

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CTCH
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO CURSO DE PUBLICIDADE E
PROPAGANDA A LUZ DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

CURITIBA
2009

ANDRÉ HILDO EYNG POSSOLLI

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO CURSO DE PUBLICIDADE E
PROPAGANDA A LUZ DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
Orientadora Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens

CURITIBA
2009

Às mulheres de minha vida:
amada esposa, mãe, sogra e
orientadora, aquelas que sempre
estiveram ao meu lado, sem as quais
eu seria apenas metade.

AGRADECIMENTOS

A minha querida orientadora, essa tal de Behrens, pelo estímulo e carinho.

A minha mãe e professora, Ana Maria Eyng, pelo dom da vida e de ensinar.

A minha esposa, Cristiane, pela compreensão, apoio e amor.

A Simone e Carlos, amigos incondicionais, pelo sempre pronto auxílio.

Aos mestres e colegas do programa de Mestrado e Doutorado em Educação da
PUCPR, pelo conhecimento compartilhado.

A todos os professores e coordenadores que participaram da pesquisa, pela sua
ajuda e tempo dedicados.

“Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior.”

Tarso Genro (então Ministro da Educação)

RESUMO

A prática pedagógica dos docentes do Curso de Comunicação Social, habilitação em Publicidade e Propaganda à luz do paradigma da complexidade é o objetivo da presente investigação. Com base nesta temática buscou-se analisar a ação docente dos professores do curso com base nos referenciais teórico-práticos que subsidiam o paradigma da complexidade, delimitando-se como universo de pesquisa as 12 Instituições de Ensino Superior da Cidade de Curitiba, das quais 7 se envolveram na investigação. Os objetivos específicos limitados ao universo e aos cursos investigado objetivaram: caracterizar a formação pedagógica dos docentes e coordenadores, bem como, estabelecer o perfil destes profissionais; identificar os fatores que influenciam a prática pedagógica dos professores e a atuação dos coordenadores; Investigar as práticas pedagógicas dos docentes com base no paradigma da complexidade. Com base nos objetivos pretendidos, optou-se pela busca de referencial teórico concernente aos paradigmas da ciência, em especial, o da complexidade, formação de professores e prática pedagógica, Educação Superior e as concepções e diretrizes do próprio Curso de Comunicação Social, habilitação em Publicidade e Propaganda. Para a construção teórica relativa aos paradigmas, utilizou-se autores como: Behrens (2005, 2006), Capra (1997), Mizukami (1986), Morin (2000) e Santos (1987). Como referencial para a formação de professores e prática pedagógica no Ensino Superior, baseou-se em autores como: Eynng (2002, 2003, 2007), Gadotti (1990), Libâneo (2002) e Masetto (2006). E, para a construção teórica para os novos desafios da educação superior e o Curso de Publicidade e Propaganda, buscou-se como alicerce os autores: Católica (1997), DIRETRIZES CURRICULARES (1999), MEC (2007) e Sant'anna (1999). Para a coleta de dados da presente investigação optou-se pela metodologia de pesquisa participante, onde buscou-se aplicar questionário semi-aberto com dois docentes de cada instituição envolvida e entrevistar o coordenador das 7 IES que participaram da pesquisa. A escolha do tema de pesquisa foi guiada não apenas com base nos referenciais teóricos, mas também, por meio da experiência como profissional, docente e coordenador de curso de Publicidade e Propaganda do presente investigador. Primeiramente contataram-se os coordenadores de curso para que estes indicassem os professores para a pesquisa, após esta fase, entrevistou-se os coordenadores que aceitaram participar do processo. Com base nos referenciais teórico-práticos apresentados, nota-se uma mudança de postura dos profissionais-professores frente as novas exigências do mundo do trabalho e os novos desafios da educação superior. Para um adequado exercício da docência, é necessário haver equilíbrio entre a formação técnica, a experiência profissional e a formação pedagógica, independente da área que se deseja lecionar. A pesquisa permitiu considerar que o docente da educação superior tem sido desafiado a buscar metodologias inovadoras de ensino, que superem os pressupostos e modelos do paradigma conservador. Levou a perceber que ao bom professor não basta ensinar, é necessário incentivar, apaixonar, contextualizar, provocar a reflexão, a crítica, em um processo de produção individual e coletiva de um conhecimento relevante e significativo.

Palavras-chave: Paradigmas. Formação de Professores. Educação Superior. Publicidade e Propaganda.

ABSTRACT

Pedagogic practice from professors of The Social Communication Course, Publicity and Propaganda degree, in the light of complexity paradigm is the present investigation basis. Based in this thematic, the research look for analyzing the teaching action of the professors of the course the referenciais theoretic-practice that gives subsidy to the complexity paradigm, restricting as research universe the 12 Higher Education Institutions from Curitiba City, of which 7 if had involved in the inquiry. The specific objectives limited by the research universe and the courses researched intend to: characterize the pedagogic formation of professors and coordinators, as well as, establish their profiles; identify factors that influence the professors pedagogic practice and the coordinators perform. Based on pretended objectives, it was choose to research theoretic referential regarding science paradigms, specially the complexity paradigm, professors formation and pedagogic practice, Higher Education and the conception and guideline of the Social Communication Course, Publicity and Propaganda degree itself. To construct theory related to the paradigms, authors were used as base for the research: Behrens (2005, 2006), Capra (1997), Mizukami (1986), Morin (2000) and Santos (1987). As reference for the professors formation and Higher Education pedagogic practice, the research was based in authors like: Eyng (2002, 2003, 2007), Gadotti (1990), Libâneo (2002) and Masetto (2006). And, for Higher Education and Propaganda and Publicit Course new challenges theoretical construction, the research was based in authors like: Católica (1997), DIRETRIZES CURRICULARES (1999), MEC (2007) and Sant'anna (1999). Participative Research was chosen for present investigation data collecting, two professors that institutions in the research and one coordinator of the 7 Institutions that had participated of the research were submitted to a semi-open questionnaire. The choice of the present theme was not only guided by theoretical references, but also, throught the professional experience as professor and coordinator of Publicity and Propaganda Course of this research investigator. Firstly, the course coordinators were contacted to designate professors for the research, after this phase, coordinators that accept to participate in this research were interviewed. Based on the theoretical-practical references presented, it's possible to notice a posture change of the professional-professors toward new job demand and new challenges of Higher Education. For a adequate teaching practice, it's necessary balance among technical formation, professional experience and pedagogic formation, independent of teaching area. The research allowed to consider that the Higher Education professor is challenged to search innovative teaching methodologies, that overcome the conservative paradigm prerequisites and models. It led to perceive that for the good professor, teach is not enough, it's necessary to encourage, infatuate, evoke reflection, in a individual and collective production process of relevant and significative knowledge.

Key-words: Paradigms. Professors formation. Higher Education. Publicity and Propaganda.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
1.1 Apresentação do tema	1
1.2 Justificativa.....	2
1.3 Problema de pesquisa.....	5
1.4 Objetivos	5
1.5 Metodologia de Pesquisa	6
2. PARADIGMAS	9
2.1 Os Paradigmas da Ciência.....	9
2.2 O Paradigma Conservador ou Newtoniano/Cartesiano	10
2.2.1 A influência do Paradigma Conservador na prática pedagógica	12
2.3 Transição paradigmática.....	18
2.4 O Paradigma da Complexidade	22
2.4.1 A influência do Paradigma da Complexidade na prática pedagógica.....	29
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	31
3.1 Formação de professores: algumas conceituações	31
3.2 Formação Inicial	34
3.3 Formação Continuada.....	36
3.4 A formação pedagógica dos professores para a Educação Superior.....	39
3.5 Prática pedagógica no Ensino Superior	46
3.6 A Relação entre o Projeto Pedagógico do Curso e a Prática Pedagógica na Educação Superior.....	50
4. A EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS NOVOS DESAFIOS NO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL – PUBLICIDADE E PROPAGANDA.....	56
4.1 Cenário atual da Educação Superior.....	56
4.2 Caracterização do Curso de Comunicação Social - Publicidade e Propaganda ...	61

4.3 O ensino de Publicidade e Propaganda no Brasil.....	63
4.4 Diretrizes Curriculares do Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda	66
4.4.1 Perfil do egresso do Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda	67
4.4.2 Competências e Habilidades do Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda	69
4.5 O Paradigma da Complexidade na ação docente: proposta de ensino para o Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda	71
5. CAMINHOS TRILHADOS NA METODOLOGIA DE PESQUISA	76
5.1 Justificativa da Relevância do Estudo	76
5.2 Abordagem da Pesquisa	76
5.3 O Contexto e o Processo de Investigação.....	78
5.4 Fases da Pesquisa	80
5.5 Apresentação e Análise de Dados	81
5.5.1 Contribuições dos professores do Curso de Publicidade e Propaganda.....	82
5.5.2 Participação dos Coordenadores dos cursos de Publicidade e Propaganda ...	105
5.5.3 Os avanços da pesquisa	121
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
7. REFERÊNCIAS	131
7.1 Referências Consultadas.....	134
8. APÊNDICE	135
8.1 APÊNDICE 1: Questionário de pesquisa para professores.....	135
8.2 APÊNDICE 2: Roteiro de pesquisa com coordenadores.....	136
8.3 APÊNDICE 3: Carta convite	137
8.4 APÊNDICE 4: Termo de consentimento.....	138

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

GRÁFICO 1: DOCENTES POR TITULAÇÃO – EM EXERCÍCIO	45
GRÁFICO 2: IES POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA	57
GRÁFICO 3: CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO (2000-2004) E VAGAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2001-2005)	59
GRÁFICO 4: VAGAS NÃO PREENCHIDAS NOS PROCESSOS SELETIVOS	60
GRÁFICO 5: IDADE DOS DOCENTES	83
GRÁFICO 6: SEXO DOS DOCENTES	83
GRÁFICO 7: FORMAÇÃO DOS DOCENTES.....	84
GRÁFICO 8: FORMAÇÃO ESPECÍFICA DOS DOCENTES.....	85
GRÁFICO 9: TEMPO DE PROFISSÃO DOS DOCENTES.....	85
GRÁFICO 10: TEMPO DE DOCÊNCIA DOS DOCENTES.....	86
GRÁFICO 11: INSTITUIÇÕES EM QUE LECIONA	87
GRÁFICO 12: IDADE DOS COORDENADORES	106
GRÁFICO 13: SEXO DOS COORDENADORES	106
GRÁFICO 14: FORMAÇÃO DOS COORDENADORES	107
GRÁFICO 15: TEMPO DE PROFISSÃO DOS COORDENADORES	108
GRÁFICO 16: TEMPO DE DOCÊNCIA DOS COORDENADORES	108
GRÁFICO 17: TEMPO COMO COORDENADOR.....	109
QUADRO 1: EVOLUÇÃO DAS IES, CURSOS E MATRÍCULAS.....	57
QUADRO 2: NÍVEIS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	58
TABELA1 – CURSOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL - PUBLICIDADE E PROPAGANDA OFERTADOS EM CURITIBA - 2008.....	79

LISTA DE SIGLAS

AAAA	American Association of Advertising Agencies
C1...	Coordenador do Curso de Publicidade e Propaganda
DEAES	Diretoria de Estatística e Avaliação do Ensino Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
P1...	Professor do Curso de Publicidade e Propaganda
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná

1. INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação do tema

A humanidade atravessa um período histórico no qual as transformações tornam-se cada vez mais velozes e globais. Seja por meio de uma nova política econômica, um atentado, rumores de crise, ou uma simples declaração em um país distante. Na realidade, o mundo está interligado a uma complexa rede de inter-relações que afetam e modificam a sociedade. Nesta nova conjuntura global a sociedade está em constante desenvolvimento e transformação, no entanto essas transformações não se apresentam necessariamente de maneira positiva. As mudanças afetam tão intensamente a sociedade que são refletidas não apenas na vida cotidiana, mas nas relações consigo mesmo, com o outro e com o coletivo.

Nesse contexto, é impossível imaginar o papel do educador indiferente a tais mudanças na sociedade. Este movimento da sociedade influencia a educação como um todo e, por consequência, as práticas pedagógicas. Observa-se, contudo, que a evolução da prática docente necessita ocorrer de forma reflexiva, planejada e estruturada, e não como um mero fruto de influências ou modismos.

Na última década do século XXI o Ensino Superior no Brasil vislumbrou um momento de grande crescimento, nesse novo cenário a explosão de novos cursos e Instituições de Ensino Superior (IES), em sua ampla maioria privadas, trás a tona à reflexão acerca da qualidade da ação pedagógica em novos cursos e dezenas de professores que se aventuram na prática de ensino sem o adequado preparo para o exercício da atividade docente.

O questionamento que surge, em vistas desse quadro, leva a uma reflexão sobre o real interesse por parte das pessoas envolvidas no processo de educação, pois, necessitam reconhecer a necessidade de constante aperfeiçoamento. Os processos que levam a formação continuada deveriam desenvolver sua prática profissional e habilitar o professor para o despertar no educando o pensamento crítico e reflexivo, frente às novas realidades com que ele se depara na sociedade.

Em consonância com as profundas transformações econômicas, sociais e tecnológicas, ocorridas nos últimos tempos, a prática pedagógica dos docentes no Ensino Superior, seja no curso de publicidade ou em outra área do ensino,

necessita, segundo Behrens (2006a, p. 81)

ser construída a partir dos pressupostos apontados pelo paradigma da complexidade. O posicionamento do professor para reestruturar sua ação docente precisa ser acompanhado da organização das atividades didáticas que serão oferecidas aos alunos. Alguns docentes conservadores terão de reorganizar completamente sua maneira de agir e sua visão do papel do aluno no processo educativo.

A temática que se pretende investigar nesse trabalho diz respeito à prática pedagógica dos docentes dos Cursos de Publicidade e Propaganda das IES da cidade de Curitiba, tendo como referência o paradigma da complexidade ou emergente. A pesquisa propõe identificar, por meio do aprofundamento teórico e de pesquisa de campo, a realidade da prática docente nos cursos escolhidos.

A atuação como profissional, docente e coordenador de Curso de Publicidade e Propaganda permite perceber as dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades específicas desta área. Cabe a reflexão que este fato está diretamente relacionado à formação recebida no curso, pois, alguns professores utilizam uma prática pedagógica assentada na reprodução do conhecimento e outros, de maneira mais significativa, optam por metodologias que instigam a produção do conhecimento. Baseado na vivência como aluno deste curso, acredita-se que parte das dificuldades encontradas estão ligadas a uma proposta conservadora na formação de alguns professores.

1.2 Justificativa

No século XXI, a sociedade da informação leva a repensar o ensino e a aprendizagem oferecidos aos alunos em todos os níveis de ensino. A sociedade de produção em massa que acompanhou a Revolução Industrial perdeu força e começa a aparecer a revolução tecnológica gerando a sociedade do conhecimento baseada na informação e na comunicação.

Na educação esta transição levou a tentativa de superar uma prática pedagógica conservadora assentada na cópia e na memorização proposta desde o século XVII com o paradigma newtoniano/cartesiano. Nas últimas décadas do século XX, começa a ganhar relevância na ciência o paradigma da complexidade, que acolhe uma nova visão que exige um pensamento complexo (MORIN, 2000),

reflexivo (NÓVOA, 1995, SHÖN, 1992) crítico e transformador (FREIRE, 1987).

Um paradigma, segundo Kuhn (1994), refere-se a “constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica” para Moraes (1997) paradigma refere-se a modelos, padrões para a explicação da realidade.

Os paradigmas influenciam também a docência universitária. No novo paradigma o docente do Ensino Superior tem como desafio o papel de promover a capacidade reflexiva mediante processos que envolvem problematização e pesquisa que incentive o aluno a um posicionamento crítico e reflexivo. Demo (1996, p.78) aborda esta questão ao apontar que o “a concepção moderna de professor o define essencialmente como orientador do processo de questionamento reconstrutivo no aluno, supondo obviamente que detenha esta mesma competência.” Neste sentido, o que define essencialmente seu papel é a pesquisa. O autor ainda alerta que a predominância do mero ensino é avassaladora, pois, o professor universitário deve ser pelo menos um pesquisador propedêutico, assumindo o papel de orientador da pesquisa com o aluno, levando-o ao compromisso do questionamento reconstrutivo, trabalhando junto com o professor. Caso contrário tem-se uma “aula copiada e que, por ser copiada, apenas ensina a copiar.” (DEMO, 1996, p.78-80).

Como aponta Demo o papel do docente vai muito além da simples repetição de conteúdos ou técnicas. Mas uma abordagem inovadora exige que o professor supere a condição de repetição de conteúdos e procedimentos, gerando um ensino fragmentado. Behrens (2006a, p.8) reflete sobre a importância da reflexão e compreensão desta problemática pelos professores

A caminhada acadêmica permite perceber que a mudança da prática pedagógica dos professores depende do entendimento sobre os paradigmas da ciência, em especial o paradigma emergente ou da complexidade. Nesse sentido, além da reflexão sobre os paradigmas que acompanham a prática docente, os professores precisam encontrar uma metodologia que venha atender aos paradigmas inovadores.

Num paradigma emergente ou da complexidade o professor deve organizar as atividades didáticas a fim de promover a reflexão e a pesquisa, relacionando os conteúdos com a realidade profissional e cotidiana do contexto formativo. A prática pedagógica dos docentes precisa acompanhar o processo de desenvolvimento da humanidade, a evolução da sociedade paradigmática e do pensamento contemporâneo. Neste sentido, Behrens (2006a, p. 21) alerta

O professor, ao tomar o novo paradigma na ação docente, necessita reconhecer que a complexidade não é apenas um ato intelectual, mas também o desenvolvimento de novas ações individuais e coletivas que permitam desafiar os preconceitos, que lancem novas atitudes para encarar a vida, que gerem situações de enfrentamento dos medos e conquistas.

A reflexão frente a esta nova realidade abrange não apenas o aspecto da prática docente, mas também se relaciona aos fatores que a antecedem e acompanham, ou seja, a formação inicial e continuada dos professores. Historicamente a grande maioria dos docentes do Ensino Superior não possui a formação pedagógica específica para atuarem como professores, com exceção dos licenciados.

Neste contexto, oferecer processos de formação docente que possam gerar uma prática pedagógica compatível com as exigências da sociedade neste novo desafio, acessar o potencial da rede informatizada para que esta subsidie sua proposta de ensino e aprendizagem do aluno.

Segundo Ferreira (2003), as universidades estão desafiadas a se adaptar às alterações provocadas pelas novas tecnologias, exigindo qualificações cada vez mais elevadas para qualquer área profissional e tornando a formação continuada uma exigência. Com base nesse questionamento observa-se a relevância da investigação sugerida nessa pesquisa, ou seja, a investigação relativa à prática pedagógica de docentes do Ensino Superior num paradigma inovador e uma possível reconstrução de sua ação profissional.

Destaca-se a importância deste estudo, pois, a formação do discente está intimamente ligada a postura pedagógica do professor. O docente com espírito inovador e motivado na ação pedagógica leva o discente a se tornar inovador, auxiliando na qualificação do futuro profissional e na formação de um cidadão criativo e participativo.

Com base nos argumentos postos busca-se fundamentos para subsidiar a atuação dos docentes de Publicidade e Propaganda, a dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades docentes e a busca por formação e aperfeiçoamento. Assim, cabe refletir de que maneira a formação do acadêmico estará relacionada à ação pedagógica e a formação docente. Refletir com relação às dificuldades encontradas no exercício da docência e a formação pedagógica desses professores, visto que, em sua maioria, são profissionais que atuam no mercado de

trabalho e optaram pelo exercício docente sem qualquer preparo ou formação específica, baseando-se muitas vezes apenas no conhecimento adquirido por meio da experiência profissional.

Com essa reflexão posta, objetiva-se investigar a prática pedagógica dos docentes do Curso de Publicidade e Propaganda a luz do paradigma da complexidade, de maneira que venha subsidiar uma atuação docente relevante.

1.3 Problema de pesquisa

Ao propor a investigação da prática pedagógica dos docentes do Ensino Superior à luz da teoria da complexidade, tendo como universo de investigação os cursos de Publicidade das IES de Curitiba, busca-se pesquisar o seguinte problema:

- Como se caracteriza a ação docente nos cursos de Publicidade e Propaganda, segundo os professores e coordenadores das IES de Curitiba, a luz dos referenciais teórico-práticos que subsidiam o paradigma da complexidade?

1.4 Objetivos

Com base no problema de pesquisa pode-se delimitar o objetivo geral:

- Analisar a ação docente dos professores de Publicidade e Propaganda a luz dos referenciais teórico-práticos que subsidiam o paradigma da complexidade.

Os objetivos específicos limitados ao universo e ao curso investigado são:

- Caracterizar a formação pedagógica dos docentes e coordenadores dentro dos cursos investigados, bem como, estabelecer o perfil destes profissionais;
- Identificar os fatores que influenciam a prática pedagógica dos professores e a atuação dos coordenadores dos Cursos de Publicidade e Propaganda;
- Investigar as práticas pedagógicas dos docentes à luz do paradigma da complexidade.

1.5 Metodologia de Pesquisa

A pesquisa tem como foco o estudo e a análise sobre as práticas pedagógicas baseadas no paradigma da complexidade, assim busca-se investigar a docência no Ensino Superior e seus reflexos no curso de Publicidade e Propaganda. A investigação envolveu os aspectos teóricos, técnicos e práticos que promovem a formação de profissionais da comunicação, cuja atuação está inteiramente envolvida na constituição da opinião pública e na criação e manipulação de valores, crenças e hábitos de consumo na sociedade.

Na fase teórica buscou-se investigar aspectos que subsidiem a pesquisa. O primeiro capítulo de aprofundamento teórico aborda os paradigmas da ciência e sua influência e evolução na prática pedagógica. O capítulo seguinte aborda a formação de professores para a prática pedagógica, traz reflexões acerca da formação inicial e continuada, formação e prática para a Educação Superior e a relação com o Projeto Pedagógico do Curso. No terceiro capítulo teórico são abordados aspectos relativos ao cenário da Educação Superior no Brasil e o Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda.

A pesquisa terá abordagem qualitativa, de tipo participante. O universo de pesquisa será composto pelas IES de Curitiba que oferecem o Curso Superior de Bacharelado em Comunicação Social, habilitação em Publicidade e Propaganda, tendo como sujeitos de investigação os docentes desses cursos.

A opção pela abordagem metodológica qualitativa permite um entendimento mais detalhado do objeto de pesquisa, proporcionando resultados mais abrangentes e subjetivos, respostas relevantes do sujeito aos questionamentos levantados. Para Lakatos (2003), uma abordagem qualitativa é fundamental, pois, considera a estreita ligação existente entre o mundo real (conhecimento) e as aprendizagens do sujeito (subjetividade). A pesquisa qualitativa apresenta-se como uma forma de compreensão de atividades de investigação que podem ser caracterizadas por traços comuns, proporcionando uma visão mais clara do que deve ser feito para a interpretação da realidade (TRIVIÑOS, 1987).

Na pesquisa participante o pesquisador realiza uma inseção junto ao objeto investigado, com a finalidade de buscar possíveis soluções ao problema que pretende investigar. Segundo Chizzotti (2006, p. 90)

A pesquisa participativa é um conceito elástico, abrangendo concepções e práticas de investigação sob diferentes nomes, que partem de premissas similares e revelam diferentes aspectos do processo participativo com a finalidade de orientar a prática.

A pesquisa participante tem como pressuposto, subjacente à sua história, a democratização da produção do conhecimento e da sociedade, e o desenvolvimento da justiça social. Não é um mero conjunto de métodos, meios e técnicas, mas se fundamenta em uma ética e em uma concepção alternativa da produção popular do conhecimento, segundo a qual as pessoas comuns são capazes de compreender e transformar sua realidade. Trata-se de um modelo e de um meio de mudança efetiva para a qual os sujeitos implicados devem elaborar e trabalhar uma estratégia de mudança social.

Para Chizzotti (1991), a pesquisa participante destaca-se por criar uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado. Assim Chizzotti (p.84) esclarece

Cria-se uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado que não será desfeita em nenhuma etapa da pesquisa, até os resultados finais. Esta relação viva e participante é indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos, e os significados que são construídos pelos sujeitos. O resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada em muitas micro-decisões, que a transformam em uma obra coletiva.

Na pesquisa participante elegeu-se como amostra para a aplicação da pesquisa todas as IES que ofertam o curso de graduação presencial em Comunicação Social habilitação em Publicidade e Propaganda na cidade de Curitiba, Paraná. A pesquisa abordou aspectos relativos ao perfil dos docentes e coordenadores, sua formação, prática pedagógica, metodologia e gestão, além de realizar uma reflexão acerca de sua prática pedagógica à luz das concepções dos paradigmas, em especial, o da complexidade.

A pesquisa foi composta por cinco fases. Na primeira fase buscou-se investigar as temáticas que envolvem a problematização, assim, optou-se por elaborar um referencial teórico sobre formação de professores e projeto pedagógico, prática pedagógica e paradigma da complexidade.

Na segunda fase foram investigados, por meio de instrumento semi-aberto, os aspectos que caracterizam a prática pedagógica dos professores, bem como o perfil do docente selecionado para o estudo. Tal perfil baseou-se nos aspectos sócio-econômico, cultural e acadêmico por meio de pesquisa qualitativa com a amostra delimitada dos professores do curso de análise no universo de abrangência. A investigação foi aplicada junto a dois docentes de cada instituição indicados pelo coordenador do curso, envolvidos nas disciplinas específicas e selecionados por

apresentar uma prática pedagógica mais próxima dos pressupostos do paradigma da complexidade. No caso dos coordenadores que não atenderam aos apelos em participar da pesquisa, optou-se por não aplicar o instrumento com os professores da respectiva instituição, devido ao critério proposto e porque geraria restrição do contato e da escolha dos mesmos.

A terceira fase envolveu a investigação concernente aos paradigmas que caracterizam a ação docente dos professores que atuam no Curso de Publicidade e Propaganda e dos fatores que a influenciam, por meio de entrevistas com os coordenadores de curso do universo selecionado para análise. Buscou-se realizar a entrevista com todos os coordenadores de curso das instituições abordadas na pesquisa. Nesta fase, contudo, não se obteve a participação de todos os coordenadores do universo, o que será explicitado posteriormente no capítulo específico.

Na quarta, fase buscou-se analisar os dados coletados junto aos participantes da pesquisa a luz do referencial teórico proposto e, por meio destes dados, foi possível tecer comentários, analisar dados e esboçar algumas considerações.

A quinta e última fase da pesquisa se caracterizou pela proposição de alguns pontos que nortearam a prática pedagógica no paradigma da complexidade, conforme aprofundamento que se segue nesta investigação.

2. PARADIGMAS

2.1 Os Paradigmas da Ciência

Os paradigmas da ciência estão atrelados aos alicerces da sociedade moderna, presentes nas mais diversas áreas do conhecimento, sobretudo na educação. As concepções e estruturas paradigmáticas passaram por um processo histórico de evolução, atreladas com a própria evolução da humanidade, acarretando no avanço das ciências em todos os campos do conhecimento.

Há, contudo, uma sensível aceleração desse processo de evolução dos paradigmas da ciência nas últimas décadas. Com base neste quadro, em constante transformação, acentua-se a necessidade de se refletir a respeito do impacto nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, nas abordagens apontadas pelos paradigmas educacionais.

A caminhada histórica nos paradigmas da ciência e da educação exige que, primeiramente, se compreenda o conceito de paradigma. Como citado, para Kuhn (2006, p.225) o conceito de paradigma refere-se a uma “constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica” O conceito de paradigma, portanto, está ligado a idéia de modelos e padrões para a explicação da realidade, de uma forma ou concepção de ver o mundo.

Durante muitos séculos, o processo de evolução do pensamento e da própria humanidade contribuiu para a transformação dos paradigmas que predominam em nossa sociedade. Segundo Santos (1987), por volta dos séculos XVI e XVII devido aos imensos avanços na física e na astronomia a concepção de um paradigma “espiritual”, onde as respostas eram atribuídas a um força divina, deu espaço a uma concepção de mundo mais exata e científica. O mundo e a natureza passam a ser vistos como uma grande máquina, caracterizando assim um novo paradigma, o paradigma conservador ou newtoniano-cartesiano. Nesta nova concepção de ver o mundo que o rodeia, o ser humano passa a buscar explicações para os fenômenos da ciência, não se contentando mais com a explicação da vontade ou ação divina sobre os elementos e o universo.

Tendo como enfoque as concepções paradigmáticas com relação a sua influência na educação, serão abordados os momentos históricos dos paradigmas

da ciência e suas respectivas abordagens educacionais. Do paradigma conservador e suas abordagens de ensino, para o paradigma inovador e suas abordagens, bem como, o período de transição paradigmática entre conservador e inovador.

2.2 O Paradigma Conservador ou Newtoniano/Cartesiano

O momento histórico conhecido como o paradigma conservador é também denominado de paradigma dominante, tradicional ou newtoniano/cartesiano. Esta última denominação se deve as imensas contribuições e teorias de seus maiores precursores, Isac Newton e Rene Descartes.

Para Boaventura Santos (1987) o paradigma conservador focaliza-se no modelo de racionalidade. Iniciou-se com a Revolução Científica do século XVI com o domínio das ciências naturais. Já no século XVIII e XIX este processo se estendeu às ciências sociais emergentes. Criou-se então, um modelo global de racionalidade científica. Nesta concepção, tudo o que não se encaixava nos princípios metodológicos e epistemológicos era considerado como não científico. Nesse sentido apresentam-se o senso comum e os estudos humanísticos como não científicos. Os principais autores desta concepção paradigmática e suas contribuições, parafraseando Santos (1987) são:

- Copérnico: elaborou a teoria heliocêntrica (sol, representando Deus, como centro do universo, os planetas giram a seu redor);
- Kepler: elaborou a teoria da órbita dos planetas;
- Galileu: elaborou a teoria da queda dos corpos (atração/ação gravitacional), explicou o funcionamento do sistema solar, rotação dos planetas, movimento das marés (pensamento lógico);
- Bacon: estabeleceu o procedimento indutivo, indução científica, observação;
- Descartes: marcado pelo racionalismo, a dedução e a razão. Método científico baseado na fragmentação máxima, decomposição lógica do objeto em partes simples (no maior número de partes possíveis);
- Newton: criou a visão do mundo como uma grande máquina regida por leis imutáveis, um sistema mecânico matemático. Fez uma síntese das teorias e pensamentos de seus antecessores.

Segundo Santos (1987), tais autores possuíam certa arrogância epistemológica, ou seja, uma extrema confiança e auto-suficiência em seus posicionamentos, pois, para o paradigma dominante existe apenas uma verdade, a qual é explicada por meio de princípios lógicos/matemáticos, o determinismo.

O princípio científico racional e conservador baseia-se na fragmentação, na lógica matemática de investigação (representação determinista, lógica e matemática da matéria). Nessa concepção o conhecer é quantificável (tudo o que não for quantificável é irrelevante), assim, o método científico busca quantificar, fragmentar e reduzir a complexidade. O conhecimento é obtido por meio do processo de: dividir, separar e classificar (SANTOS, 1987).

O paradigma dominante (SANTOS, 1987) não surgiu simplesmente um novo método científico criado por seus precursores, contudo, foi resultado de um longo processo de evolução de diversas ciências como a matemática, física e astronomia, de teorias e métodos científicos no decorrer de alguns séculos. Neste processo, além das contribuições dos autores citados, destacam-se ainda as concepções e teorias de Newton e Decartes que serviram de alicerce para o paradigma conservador.

Segundo Moraes (1998), a visão de mundo como uma grande máquina (Newton) e o princípio científico da fragmentação e do determinismo (Descartes) acarretaram em uma visão da natureza como um mecanismo que pode ser desmontado e analisado sob a forma de leis, gerando uma visão de mundo-máquina onde tudo era regido por leis simples e imutáveis, onde as observações eram deterministas. O homem era visto como senhor e possuidor da natureza.

A visão de Newton consistia em um mundo como uma máquina composta por engrenagens cujas operações se podem determinar por meio de leis físicas e matemáticas, um mundo estático e eterno, exato e imutável, um mundo que o racionalismo cartesiano torna visível e compreensível por meio da decomposição nos elementos que o constituem (SANTOS, 1987).

Para Morin (2000) a ciência clássica, ou o paradigma dominante, se fundamentou sobre quatro pilares da certeza que tem por causa e efeito dissolver a complexidade pela simplicidade. O princípio da ordem, que rege ser o universo construído e sustentado por meio de leis imperativas e imutáveis, dando ênfase ao determinismo. O princípio da separabilidade, onde o método científico baseia-se em dividir o todo em partes até tornar-se de fácil resolução e compreensão, dividir para

simplificar. O princípio da redução, que consistia em reduzir o conhecimento ao nível do mensurável, do quantificável e formalizável, a fim de, mais uma vez, reduzir a complexidade e facilitar a compreensão por meio de métodos e formas prontas. Por fim, o princípio da lógica indutivo-dedutivo, onde a indução e a dedução são consideradas os caminhos científicos para a compreensão dos fenômenos, baseiam-se no princípio do raciocínio lógico, formal, do pensamento linear, valorizando-se a relação de causa e efeito.

O método newtoniano/cartesiano e sua conseqüente concepção de mundo e ciência permitiram a aceleração do processo de evolução do conhecimento e da humanidade. Para Moraes (1998, p. 37) a física newtoniana “foi considerada o ponto culminante da revolução científica e forneceu uma consistente teoria matemática a respeito do mundo da natureza, que consistiu no alicerce do pensamento científico até grande parte do século XX”.

As implicações do paradigma conservador estenderam-se não apenas para os campos da ciência, mas influenciaram toda a sociedade e cultura. A concepção de que tudo no universo poderia ser explicado por meio do método científico, de leis matemáticas e do racionalismo orientou a ciência e a observação mecanicista da natureza, afastando tudo aquilo que não era quantificável ou racional, como a religião.

2.2.1 A influência do Paradigma Conservador na prática pedagógica

Na educação as influências do paradigma conservador ou newtoniano /cartesiano são profundas e de extrema importância formativa. A educação atual, ainda influenciada por esse paradigma, continua a gerar padrões de comportamento preestabelecidos, com base em um sistema que ensina a não questionar, a não expressar o pensamento divergente, a aceitar passivamente, a ter certeza, a não criar. Restringe às crianças as carteiras impedindo de pensar, limita a expressão, a comunicação, a sociabilidade. Segundo Behrens (2005), exige a memorização, a repetição, a cópia e a ênfase no conteúdo e no resultado, recompensando o conformismo e punindo as tentativas de liberdade e expressão, e acrescenta (p.43):

A metodologia tradicional é focalizada em aulas expositivas onde o ensinar não abriga o aprender e se firma em 4 (quatro) pilares da visão cartesiana: “escute, leia, decore, repita”.

A herança dessa concepção de mundo trouxe graves conseqüências para a educação, tais como: a fragmentação do pensamento; a supervalorização de determinadas disciplinas; a desvalorização do diálogo, do interagir, compartilhar, cooperar. Esse processo reducionista adveio do afastamento entre a ciência e o social, entre técnica e política; a aculturação e os valores individualizados; a visão fragmentada do corpo; a alienação do homem com a natureza, o trabalho, com si e com o outro.

Para Moraes (1998) as implicações destas concepções de ensino baseadas no paradigma newtoniano/cartesiano ainda influenciam e podem ser observadas no ambiente escolar de hoje, pois: “Na escola, continuamos limitando nossas crianças ao espaço reduzido de suas carteiras, imobilizadas em seus movimentos, silenciadas em suas falas, impedidas de pensar” (p.50). A autora ainda complementa que

Quando as crianças necessitam de folhas em branco para a expressão de sua criatividade, oferecemos espaços quadriculados e questões de múltipla escolha. Em vez de processos interativos para a construção do conhecimento, continuamos exigindo delas memorização, repetição, cópia, ênfase no conteúdo, resultado ou produto, recompensando seu conformismo, sua “boa conduta”, punindo “erros” e suas tentativas de liberdade e expressão (MIZUKAMI, 1986, p.14).

As abordagens pedagógicas que apresentam um paradigma conservador, alicerçado no pensamento newtoniano/cartesiano são: a Abordagem Tradicional, Abordagem Tecnicista e a Abordagem Escolanovista. Tais abordagens atingiram maior expressão no século XIX e grande parte do século XX. A seguir destacar-se-á as principais características dessas abordagens, com base nas contribuições dos autores: Behrens (2005, 2006a), Mizukami (1986), Capra (1997), Freire (1987), Morin (2001), Moraes (1998) e Santos (1987):

A **Abordagem Tradicional**, segundo Mizukami (1986, p.11) “é caracterizada pela concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo”. Nesta abordagem ocorre um processo de transmissão informações prontas, de maneira lógica e organizada.

Segundo Behrens (2005) o aluno caracteriza-se como um sujeito passivo, que limita-se a escutar, sendo submisso, obediente e resignado, um mero receptor de informações com pouca interação com o grupo. O professor é visto como o centro do ensino, a autoridade intelectual e moral, não tendo preocupação com os interesses do aluno, apenas transmite o conhecimento/informação, por meio de modelos estabelecidos, em uma relação distante e vertical. O aluno tem como característica ser um receptor passivo, como um adulto inacabado, submisso, obediente, limitado a metodologia imposta pelo professor.

Nesse sentido, Mizukami (1986, p.14) acrescenta

A relação professor-aluno é vertical, sendo que um dos pólos (o professor) detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula etc. Ao professor compete informar e conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhe são externos, por serem escolhidos pela escola e/ou pela sociedade em que vive e não pelos sujeitos do processo.

A metodologia baseia-se em modelos preestabelecidos de transmissão de conteúdo centralizados no professor, sem a participação do aluno, por meio de programas artificiais, tarefas padronizadas, aulas expositivas, com o objetivo de mera reprodução de conteúdos e priorizando a quantidade e a memorização. Para Freire (1987) denomina a abordagem conservadora como uma “Educação Bancária”, onde apenas se depositam informações, dados e fatos. Assim, a Educação é vista como um produto.

Mizukami (1986, p.14) caracteriza a metodologia utilizada na abordagem tradicional do paradigma dominante ao resumir

O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo. O ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem. A reprodução dos conteúdos feita pelos alunos, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado. A didática tradicional quase que poderia ser resumida, pois, em “dar a lição” e em “tomar a lição”. São reprimidos frequentemente os elementos da vida emocional ou afetiva por se julgarem impeditivos de uma boa e útil direção do trabalho de ensino.

A avaliação focaliza-se em provas e exames para medir conteúdos, de maneira quantitativa e formalista, visando a exatidão da reprodução do conhecimento. O professor mede a quantidade e a exatidão da informação reproduzida por meio de exames e arguições orais com o fim em si mesmos.

A escola apresenta-se como o local onde se realiza a educação formal, restringindo-se a transmissão de informações em sala de aula, assume uma visão utilitarista, rígida e individualista. O ambiente escolar é austero e conservador, para não distrair o aluno. O espaço visa garantir a continuidade cultural e o ajustamento do indivíduo aos padrões da sociedade. Segundo Mizukami (1986, p.12) “o tipo de relação social estabelecido nesta concepção de escola é vertical, do professor (autoridade intelectual e moral) para o aluno. As possibilidades de interação entre os pares são reduzidas”.

Nesta abordagem a escola tem o papel de catequizar e unificar os alunos por meio do ensino. Os programas são minuciosos, rígidos e coercivos, os exames são objetivos e seletivos, as hierarquias são bem definidas e o método deriva de uma concepção estática de conhecimento. A prática de ensino é essencialmente transmissiva, o aluno é sujeito passivo e inerte e a escola cumpre seu papel de apropriação social (MIZUKAMI, 1986).

A **Abordagem Escolanovista**, ou humanista surge por volta de 1930, por meio de um movimento de reação dos educadores à pedagogia tradicional. A ênfase desta abordagem foi deslocada para o aluno que passa a ser visto como sujeito no processo de ensino (BEHRENS, 2005).

O aluno nessa abordagem assume o papel central, sendo responsável pela aprendizagem, é ativo, autônomo e independente. A ênfase passa a ser no sujeito e há grupos de relação entre os alunos. “O aluno é autêntico, se relaciona horizontalmente com os alunos e tem autonomia para criar seu próprio repertório” (ALMEIDA, et all, 2006, p.555).

O professor escolanovista não apenas transmite conteúdos, mas dá assistência, torna-se um facilitador das aprendizagens e cria situações para que o aluno aprenda. Segundo Mizukami (1986, p.52)

O professor, nessa abordagem, assume a função de facilitador da aprendizagem e nesse clima facilitador, o estudante entrará em contato com problemas vitais que tenham repercussão na sua existência. Daí o professor ser compreendido como um facilitador da aprendizagem, devendo, para isso, ser autêntico (aberto às suas experiências) e congruente, ou seja, integrado.

Nessa metodologia não existem modelos prontos ou regras a seguir, não se enfatizam técnicas ou métodos, pois, o conhecimento é construído com base na

experiência pessoal e subjetiva. Os objetivos são construídos pelos alunos. A Educação centra-se nas pessoas, nas relações interpessoais e nas atividades em grupo, com essa proposição desenvolve em sala de aula um clima favorável à aprendizagem. A metodologia é flexível e adaptável, onde o conteúdo tem papel secundário. Cabe a contribuição de Mizukami (1986, p.54) que esclarece

A característica básica dessa abordagem, no que se refere ao que ocorre em sala de aula, é a ênfase atribuída à relação pedagógica, a um clima favorável ao desenvolvimento das pessoas, ao desenvolvimento de um clima que possibilite liberdade para aprender. Isso é decorrência de uma atitude de respeito incondicional pela pessoa do outro, considerada como capaz de se autodirigir.

A avaliação na escola nova não possui padronização ou método específico. O aluno é responsável por definir os critérios e julgamento com relação a sua própria aprendizagem e a busca das metas pessoais. Essa abordagem não valoriza os exames, as notas e os critérios.

Para Behrens (2005) a proposta da Escola Nova respeita o aluno e sua autonomia, não exerce pressão, oferece as condições necessárias para o desenvolvimento, é gerida pela autonomia democrática e forma o aluno para a democracia. Esta escola busca a integração e facilita o relacionamento interpessoal, sendo adaptável as necessidades da comunidade, contudo, seu modelo é de difícil implementação em larga escala no ambiente escolar.

Neste sentido pode-se recorrer as considerações de Almeida, et all (2006, p.555) ao refletir que

A escola é um clima favorável para o auto-desenvolvimento, a auto-realização e a autonomia do aluno. Enfatiza o ensino centrado no aluno, assenta-se no desenvolvimento dos entendimentos comunitários e a formação para a democracia.

A Abordagem Tecnicista ou comportamentalista começa a tomar força na década de sessenta. O conceito de educação tecnicista está intimamente ligado à transmissão cultural, pois, nesta visão o conhecimento é resultado direto da experiência. O conteúdo transmitido visa objetivos e habilidades que levem ao desenvolvimento de competência, onde a educação se preocupa com aspectos mensuráveis e observáveis (MIZUKAMI, 1986).

O aluno é visto como um recipiente que acumula informações. Absorve os conceitos de maneira acrítica. Como espectador, deverá conformar-se aos objetivos

propostos pelo professor e pela sociedade, sendo sujeito passivo acaba por torna-se um produto da educação.

Nessa abordagem, o professor tem o controle e a responsabilidade de planejar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, procurando adequar sua prática ao aluno com a finalidade de modificá-los na direção em que desejar. Seu papel é o de atingir os objetivos educacionais/sociais, sendo um planejador e analista das atividades e objetivos. Segundo Almeida, et all (2006, p.555)

Por sua vez, o professor, elo de ligação entre o aluno e o saber, transmite e reproduz o conhecimento, utilizando-se de sistemas instrucionais. Busca no aluno comportamentos desejados, comunicando-se com ele tecnicamente, garantindo a eficácia da transmissão do conhecimento.

A metodologia tecnicista é sistemática e planejada com o objetivo de conduzir o processo de ensino a determinados objetivos sociais, onde os procedimentos podem ser ajustados às necessidades do aluno para se alcançar tais objetivos. Nesta metodologia o conhecimento é resultado da experiência, da pesquisa e da experimentação. A educação está ligada a idéia de transmissão cultural, o indivíduo não participa das decisões curriculares e os conteúdos são fragmentados, os objetivos propostos no ensino são fundamentais para o planejamento de todo o processo.

De acordo com a *Comission on Instructional Technology* (1970 In: Mizukami, 1986, p.32) a metodologia nesta abordagem consiste em

uma maneira sistemática de planejar, conduzir e avaliar o processo total de ensino e aprendizagem, em termos de objetivos específicos, à base de pesquisas em aprendizagem e comunicação, empregando uma combinação de meios humanos e não-humanos, para produzir uma instrução eficiente.

A avaliação na abordagem tecnicista ocorre no término e no decorrer do processo para verificar se os objetivos foram alcançados, integrando o processo de aprendizagem. Utiliza-se de testes e atividades que visam a reprodução do conhecimento. Tais avaliações tem o objetivo de verificar resultados para corrigir os processos, a fim de, modelar os indivíduos como se pretende. Segundo Mizukami (1986, p. 34) a avaliação consiste em

se constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos quando o programa foi conduzido até o final de forma adequada.

A avaliação está diretamente ligada aos objetivos estabelecidos. Na maioria das vezes, inicia o próprio processo de aprendizagem, uma vez que se procura, através de uma pré-testagem, conhecer os comportamentos prévios, a partir dos quais serão planejadas e executadas as etapas seguintes do processo de ensino-aprendizagem.

A escola tem o papel de manter, conservar e modificar os padrões de comportamento aceitos na sociedade. A tendência tecnicista está ligada a visão de governo da época e reflete a política e economia das décadas de 70 e 80, acompanha o regime de ditadura implantado no país, e para tanto, procura direcionar o comportamento e não gerar a reflexão, crítica e a busca pelo conhecimento, mas adequar o indivíduo as exigências da sociedade naquele momento histórico (BEHRENS, 2005).

Todas estas concepções de ensino, fundamentadas no paradigma conservador, exercem grande influência sobre a visão e concepção de ensino atual. Como aborda Moraes (1998), continuamos limitando os alunos, silenciando-os e impedindo-os de pensar.

2.3 Transição paradigmática

Apesar dessa herança conservadora e reducionista o paradigma tradicional ou dominante possibilitou um enorme avanço na ciência. Tal concepção acarretou em um grande salto evolutivo tecnológico ao proporcionar novas bases e concepções para o desenvolvimento da ciência e conseqüentemente, gerou recursos materiais para a humanidade. Agora, essa visão determinista do mundo não se encaixa mais em nossa realidade e é preciso buscar um novo paradigma, ou seja, um olhar sistêmico que possibilite maior abrangência, que esteja aberto ao novo e a visão complexa. Nesse sentido, Moraes (1998, p. 42) propõe

Embora a visão cartesiana do mundo esteja sendo questionada, sabemos que o sucesso de tais proposições permitiu o desenvolvimento científico-tecnológico presente no mundo atual. O desenvolvimento da ciência moderna possibilitou grandes saltos evolutivos na história das civilizações, traduzidos, entre outros aspectos, pela democratização do conhecimento, pelo surgimento de técnicas extremamente eficazes para a construção de novos conhecimentos e pela presença de um espírito científico de investigação aberta e validação pública do conhecimento.

Contudo, para Morin (2001) esta transição paradigmática implica em fugir do modelo cartesiano-newtoniano fechado, autoritário, fragmentado, desconectado, que concebe o sistema educacional e o ser humano como máquinas que reagem a estímulos externos. Busca-se assim superar o velho modelo tecnicista, da pedagogia transmissiva e encontrar uma nova proposta de trabalhar em educação.

Tais posicionamentos são claramente encontrados nas obras de Paulo Freire, grande educador brasileiro que desde os anos sessenta já defendia arduamente uma nova maneira de se ver e fazer educação. Para Freire (1987) a abordagem conservadora gera uma educação 'domesticadora', 'bancária', que 'deposita' no aluno informações, dados e fatos. Trata-se de uma educação em que o professor é quem detém o saber, a autoridade e dirige o processo focalizando num modelo a ser seguido.

Segundo Moraes (1998), tem-se, ainda hoje, uma escola que continua dividindo em séries o conhecimento, reparte os assuntos, focaliza as especialidades, fragmenta o todo em partes. Neste processo de compartimentalização, separa o corpo em cabeça, tronco e membros, as flores em pétalas, a história em fatos isolados. Este procedimento racional impede a integração, a continuidade e a síntese.

Na educação, as implicações do paradigma tradicional são ainda mais graves, influenciando gerações, gerando padrões de comportamento, ensinando a decorar, impedindo de expressar-se ou de questionar. Moraes (1998) aponta ainda algumas implicações deste pensamento na vida escolar dos alunos, entretanto, pode-se perceber tal influência em todos os níveis da vida escolar, pois

Na escola continuamos limitando nossas crianças aos espaços reduzidos de suas carteiras, imobilizadas em seus movimentos, silenciadas em suas falas, impedidas de pensar. Reduzidas em sua criatividade e em suas possibilidades de expressão, as crianças encontram-se também limitadas em sua sociabilidade, presas em sua mente racional, impossibilitadas de experimentar novos vãos e de conquistar novos espaços (p.50).

A sociedade do conhecimento requer da escola a superação da prática embasada no paradigma tradicional que promove apenas a transmissão passiva do conhecimento. A educação não pode ficar alheia às rápidas e constantes transformações pela qual o mundo e a sociedade atravessam, principalmente decorrentes dos avanços tecnológicos. Nesse sentido, os docentes precisam rever sua visão de homem e sociedade e redirecionar suas práticas pedagógicas.

A concepção paradigmática conservadora, segundo Capra (1997), passa a perder força em meados do século XX e dá espaço a uma nova concepção paradigmática, acentuada no século XXI, com o paradigma da complexidade. Na proposta desse paradigma o mundo não é mais visto como uma máquina, mas como uma rede de inter-relações, regido por princípios em constante mudança e transformação. Por meio dos avanços nas ciências e na sociedade, a evolução da física atômica e diversas áreas do conhecimento, a certeza dá lugar a incerteza e o determinismo ao imprevisível.

A influência do paradigma conservador é observada até hoje nos mais diversos campos da ciência e da educação. Há, contudo, a percepção da necessidade de se buscar este novo paradigma como uma forma de responder as novas demandas sociais e acompanhar os avanços da ciência e da tecnologia. Pois, “hoje, sabemos que a ciência como conhecimento sistemático do universo físico exige uma nova visão de mundo, diferente e não fragmentada. Uma visão que já não pode ser compreendida como dominação e controle da natureza.” (MORAES, p. 30, 1998).

Na educação vê-se a necessidade de se superar as abordagens e influências do paradigma newtoniano/cartesiano, do pensamento fragmentado e da reprodução do conhecimento. O novo paradigma para a educação precisa buscar novos referenciais e bases metodológicas em consonância com os avanços da ciência, do homem e da sociedade. Com relação a esta ruptura, Moraes (1998, p.55) afirma que

Precisamos fugir do velho modelo tecnicista, da pedagogia transmissiva, e encontrar uma nova forma de trabalhar em educação diferente da seqüência de conteúdos preestabelecidos, de disciplinas estanques, em que o *feedback*, em vez de emergir do controle externo ao indivíduo, constitua-se em mecanismos internos de auto-regulação, algo que parte de dentro do sujeito e de sua relação com os demais indivíduos e com sua realidade.

Em virtude dos avanços na ciência, de novas demandas sociais, as descobertas da física quântica e a própria busca pelo novo inerente ao ser humano, o paradigma newtoniano/cartesiano não é mais capaz de responder aos novos questionamentos. O método reducionista e determinista entra em conflito com as exigências da sociedade do conhecimento. O processo de mudança e evolução tem se apresentado em todos os ramos da ciência e da sociedade, especialmente na educação. Nesse sentido, Behrens (2006b, p.68) afirma que “o processo de mudança

paradigmática atinge todas as instituições, em especial, a educação e o ensino nos diversos níveis, inclusive e, principalmente, nas universidades”.

O verdadeiro problema do paradigma conservador, segundo Capra (1997), está no fato de a maioria dos intelectuais que integram o mundo acadêmico e suas instituições subscrever percepções estreitas da realidade, inadequadas para resolver os principais problemas de nosso tempo. Esse problema decorre de um pensamento reducionista, fragmentado, simplificador, que por sua vez, gera ações correspondentes, que não expressam a unidade e a diversidade existente no todo.

Nesta busca por uma nova concepção paradigmática e o conseqüente processo de evolução da humanidade, surge o paradigma inovador emergente, posteriormente denominado como da “complexidade”. Esta nova concepção busca a visão do todo, e não mais das partes separadamente, busca estudar a ciência, a sociedade e suas relações não como um modelo imutável e determinista, mas como um organismo em constante transformação e inter-relação entre seus elementos, admitindo o incerto e o imprevisível, o complexo e o processo (CAPRA 1997).

Neste processo de transição paradigmática não ocorre uma ruptura repentina com o fim de um modelo e o início de outro. O que ocorre é um processo de evolução da ciência, cultura e sociedade, refletida na educação. Neste processo o paradigma conservador dá espaço ao inovador, não há uma ruptura mais uma evolução, podendo-se observar aspectos das duas teorias em um mesmo modelo de ensino. Neste sentido cabe a contribuição de Almeida, et all (2006, p.563)

As abordagens, também denominadas paradigmas, não são puras. Há elementos dos paradigmas conservadores que interagem com elementos dos paradigmas inovadores. O perigo acontece quando os paradigmas conservadores prevalecem e estagnam o processo ensino-aprendizagem. A inovação pedagógica não deveria deixar muito espaço às práticas conservadoras.

Como aborda o autor, o fato não reside na pura negação do paradigma conservador, mas em perceber o processo de evolução que fez emergir uma nova maneira de ver o mundo, o homem e a sociedade. Ao se pensar na educação o que se busca é deixar as concepções do modelo tradicional e buscar o novo, os pressupostos do paradigma inovador, da complexidade.

2.4 O Paradigma da Complexidade

O paradigma da complexidade surge por meio do processo de evolução da ciência e do pensamento como uma resposta para suprir as questões que o paradigma newtoniano/cartesiano não mais foi capaz de responder (CAPRA 1998). O paradigma inovador surge como um processo de evolução ao admitir a incerteza e o complexo, incorporar a inter-relação entre o todo e as partes, entre o ser humano e a natureza. Este novo paradigma que emerge, posteriormente conceituado como paradigma da complexidade, admite os paradoxos e conexões da ciência moderna e a volatilidade das relações sociais, o que antes, era inconcebível ao modelo conservador.

De acordo com Ardoino (2001, p. 548) “os usos triviais do adjetivo complexo (do latim *plecto, plexi, complector, plexus: tecido trançado, enroscado, mas também cingido, enlaçado, apreendido pelo pensameto...*)”. A visão complexa está intimamente ligada as inter-relações e conexões, não ao difícil e complicado. A complexidade admite o pensamento equilibrado entre o racional e o emocional e também estabelece as relações entre os seres e os objetos, considera as relações existentes entre o todo e as partes, visualizando as relações de interdependência de cada elemento no universo. Na contribuição de Ardoino (2001, p.557) a complexidade

é concebida como uma reforma profunda do pensamento, uma tomada de posição epistemológica que, em si mesma, é designo e método educativos. Em consequência disso, é, portanto, nosso olhar colocado sobre o mundo e sobre as coisas que convém interrogar. Quando se fala de aprender e ensinar, não se trata mais somente de aprender e ensinar o que foi o passado. Compreende-se, por isso, a descoberta do futuro.

O paradigma da complexidade surge como fio condutor de uma nova postura para a ciência e para a educação, como uma nova maneira de se pensar o mundo, a sociedade e a escola, de se agir tanto como professor como aluno.

Uma prática pedagógica voltada a realidade social presente torna-se fundamental para o exercício da docência. O paradigma da complexidade emerge como alicerce de uma nova postura para o professor. Moraes (1998) aponta para a necessidade de ruptura com o modelo tecnicista e alerta para a busca de uma nova prática pedagógica na qual. Para o autor (p.55)

Precisamos fugir do velho modelo tecnicista, da pedagogia transmissiva, e encontrar

uma nova forma de trabalhar em educação diferente da seqüência de conteúdos preestabelecidos, de disciplinas estanques, em que o *feedback*, em vez de emergir do controle externo ao indivíduo, constitua-se em mecanismos internos de autorregulação, algo que parte de dentro do sujeito e de sua relação com os demais indivíduos e com sua realidade.

No mesmo sentido, Behrens (2006a) aborda com profundidade o paradigma da complexidade e apresenta possibilidades para reconstruir a prática pedagógica dos professores que atuam nas universidades e nos diversos níveis de ensino. A autora define complexidade como o princípio articulador do pensamento, uma visão que engloba o todo, não sendo, contudo, apenas um ato intelectual, mas o desenvolvimento de ações individuais e coletivas, evidenciando a necessidade de profundas transformações sociais e a reestruturação das instituições educacionais. Neste contexto, aponta que

as universidades e as escolas em geral precisam ultrapassar o paradigma conservador que caracterizou uma prática baseada na transmissão e na repetição. O novo paradigma da complexidade tem como foco o pensamento complexo e a visão de totalidade. [...] O paradigma da complexidade inclui a educação holística que aparece com a idéia de integralidade ou globalidade. (BEHRENS, 2006a, p. 20-22)

Face aos novos desafios que apresentam-se para a educação e a sociedade, o papel da escola, do professor e do aluno, bem como a metodologia, precisa ser alterado, evoluindo para suprir as novas demandas sociais. Para Behrens (2006b p. 70-71) “o eixo da ação docente precisa passar do ensinar para focar o aprender e, principalmente, o aprender a aprender”. Em face a estas novas exigências, Behrens (2006b) acrescenta que “o professor deverá ultrapassar seu papel autoritário, de dono da verdade, para se tornar um investigador, um pesquisador do conhecimento crítico e reflexivo.” Assim também, o aluno necessita de uma nova postura, pois, “precisa ultrapassar o papel de passivo, de escutar, ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento.”

Por meio deste novo paradigma a ciência, a sociedade e a educação tomam um novo significado. Nas atividades de ensino a metodologia é completamente diferente e desafiadora, convidando os docentes e discentes a construir processos significativos para um aprender relevante e contextualizado.

Neste sentido, Behrens (2006b, p. 81) esclarece que

Os pressupostos do paradigma inovador na ciência propõem movimentos de

evolução, de interconexão, de entropia, de inter-relacionamento e defendem um pensamento em rede, tal qual uma teia, onde todos os seres vivos interagem e são interdependentes uns dos outros.

O paradigma da complexidade exige a aliança entre múltiplas visões. Desta maneira, “a prática pedagógica do professor precisa desafiar os alunos a buscarem uma formação humana, crítica e competente, alicerçada numa visão holística, com uma abordagem progressista, e num ensino com pesquisa que levará o aluno a aprender a aprender” Behrens (2006b, p. 84). Assim as abordagens pedagógicas fundamentadas nesse paradigma defendidas por Behrens (2005, 2006a, 2006b) e partindo-se de autores como Freire (1987), Capra (1998), Demo (1996), Moraes (1998) e Morin (2000) entrelaçam uma aliança conceitual e apontam a aliança entre as seguintes abordagens para atender ao paradigma da complexidade: Progressista, Holística e Ensino com Pesquisa.

A **Abordagem Progressista** segundo Behrens (2006b p. 87) “tem como pressuposto central a transformação social. Instiga o diálogo e a discussão”. Sua abordagem colaborativa, social e crítica fazem da escola um espaço democrático.

Nessa abordagem, o aluno é considerado como um sujeito autônomo, sério, criativo, crítico, ativo e responsável. Cabe a ele organizar sua própria experiência e construir o conhecimento em interação com seus colegas e com o mundo (FREIRE, 1987). Ele torna-se sujeito da educação, participando da ação educativa e sendo co-responsável pelo processo de aprendizagem, vivenciando uma relação dialógica conjunta de parceria com o professor.

O professor precisa ser exigente, educador, articulador, encorajador, líder ético, democrático, com visão ecológica e social. É sujeito do processo estabelecendo uma relação horizontal e dialógica com os alunos no processo de construção conjunta do conhecimento e de busca de uma prática pedagógica transformadora, definida por Freire (1987) como uma relação amorosa.

Para Behrens (2006b p.91) o professor nesta abordagem

Os professores progressistas, como intelectuais transformadores, promovem processos de mudança, manifestando-se contra as injustiças sociais, as atitudes antiéticas, as injustiças políticas e econômicas. Num processo dialógico, instigam seus alunos a buscar soluções que permitam aos homens uma melhor qualidade de vida.

A metodologia é dinâmica, rigorosa, interdisciplinar, estimuladora e reflexiva, baseada no diálogo, na cooperação entre os indivíduos com ênfase no aprender. Por meio de uma parceria entre professor e aluno, os conteúdos partem dos interesses dos alunos, baseados na prática e na realidade social e na produção do conhecimento. Esta produção do conhecimento ocorre em um processo definido como ação/reflexão/ação (GADOTTI, 2001).

A avaliação progressista é continuada, processual, provisória e transformadora, onde há a participação individual e coletiva e a avaliação mútua, não possuindo caráter punitivo. O aluno e o professor constroem o processo de avaliação, realizada com consciência crítica e superando o senso comum.

A escola nessa abordagem caracteriza-se como espaço democrático e de inclusão para todas as classes sociais. Como um local para a conscientização e construção da cidadania proporciona a vivência do coletivo. Está engajada na história e na sociedade, é um local de formação e enriquecimento mútuo, de troca, diálogo, inter-relação e transformação em que tudo é transitório e está em processo.

A abordagem progressista alia-se a visão holística na busca do paradigma da complexidade.

A **Abordagem Holística**, ou visão holística, também denominada como ecológica ou sistêmica. Dentro dessa abordagem a prática pedagógica exige a aliança entre princípios da abordagem progressista e a visão holística. Para Behrens (2006b p.93) “A visão sistêmica ou holística apresenta o sentido de rede, de teia, de conexão, de sistemas integrados”. Esta visão de mundo e educação evoluiu da superação do paradigma conservador (p.92)

A superação do paradigma newtoniano-cartesiano nas últimas décadas do século XX, provocada pelo avanço na ciência assentado nos princípios da física quântica, implica oferecer uma prática pedagógica com visão de totalidade, que propõe o conhecimento em rede, em sistemas integrados e interconectados.

Neste sentido, segundo Behrens (2005, p.56) “a visão sistêmica ou holística busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem com suas múltiplas inteligências, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível”.

Para o desenvolvimento da visão holística as práticas pedagógicas precisam oferecer a reaproximação da razão com a sensação, sentimento e intuição, que

estimulem a interação cultural e a visão planetária. A educação busca construir um saber sistematizado, coletivo e que desenvolva a consciência ecológica (CREMA, 1995).

Esta abordagem visa desenvolver um indivíduo que possua uma visão de totalidade, rompendo com o modelo tradicional de se separar o conhecimento em partes desconexas. O aluno deve ser capaz de analisar o todo, o contexto, as inter-relações e as conexões existentes.

Na visão holística o aluno desenvolve gradualmente suas inteligências, aliando a criatividade, a autonomia e o autoconhecimento, sendo consciente de suas dimensões emocionais, intelectuais e espirituais. É visto como um cidadão do mundo que, interage com o meio ambiente com responsabilidade e pode ser acolhido com suas diferenças individuais. Para Crema (1995 p.65) “A educação proporciona ao educando um encontro consigo mesmo, no sentido de realizar-se humanamente desenvolvendo suas potencialidades pessoais.”

O papel do professor focaliza a mediação da aprendizagem. É solidário, paciente, flexível, criativo e estimulador, possui visão interdisciplinar e respeita as diferenças. Para Behrens (2006b p.94), a ação deste docente o definirá em uma abordagem holística, pois

Ao propor uma prática pedagógica problematizadora e contextualizada, o docente pode oferecer caminhos que venham atender aos pressupostos da visão holística. Dessa forma, valoriza a formação de valores, como fraternidade, honestidade, paz, harmonia, justiça e igualdade.

A metodologia holística prioriza a interdisciplinaridade, valoriza as inteligências múltiplas e integradas, a formação para a vida, a aprendizagem crítica, reflexiva e transformadora, a integração social, econômica e cultural. O processo coletivo de produção do conhecimento visa a qualidade de vida e o desenvolvimento pessoal e social, busca a autonomia do aluno e a formulação numa perspectiva global e ecológica/sustentável, gerada num processo de parceria entre os docentes e discentes.

Neste contexto, Behrens (2006b p.96) esclarece como deve ser uma proposta pedagógica baseada na visão holística

Para uma proposta pedagógica atender a uma visão holística, o professor precisa acreditar que seus alunos são capazes, que têm emoções, que são criativos, que são sensíveis, que são inventivos e que podem estabelecer relações dialógicas nas quais possam realizar um trabalho coletivo, participativo, criativo e transformador.

Com essa visão, a avaliação visa acompanhar o processo de aprendizagem, tendo como objetivo o crescimento gradativo e contínuo, respeitando o educando e seus tempos de aprendizagem. Está a serviço da construção do conhecimento crítico, participativo e transformador, incentivando o aluno a buscar respostas, por meio de critérios claros e pré-acordados. Alterna atividades individuais e coletivas, permite a auto-avaliação partindo de critérios propostos e coloca o erro como caminho de acerto (BEHRENS 2005).

Para Crema (1995 p.68), “avaliação é processual e com sentido de apenas verificar em que estágio de encontra o educando para poder avançar cada vez mais, segundo suas potencialidade. Nesse sentido, o educador avalia como um pai e não como um juiz.”

A escola holística é o lugar do verdadeiro encontro humano, busca a superação da fragmentação do conhecimento, conduz à formação de um ser ético, sensível e integrado a natureza, mas, não se apresenta como o único lugar de acesso a informação. O ambiente escolar deve favorecer a solidariedade e o pensar crítico e original, por meio do trabalho integrado das aulas. A visão holística exige uma escola que facilite a aliança entre professores, administradores e membros da sociedade, na busca de uma instituição educativa que volta a ser um local de referência, formando uma teia de sistemas interconectados que permite aprendizagem ao longo de toda a vida.

Aliada a tendência progressista e a visão holística apresenta-se a abordagem do ensino com pesquisa.

A Abordagem Ensino com Pesquisa instiga a ruptura da reprodução na busca da produção do conhecimento. Exclui-se o modelo de aula copiada para um processo de construção conjunta do conhecimento entre aluno e professor, assumindo o papel de pesquisadores. Para Behrens (2006b, p.89) “A concepção do ensino com pesquisa tem como pressuposto básico o processo de produção do conhecimento”.

Para Freire (1996, p.32) ensino e pesquisa estão totalmente atrelados, pois, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” A pesquisa deve ser um processo natural e contínuo de busca e construção do conhecimento docente e discente.

Segundo Demo (1996, p.2) a primeira condição para se educar pela pesquisa deriva do fato de que “o profissional da educação seja pesquisador”, pois, segundo o autor, “Não se busca um ‘profissional da pesquisa’, mas um profissional da educação pela pesquisa”.

Nesta abordagem o aluno é visto como sujeito no processo, um questionador, investigador e ético, pois, possui raciocínio lógico, criatividade e capacidade produtiva. Precisa ter autonomia para ler e refletir criticamente, para gerar uma capacidade produtiva, assentada no diálogo com os autores, com a capacidade para construção de textos, formulações e percepções próprias.

O professor nessa abordagem apresenta-se como profissional significativo e orquestrador do processo de construção conjunta do conhecimento. Atua como mediador e articulador crítico e criativo. É visto como um orientador, parceiro, estimulador. Tem o papel de instigar o aluno a aprender a aprender, a se posicionar, a autonomia, a tomar decisões, a reflexão e a construir o conhecimento relevante (BEHRENS 2005).

Com relação a este papel do professor, Demo (1996, p.2) alerta

O problema principal não está no aluno, mas na recuperação da competência do professor, vítima de todas as mazelas do sistema, desde a precariedade da formação original, a dificuldade de capacitação permanente adequada, até a desvalorização profissional extrema.

Na metodologia do ensino com pesquisa, o professor e aluno são co-responsáveis pela aprendizagem e pela construção do conhecimento. Para tanto, cria-se um ambiente inovador e participativo, incentivando a pesquisa, o aprender a aprender e a autonomia, o conhecimento relevante e a reflexão.

Ao realizar uma ligação entre a concepção metodológica e o papel do aluno e do professor, Behrens (2006b, p.88) aborda

Busca-se um ensino aliado à pesquisa como princípio educativo, e não apenas como princípio científico. Essa abordagem completa a visão de educador que propõem uma metodologia que possibilite ao aluno se apropriar, construir, reconstruir e produzir conhecimento. Não se trata apenas de uma mudança de método, mas de uma postura pedagógica. O aluno passa a ser participante e sujeito do seu próprio processo de aprender.

A abordagem do ensino com pesquisa propõe uma avaliação contínua, processual, participativa, aberta ao diálogo, que visa responsabilizar e avaliar o aluno pelo envolvimento, participação, progresso e a qualidade do processo

educativo (BEHRENS, 2005). Os critérios são pré-estabelecidos e constituídos em conjunto, onde o aluno é avaliado pelo desempenho geral e globalizado, não tendo caráter punitivo ou autoritário. Cabe ressaltar que nessa abordagem não se avalia a memorização e a cópia, pois, a avaliação passa a ser uma forma de dimensionar a qualidade do processo educativo, sem o sentido de sanção.

A escola nessa abordagem torna-se articuladora de seus docentes e alunos na busca de uma formação diferenciada e que atenda as novas demandas sociais com espírito crítico e reflexivo, inovador, transformador e participativo. Ela propicia um ambiente onde os professores e alunos possam gerir projetos e propicia a produção do conhecimento.

Para Freire (1987) a escola é um espaço iluminado, colorido, arejado e confortável, que proporciona processos de interação. Ela deve ser estimulante e oferecer a formação geral, cognitiva, cidadã e tecnológica.

2.4.1 A influência do Paradigma da Complexidade na prática pedagógica

Com base nas abordagens que configuram o paradigma da complexidade, encontra-se realçada a importância de se buscar metodologias que atendam as novas exigências da sociedade do conhecimento, não mais atendidas pelas concepções apresentadas pelo paradigma conservador.

O paradigma da complexidade tem o objetivo de provocar uma visão inovadora, que supere a fragmentação do conhecimento e a educação domesticadora, pois, visa uma pedagogia voltada as novas realidades científicas e sociais na qual a educação está inserida. Cresce, portanto, a necessidade de se investigar propostas pedagógicas focalizadas nesta nova visão de mundo, sociedade e ciência.

Para Behrens (2005) o professor tem a obrigação de buscar a construção de projetos próprios e inovadores, de proporcionar uma prática enriquecedora e relevante. A autora (p.97) afirma que

A primeira preocupação dos professores universitários para construir projetos pedagógicos próprios, será individual ou coletivamente, buscar a reflexão, a pesquisa e a investigação sobre os pressupostos teóricos e práticos das abordagens pedagógicas para que se posicionem paradigmaticamente.

A busca por novos processos e meios de se fazer educação com base no paradigma da complexidade tem surpreendido pelo enriquecimento do processo de ensino, contribuindo não apenas para a melhoria da aprendizagem do aluno, mas também, do professor, do processo e da sociedade. Como aborda Behrens (2005, p.108)

A experiência vivenciada permite afirmar que os projetos metodológicos têm surpreendido os próprios professores pelo entusiasmo e envolvimento dos alunos numa proposta criativa, crítica e transformadora. A intenção de ultrapassar a reprodução do conhecimento buscando a produção do conhecimento precisa ser significativa, desafiadora e criativa.

A ciência como conhecimento sistemático do universo físico exige uma nova visão de mundo, diferente, ampla e não fragmentada. Uma visão que já não pode ser compreendida como dominação e controle da natureza, mas com relação, conexão e contexto.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1 Formação de professores: algumas conceituações

No paradigma da complexidade entende-se o ensino como uma atividade individual, inteligente e interativa, realizada com o grupo, com a finalidade de atingir determinados objetivos educacionais na busca da produção do conhecimento e de processos socialização. A pedagogia como a prática de uma pessoa autônoma, ética e confrontada diariamente com problematizações sem respostas prontas (TARDIF, 2002). Desta forma, se vê a relevância de pensar o assunto em suas bases, refletindo a respeito da construção dos projetos, de uma adequada formação de professores e de uma prática docente inovadora e significativa.

Antes de um maior aprofundamento relativo a formação de professores torna-se necessário recorrer as conceituações sobre a temática. Tal conceito é discutido por Garcia (1999, p.19) ao definir que

a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos.

O conceito de formação está intimamente ligado a idéia de desenvolvimento pessoal e profissional. Neste processo de desenvolvimento é fundamental, segundo Garcia (1999 p. 20) que o sujeito participe e busque “contribuir para o processo da sua própria formação a partir das representações e competências que já possui.”

Ao se tratar de formação de professores o conceito parece tomar ainda maior importância, pois, o exercício da docência exige uma adequada formação e conhecimentos profissionais, como aborda Garcia (1999, p. 22)

Parece-nos claro que dado que o ensino, a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional.

A formação de professores assume o papel de uma atividade acadêmica inteligente, caracterizada pelo intercâmbio de experiências e conhecimentos e na

relação entre pares em uma dimensão evolutiva e destinada a atingir metas, normalmente relacionadas a objetivos sociais e a melhoria da qualidade do que se ensina e do que os alunos aprendem. Com relação a este conceito, Garcia (1999, p. 23) afirma que

A formação de professores representa um dos elementos fundamentais através dos quais a didática intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino. [...] a formação de professores procura desenvolver nos docentes um estilo de ensino próprio e assumido refletidamente, de modo a produzir nos alunos uma aprendizagem significativa.

O conceito de formação de professores, assim como o próprio exercício da atividade docente pode ser entendido, portanto, como um processo de interação no qual ocorre a produção de conhecimentos, pois, na proposição de Moran (2000, p. 25) o conhecimento envolve

relacionar, integrar, contextualizar, fazer nosso o que vem de fora. Conhecer é saber, é desvendar é ir além da superfície, do previsível, da exterioridade. Conhecer é aprofundar os níveis de descoberta, é penetrar mais fundo nas coisas, na realidade, no nosso interior. Conhecer é conseguir chegar ao nível da sabedoria, da integração total, da percepção da grande síntese, que se consegue ao comunicar-se com uma nova visão do mundo, das pessoas e com o mergulho profundo no nosso eu.

Essas conceituações iniciais são fundamentais para a compreensão e delimitação do assunto, uma vez que, tanto a formação de professores como a prática pedagógica, em qualquer nível de ensino, estão intimamente relacionadas a esses conceitos.

Após estas proposições preliminares, precisa-se recorrer aos processos da própria formação de professores e aos programas e iniciativas que buscam o aperfeiçoamento do profissional docente. Segundo Libâneo (2002) o processo de formação de professores deve estar totalmente conectado a realidade e as expectativas não apenas dos docentes, mas, sobretudo, dos alunos e de sua realidade. Nesta perspectiva o autor reflete (p.73)

Penso que o melhor programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos das escolas comuns. Em outras palavras, os mesmos processos e resultados que devêssemos esperar da formação geral dos alunos das escolas regulares deveriam ser conteúdos da formação de professores.

Neste contexto, Nóvoa (1997) esclarece que não são raros os processos de formação de professores que ocorrem com base exclusivamente na teoria, e não baseado nas necessidades práticas do grupo, seja dos alunos, da própria escola ou dos interesses da comunidade. Segundo o autor, esta problemática também é fortalecida pelo fato de que no Brasil não existem políticas claras e determinadas para os cursos de formação continuada de professores, o que existem, são recursos e financiamento, mas não políticas. Este quadro acaba por gerar inúmeros cursos e linhas de ação, contudo, não se configuram como processo contínuo e concreto, que possibilitem a criação de critérios de desenvolvimento avaliação e a possível continuidade.

Com relação aos pressupostos que devem nortear a formação de professores e a prática pedagógica, cabe a contribuição de Libâneo (2002) quando destaca a capacidade reflexiva, em um processo de articulação da ação-reflexão-ação. Ao professor é fundamental uma postura crítica e a busca pelo aperfeiçoamento da atividade docente. Além de uma adequada formação inicial para a docência, deve-se buscar processos de formação continuada que possibilitem aos docentes o aperfeiçoamento constante de sua prática pedagógica. Os processos devem incentivar a construção de planos de ensino baseados nos interesses e necessidades dos alunos, que privilegiem a construção individual e coletiva de um conhecimento pertinente e relevante.

Neste sentido, Libâneo (2002, p. 76) discorre sobre a reflexão relativa ao exercício da docência e alerta para

deve-se considerar que o trabalho de professor é um trabalho prático, entendido em dois sentidos, o de ser uma ação ética orientada para objetivos (envolvendo, portanto, reflexão) e o de ser uma atividade instrumental adequada a situação. A reflexão sobre a prática não envolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modo de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar.

Retomando Garcia (1999) e seguindo a linha teórica apresentada por Libâneo (2002) e Moran (2000) pode-se estabelecer uma estreita ligação entre o conceito de formação de professores e a necessidade de uma postura reflexiva por parte dos docentes. Além disso, espera-se que o professor possa oferecer ao aluno uma postura atuante e comprometida afim de, gerar a construção individual e coletiva de um conhecimento significativo.

O processo que envolve a formação segundo Libâneo (2002, p.74) estabelece quatro pilares que devem ser respeitados nos programas que buscam a qualificação e a capacitação de professores, pois para o autor os requisitos essenciais passam por “uma cultura científica crítica como suportes teóricos ao trabalho docente”, uma base de “conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer”, uma estrutura escolar que “propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional” e, por fim, “uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais”.

Fica claro que para a construção de um processo adequado de formação de professores se torna necessário não apenas o interesse e empenho do próprio docente, mas, sobretudo, um grupo comprometido, fundamentado em um ambiente escolar propício e no incentivo de políticas públicas. Para o desenvolvimento de um professor reflexivo e comprometido com sua prática pedagógica é fundamental o apoio e a organização do grupo de gestores escolar, como aborda Libâneo (2002, p. 77)

o desenvolvimento de capacidades e competências reflexivas implica um tratamento de conjunto da vida escolar, articulando eficazmente estruturas de gestão e organização com ações de formação continuada, projeto pedagógico-curricular, currículo, avaliação, associando, na formação continuada, práticas formativas e situações reais e trabalho, constituindo a cultura organizacional.

O processo de formação de professores, com foco no exercício da docência no Ensino Superior, pode ser apresentado em níveis e será discutido na formação inicial e na formação continuada. A formação de professores para o Ensino Superior, está intimamente ligada a prática pedagógica, para tanto, o docente precisa realizar uma reflexão concernente a relação entre o projeto pedagógico da sua disciplina e o projeto pedagógico do curso.

3.2 Formação Inicial

No importante processo de formação de professores, entende-se como formação inicial a qualificação recebida e o exercício da atividade docente nos primeiros anos de atuação. Caracteriza-se pelas primeiras experiências de sucesso e frustração na docência, assim como pelo início do processo contínuo de busca

pelos aportes teórico-práticos necessários para desenvolver sua atividade. O início desta caminhada é de fundamental relevância para a formação de docentes comprometidos com o exercício da profissão.

Com relação ao momento inicial da caminhada docente do professor iniciante, Behrens (2007, p.8) aborda a necessidade de múltiplos enfoques e uma postura reflexiva

O momento inicial da atividade profissional do professor demanda uma formação que envolve um enfoque multidimensional, ou seja, uma interconexão entre o científico, o político, o afetivo e o pedagógico. Esses enfoques estão ligados diretamente com o conjunto de competências que compõem a qualificação do docente como pessoa e como profissional. A compreensão do professor enquanto profissional que atua na escola inclui a atitude reflexiva sobre os paradigmas inovadores que caracterizam a docência.

No começo de sua carreira como docente, o professor iniciante, cria sua própria maneira de trabalhar em sala de aula, de interagir e desenvolver os processos de aprendizagem dos alunos. Neste processo de construção de seu “estilo” como docente, além da natural insegurança e incerteza sobre como agir, ele acaba por incorporar muito do que lhe foi transmitido por seus professores em seu próprio processo de formação. Com relação a estas questões, Behrens (2008, p.8) aborda

O professor ao chegar à escola carrega subjacente o paradigma que caracterizou sua formação. Em geral, reflete a prática pedagógica de seus professores. É comum que ao chegarem à escola para a prática docente, os professores pareçam inseguros e com a constante sensação de despreparo. A entrada na carreira profissional precisa ser preparada para atender aos docentes e deveria ser uma meta contínua das instituições, ou seja, a oferta de acompanhamento pedagógico contínuo aos novos professores.

Com relação a este primeiro momento é importante considerar o alerta de Moran (2000, p.17) ao afirmar que “boa parte dos professores é previsível, não nos surpreende; repete fórmulas, sínteses. São docentes ‘papagaios’, que repetem o que lêem e ouvem, que se deixam levar pela última moda intelectual, sem questioná-la.” O autor (p.44) ainda apresenta considerações valiosas ao professor iniciante, demonstrando a necessidade de conquistar e atrair os alunos para o processo de ensino

É importante mostrar aos alunos o que vamos ganhar ao longo do semestre, por que vale a pena estarmos juntos. Procurar motivá-los para aprender, para avançar, para a importância de sua participação, para o processo de aula-pesquisa e para as tecnologias que iremos utilizar.

E acrescenta (p.80)

O docente teve ter a preocupação de criar problematizações que levem o aluno a acessar os conhecimentos e aplicá-los como se estivessem atuando como profissional. A teoria por si só não dá conta de preparar o aprendiz para aplicá-la.

Ao professor iniciante é colocado o grande desafio de construir uma metodologia que propicie uma aprendizagem significativa, de conduzir o aluno a um processo conjunto de construção de conhecimento relevante a sua própria realidade. Neste sentido, Roldão (2007, p.12) aborda que “saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber”. A autora ainda acrescenta (p.10)

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

Após este primeiro momento de atuação, o docente necessita rever sua prática e iniciar um processo contínuo de busca por qualificação de seus processos de ensino. Com base neste cenário, vê-se a necessidade de aprofundamento relativo a formação continuada dos professores universitário.

3.3 Formação Continuada

Entende-se como formação continuada de professores o decorrer da caminhada docente após os primeiros anos de experiência. A formação continuada deve ser vista pelo docente como um processo contínuo de busca pela melhoria de sua atividade, busca de novas metodologias, processos e projetos que visem o avanço da prática de ensino e da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, com o foco no paradigma da complexidade, Behrens (2007, p.9) complementa que tal paradigma “se reflete na *formação continua, continuada ou em serviço*, que acompanha a necessidade de o professor buscar qualificação ao longo de sua vida profissional”.

Com relação às necessidades dos docentes, em especial na Educação Superior, para a criação de programas eficazes de formação continuada, Behrens (2007, p.9) aborda

A formação contínua, continuada ou em serviço ao longo da carreira, demanda o levantamento das necessidades dos professores universitários e a proposição de sessões contínuas de discussão e reflexão sobre as possibilidades de mudança. Este movimento precisa contemplar a possibilidade de oferecer metodologias que focalizem a produção de conhecimento significativo para construir uma formação que leve ao desenvolvimento pessoal, social e profissional como cidadão.

Nesta mesma linha, podemos recorrer a mais uma conceituação da autora, ao alertar que os processos de formação continuada de professores devem, sobretudo, ser um processo participativo, incluindo outros professores, realizado em grupo e focado na realidade da escola (1998, p. 64)

As práticas na formação do professor devem criar espaços para contemplar uma dimensão coletiva, em que os professores possam discutir, refletir e produzir os seus saberes e os seus valores. A proposição de formação continuada num processo participativo leva o professor a sair do seu isolamento em sala de aula, e esse desafio o impulsiona a discutir com seus pares sobre sua ação docente. Nesse processo de reflexão coletiva, alicerça e constrói referenciais que serão discutidos à medida que se apresentam em sua caminhada acadêmica, provocando o docente para compartilhar avanços, sucessos e dificuldades que os outros professores trazem para o grupo.

Nestes encontros de formação, gerados no ambiente escolar, com a participação do grupo de professores, deve-se não apenas oferecer cursos esporádicos de formação, mas um ambiente favorável onde uma metodologia inovadora seja incorporada e incentivada na ação docente. Segundo Behrens (2008). A construção de uma prática reflexiva que possibilite uma aprendizagem relevante, por meio de práticas inovadoras de ensino, só será incorporada ao dia-a-dia do professor quando lhe for proporcionado a vivência destas metodologias, bem como, um ambiente adequado e acolhedor por parte do grupo de docentes da escola.

Neste sentido, Behrens (1998, p.66) complementa

Acredita-se que os desafios na busca da profissionalização do professor passam, primeiro, pela qualificação pedagógica. Não se trata de oferecer só cursos esporádicos sobre planejamento, avaliação e outros assuntos referentes à ação docente. O processo para tornar o professor reflexivo sobre sua própria prática pedagógica demanda projetos que envolvam os docentes em encontros em espaços para que possam colocar suas dificuldades e coletivizar seus êxitos. [...] Outra preocupação essencial nesses encontros contínuos é aproximar os professores de metodologias inovadoras, que tenham possibilidade de discutir

sobre elas, possam aplicá-las e ter com seus pares momentos de avaliação sobre as novas experiências realizadas.

A construção de projetos de formação continuada de professores, bem como o despertar dos docentes para esta necessidade, não pode ser encarado apenas como papel da escola ou de políticas públicas, não que estas instituições não possuam sua parcela significativa de responsabilidade, contudo, segundo Moran (2000) o professor deve ser o maior responsável por esta busca. Segundo o autor (p.16) “As mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar”.

Neste sentido, pode-se retomar as reflexões de Behrens (1998, p.65), quando alerta para a grande dificuldade em se sensibilizar os professores para o envolvimento nos projetos de formação. Segundo a autora “As dificuldades para sensibilizar e mobilizar os professores para se envolver em tais projetos acaba sendo um reflexo do próprio meio acadêmico, que não tem valorizado como essencial a docência competente na carreira universitária.”

O papel do professor, em um processo contínuo de formação, deve aproximar-se do que foi caracterizado por Roldão (2007, p.12), “mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos em um domínio técnico-didático rigoroso” e munido de uma “contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual de sua ação, de interpretação permanente e realimentação contínua.” Este professor será capaz não apenas de desenvolver uma ensino-aprendizagem relevante, mas, sobretudo, é capaz de perceber suas falhas, limites e possibilidades de melhorar, engajando-se em um contínuo processo de busca pela melhoria de sua ação docente.

De forma geral os professores percebem a necessidade de aperfeiçoar sua ação docente, seja por meio das avaliações de alunos, conversa com colegas ou de seu próprio poder de auto-análise, entretanto, muitas vezes, não sabem como avançar ou reconstruir sua prática. Da mesma forma, propor uma nova prática pedagógica, uma mudança metodológica ou mesmo uma mudança de paradigma não é fácil, pois, para mudar, o professor necessita de incentivo, estudo, acompanhamento e orientação. Além disso, necessitam de momentos de troca e de discussão com o grupo de professores, de incentivo e suporte para manter a proposta e não recuar (BEHRENS, 2007).

Neste sentido, Moran (2000, p.30) complementa ao afirmar que o professor “é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo-pesquisando-ensinando-aprendendo. O seu papel é fundamentalmente o de um orientador/mediador”.

Para o desenvolvimento de um professor reflexivo e comprometido, nota-se a fundamental relevância da construção de processos de formação continuada alicerçados nas necessidades do grupo de professores, de alunos e na realidade escolar. Além disso, devem estar abertos a mudanças, críticas e ao aprender, em um processo constante de busca pelo conhecimento e de auto-reflexão, como aborda Behrens (2007, p.10) ao alertar que

Os professores precisam refletir que a universidade antes de ser uma instituição de ensino deve ser uma instância de aprendizagem. O processo de aprendizagem deve ser uma conquista individual e coletiva, sob pena de provocar o fracasso eminente para todos, alunos, professores e gestores.

Como abordado, o professor universitário deve perceber a importância de se buscar processos efetivos de aprendizagem, pois, o sucesso ou fracasso dos alunos está intimamente ligado ao seu próprio, seja como professor ou como gestor.

Já Ferreira (2003 p. 19) aborda a importância da formação continuada como uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, como uma nova categoria que passou a existir no processo da formação contínua, a fim de, atender à legítima e digna formação humana e profissional. Para a autora “A ‘formação continuada’ hoje precisa ser entendida como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos face às múltiplas exigências / desafios que a ciência, tecnologia e o mundo do (não) trabalho colocam.”

3.4 A formação pedagógica dos professores para a Educação Superior

No atual momento histórico, a sociedade está engajada em um constante processo de busca por conhecimento e informação, sendo impulsionada a novas fontes de informação e capacitação. Neste novo contexto, a demanda por cursos superiores aumentou drasticamente e o rápido crescimento do número de Instituições de Ensino Superior e a abertura de milhares de novas vagas todos os anos, alerta a refletir a respeito da qualidade da ação docente e a adequada formação pedagógica destes professores.

A preocupação com a formação inicial e continuada dos professores apresenta-se como fator essencial no processo educativo. Tal relevância se acentua ao abordar a Educação Superior, pois, no processo de formação acadêmica não basta ao docente a experiência profissional na área do ensino em que leciona, é de fundamental importância a formação pedagógica e o preparo para a ação docente.

A docência na Educação Superior exige que o professor seja não apenas competente em uma determinada área do conhecimento, mas, como aborda Masetto (2006) “Exige-se de quem pretende lecionar que seus conhecimentos e práticas profissionais sejam atualizados constantemente” (p.19).

A preocupação com a formação de professores para Ensino Superior é algo recente. Do profissional-professor esperava-se apenas grandes aulas expositivas, na qual, em geral, expunha conteúdos retirados de sua experiência profissional para ser transmitida aos alunos. A busca por capacitação pedagógica para o exercício da docência passou a ser uma preocupação por parte dos professores da Educação Superior, como aborda Masetto (2006, p.11)

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no Ensino Superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.

O equilíbrio entre formação inicial e continuada e a experiência profissional na área do conhecimento do docente do Ensino Superior é de extrema relevância para a construção de uma prática pedagógica significativa e atual, que leve o aluno a reflexão e a crítica, que o incentive a pesquisa e a busca pela produção de um conhecimento contextualizado.

Para Behrens (1998) existem docentes que ensinam o que nunca experimentaram. Esse fato se torna desafiador quando o professor está distante do mundo do trabalho, da leitura especializada e da pesquisa. Além disso, “agrava-se a situação quando o professor não tem nenhuma formação pedagógica” (p.58). A autora ainda complementa ao realizar o alerta de que muitos professores da Educação Superior não consideram como relevante a formação pedagógica e, este problema, muitas vezes, é um reflexo da postura dos gestores universitários (p.61)

A complexidade em compor os quadros docentes do ensino superior se agrava quando se observa que grande parte desse contingente de intelectuais envolvidos

no magistério não possui formação pedagógica. Os gestores dos departamentos e centros universitários precisam com urgência preocupar-se em buscar professores que sejam titulados, que possam contribuir com sua experiência profissional para qualidade do curso, mas, em especial, oferecer aos docentes a preparação pedagógica para a atuação em sala de aula e envolvê-los nela.

O que ocorre muitas vezes em diversas áreas do ensino, sobretudo nos cursos superiores de formação profissional específica como no caso do Curso Superior de Comunicação Social - Publicidade e Propaganda é a iniciação como docente de profissionais atuantes no mundo do trabalho sem nenhum preparo ou experiência pedagógica. Observa-se que muitos dos gestores e coordenadores desses cursos optam por contratar profissionais que se destacam no desempenho profissional, concluindo em alguns casos erroneamente, que tal atuação será refletida em sala de aula. Enganam-se ao pensar que para ser um bom professor basta ser um bom profissional e esquecem de observar o preparo e a formação pedagógica desses profissionais. Cabe ressaltar que, muitas vezes, esta formação nem mesmo os coordenadores dos cursos possuem.

Neste contexto, cabe a reflexão de Behrens (1998, p.61), ao alertar que os profissionais que se tornam professores devem atentar para um adequado exercício da atividade docente, na qual

o professor profissional ou o profissional liberal professor das mais variadas áreas do conhecimento, ao optar pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que, ao adentrar em sala de aula, seu papel essencial é ser professor.

O investimento na formação pedagógica para o exercício da docência passa a ser uma exigência por parte dos professores que queiram estar em sintonia com as rápidas transformações sociais que vive-se na sociedade do conhecimento. Para Zainko (2003, p. 194-195) o docente deve estar engajado em um processo contínuo de busca pelo conhecimento e pela formação

Um professor em sintonia com o seu tempo deverá ter, como horizonte de aperfeiçoamento, um processo de aprendizagem contínua, estando em condições de responder às demandas e aos desafios do tempo presente. Assim, as discussões e reflexões sobre a formação de professores devem incorporar necessariamente os processos de aprendizagem destinados à participação dos professores, de modo contínuo, em um contexto de mudanças, de novos desafios e de oportunidades para a educação e seus autores principais – os professores e os dirigentes.

Há a necessidade de perceber que a experiência profissional não é

suficiente para a construção de uma ação docente relevante. Seja no exercício docente do curso de Publicidade e Propaganda, no Ensino Superior como um todo, no ensino técnico ou em qualquer outro nível que se pretende ensinar, pois, a formação pedagógica dos professores é de igual modo importante assim como a formação profissional específica destes docentes.

Para Tardif (2002) há a necessidade de se repensar a formação para o exercício inicial da ação docente, levando em consideração os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. O autor alerta para o fato de que alguns docentes só descobrem os limites de seus saberes pedagógicos ao se tornarem professores. Esse despreparo acarretará em uma ação pedagógica baseada na mera reprodução de informações, sem o incentivo a pesquisa e a construção de um conhecimento contextualizado e relevante. Assim, o autor alerta para (p.242)

[...] abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais.

Diversos fatores são determinantes para uma adequada formação de professores, seja a experiência profissional, a experiência acadêmica, a formação técnica específica, a formação pedagógica e a formação continuada. Nota-se, contudo, que é fundamental para o exercício da docência na Educação Superior de Publicidade e Propaganda, o equilíbrio entre a formação, a experiência profissional e a formação pedagógica. Enquanto a formação e a experiência profissional trarão os conhecimentos e vivências necessárias ao aprendizado dos alunos, a formação pedagógica dará ao professor as ferramentas para a adequada produção dos conhecimentos, assim como, o auxiliarão no processo de construção de um conhecimento contextualizado e relevante que levarão os alunos a refletir sobre sua formação acadêmica e a desenvolverem-se como bons profissionais.

Além da problemática que reside na ação docente de profissionais sem nenhum preparo pedagógico, há ainda a ação de professores sem a adequada experiência profissional no curso citado. O que se deve buscar como ideal é o equilíbrio entre os dois universos de formação: pedagógica e profissional.

Como abordado por Behrens (1998) existem docentes que ensinam o que nunca experimentaram e desta maneira não sabem o que ensinam e nem mesmo o

porquê ensinam. Realizam um processo mecânico de repetição, muitas vezes baseado em repetições de repetições sem preocupação com a relevância, atualidade e o significado do que é dito. Tal constatação torna-se ainda mais grave quando observa-se que estes docentes estão distantes do mundo do trabalho, da leitura especializada e da pesquisa, contribuindo ainda mais para uma educação insignificante e insípida.

Ao docente da Educação Superior não basta apenas repensar sua prática pedagógica e refletir sobre sua ação docente, contudo, ele precisa estar preparado para enfrentar as novas demandas sociais e os desafios educacionais. O investimento em sua formação e aperfeiçoamento acarretará não apenas em seu crescimento pessoal e profissional como também na melhoria de sua prática pedagógica e, por consequência, da qualidade do curso em que atua.

Já Eyng (2007a, p.148-149) reflete sobre esse assunto e afirma que

No processo de inovação pedagógica, que tem lugar na sociedade do conhecimento, o professor está desafiado a ser o principal gestor do processo formativo inovador e, ao mesmo tempo, gerenciar o processo de sua aprendizagem continuada, sendo ele o principal agente inovador. (...) Definida a urgência de aprender a aprender também por parte do professor e superados os medos e as resistências, ficam realçadas as necessidades de formação inicial e continuada dos docentes, entendidas como o maior desafio a ser enfrentado na atualidade.

Observa-se nos autores analisados a convergência de posicionamento relativo à importância da formação de professores para a prática pedagógica no Ensino Superior. Cabe aos gestores e coordenadores destes cursos, que muitas vezes, tem papel relevante na escolha ou na iniciação como docente de profissionais sem nenhuma vivência ou formação pedagógica, a eminência de se refletir a respeito do perfil desejado para o docente do Curso de Publicidade e Propaganda. Precisa-se encontrar o adequado equilíbrio entre a formação técnica, pedagógica e a experiência profissional, todas estas necessárias ao desempenho das atividades de aprendizado do curso. Enfatiza-se a real importância de uma formação pedagógica relevante e contextualizada, baseada em uma metodologia inovadora e participativa. Com relação a esse cenário de formação de professores para o ensino profissional, Tardif (2002, p.240-242) escreve

A esse respeito devem ser feitas três breves considerações: Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional.[...] Em segundo lugar, o trabalho dos professores

exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. [...] Finalmente, em terceiro lugar, [...] uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais.

Vê-se a necessidade dos docentes de investir na formação pedagógica, não apenas na formação inicial, mas, em um processo contínuo de formação de professores, desenvolvendo suas capacidades, aptidões e metodologias, a fim de contribuir com a construção do conhecimento e de futuros profissionais cada vez mais capacitados, pois, sem o devido preparo formativo é impossível construir uma prática pedagógica significativa e propor uma metodologia de ensino inovadora.

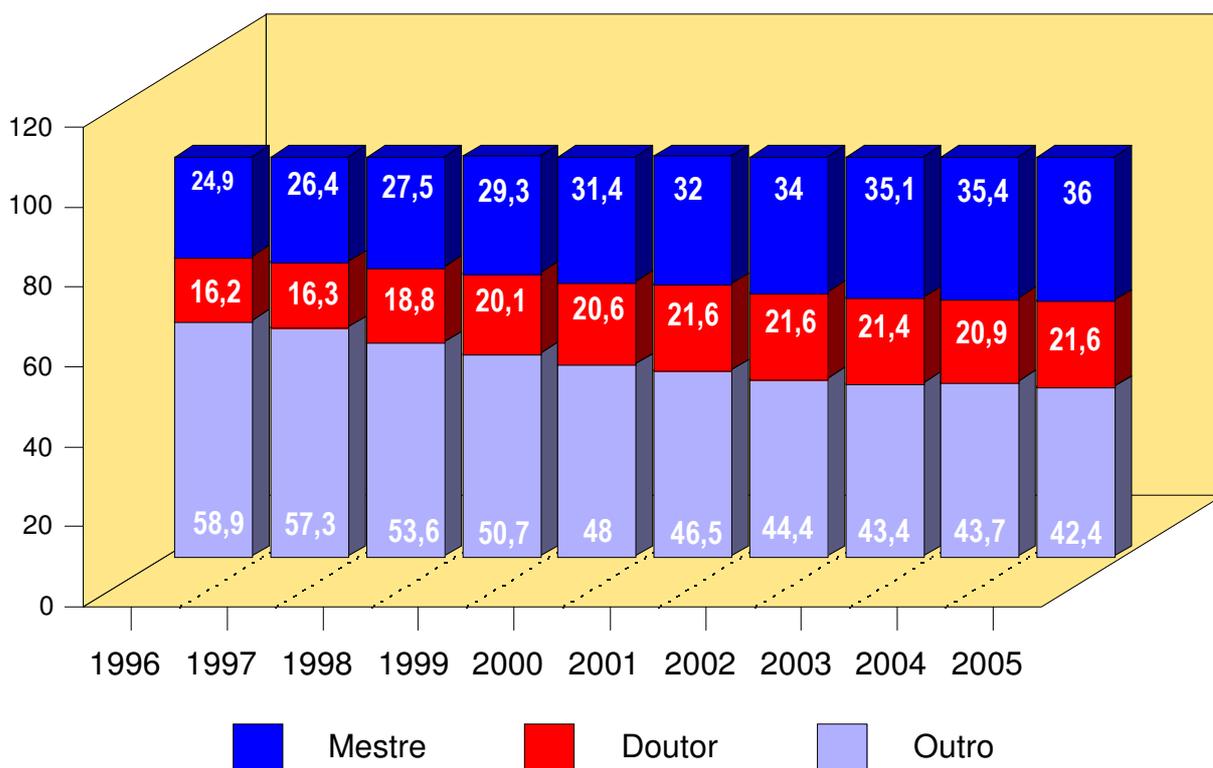
Com relação a carência de formação pedagógica por parte de muitos professores universitários, Chauí (2001) aponta um olhar crítico em relação à ação docente oferecida nas universidades e alerta para o fato de que os docentes profissionais estão imitando os procedimentos que realizam em suas organizações. Dessa maneira a atividade acadêmica tem sido encarada como um mero exercício profissional, esquecendo-se de que o ensino exige procedimentos que extrapolam o exercício técnico da profissão e carece de preparo, experiência e conhecimentos específicos ao exercício docente.

O simples fato de os professores universitários, ou profissionais professores, atentarem para a necessidade de se investir na formação pedagógica já representa um grande avanço para a educação superior. Como abordado por Zainko (2003, p. 206)

a reflexão sobre a prática pedagógica é um dos principais indicadores de que aos poucos vem sendo construída uma perspectiva de busca do novo, da colocação em prática de uma nova compreensão do papel da instituição universitária e, consequentemente, do papel do professor na sociedade do conhecimento em questão.

O crescimento desta preocupação por parte dos docentes do Ensino Superior pode ser claramente observada ao analisar-se o gráfico a seguir. Ele demonstra o crescimento do número de professores por titulação (mestre e doutor) no Brasil, nos últimos 10 anos:

GRÁFICO 1 - DOCENTES POR TITULAÇÃO – EM EXERCÍCIO (%)



Fonte: MEC/Inep/Deaes (2007).

Mesmo ao se considerar o grande crescimento do número de vagas, bolsas e programas de incentivo a busca por essas titulações no país na última década, deve-se ponderar que um crescimento de cerca de 40% no número de mestre e doutores na Educação Superior no país na última década é bastante significativo. Se dividirmos esse crescimento pelo período notar-se-á que o número de docentes com tais titulações cresce em média 4% ao ano. O crescimento no número de mestres foi cerca de 45% e o número de doutores cerca de 34% em uma década. Apesar dos aspectos preocupantes relativos ao exercício da docência por profissionais sem preparo pedagógico, vê-se que a preocupação com tal formação ganhou relevância e adquiriu crescimento positivo substancial em nosso país.

Fica claro que para a construção de uma prática pedagógica significativa, seja no Curso de Publicidade e Propaganda ou em qualquer outro curso superior, é primordial contar com professores preparados para a ação docente. Para a melhoria da ação docente, o investimento primeiro deve ser concentrado na formação inicial e continuada de professores, seja nos cursos *lato* e *strito sensu*, como nos processos oferecidos dentro das IES.

No aspecto geral, o nível de titulação dos docentes no Ensino Superior no

Brasil tem avançado positivamente nos últimos anos. Ocorre, entretanto, que muitas vezes profissionais com bom desempenho em sua atividade acabam por se aventurar na prática de ensino sem a adequada formação pedagógica. Neste cenário, muitos gestores e coordenadores podem acabar por optar pela contratação de profissionais titulados, experientes e qualificados tecnicamente, contudo, sem preparo para a atividade de ensino, concluindo que sua titulação e desempenho profissional bastam para a atuação como professor.

3.5 Prática pedagógica no Ensino Superior

Com base nos argumentos postos sobre a formação de professores, vê-se a urgência em se buscar metodologias inovadoras, que concebam práticas pedagógicas na qual o aluno pode ser visto como sujeito ativo e capaz de ser parceiro na produção de um conhecimento contextualizado e relevante. Para Morin (2000) precisa-se fugir do modelo tradicional e fechado, autoritário, fragmentado, desconectado, que concebe o sistema educacional e o ser humano como máquinas que regem a estímulos externos. Neste sentido, fugir do velho modelo tecnicista, da pedagogia transmissiva e encontrar uma nova organização do trabalho docente.

O desafio prende-se ao processo de superação de uma prática pedagógica que tem privilegiado a memorização e a cópia, a quantidade ao invés do conteúdo, a mera transmissão do conhecimento e o papel passivo do aluno. Para Freire (1987) esta é uma educação 'domesticadora', 'bancária', que 'deposita' no aluno informações, dados, fatos, uma educação em que o professor é quem detém o saber, a autoridade, é quem dirige o processo. As exigências do mundo atual precisam ser avaliadas para subsidiar a formação de um futuro profissional, em especial, o de Comunicação Social.

Segundo Moraes (1998), tem-se, ainda hoje, uma escola que continua dividindo o conhecimento em assuntos, em especialidades, fragmentando o todo em partes, a história em fatos isolados, sem preocupar com a integração, a continuidade e a síntese. Na educação, a herança do paradigma tradicional é um fato marcante ao influenciar diversas gerações e contribuir para a formação de padrões de comportamento, reprimindo a reflexão, o expressar-se ou questionar. Para a autora há ainda algumas implicações deste pensamento na vida acadêmica (p.50)

Na escola continuamos limitando nossas crianças aos espaços reduzidos de suas carteiras, imobilizadas em seus movimentos, silenciadas em suas falas, impedidas de pensar. Reduzidas em sua criatividade e em suas possibilidades de expressão, as crianças encontram-se também limitadas em sua sociabilidade, presas em sua mente racional, impossibilitadas de experimentar novos vãos e de conquistar novos espaços.

A sociedade do conhecimento requer uma metodologia de superação da prática embasada no paradigma tradicional que promova a transmissão passiva de informações. A educação não pode ficar alheia às rápidas e constantes transformações pela qual o mundo e a sociedade atravessam, principalmente decorrentes dos avanços tecnológicos. A formação para a Educação Superior, tendo como foco desta reflexão o Curso de Publicidade e Propaganda, necessita rever sua visão de homem e sociedade e redirecionar suas práticas pedagógicas para a construção de um sujeito livre e autônomo, capaz de participar de um processo coletivo de construção do conhecimento.

A implantação de uma metodologia baseada no paradigma inovador ou da complexidade tem por objetivo a busca de uma visão inovadora, que supere a fragmentação do conhecimento e a educação domesticadora, que vise uma pedagogia voltada a nova realidade científica e social na qual a educação está inserida.

Para Behrens (2005), o papel de buscar novas metodologias é obrigação do professor, para a autora ele tem o dever de buscar a construção de projetos próprios e inovadores, de proporcionar uma prática enriquecedora e relevante (p.97)

A primeira preocupação dos professores universitários para construírem projetos pedagógicos próprios, será individual ou coletivamente, buscar a reflexão, a pesquisa e a investigação sobre os pressupostos teóricos e práticos das abordagens pedagógicas para que se posicionem paradigmaticamente.

A busca por novas metodologias, por novas práticas de ensino, novos meios de educar exige romper com a educação tradicional, ser encarada como uma necessidade para o exercício da docência na Educação Superior. No Curso de Publicidade e Propaganda, por tratar-se de uma área do conhecimento tão dinâmica e envolvendo tantos aspectos subjetivos e comportamentais como o desenvolvimento da própria criatividade do aluno, ainda mais, os professores devem engajar-se na busca por esses novos projetos, por uma pedagogia inovadora.

A investigação por novos processos de ensino indica o paradigma da

complexidade, que segundo Behrens (2005) se reflete em metodologias que buscam a produção do conhecimento. Esta opção tem surpreendido os educadores que tem encontrado enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. Esta abordagem tem contribuindo não apenas para a melhoria da aprendizagem do aluno, mas também, do professor, do processo de ensino e para com a sociedade, como alerta a autora (p.108)

A experiência vivenciada permite afirmar que os projetos metodológicos têm surpreendido os próprios professores pelo entusiasmo e envolvimento dos alunos numa proposta criativa, crítica e transformadora. A intenção de ultrapassar a reprodução do conhecimento buscando a produção do conhecimento precisa ser significativa, desafiadora e criativa.

Uma prática pedagógica inovadora é fator determinante no processo de ensino-aprendizagem. Um envolvimento de proximidade entre aluno e professor contribui para uma experiência mais significativa, onde o conhecimento é construído e não apenas transmitido, obtendo-se assim resultados de aprendizagem muito mais duradouros. Para Freire (1987, p.109) a prática pedagógica envolve primordialmente uma relação de proximidade entre educador e educando, pois

toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objetivo a ser ensinado e aprendido – a ser re-conhecido e conhecido – o conteúdo, afinal. [...] A prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade.

A prática pedagógica envolve aspectos teóricos e práticos, assim como uma relação de troca, proximidade e envolvimento entre educador e educando. Tal prática, contudo, não pode estar baseada na simples reprodução de conteúdos, na mera reprodução de informações, mas, deve incentivar o aluno ao raciocínio, estimular sua participação em um processo de construção conjunta do conhecimento onde professor e aluno são parceiros e co-responsáveis pelo saber a ser adquirido. Nesse sentido, cabe a contribuição de Freire (1987, p.12) quando propõe

Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.

O ato de educar, para Demo (1996), está vinculado à pesquisa, sendo a qualidade do docente como pesquisador, a condição essencial para oferecer uma ação pedagógica inovadora, pois, o professor é o orientador do processo de questionamento reconstrutivo no aluno.

Um ensino de qualidade deve envolver primordialmente três variáveis fundamentais, sustentadas pela organização escolar, pelo professor ou grupo de professores e pelos alunos. Para Moran (2000, p.14) as muitas variáveis envolvidas em um ensino de qualidade são

- Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto participativo; com infra-estrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas.
- Uma organização que congregue docentes bem preparado intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, e onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com os alunos que facilite conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los.
- Uma organização que tenha alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal.

A importância assumida pela escola e pelo grupo de professor torna-se ainda mais evidente, obtendo inteira responsabilidade na construção de uma prática pedagógica relevante e significativa para a aprendizagem do aluno. Moran (2000, p.23) ainda alerta para o fato de que “Um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa” e complementa ao concluir que “Aprendemos mais quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática [...] quando equilibramos e interagimos o sensorial, o racional, o emocional, o ético, o pessoal e o social.” Com base nestas proposições, o papel do professor e do ambiente escolar em propiciar estas pontes de reflexão e interação em sua prática de ensino torna-se ainda mais evidente e importante.

Neste contexto, Tardif (2002) esclarece que “a prática docente não é apenas o objetivo de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos” (p.37). E acrescenta que o trabalho docente é “fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades.” (p.141). O autor alerta para o fato de que a prática pedagógica é também uma prática social global e complexa, além de interativa e simbólica.

Com esse desafio presente, enfatiza-se à importância de se buscar uma prática pedagógica inovadora, que conceba os alunos como parceiros do processo e estimule o discente à reflexão e à pesquisa. Para enfrentar tais exigências e desafios de uma prática pedagógica inovadora e relevante, há a necessidade de investimento na formação de professores e na conseqüente busca por uma metodologia baseada nos princípios do paradigma da complexidade ou inovador. O aspecto que se demonstra como fundamental e primeiro é a formação pedagógica deste docente, pois, a partir do momento que seu conhecimento não restringir-se apenas ao saber técnico e profissional, mas permitir uma reflexão profunda sobre a prática pedagógica, partirá do próprio professor o interesse de melhorar sua prática de ensino.

A busca pelo desenvolvimento na formação docente acarretará na conseqüente melhoria da prática pedagógica dos professores. O investimento em formação pedagógica aos profissionais que se aventuram na atividade de ensino trará uma série de benefícios a sua ação docente, gerando uma visão holística e interdisciplinar, um maior preparo conceitual e teórico, uma ação pedagógica inovadora e até mesmo um maior conhecimento de suas limitações como docente, profissional e ser humano.

3.6 A Relação entre o Projeto Pedagógico do Curso e a Prática Pedagógica na Educação Superior

O cenário atual, apresentado anteriormente, aborda o rápido crescimento da Educação Superior nos últimos anos e a explosão de novos cursos superiores, trazendo a tona à reflexão relativa a qualidade da ação docente. Cabe também a reflexão acerca da relação existente entre o Projeto Político Pedagógico do Curso - PPC e a prática pedagógica e formação de professores. Necessita-se abordar questionamentos relativos à problemática da influência das diretrizes e concepções do PPC na contribuição e a influência sobre a prática pedagógica dos docentes e o conseqüente incentivo em sua formação continuada.

Ao abordar esta problemática, primeiramente é preciso definir o significado de Projeto Político Pedagógico - PPP, definido por Eyng (2002a, p.21)

Denomina-se **projeto** por que faz uma projeção da intencionalidade educativa para futura operacionalização, a teleologia, ou seja, a finalidade de cada organização educativa expressada nos seus processos e metas propostos (...) denomina-se **político** porque coletivo, político, porque, consciente, político, porque define uma posição do grupo, político, porque expressa um conhecimento próprio, contextualizado e compartilhado. Político, porque supõe uma proposta coletiva, consciente, fundamentada e contextualizada para a formação do cidadão. (...) Denomina-se **pedagógico** porque define a intencionalidade formativa, porque expressa uma proposta de intervenção formativa, refletida e fundamentada, ou seja, a efetivação da finalidade da escola na formação para a cidadania.

O PPC, ou Currículo, é o documento institucional que configura os cursos oferecidos pela Instituição de Ensino Superior, ou IES. Esse documento delimita, direciona e estabelece a proposta e ação do curso, seu referencial teórico-aplicativo, a ação docente, o perfil do egresso, ou seja, dá o formato ao curso.

Na concepção do PPC, diversos fatores devem ser considerados pelo corpo docente. Primeiramente é preciso haver coerência com os demais documentos institucionais, como: o Projeto Pedagógico Institucional, ou PPI, documento que sintetiza a intencionalidade, a ação e as diretrizes que guiam a instituição; o Projeto de Desenvolvimento Institucional, ou PDI, documento que delimita ação futura da instituição, seus planos de desenvolvimento e crescimento; o Regimento Institucional, documentos que estabelece os procedimentos e normas da instituição.

Esse posicionamento é defendido por Eyng (2007a), ao afirmar que o Currículo, ou Projeto do Curso, deve observar os parâmetros institucionais e o contexto em que está inserido no momento de sua concepção (p.26)

O currículo deve, portanto, ser concebido tendo como parâmetro o contexto no qual se configura e as práticas educativas do cotidiano escolar mediante as quais se expressa, considerando-se o **currículo proposto** (o projeto pensado/escrito) e o **currículo vivenciado** (a prática do projeto pensado/aplicado e avaliado). E, esse currículo proposto e vivenciado será objeto permanente da tarefa coletiva de pensar/atualizar o projeto pedagógico.

O PPI tem o papel de apresentar, orientar, guiar e articular as ações, diretrizes e decisões da instituição, sendo constituído como fruto de um processo de “ação-reflexão-ação coletiva, ou seja, implica na construção conjunta da unidade da ação orientada no princípio da participação” (EYNG, 2007b, p.4). Esse princípio de construção coletiva e participativa não se aplica apenas à construção do PPI, mas a todos os projetos e documentos institucionais. Tal importância deve ser considerada principalmente na construção dos Projetos dos Cursos, pois, necessitam da participação ativa do corpo docente e dos membros institucionais. Como afirma

Gadotti (1990 in; EYNG, 2007a, p. 66-67)

Na construção de seu projeto pedagógico a organização estará tomando decisões que definirão sua identidade. Para que tal identidade se estruture é fundamental que todos os atores, na implementação da proposta, sejam autores na sua constituição, logo o princípio da participação coletiva é fundamental. O processo de planejamento e gestão da proposta formativa realizada de forma coletiva irá desenvolvendo o sentimento de pertença, gerando adesão, ou seja, configurando coletivamente a identidade da organização.

A construção do PPC não pode, contudo, ser entendida como uma construção final e acabada, mas, como um processo de construção coletiva e continuada. O PPC deverá evoluir juntamente com a instituição, os docentes e discentes, incorporando em si o avanço da proposta do curso e da instituição. Não pode ser visto como algo pronto e acabado, mas como um processo que deve e precisa evoluir junto com a instituição e seus docentes. Neste sentido, Eyng (2002a, p.26) aborda que

A construção continuada desse projeto implica as tarefas coletivas de pensar/escrever o projeto, pensar/aplicar o projeto, pensar/avaliar o projeto e pensar/atualizar o projeto. Tais tarefas não ocorrem em momentos separados, mas num movimento que as integra, permeadas pela articulação teórico-aplicativa.

As questões fundamentais em relação a concepção do currículo são levantadas por Saviani (2003). O autor critica a falta de participação e envolvimento dos docentes na construção do currículo, aponta a falta de conhecimento e preparo por parte dos professores e, critica a concepção de currículos com ênfase meramente mercadológica, voltados a uma equação de custo/benefício.

A construção do Currículo não é tarefa fácil, nem mesmo definitiva. Sua concepção necessita ser pensada coletivamente, tendo sintonia com a instituição e com suas intencionalidades, estando em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais aliada os objetivos desejados ao curso, além de ser capaz de orientar docentes e discentes na prática educativa desenhada.

Entretanto, Eyng (2007a), postula que até hoje entre os profissionais da educação prevalece como senso comum a idéia de currículo associado a “grade curricular”, como uma pauta ou roteiro a ser seguido com uma didática meramente instrumental. Nessa visão “a didática e o currículo apenas normatizam o fazer pedagógico sem considerar a reflexão e a dinâmica do processo em cada contexto.” (p.137) Na concepção moderna de currículo, a didática deve considerar o contexto

formativo, as situações como um todo, para então, estabelecer os fundamentos teórico-aplicativos.

Estes fundamentos da organização teórico-aplicativa do currículo orientarão a ação docente. Desta maneira, a autora define duas vertentes principais de organização curricular: o currículo linear e o currículo integrado, os quais são decorrentes das concepções teóricas que os fundamentam, pois a partir da distinção entre teorias reprodutoras e teorias transformadoras.

Após a construção colegiada do PPI, PDI, Regimento e dos PPC por parte da Instituição, os docentes precisam construir seus projetos pedagógicos próprios, contudo, para isso deverão conhecer tais documentos institucionais que servirão de base para o desenvolvimento das disciplinas e projetos de cada professor.

A necessidade de se buscar os referenciais teóricos na construção dos projetos dos professores é apontada por Behrens (2005, p.97)

A primeira preocupação dos professores universitários para construírem projetos pedagógicos próprios, será individual ou coletivamente, buscar a reflexão, a pesquisa e a investigação sobre os pressupostos teóricos e práticos das abordagens pedagógicas para que se posicionem paradigmaticamente.

O docente do Ensino Superior precisa perceber a íntima relação existente entre a concepção do PPC e de seu plano de ensino, além das conseqüências em sua ação docente e de seus pares.

Com base nos referenciais teóricos apresentados vê-se que as concepções presentes no PPC são de fundamental importância para a construção de projetos próprios, reflexivos e atuais por parte dos professores. Pode-se constatar que um currículo que incentive a interdisciplinaridade, a discussão e a pesquisa, construído de forma coletiva com o grupo de professores deverá influenciar positivamente a ação docente e a formação continuada no curso em questão.

No processo de elaboração do planejamento de cada disciplina os professores deverão ter clareza e afinidade com as concepções, objetivos e teorias presentes no PPC. Com relação a essa problemática Eyng (2002b, p.60) afirma que

Na tarefa de construção, desenvolvimento ou avaliação do projeto pedagógico, o educador e a equipe envolvida devem ter clareza do referencial teórico-aplicativo adotado ou a ser adotado na construção e operacionalização da proposta pedagógica da escola. Somente a compreensão e a clareza do referencial teórico dará efetividade e sentido à prática que se desenvolve com o intuito de se construir coletivamente a formação desejada em um contexto definido.

O docente do Ensino Superior deve ser capaz de contextualizar sua prática pedagógica com relação as diretrizes do PPC, aos interesses do aluno e ao contexto social, sendo essencial, por parte do professor, a compreensão da realidade e do contexto escolar. Para Tardif (2002) o professor ideal é alguém que conhece sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência com os alunos.

O currículo para torna-se ferramenta na construção da prática docente e incentivar a formação continuada necessita ser fruto de uma concepção coletiva, voltada ao contexto formativo do aluno e baseado nos paradigmas inovadores. Deverá promover a reflexão, a pesquisa e a interdisciplinaridade.

Neste sentido, Eyng (2003, p.118) defende que “O currículo que pretende converter-se em ferramenta no processo de inovação deverá priorizar o conhecimento contextualizado”. A autora ainda reflete sobre a finalidade deste conhecimento, afirmando que seu objetivo deve ser a “formação para a cidadania, via compreensão e intervenção consciente na realidade cotidiana”.

O currículo construído coletivamente deverá priorizar a aplicação dos conhecimentos contextualizados, incentivando o ensino por projetos e trabalhos interdisciplinares. O ensino por projetos é uma das práticas que mais leva os alunos a “aprender a aprender”, provocando a aplicação prática dos conteúdos e abrindo espaço para a compreensão do conhecimento inter-relacionado, de ações interdisciplinares.

Neste contexto cabe a reflexão de Moran (2000, p.29)

Avançarmos mais se soubermos adaptar os programas previstos às necessidades dos alunos, criando conexões com o cotidiano, com o inesperado, se transformarmos a sala de aula em uma comunidade de investigação. Avançaremos mais se aprendermos a equilibrar planejamento e criatividade, organização e adaptação a cada situação, a aceitar os imprevistos, a gerenciar o que podemos prever e a incorporar o novo, o inesperado.

Há, contudo, certa resistência por parte de coordenadores e educadores na concepção de projetos coletivos que incentivem a interdisciplinaridade e a reflexão. É certo que a estruturação de um currículo focado no paradigma inovador, construído coletivamente e que influencia a ação docente de modo positivo demandará mais trabalho e atenção, entretanto, os resultados educacionais serão muito maiores e a aprendizagem mais significativa e transformadora.

Neste contexto, pode-se recorrer a Eyang (2007^a, p.148), pois

Lamentamos a dificuldade de profissionais, docentes e coordenadores pedagógicos na compreensão, na elaboração e no desenvolvimento de projetos interdisciplinares de aprendizagem. A necessidade de aplicação desse tipo de planejamento e ação pedagógica não se refere apenas ao cumprimento do que está indicado nas Políticas Curriculares, mas sobre tudo em função das demandas formativas do contexto atual.

Com essa visão, “Cabe lembrar que diferentes teorias configuram diferentes currículos, e diferentes projetos curriculares podem produzir diferentes realidades” (EYNG, 2007a, p.150). Com base nesta reflexão salienta-se a necessidade coletiva de se pensar o projeto pedagógico, os projetos dos cursos, os planos de ensino dos professores e, conseqüentemente, a ação docente, pois, tais reflexões influenciarão em todo o processo de aprendizagem do aluno.

4. A EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS NOVOS DESAFIOS NO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL – PUBLICIDADE E PROPAGANDA

4.1 Cenário atual da Educação Superior

“Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior.” Frase pronunciada pelo então Ministro da Educação Tarso Genro (MEC/Inep/Deaes, 2007).

Na última década a Educação Superior no Brasil passou por um período de atenção por parte de nosso governo e sociedade. Seguindo um movimento global de valorização do ensino e da profissionalização, o país vislumbrou um momento de grande crescimento e inclusão social por meio do Ensino Superior.

Nesse novo cenário, a explosão de novos cursos e Instituições de Ensino Superior (IES) trás a tona à reflexão acerca da metodologia, formação de professores e prática pedagógica presente nessas novas Instituições e cursos. Mais do que proporcionar novas vagas, é preciso pensar a respeito da qualidade desses novos cursos, visto que, anualmente, centenas de professores ingressam no Ensino Superior. Com base nessa concepção, pode-se apontar outra afirmação do então Ministro da Educação Tarso Genro: “A Educação Superior Brasileira tem a missão estratégica e única voltada para a consolidação de uma nação soberana, democrática, inclusiva e capaz de gerar a emancipação social” (MEC/Inep/Deaes, 2007).

Na última década a Educação Superior no Brasil deu um grande salto no número de IES e por consequência ampliou as vagas ofertadas. Cabe ressaltar que a ampliação de vagas ocorreu em especial nas instituições privadas. Com referência a esta problemática apresenta-se alguns dados do Ministério da Educação que melhor abordam este cenário de rápida evolução. Conforme demonstra o quadro 1, de 1996 a 2005 o número de IES no Brasil cresceu mais de 130%, com cerca de 1.300 novas IES e mais de 13.000 novos cursos, possibilitando um aumento de 138% no número de matriculados no Ensino Superior nos últimos 10 anos.

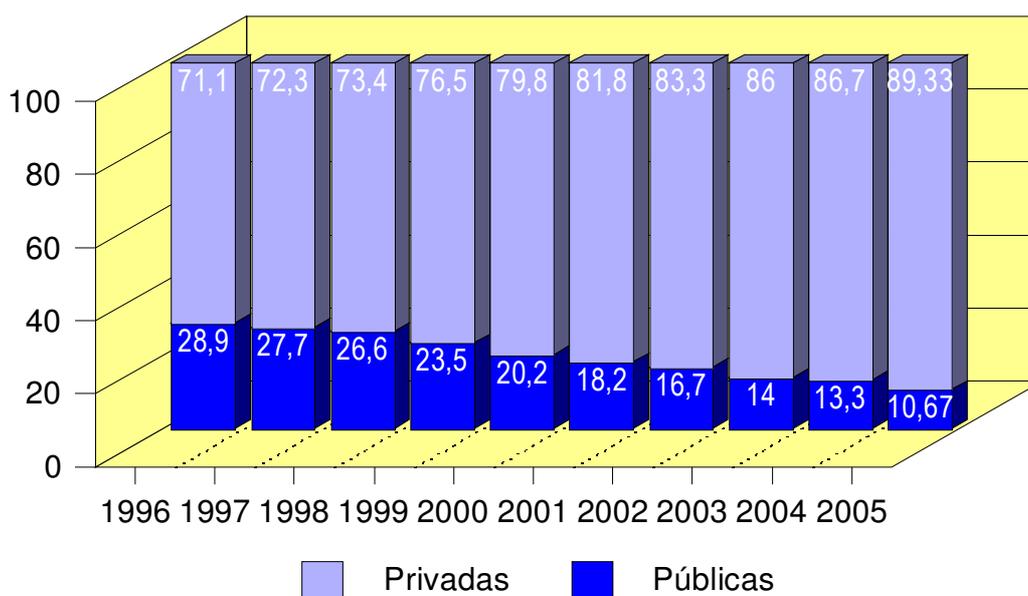
QUADRO 1 - EVOLUÇÃO DAS IES, CURSOS E MATRÍCULAS

Ano	IES	% Cresc.	Cursos	% Cresc.	Matrículas	% Cresc.
1996	922	-	6.644	-	1.868.529	-
1997	900	-2,4	6.132	-7,7	1.945.615	4,1
1998	973	8,1	6.950	13,3	2.125.958	9,3
1999	1.097	12,7	8.878	27,7	2.369.945	11,5
2000	1.180	7,6	10.585	19,2	2.694.245	13,7
2001	1.391	17,9	12.155	14,8	3.030.754	12,5
2002	1.637	17,7	14.399	18,5	3.479.913	14,8
2003	1.859	13,6	16.453	14,3	3.887.022	11,7
2004	2.013	8,3	18.644	13,3	4.163.733	7,1
2005	2.165	7,6	20.407	9,5	4.453.156	7,0
96 / 05	134,8%		207,1%		138,3%	

Fonte: MEC/Inep/Deaes (2007).

Este avanço, contudo, foi impulsionado pelo grande crescimento das instituições privadas, não apenas com a abertura de novos cursos e vagas, mas, sobretudo, com o surgimento de novas IES, como aponta o gráfico 1:

GRÁFICO 2 - IES POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA (%)



Fonte: MEC/Inep/Deaes (2007)

Segundo os dados do Mec/Inep/Deaes (2007), no ano de 2005 existiam cerca de 4,5 milhões de matriculados no Ensino Superior. Esse dado, contudo, representa apenas os matriculados na graduação presencial, não computando os demais níveis de ensino.

O quadro 2 apresenta o número total de matriculados na Educação Superior no ano de 2005, em todos os níveis de ensino. Com base nestes dados e estimando-se os matriculados em pós-graduação *lato sensu*, supõe-se que o número de alunos no Ensino Superior em 2005 superou os 5 milhões em todo o Brasil. No quadro 2 pode-se observar a distribuição do número de matriculados em seus diferentes níveis:

QUADRO 2 - NÍVEIS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

NÍVEIS	MODALIDADE		DURAÇÃO	ALUNOS (2005)
SEQUENCIAL	- Formação Específica Pres. - Formação Específica a Dist. - Complementação de Estudos		1600h/2 anos Indefinido	50.019 1.982 6.942
GRADUAÇÃO	Presencial	- Bacharelado - Licenciatura - Tecnologia	2400-7200 h 2800h 1600-2400h	4.453.156
	A distância	- Bacharelado - Licenciatura - Tecnologia	2400-7200 h 2800h 1600-2400h	114.642
PÓS-GRADUAÇÃO	Lato Sensu	- Especialização	360h	-
	Stricto Sensu	- Mestrado Acad. - Mestrado Prof. - Doutorado - Pós-Doutorado	2 anos 2/3 anos 4 anos Indefinido	73.859 6.358 41.387 -

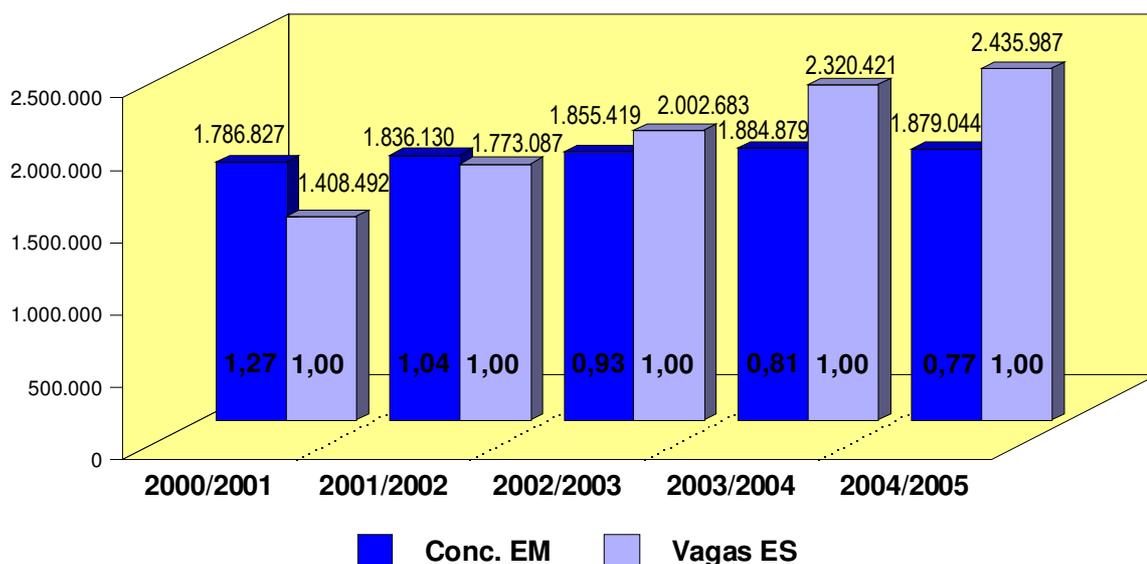
Fonte: MEC/Inep/Deaes (2007)

Já na cidade de Curitiba - PR, segundo dados do MEC (2007), o número de Instituições de Ensino Superior saltou de 35 instituições no ano de 2003, para 46 IES em 2007 (não computando mais de uma vez as instituições que possuam mais de uma razão social). Esse quadro releva um aumento de quase 32% no número de IES na cidade em apenas 4 anos. Nesse cenário, ainda segundo dados do MEC (2007), no ano de 2003 foram autorizadas a abertura de cerca de 53.000 novas vagas nas IES de Curitiba, já em 2007, esse número saltou para cerca de 70.000

vagas, representando um aumento de 32%, muito além do crescimento populacional da cidade, que segundo dados da Prefeitura Municipal de Curitiba, é de cerca de 2% ao ano.

Observa-se que o aumento no número de IES acarretou no incremento do número de vagas ofertadas no Ensino Superior, contudo, precisa-se analisar esta evolução em relação ao número de egressos do Ensino Médio em nosso país. Conforme demonstra o gráfico a seguir, o número de vagas no Ensino Superior no Brasil sofria de uma carência histórica com relação aos egressos do Ensino Médio, ou seja, não havia vagas suficientes para todos os egressos do Ensino Médio no Ensino Superior. Observa-se, entretanto, por meio dos dados apresentados pelo MEC, que a partir de 2003 esse quadro se alterou e está em constante evolução até hoje. O gráfico 3 permite observar este cenário:

GRÁFICO 3 - CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO (2000-2004) E VAGAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2001-2005)

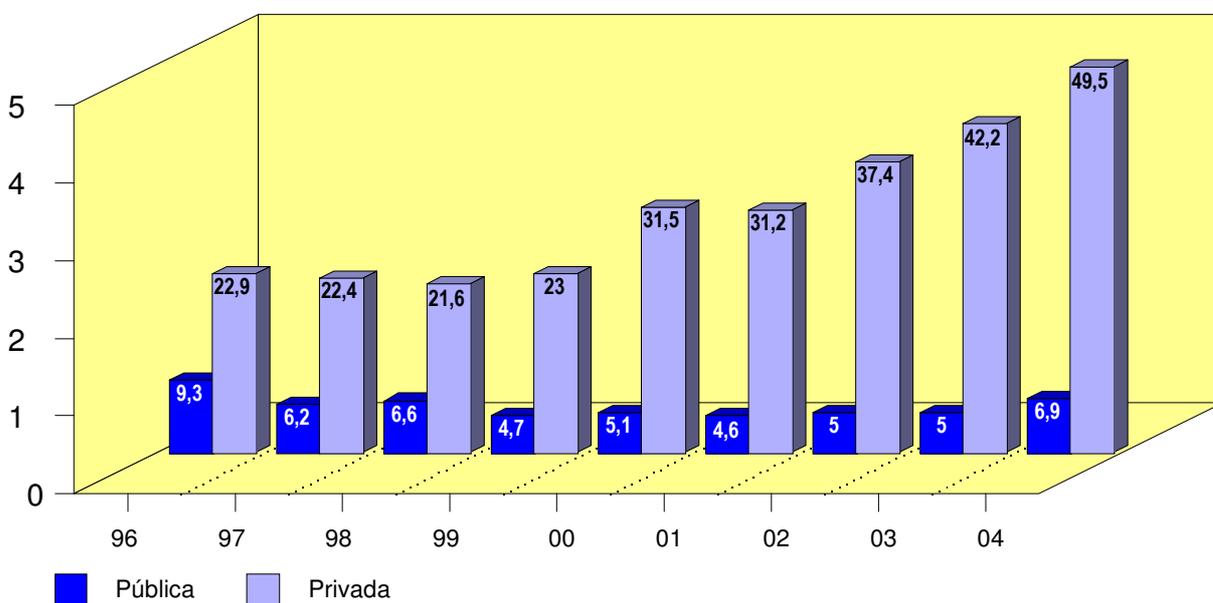


Fonte: MEC/Inep/Deaes (2007)

Pode-se perceber, com base nos dados apresentados, que o cenário atual para o egresso do Ensino Médio no Brasil se alterou. Hoje, a problemática torna-se outra, não mais dos concluintes do Ensino Médio em busca de uma vaga, mas, das IES em busca dos alunos, uma vez que a oferta de vagas no Ensino Superior superou de maneira significativa o número de concluintes do Ensino Médio. Esta constatação permite afirmar que o aumento do número de vagas gerou uma

demanda que não foi preenchida nas IES. Este fato pode ser observado no gráfico 4 que aponta o número de vagas nas IES:

GRÁFICO 4 - VAGAS NÃO PREENCHIDAS NOS PROCESSOS SELETIVOS (%)



Fonte: MEC/Inep/Deaes (2007)

Nota-se que este novo cenário da Educação Superior no Brasil é fundamentalmente baseado no crescimento das IES privadas, como demonstrou o gráfico 2. Além disso, esse rápido crescimento acarretou também em conseqüências para essas IES, pois, como evidencia o gráfico 4 o número de vagas não preenchidas nas IES privadas aumentou cerca de 120% em apenas 8 anos.

Nessa nova conjuntura, apesar de haver um grande número de vagas não preenchidas nas IES brasileiras, ainda há um grande número de indivíduos fora do Ensino Superior. Segundo dados do Mec/Inep/Deaes (2007), existiam no Brasil no ano de 2004 uma população de 24.072.318 pessoas entre 18 e 24 anos (idade para ingresso no Ensino Superior), contudo, apenas 4.163.733 estavam matriculadas no Ensino Superior, ou seja, cerca de 17,3% da população da faixa etária adequada. Em outros países, o número de matriculados nessa faixa etária é bem diferente, como por exemplo: Estados Unidos da América: 82,4%, Austrália: 72,2%, Portugal: 56,6%, França: 56,0%, Chile: 43,0% e Paraguai: 24,4%.

Com vistas a esse cenário de crescimento da Educação Superior, onde o número de instituições e cursos cresce rapidamente, observa-se a necessidade de se refletir a respeito da prática pedagógica e da adequada formação de professores

para a docência no Ensino Superior. Com o ingresso de novos professores todos os anos, nos diferentes níveis de ensino, constata-se a importância das IES articularem programas de capacitação e formação continuada de seus docentes.

Ainda segundo dados do Mec/Inep/Deaes (2007), já demonstrados anteriormente no Gráfico 1, o número percentual de docentes das IES do Brasil com titulação de mestrado e doutorado aumentou sensivelmente na última década, sendo esse fato, um reflexo positivo do crescimento do Ensino Superior em nosso país. Permanece, entretanto, o alerta pela busca de uma formação pedagógica voltada a docência em detrimento do conhecimento meramente técnico, pela busca da reflexão por parte do professor e do aluno.

Segundo os dados do Gráfico 1 o número percentual de mestres e doutores no Ensino Superior no Brasil cresceu sensivelmente na última década. Os docentes com titulação de mestrado ou doutorado passaram de 41,1% em 1996 para 57,6% em 2005, um crescimento de cerca de 40%. O crescimento no número de mestres foi cerca de 45% e no número de doutores cerca de 34% no período de uma década. Com base nos dados nota-se que, somados o número de mestres e doutores, de maneira geral, supera o exigido pela lei.

4.2 Caracterização do Curso de Comunicação Social - Publicidade e Propaganda

A escolha para a análise teórico-prática do presente estudo recai sobre o Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, tornando-se necessário a investigação de alguns conceitos relativos a esta área do conhecimento. É importante salientar que a publicidade é uma das diversas ferramentas que compõe o marketing. O mercado publicitário, por sua vez, é constituído por anunciantes (responsáveis pelos produtos ou serviços anunciados e seu respectivo patrocínio), pelas agências de publicidade (responsáveis pela produção dos anúncios) e pelos veículos de comunicação (responsáveis pela veiculação das peças publicitárias) (FADEL, 2004).

Para uma definição mais precisa necessita-se recorrer a um órgão inteiramente voltado ao mercado publicitário. O Comitê de Definições da *American Association of Advertising Agencies* (AAAA), que poderia ser traduzido para 'Associação Americana de Agências e Anunciantes' definiu o conceito de

publicidade como: “publicidade é qualquer forma paga de apresentação impessoal e promoção tanto de idéias, como de bens ou serviços, por um patrocinador identificado” (FADEL, 2004, p. 164).

Para Carvalho (1998, p. 163) a publicidade estabelece relação com aspectos do comportamento humano, valores e práticas sociais

A publicidade transforma o processo criador em laboratório, no qual se testam comportamentos humanos. Mitos da época e escala de valores que fundamentam e orientam as práticas sociais são transmitidos e reforçados pela linguagem publicitária, quando não impostos ou reformulados.

Cabe aqui uma importante diferenciação entre os termos publicidade e propaganda, que usualmente são confundidos de maneira errônea, e considerados como sinônimos até mesmo pelos profissionais e docentes da área. Para tal, recorremos a Sant’anna (1999, p.75), ao apontar que os vocábulos publicidade e propaganda não possuem o mesmo significado

Publicidade deriva de público (do latim *publicus*) e designa a qualidade do que é público. Significa o ato de vulgarizar, de tornar público um fato, uma idéia. Propaganda é definida como a propagação de princípios e teorias. Foi traduzida pelo Papa Clemente VII, em 1597, quando fundou Congregação da Propaganda, com o fito de propagar a fé católica pelo mundo. Deriva do latim *propagare*, que significa reproduzir por meio de mergulhia, ou seja, enterrar o rebento de uma planta no solo. *Propagare*, por sua vez, deriva de *pangere*, que quer dizer enterrar, mergulhar, plantar. Seria então a propagação de doutrinas religiosas ou princípios políticos de algum partido. Vemos, pois, que a palavra publicidade significa, genericamente, divulgar, tornar público, e propaganda compreende a idéia de implantar, de incluir uma idéia, uma crença na mente alheia.

Como abordado, a publicidade caracteriza-se pela divulgação paga com a finalidade de promover produtos, serviços e idéias, ou seja, seu objetivo é vender. Diferentemente, a expressão propaganda possui outra definição, caracterizando-se por divulgar uma idéia, como conceitos, campanhas sem fins lucrativos ou a propaganda política, a conscientização de problemas sociais ou informes de utilidade pública. A necessidade de entender o conceito leva a recorrer a um exemplo prático, ou seja: um anúncio que contenha a expressão “use camisinha” será considerado como propaganda, já um anúncio que possua a expressão “use a camisinha da marca X” será considerada como publicidade. As duas expressões, no entanto, são usadas sem distinção, não acarretando em maiores problemas conceituais na vida prática dos profissionais da área, todavia, são de fundamental conhecimento teórico para fins acadêmicos e conceituais.

Referente a estes conceitos, cabe a contribuição de Católica (1997) quando assume algumas conceituações relativas ao assunto. Este autor alerta que é bom não confundir publicidade com marketing (o conjunto das funções comerciais, esforços mercadológicos, encarregados de garantir que os bens de consumo cheguem do produtor ao consumidor) ou com relações públicas (o esforço sistemático destinado a criar um perfil público positivo ou a “imagem” de uma pessoa, de um grupo ou de uma entidade). Contudo, observa-se que nas aplicações práticas tanto o marketing como as relações públicas recorrem ao instrumento ou à técnica publicitária para atingir seus objetivos.

4.3 O ensino de Publicidade e Propaganda no Brasil

O ensino de Publicidade e Propaganda no Brasil iniciou-se com a chegada da indústria automobilística na década de 20. Juntamente com estas empresas instalaram-se também as primeiras agências de publicidade, formadas para cuidar das necessidades de comunicação destas indústrias. A criação deste novo mercado acarretou na conseqüente necessidade de profissionais para trabalhar nas agências e, desta maneira, iniciou-se também a necessidade de se aprender a publicidade e propaganda como atividade profissional em nosso país. Desta maneira, pode-se dizer que o ensino de Publicidade e Propaganda no Brasil iniciou-se dentro das primeiras agências, por meio de treinamento de profissionais para atuarem na área.

Dias (2004, p.3) aborda sobre estas questões

Já o ensino de propaganda iniciou-se em 1926, quando foi instalado, no Brasil, o Departamento de Propaganda da General Motors, que contribuiu para a formação inicial dos publicitários, trazendo toda a experiência da propaganda norte-americana.

Neste mesmo contexto Tarsitano (1999, p.22 In.;Dias 2004) aborda sobre a recém criada necessidade de se buscar profissionais em diversas áreas para se trabalhar nas agências que surgiram

Esse obstáculo crucial conduziu os empresários da propaganda a buscarem recém-formados nas faculdades de administração de empresas, economia, direito, arquitetura e levá-los para dentro de suas agências e treiná-los para o exercício da propaganda.

Os primeiros publicitários a atuarem em nosso país foram, portanto, estrangeiros que vieram com as primeiras agências ou profissionais de outras áreas que receberam treinamento nas próprias agências.

Para suprir a recém criada necessidade de profissionais na área de comunicação, mais especificamente, de Publicidade e Propaganda, foram criados cursos de curta duração. Segundo Dias (2004, p.3) nesse período a “Associação Brasileira de Propaganda e a Associação Paulista de Propaganda implantaram cursos de curta duração, para ajudarem as agências na formação de novos profissionais”.

Os primeiros cursos de Publicidade e Propaganda, contudo, só foram criados na década de 60. Em 1962 foi criado o curso da Universidade de Brasília e em 1966 foi instalada a Escola de Comunicação e Artes da USP – onde já constavam diversas habilitações.

Universidade de Brasília – UnB, que criou a Faculdade de Comunicação de Massa composta por três escolas: jornalismo, rádio TV e cinema, e publicidade e propaganda. Em 1966, a Universidade de São Paulo – USP, instalou a Escola de Comunicação e Artes – ECA, com numerosas habilitações. Em 1965 a Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre – PUC/Porto Alegre transformou seu curso de jornalismo e Faculdade dos Meios de Comunicação – FAMECOS, e no final de 1967, a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, criou sua Escola de Comunicação - ECO. Mas, somente em 1969, através do parecer nº 631/69, os cursos de Publicidade e Propaganda foram regulamentados (DIAS, 2004, p.4).

O curso de Comunicação Social apresentou rápido crescimento em suas diversas habilitações, popularizando-se principalmente nas áreas de jornalismo e publicidade e propaganda. Segundo Pinho (1998, p.160 In.; DIAS 2004), “em 1972 havia um registro de 46 escolas de Comunicação Social em funcionamento no Brasil”. A década de 1970 foi marcada por muitos debates acerca das mudanças ocorridas no ensino de jornalismo para o ensino de Comunicação Social por meio do parecer nº 631/69, que repercutiu no Conselho Federal de Educação e acarretou em novos estudos e debates para que se encontrassem novas soluções aos problemas e deficiências apresentadas nos diversos cursos de Comunicação Social já existentes no Brasil (DIAS 2004).

Por fim, em 1980, foi criada uma comissão especial para analisar o currículo do Curso de Comunicação Social e em 1984, por meio da resolução nº 2/84, ocorreu a alteração do que esteve em vigor até 1999, quando deu lugar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Área da Comunicação Social, criadas por meio de

intensos debates, seminários e reuniões entre profissionais, representantes docentes e dicentes. Neste sentido, Moura (2001, p.13) esclarece

o antigo Conselho Federal de Educação, através da portaria N° 179, criou em 1980 uma Comissão Especial que analisou o currículo do Curso de Comunicação Social, por um período de dois anos, até 1982. [...] O Currículo Mínimo do Curso de Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Produção Editorial, Radialismo (Rádio e TV), e Cinema, fixado pela resolução n°2, de 24 de janeiro de 1984, do Ministério da Educação – MEC, foi constituído por matérias ou disciplinas obrigatórias e eletivas do tronco comum e por uma parte específica, na qual outras matérias ou disciplinas também são obrigatórias.

Atualmente, os Cursos de Comunicação Social figuram entre os vestibulares mais concorridos das principais Instituições de Ensino Superior do Brasil. As habilitações de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e, mais recentemente, Relações Públicas destacam-se como as mais procuradas. O crescimento foi tanto que, segundo Peruzzo (2003, p.133) existiam no Brasil em 2003 “cerca de 540 cursos de graduação, em aproximadamente 300 instituições de nível superior” na área da Comunicação Social. Além disso, se falarmos de pós-graduação, Segundo o autor (p.133) “são 20 programas, que oferecem 20 cursos de mestrado e 11 de doutorado”.

Segundo dados do Ministério da Educação MEC (2009), existem hoje no Brasil 453 Cursos de Graduação em Comunicação Social, habilitação em Publicidade e Propaganda, destes 26 estão no Estado do Paraná e, deste, 12 na cidade de Curitiba.

O primeiro curso de Publicidade e Propaganda do Paraná foi criado pela Universidade Federal do Paraná – UFPR no ano de 1977. A evolução da oferta dos cursos em Curitiba se iniciou com o curso da UFPR na década de 70 e posteriormente com o curso da PUCPR no final da década seguinte, em 1989. Já na década de 90 foram criados cinco novos cursos. Em 1994 o curso da então Faculdade Tuiuti do Paraná, em 1998 da Faculdades Integradas Curitiba e em 1999 um grande salto, três novos cursos iniciaram suas atividades, na Uniandrade, na Faculdade Opet e na então Faculdade Positivo. Nos anos 2000, mais cinco novos cursos, no ano 2000 na Faculdades Esseí, em 2001 na Unibrasil, em 2006 na UniFae e na Facinter e, por fim, em 2007, na Faculdade Paranaense.

4.4 Diretrizes Curriculares do Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda

As Diretrizes Curriculares para a Área de Comunicação Social foram sintetizadas em um documento criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1999 por meio de uma Comissão de Especialistas, composta por gestores, representantes docentes e discentes de diversas instituições de ensino e pesquisa na área da comunicação.

Segundo este documento, o Curso de Comunicação Social possui seis habilitações ou áreas de formação. As habilitações mais conhecidas são Publicidade e Propaganda, Relações Públicas e Jornalismo, contudo, existem também as habilitações em Radialismo, Editoração e Cinema. Independente da habilitação, o curso possui duração mínima de 2.700 horas, devendo ser integralizadas em período não inferior a 4 anos.

As diretrizes curriculares da área da comunicação são gerais para todas as suas seis habilitações, possuindo, contudo, desmembramentos específicos para cada uma delas no tocante ao perfil do egresso e as competências e habilidades a serem desenvolvidas no curso.

Segundo o próprio texto das diretrizes, os cursos não são mais submetidos a um currículo mínimo obrigatório, as diretrizes buscam a diversificação de experiências para atender a variedade de circunstâncias, para ajustar-se ao dinamismo da área e para viabilizar o surgimento de propostas pedagógicas inovadoras e eficientes. O texto visa estabelecer os critérios mínimos referentes a qualidade da formação (BRASIL, 2002).

Ainda segundo o texto das referidas Diretrizes Curriculares

o que deve direcionar o funcionamento dos cursos, no espaço das presentes diretrizes, é um Projeto Acadêmico – que deixa de ser nucleado em listagens de disciplinas, devendo expressar as concepções gerais que o norteiam, articulando a estas os conteúdos curriculares e os procedimentos pedagógicos. (BRASIL, 2002, p.2)

O texto das diretrizes tem o objetivo de conceber a criação do currículo pleno do curso, formado pelo conjunto de atividades pedagógicas significativas, não baseado na mera listagem de disciplinas, mas torna-se um instrumento de estímulo a criação de um Projeto de Curso moderno e relevante, estimulando a experimentação, a pesquisa e o desenvolvimento profissional.

Segundo as recomendações do MEC, as diretrizes da área de comunicação adotaram critérios de distinção entre o perfil do egresso comum e específico e as competências e habilidades comuns e específicas de cada habilitação dos cursos de comunicação.

4.4.1 Perfil do egresso do Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda

As diretrizes curriculares da área de comunicação estabelecem um perfil comum e um perfil específico para os egressos dos cursos em suas respectivas habilitações. O perfil comum do egresso corresponde a um objetivo de formação geral que deve ser atingido por todas as instituições que ofertam os cursos de comunicação em todas as suas diferentes habilitações, garantindo, desta maneira, a identidade do curso.

As Diretrizes Curriculares da Área de Comunicação e suas Habilitações estabelecem o perfil comum do egresso (BRASIL, 2002, p.5)

1. O egresso de Curso de Graduação em Comunicação, em qualquer de suas habilitações, caracteriza-se por suas competências profissionais, sociais e intelectuais em matéria 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. Deve ter competências que reflitam a variedade e mutabilidade de demandas sociais e profissionais na área, propiciando uma capacidade de adequação à complexidade e velocidade do mundo contemporâneo.
3. Deve dispor de uma 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. Deve utilizar criticamente, em sua atividade profissional, 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.
5. Para isto, deve ter uma formação que transcenda as especialidades profissionais e proporcione uma compreensão ampla e rigorosa do campo da Comunicação, desenvolvendo assim uma percepção geral sobre este campo no qual as especialidades se inscrevem, e que possibilite participar da discussão pública sobre as significativas temáticas que perpassam toda produção mediatizada em uma sociedade de comunicação.
6. Com estas características, o perfil do egresso das várias habilitações do campo da Comunicação é baseado em uma dupla fundamentação - a primeira, genérica e universalista; a segunda específica e particularizada - viabilizando que o egresso desenvolva suas competências e habilidades profissionais amparado em uma percepção fundamentada da sociedade contemporânea e da área de Comunicação.

As delimitações do perfil comum tem o objetivo de estabelecer a identidade do egresso do curso, as prioridades e preocupações referentes ao profissional que está em formação. O egresso dos cursos de comunicação, em suas diferentes habilitações, deverá ser dotado de uma visão crítica e integradora de sua atividade, preocupado com as demandas sociais, políticas e culturais na qual está inserido. O egresso deve possuir a capacidade de adequar-se a complexidade e velocidade do mundo moderno e dos avanços da tecnologia, além de posicionar-se de maneira ética e responsável ao compreender o poder da comunicação na sociedade.

Os perfis específicos dos egressos das diferentes habilitações do campo da comunicação – Publicidade e Propaganda, Jornalismo, Relações Públicas, Radialismo, Editoração e Cinema – resultam das diferentes linguagens, campos de atuação, práticas profissionais, acadêmicas e de pesquisa. Além disso, no texto das diretrizes existe ainda o espaço para a criação de novas habilitações, conforme as necessidades da sociedade, do universo acadêmico e da atuação profissional.

O perfil do egresso para a habilitação em Publicidade e Propaganda, além das delimitações do perfil geral, se caracteriza por (BRASIL, 2002, p.10)

1. pelo conhecimento e domínio de técnicas e instrumentos voltados para a proposição e execução de soluções de comunicação no atingimento eficaz de objetivos de mercado, de negócios de anunciantes e institucionais;
2. pelo trabalho como estrategista participante da definição de objetivos institucionais, empresariais e mercadológicos, traduzindo-os em objetivos e procedimentos de comunicação apropriados;
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;
4. pelo trabalho em empresas anunciantes, agências especializadas de propaganda, promoção, merchandising e congêneres, em veículos de divulgação, como corretor ou agenciador de publicidade e propaganda, e ainda em outras instituições públicas ou privadas que incluam atividades caracterizadas em termos publicitários;
5. pelo exercício das funções típicas da área, em suas interfaces e interações com atividades vizinhas no campo da comunicação, e ainda com outras áreas sociais, culturais e econômicas com as quais as atividades de publicidade e propaganda se relacionem;
6. pelo exercício de todas as demais atividades que, no estado então vigente da profissão, sejam reconhecidas pelo bom senso, pelas entidades representativas ou pela legislação pertinente, como características do profissional de Publicidade e Propaganda.

O egresso de cada habilitação deve possuir o domínio teórico-prático necessário para desempenhar as atividades específicas de sua profissão. Para o egresso de Publicidade e Propaganda é imperativo o domínio das técnicas e

instrumentos de comunicação, bem como do planejamento, criação, produção e gestão das atividades publicitárias e propagandistas. Devido a abrangência e complexidade da área da comunicação, este profissional deve não apenas conhecer em profundidade sua habilitação, como também, conhecer e interagir com as atividades correlatas, compreendendo as competências e habilidades de cada profissional no desenvolvimento de suas atividades.

4.4.2 Competências e Habilidades do Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda

Assim como o perfil do egresso as competências e habilidades do Curso de Comunicação possuem uma delimitação geral e delimitações específicas de acordo com cada habilitação. As competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em todas as habilitações, de acordo com Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2002, p.13) são

1. assimilar criticamente conceitos que permitam a apreensão de teorias;
2. usar tais conceitos e teorias em análises críticas da realidade;
3. posicionar-se segundo pontos de vista ético-políticos;
4. deter um conjunto significativo de conhecimentos e informações sobre a atualidade;
5. dominar as linguagens habitualmente usadas nos processos de comunicação, nas dimensões de criação, de produção, de interpretação e da técnica;
6. experimentar e inovar no uso destas linguagens;
7. refletir criticamente sobre as práticas profissionais no campo da Comunicação;
8. tratar problemas teóricos da Comunicação e problemas profissionais de sua área de atuação, estabelecendo relações factuais e conceituais diante de questões concretas pertinentes à área;
9. desenvolver competências para formação e estímulo à aprendizagem na área da Comunicação em geral, e das especialidades incluídas em sua experiência;
10. ter competência no uso da língua nacional para escrita e interpretação de textos gerais e especializados na área.

As competências e habilidades necessárias ao egresso do curso de comunicação vão além do domínio das ferramentas profissionais, é imprescindível o adequado uso e compreensão das linguagens falada e escrita e, sobretudo, o desenvolvimento de uma postura crítica, ética e política frente a sociedade.

Além das competências e habilidades gerais, cada curso possui suas especificidades. As competências e habilidades do Curso de Publicidade e Propaganda, ainda segundo o texto das diretrizes (p.17) são

- ordenar as informações conhecidas e fazer diagnóstico da situação dos clientes;

- realizar pesquisas que subsidiem as soluções recomendadas aos clientes, como 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, utilizando a criatividade como instrumento para a busca de soluções de problemas comunicacionais;
- identificar e interpretar os desejos e necessidades do consumidor e dos fatores que o levarão a preferir um determinado produto, serviço ou marca;
- 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;
- conhecer as características de linguagem próprias de cada meio e de cada ferramenta de comunicação;
- produzir peças de campanha concebidas com os recursos tecnológicos disponíveis;
- contratar e acompanhar serviços de fornecedores e produtores especializados;
- executar e/ou orientar o planejamento de mídia, incluindo análise de pesquisas, seleção de veículos, programação e controle de veiculação;
- operacionalizar ações e eventos de comunicação direta com o público receptor visado;
- realizar pesquisas sobre a recepção e o comportamento do consumidor;
- atuar como mediador em ações de patrocínio cultural ou esportivo;
- compreender os papéis desempenhados pelos clientes (anunciantes), agências de propaganda e a mídia (veículos) no ambiente empresarial em que se desenvolve a publicidade;
- identificar e analisar as rápidas mudanças econômicas e sociais em escala global e nacional que influem no ambiente empresarial;
- acompanhar e estar sintonizado com as últimas tendências da profissão e com as entidades envolvidas no processo da propaganda – clientes, agências, fornecedores e mídias; bem como com as demais atividades e instituições envolvidas na tarefa de comunicar e vender;
- desempenhar as diversas atividades e competências do trabalho publicitário na área da propaganda política;
- ser capaz de correlacionar sua profissão com todas as demais, dentro de uma visão global da sociedade, que, acima de tudo, deve estar a serviço do homem e de seu bem-estar;
- identificar a responsabilidade social da profissão, mantendo os compromissos éticos estabelecidos;
- estudar os indivíduos e a sociedade em seus aspectos psicológicos, lingüísticos, artísticos, sociais e econômicos, a fim de tornar a atividade publicitária um meio de melhorar a qualidade de vida da sociedade em geral;
- assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias referentes à publicidade e à propaganda, repercutindo-os sobre sua prática profissional;
- ter as demais competências e habilidades que caracterizam o trabalho nas circunstâncias em que o Publicitário é normalmente inserido.

O conjunto destas competências e habilidades, associadas as anteriores, completam o perfil das capacidades teórico-práticas que deverão ser desenvolvidas no decorrer do curso. O desenvolvimento de tais competências e habilidades torna-se fator determinante ao se analisar a qualidade da ação pedagógica e dos

conteúdos programáticos oferecidos pelas instituições que ofertam o Curso de Publicidade e Propaganda.

Ao analisar-se o curso em questão e as IES que ofertam a habilitação em Publicidade e Propaganda no universo da Cidade de Curitiba, deve-se considerar a correta adequação às Diretrizes Curriculares específicas ao exercício do curso, bem como, o desenvolvimento das competências e habilidades e o perfil do egresso dos cursos.

4.5 O Paradigma da Complexidade na ação docente: proposta de ensino para o Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda

A busca por novas metodologias, por novas práticas de ensino, novos meios de educar rompendo com a educação tradicional, precisa ser encarada como uma necessidade para o exercício da docência no Ensino Superior. No Curso de Comunicação Social, por tratar-se de uma área do conhecimento dinâmica e envolvendo tantos aspectos subjetivos e comportamentais, ainda mais, os professores devem engajar-se na busca por novos projetos, por novas metodologias, oferecendo uma prática pedagógica inovadora e relevante.

Em virtude do cenário atual, a proposta de ensino que se busca visa superar o paradigma conservador e caminhar na investigação por metodologias inovadoras, que desenvolvam a criatividade e autonomia, tão necessários ao exercício da comunicação. Neste sentido, Almeida et all (2006, p.554) alerta

Para que isto se torne possível, faz-se necessária uma metodologia que ultrapasse o ensino livresco e incentive a busca de conhecimento crítico e reflexivo, que leve à autonomia e prove a capacidade de problematizar, investigar, refletir e sistematizar o conhecimento. Proporcione, enfim, o conhecimento dentro e fora da sala.

A proposta de ensino para o Curso de Comunicação, como alerta o texto das Diretrizes Curriculares, não deve ser baseado em uma mera listagem de disciplinas esparsas ou na acumulação dispersa de conteúdos estanques. Segundo o documento o projeto do curso deve prezar a

utilização equilibrada (e não excessiva) de seqüências e pré-requisitos; um planejamento integrado das várias disciplinas e atividades; um acompanhamento planejado que permita, a cada ano ou semestre, uma formação relacionada com o que se ofereceu anteriormente e baseada na previsão do que sucederá posteriormente (BRASIL, 2002, p.25).

O texto das Diretrizes Curriculares da Área da Comunicação esboça algumas premissas necessárias ao adequado ensino da comunicação ao estabelecer quatro categorias de conhecimentos que devem ser desenvolvidos por meio da ação docente nos cursos. Segundo as Diretrizes Curriculares (p. 20) “Estes conhecimentos são assim categorizados: conteúdos teórico-conceituais; conteúdos analíticos e informativos sobre a atualidade; conteúdos de linguagens, técnicas e tecnologias midiáticas; conteúdos ético-políticos”.

De acordo com estas categorias, os conteúdos desenvolvidos por meio da ação docente devem proporcionar ao aluno a capacidade de uma interpretação consciente da realidade social e profissional, o domínio das linguagens, técnicas e tecnologias, bem como assegurar uma postura crítica e reflexiva frente a sua aplicabilidade e realidade.

Esta metodologia baseada no desenvolvimento da autonomia do aluno, na construção de um conhecimento relevante e contextualizado é alicerçada nos pressupostos do paradigma da complexidade. Este paradigma, como abordado anteriormente, tem como foco o pensamento complexo e a visão do todo, da integralidade e globalidade, do pensamento crítico e reflexivo, de uma produção conjunta de um conhecimento relevante (BEHRENS, 2006a).

Com base nestes pressupostos que devem guiar o ensino de Comunicação Social, mais especificamente na habilitação de Publicidade e Propaganda, Camilo e Gonçalves (2008, p.11) acrescentam

um ensino universitário de publicidade que seja efetivo e de qualidade só é possível por intermédio de uma relação íntima entre a academia e o mundo da profissão. Só assim os planos de estudos são realistas, no sentido de estarem conforme às necessidades e às tendências emergentes no mundo do trabalho, o mesmo acontecendo com as tarefas letivas e de investigação desempenhadas no âmbito dos ciclos de pós-graduação. Ora esta particularidade vai produzir implicações decisivas no perfil do docente universitário como sendo alguém que, para além de uma experiência acadêmica e científica, também deverá apresentar habilitações profissionais.

Estas habilitações profissionais só serão alcançadas por meio de uma adequada ação pedagógica, que desenvolva um profissional com um posicionamento ético e consciente, conhecedor do poder e da repercussão da comunicação sobre as demandas e necessidades da sociedade, com uma perspectiva cidadã, respeitador dos direitos humanos, às liberdades, à justiça social

e à democracia. Uma prática de ensino deve também desenvolver no aluno a autonomia e a pesquisa, a experimentação e a inovação, com o objetivo de formar um profissional versátil, crítico e em sintonia com as tendências de seu universo de atuação (BRASIL, 2002).

Nesta perspectiva de ensino com pesquisa cabe a contribuição de Freire (1996, p.32) ao demonstrar que por meio da pesquisa ganham tanto o aluno como o professor, em um processo conjunto e contínuo

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A busca de uma proposta de ensino relevante para o Curso de Publicidade e Propaganda, baseada nos pressupostos apresentados até aqui, tendo como alicerce o paradigma da complexidade, vê no papel do aluno e em sua relação com o professor o fundamento para o sucesso da metodologia e o desenvolvimento das ferramentas de aprendizagem. O aluno precisa ser instigado a avançar com autonomia, a desenvolver a criatividade, a oralidade, a lingüística, a se comunicar com clareza e objetividade, a ter iniciativa, a participar com responsabilidade, ética e consciência de seus atos.

Com relação ao papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem e a organização do espaço escolar, Demo (1996, p.17 e 18) propõe que ele deve

poder se movimentar, comunicar-se, organizar seu trabalho, buscar formas diferentes de participação, a par de também precisar de silêncio, disciplina, atenção nos momentos adequados. Supõe ainda reorganizar o ritmo de trabalho, talvez não mais em aulas de 50 minutos, substituindo-as por um tempo maior que permita desenvolver tarefas mais participativas e profundas. Em vez da carteira individual, provavelmente seria melhor mesas redondas. Em vez do silêncio obsequioso, seria preferível o barulho animado de um grupo interessado em realizar questionamentos reconstrutivos.

Assim como o aluno é responsável direto para sucesso do processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva inovadora para o Curso de Publicidade e Propaganda, o professor assume posição ainda mais importante. A docência na Educação Superior exige um professor comprometido e preparado, competente e atualizado tanto em sua área do conhecimento e como na formação pedagógica.

Para Masetto (2006) a docência na Educação Superior exige do professor

três dimensões básicas: 1. competência em uma determinada área de conhecimento, além de atualização e pesquisa constante desses conhecimentos; 2. domínio na área pedagógica, por meio, do processo de ensino-aprendizagem, da gestão do currículo, da relação professor-aluno/aluno-professor e domínio da tecnologia educacional; 3. Exercício da ética e da política.

Neste sentido, cabe a contribuição de Almeida, et all (2006, p.561) ao afirmar que “os professores devem se comprometer com uma aprendizagem em que todos os alunos se envolvam de fato e busquem um desempenho elevado, criando conhecimentos e aplicando-os aos problemas que vão surgindo”. Os autores ainda completam (p.554) ao afirmar que

O objetivo primeiro da ação docente deve ser a construção do conhecimento, visando ao pleno desenvolvimento de todas as potencialidades de cada indivíduo, sejam elas intelectuais, afetivas, criativas ou morais. Isto só se tornará possível a partir do momento em que se deixem para trás os modelos prontos, a cópia, a reprodução, a transmissão pura do conhecimento como se o professor fosse detentor do mesmo e o aluno, uma tábula rasa, sem conhecimento prévio ou experiência.

Na presente concepção paradigmática o professor assume o papel de mediador do processo de construção conjunta do conhecimento, mantendo-se atualizado, criativo e sedutor, desenvolvendo nos alunos a capacidade de aprender a aprender. Para que o docente alcance tal postura frente ao paradigma da complexidade deve romper com o conservadorismo, com os métodos prontos, com a repetição e a cópia, desta maneira terá consciência que aumentará seu trabalho, preparação e responsabilidade, contudo, alcançará resultados de aprendizagem muito mais significativos e recompensadores.

Com relação a este desafio, Tomita (2006, p.63) aborda sobre as dificuldades encontradas para o exercício da docência nos cursos de comunicação

Uma das questões com a qual o curso de comunicação se depara é saber se o papel da universidade é formar para o mercado ou com dimensão crítica da sociedade. Conciliar essas duas vertentes é um desafio para os professores universitários de Comunicação, assim como em outras áreas. Lidar com o ensino em uma área repleta de transformações requer inegáveis alterações estruturais em currículos, infra-estrutura laboratorial, equilibrar disciplinas teóricas e práticas, dosar o corpo docente com profissionais da academia e do mercado.

A prática de ensino que se espera do professor de comunicação social deverá priorizar a formação de um profissional consciente, crítico e autônomo. Neste sentido Tomita (2006, p. 65) esclarece que “uma formação meramente voltada à

prática que visa colocar um técnico ou uma mão de obra especializada no mercado faz perder o lado da postura reflexiva”, o que é imprescindível na formação de profissionais conscientes de sua participação na comunicação e, conseqüentemente, na sociedade. Para a autora, isso não significa que se deva perder o caráter técnico da formação profissional do comunicador, contudo, esta dimensão não deve ser priorizada, esquecendo-se do caráter crítico e reflexivo.

Com relação ao papel da escola, como organização do curso superior que oferece a formação acadêmica, Camilo e Gonçalves (2008, p. 20) alertam

A academia tem uma responsabilidade moral para com os estudantes no sentido de tudo fazer para maximizar a relevância da sua educação, e para que desenvolvam competências intelectuais que lhes possibilitem uma aprendizagem a longo prazo com um elevado nível de autonomia. Os docentes são constantemente interpelados para redefinir o ser grau de especialização e aproximação ao campo de estudo da publicidade. Porque mais e melhor investigação são condições indispensáveis à emancipação desta disciplina.

O que se busca, tanto do corpo discente, docente e da organização escolar é uma postura frente a nova realidade do mundo e da sociedade. Busca-se uma educação que contemple uma nova visão de homem e sociedade alicerçada no paradigma da complexidade. Nesta concepção, todos os envolvidos no processo tornam-se parte fundamental, pois, o que se busca não é o mero ensino, mas uma aprendizagem relevante, contextualizada, crítica e responsável.

A preocupação com a adequada formação dos profissionais da área da comunicação social, seja em qualquer uma de suas habilitações, é de grande importância para a sociedade, pois, tais profissionais exercerão sua atividade envolvendo-se com aspectos cruciais ao seu desenvolvimento, como a formação da opinião pública. Em especial na habilitação de Publicidade e Propaganda, a preocupação com a postura ética, crítica e reflexiva dos acadêmicos deve ser considerada com muita seriedade, pois, tais profissionais recebem no processo de formação os conhecimentos e ferramentas necessárias para se compreender, alterar e reforçar desejos e necessidades, hábitos de consumo e até mesmo a forma de pensar dos consumidores, alterando, desta forma, estruturas e relações sociais.

5. CAMINHOS TRILHADOS NA METODOLOGIA DE PESQUISA

5.1 Justificativa da Relevância do Estudo

A preocupação em investigar a prática pedagógica e a formação dos docentes do curso de Publicidade e Propaganda do universo selecionado para a pesquisa está intimamente conectada a vivência pessoal. A atuação como profissional e docente, formado em um dos cursos envolvido na pesquisa e coordenador de curso de Publicidade e Propaganda de uma instituição presente no universo selecionado, permite perceber as dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades docentes específicas a área do conhecimento e a estreita ligação entre a formação do acadêmico e a ação e formação docente encontrados no curso.

A necessidade de investigação da prática pedagógica desta área do conhecimento se deve a sua grande influência e importância na sociedade do conhecimento. O profissional da área de comunicação, sobretudo de publicidade e propaganda, no exercício de sua atividade profissional, possui as ferramentas para a formulação e manipulação da opinião pública, cria e influencia idéias, conceitos e imagens sobre pessoas, produtos, serviços e informações.

A prática pedagógica aliada a formação docente apresenta-se como aspecto fundamental de análise ao se ponderar o perfil do egresso desse curso. O paradigma no qual se baseia a prática desses professores implicará, portanto, não apenas em sua ação pedagógica, mas, sobretudo, em todo o processo de formação, influenciado a atividade profissional e conseqüentemente toda a sociedade.

Os argumentos aqui postos motivaram a escolha de tal problemática para o desenvolvimento da pesquisa realizada.

5.2 Abordagem da Pesquisa

Tendo como tema da dissertação “a prática pedagógica dos docentes do curso de publicidade e propaganda à luz da teoria da complexidade” a pesquisa focaliza o estudo e análise das práticas pedagógicas a partir dos pressupostos que

caracterizam a teoria da complexidade, em especial, dos docentes do curso de graduação presencial de Comunicação Social, habilitação em Publicidade e Propaganda das Instituições de Ensino Superior de Curitiba, Paraná.

A pesquisa visa investigar a ação docente e a formação pedagógica dos docentes no curso e universo especificados, bem como refletir sobre as metodologias empregadas na formação discente.

A pesquisa possuiu uma abordagem qualitativa, de tipo participante. A opção pela abordagem metodológica qualitativa permite um entendimento mais detalhado do objeto de pesquisa e proporciona resultados mais ricos para posterior análise. Segundo Triviños (1987) a pesquisa qualitativa possibilita uma forma de compreensão que pode ser caracterizadas por traços comuns, proporcionando uma visão mais clara para a interpretação da realidade. Nesta modalidade de pesquisa o investigador realiza uma inserção junto ao objeto investigado, enriquecendo as possibilidades de análise e os resultados da pesquisa. Segundo Chizzotti (2006, p. 90) a pesquisa participativa é

um conceito elástico, abrigando concepções e práticas de investigação sob diferentes nomes, que partem de premissas similares e revelam diferentes aspectos do processo participativo com a finalidade de orientar a prática. [...] Não é um mero conjunto de métodos, meios e técnicas, mas se fundamenta em uma ética e em uma concepção alternativa da produção popular do conhecimento, segundo a qual as pessoas comuns são capazes de compreender e transformar sua realidade.

A pesquisa participante, para Chizzotti (1991), pode ser caracterizada pela criação de uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado, onde se gera um processo de mútuo enriquecimento, influenciando as duas partes envolvidas na pesquisa. Nesta perspectiva, o autor (p. 84) esclarece que a pesquisa participante cria “uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado” e, neste processo a “relação viva e participante é indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos, e os significados que são construídos pelos sujeitos.” Neste sentido, após a coleta dos dados, “o resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva”.

Para a realização da pesquisa delimitou-se como universo de pesquisa todas as Instituições de Ensino Superior da cidade de Curitiba que ofertam o Curso Superior de Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda, modalidade presencial.

5.3 O Contexto e o Processo de Investigação

Na pesquisa elegeu-se como amostra para a aplicação da pesquisa todas as Instituições de Ensino Superior, presentes na cidade de Curitiba, que ofertam o curso de graduação presencial de Comunicação Social, habilitação em Publicidade e Propaganda, não excluindo desta análise nenhuma das instituições presentes no universo selecionado para o estudo. Apontou-se como instrumento de pesquisa qualitativa, num primeiro momento, um questionário semi-aberto aplicado junto a dois docentes de cada instituição selecionada. A escolha destes docentes baseou-se na indicação do coordenador do curso, dando preferência aos professores que lecionam disciplinas específicas. Como a participação foi voluntária houve casos de docentes que não demonstraram interesse em se envolver na pesquisa, assim adotou-se como critério buscar outro docente da mesma instituição que apresentasse interesse, sem a preocupação da formalização ou tabulação de tais recusas.

Num segundo momento, realizou-se uma entrevista com os coordenadores de curso das instituições presentes no universo de análise. Nesta fase, embora fosse a intenção do pesquisador, não foi possível entrevistar todos os coordenadores, visto que, nem todos atenderam as solicitações para a realização da entrevista ou decidiram não participar. Para esta situação, optou-se pela denominação nos dados da pesquisa de “entrevista não respondida”, nas respectivas instituições. Para substituir os coordenadores que não participaram da entrevista optou-se por não se buscar outros docentes na instituição, pois, o intuito desta fase era a coleta de dados e informações junto aos coordenadores de curso, a fim de observar seu perfil e conceituações teórico-práticas, e não de outros professores.

A pesquisa abordou aspectos relativos à formação básica, técnica, e específica ao exercício da docência, além de questionamentos relativos à formação continuada. Abordou ainda aspectos relativos a sua prática pedagógica à luz das concepções do paradigma da complexidade. Tanto as entrevistas com os coordenadores de curso, bem como os questionários aplicados com os professores tiveram como base de análise os assuntos descritos.

Como abordado, a pesquisa não restringiu sua análise em um grupo específico de instituições devido a grande disparidade entre o número de vagas,

tradição dos cursos, número de egressos e expressividade das IES no mercado publicitário curitibano. Optou-se por buscar analisar todos os doze cursos de Publicidade e Propaganda ofertados.

O quadro abaixo demonstra as IES que ofertam o curso de Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda na cidade de Curitiba (foco desta análise), além de demais informações sobre tais cursos.

TABELA 1 – CURSOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL - PUBLICIDADE E PROPAGANDA OFERTADOS EM CURITIBA – 2008

Nome da IES	Vestibular Semestre		Vagas anuais Autorizadas	Duração do curso
	1	2		
ESEEI - Esc Sup de Estudos Empresariais e Inf.	1	2	150	4 anos
Facinter - Faculdade Internacional de Curitiba	1	2	280	4 anos
FAO - Faculdade Opet	1	2	100	4 anos
FAPAR - Faculdade Paranaense (Grupo Objetivo)	1	2	100	4 anos
PUCPR - Pontifícia Univ. Católica do Paraná	1	2	120	4 anos
Uniandrade - Centro Univ. Campos Andrade	1	2	340	4 anos
Unibrasil - Faculdades Integradas do Brasil	1	2	300	4 anos
UnicenP - Centro Universitário Positivo	1		222	4 anos
UNICURITIBA - Centro Universitário Curitiba	1	2	150	4 anos
UNIFAE - Centro Univ. Fanciscano do Paraná	1		180	4 anos
UTP - Universidade Tuiuti do Paraná	1	2	150	4 anos
UFPR - Universidade Federal do Paraná	1		30	4 anos
Instituições: 12	Vagas Anuais: 2.122			

Fonte: Elaboração Própria com base nos dados disponibilizados pelo MEC em: <http://www.mec.gov.br>

Deve-se salientar, contudo, que das instituições relacionadas, duas dentre elas não ofertaram vagas para o curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda no vestibular de verão 2009. Em decorrência desta situação não se sabe ao certo sobre a continuação do curso em tais instituições e, portanto, optou-se pela não aplicação dos questionários de pesquisa e entrevista com os professores e o coordenador.

5.4 Fases da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em cinco fases:

Primeira fase: buscou-se investigar os assuntos que concernem a problematização por meio de referencial teórico sobre formação de professores, projeto pedagógico, prática pedagógica, o paradigma da complexidade e aspectos relativos ao curso de análise.

Segunda fase: foi composta pela investigação, por meio de questionário semi-aberto, sobre os paradigmas que caracterizam a prática pedagógica dos professores no universo selecionado para análise. Realizou-se também a delimitação do perfil dos docentes entrevistados, seus aspectos sócio-econômico, cultural e acadêmico. A pesquisa buscou investigar dois docentes de cada instituição, indicados pelo coordenador do curso, envolvidos nas disciplinas específicas. Neste momento foi solicitado aos coordenares que apenas indicassem os professores, para posteriormente (terceira fase) realizar-se as entrevistas com eles. No caso das instituições onde o coordenador do curso não respondeu aos pedidos de entrevista (terceira fase) optou-se por não buscar professores para a investigação da presente fase.

Terceira fase: envolveu a investigação sobre os paradigmas que caracterizam a ação docente dos coordenadores dos cursos de publicidade e propaganda, de todas as instituições que ofertam o curso de análise no universo selecionado para a pesquisa, por meio de entrevistas. Buscou-se também elaborar o perfil destes coordenadores, assim como os aspectos que influenciam na gestão de seus respectivos cursos. Cabe ressaltar que, não se obteve a participação de todos os coordenadores das doze IES que ofertam o curso em Curitiba.

Quarta fase: caracterizou-se pela análise dos dados coletados junto aos participantes da pesquisa, tanto dos professores como coordenadores, tendo como base o referencial teórico proposto.

Quinta fase: delimitação de alguns aspectos que poderão nortear a prática pedagógica dos docentes do curso de análise, a luz do paradigma da complexidade.

Como explicitado, a pesquisa foi realizada com dois blocos de participantes, os professores das disciplinas específicas do ensino de Publicidade e Propaganda, indicados por seus coordenadores e os próprios coordenadores de curso.

Os sujeitos foram denominados por meio de codificação para salvaguardar o anonimato. O grupo de coordenadores recebeu a denominação C1... C7, já o grupo de professores recebeu a designação de P1... P14.

Para tanto, foi elaborado um questionário semi-aberto para os professores (apêndice 1) e um roteiro de pesquisa para os coordenadores (apêndice 2) envolvidos no estudo.

5.5 Apresentação e Análise de Dados

O esforço no contato junto às instituições de ensino permitiu perceber que nem todos os coordenadores de curso iriam atender aos pedidos do pesquisador para realizar a entrevista. Além disso, algumas instituições que possuem o Curso de Publicidade e Propaganda não abriram novas turmas no último vestibular e, em alguns casos, no momento da realização da pesquisa, os cursos não possuíam coordenador. Devido a esses fatores a coleta de dados não foi realizada em todas as Instituições de Ensino que ofertam o curso em Curitiba. De um total de 12 instituições que possuem autorização para a oferta de vagas do curso, apenas 10 abriram processo seletivo em 2009. Destas 10 instituições, 2 não responderam aos apelos do entrevistador e, por motivo ético foi excluída a instituição onde o presente pesquisador atua, obtendo a contribuição das outras 7 instituições, tanto do coordenador do curso por meio de entrevista como dos professores por ele indicados.

Para realizar a análise dos dados coletados por meio da pesquisa deste trabalho, buscou-se relacioná-los com o objetivo geral e os objetivos específicos de investigação. Como abordado na parte introdutória, o objetivo geral se fundamenta em caracterizar a ação docente nos cursos de Publicidade e Propaganda, das IES de Curitiba, a luz dos referenciais teórico-práticos que subsidiam o paradigma da complexidade. Com base neste objetivo geral ramificam-se os objetivos específicos, sobre os quais se fundamentarão a análise dos dados obtidos relativos aos professores e aos coordenadores de curso do universo de pesquisa, a saber:

- Caracterizar a formação pedagógica dos docentes e coordenadores dentro dos cursos investigados, bem como, estabelecer o perfil destes profissionais;

- Identificar os fatores que influenciam a prática pedagógica dos professores e a atuação dos coordenadores dos Cursos de Publicidade e Propaganda;
- Investigar as práticas pedagógicas dos docentes à luz do paradigma da complexidade.

Com base nestes objetivos postos, primeiramente será realizada a análise dos dados relativos aos professores e posteriormente aos coordenadores. Cada um destes dois grupos será dividido segundo os objetivos específicos de investigação do presente trabalho, objetivando-se assim, uma análise de dados mais direta e significativa.

5.5.1 Contribuições dos professores do Curso de Publicidade e Propaganda

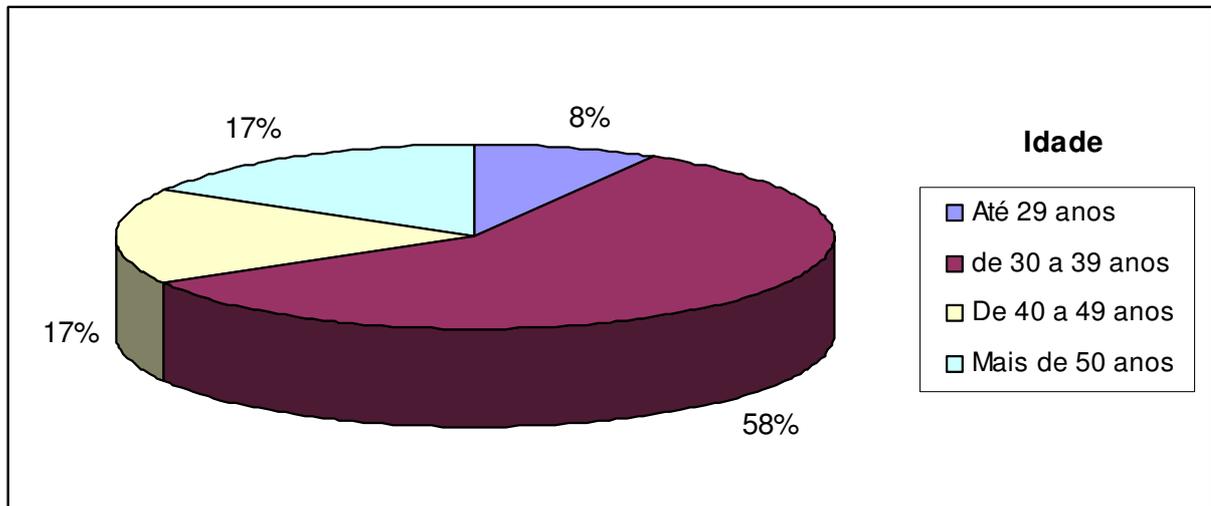
Com base nos dados coletados por meio da aplicação de questionários com os professores indicados pelos coordenadores de curso, pode-se categorizar os dados de acordo com os objetivos específicos da presente investigação. Para tanto, os dados de análise serão divididos nestas três categorias: a. Formação pedagógica e perfil dos docentes; b. Influências na prática pedagógica dos professores; c. Práticas pedagógicas dos docentes à luz do paradigma da complexidade.

a. Formação pedagógica e perfil dos docentes

Com base na pesquisa realizada com os docentes das Instituições de Ensino que ofertam o curso de Publicidade e Propaganda na Cidade de Curitiba pode-se elaborar o perfil dos docentes quanto a idade, sexo, formação, tempo de profissão, tempo de docência e número de IES em que atuam, conforme demonstrado nos gráficos a seguir:

1a. Quanto à idade:

GRÁFICO 5 – IDADE DOS DOCENTES

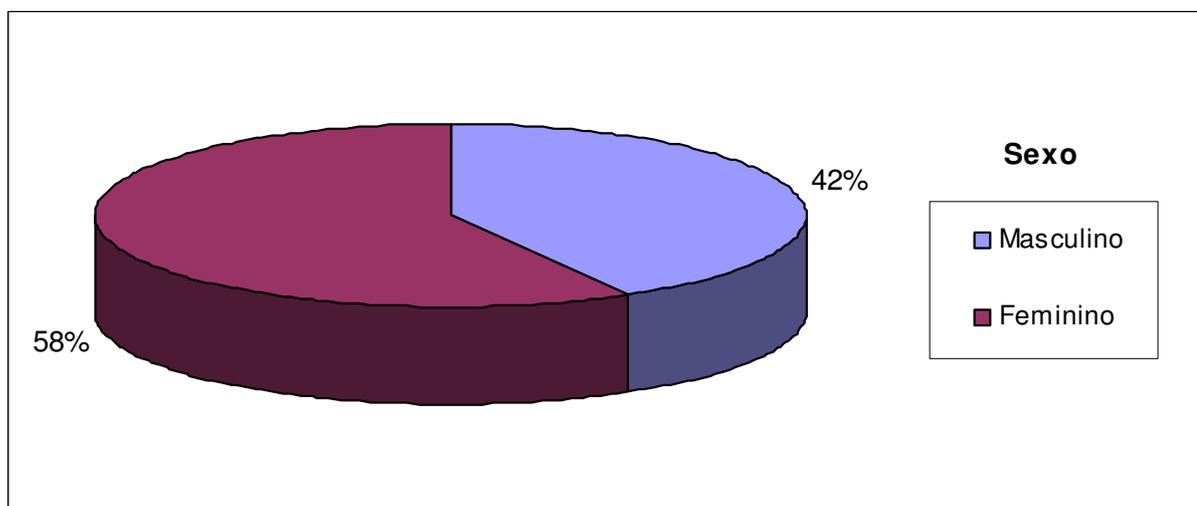


Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

Por meio dos dados coletados, relativos a idade dos docentes, nota-se o perfil jovem do grupo, onde mais da metade dos professores investigados encontra-se em uma faixa-etária entre 30 e 39 anos. Este fator é devido não apenas pela relativa juventude do curso em algumas instituições, mas também, ao fato de que o exercício profissional desta área possui um perfil de profissional bem jovem.

2a. Quanto ao gênero:

GRÁFICO 6 – GÊNERO DOS DOCENTES

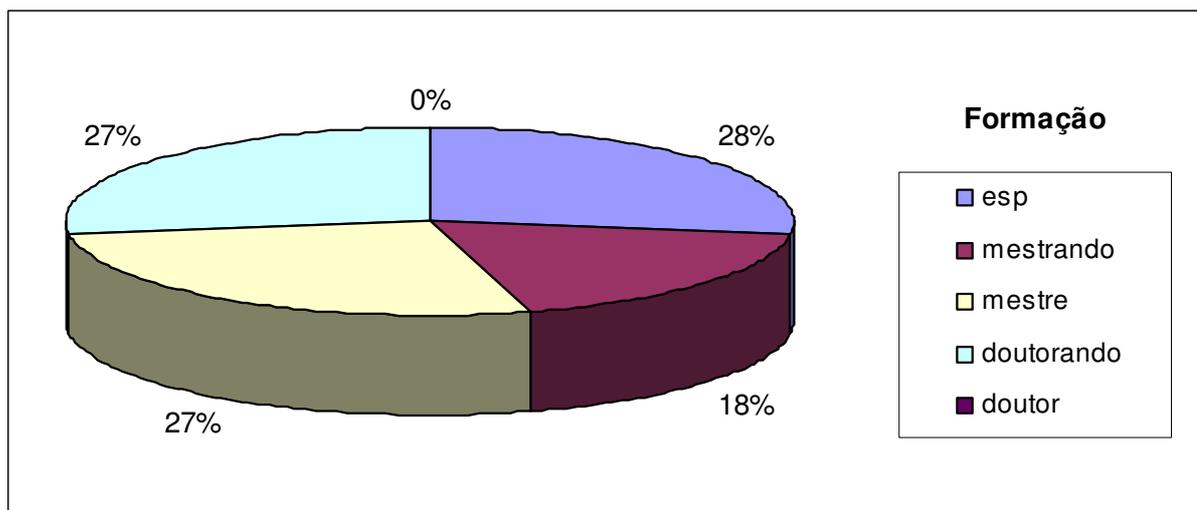


Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

Com relação ao sexo, nota-se uma pequena predominância de docentes mulheres. Não há uma explicação exata para este fato, contudo, estima-se que esta diferença se deve a maior busca por formação acadêmica por parte das profissionais da área. Outra hipótese se deve ao fato de que no dia-a-dia do exercício profissional da área, principalmente nas agências de publicidade e propaganda, a maioria dos cargos que envolvem atendimento ou relações pessoais são ocupados por mulheres e a maioria dos cargos na área de criação e produção, onde há menos tempo livre para dedicar-se a formação ou docência, são ocupados, em sua maioria, por homens.

3a. Quanto ao nível de formação:

GRÁFICO 7 – FORMAÇÃO DOS DOCENTES

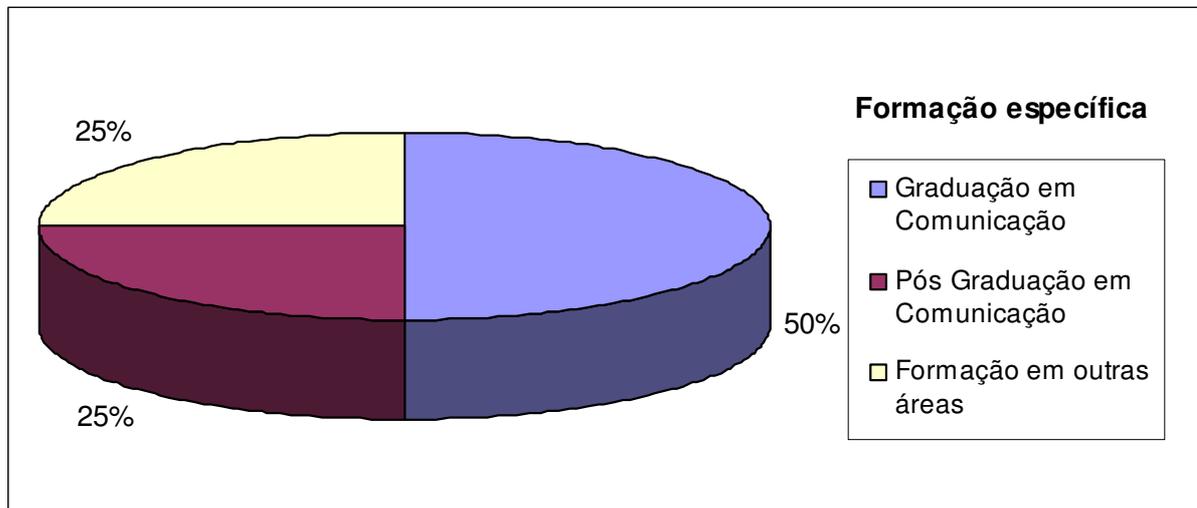


Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

Quanto a formação dos docentes notou-se a ausência de professores com o título de doutor trabalhando na área específica de Publicidade e Propaganda em Curitiba. Este fato deve-se, pelo menos em parte, pela inexistência de um programa de pós-graduação *Stritu Sensu* nesta área em toda a região.

Com relação a formação, apesar de ser uma área do conhecimento onde se prioriza muito a experiência profissional em detrimento da acadêmica, nota-se que um número significativo de professores está atualmente inserido em programas de pós-graduação de mestrado ou doutorado (cerca de 45%). Além disso, considerando-se os dados absolutos, cerca de 54% dos docentes já possuem o título de mestres.

4a. Quanto à Formação Específica na Área da Comunicação:
GRÁFICO 8 – FORMAÇÃO ESPECÍFICA DOS DOCENTES

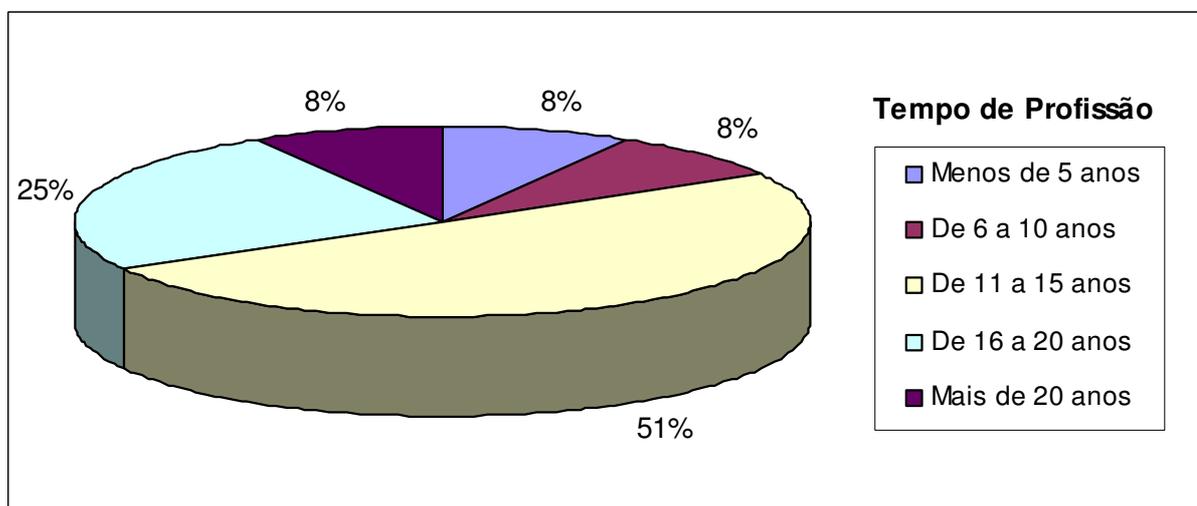


Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

Com relação a formação específica nota-se que 50% dos docentes possuem graduação na área. Já 25% do universo buscaram formação na área por meio da pós-graduação, muito provavelmente pensando na atividade docente. E os 25% restantes, embora professores de disciplinas específicas do curso, não possuem qualquer formação na área, seja graduação ou pós-graduação. Tais docentes, na maioria dos casos, possuem formação em áreas correlatas as suas disciplinas no curso, como o Design gráfico, Psicologia e Administração.

5a. Quanto ao tempo de exercício profissional:

GRÁFICO 9 – TEMPO DE PROFISSÃO DOS DOCENTES

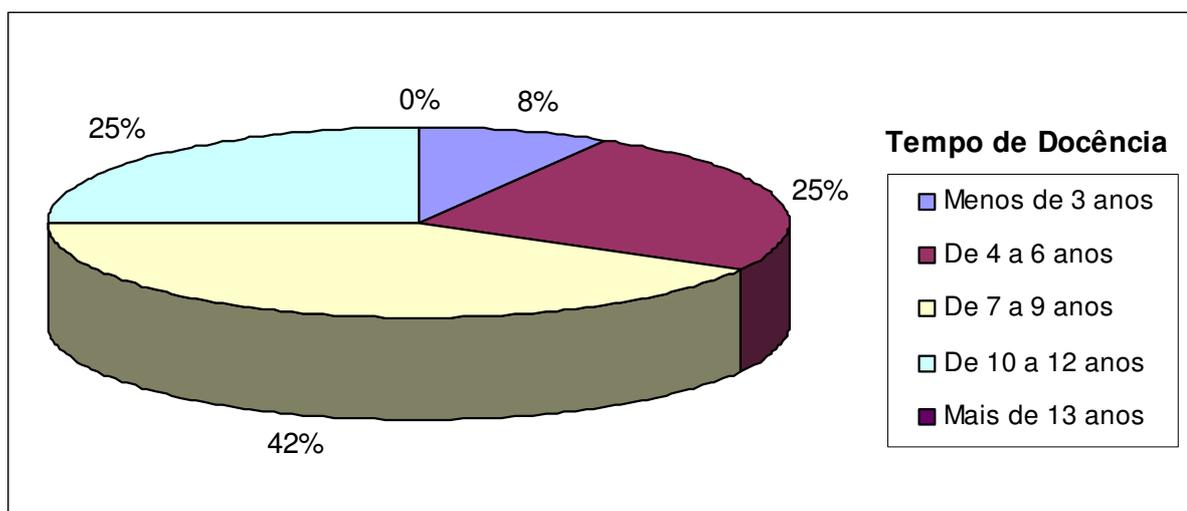


Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

Com relação ao tempo de experiência profissional dos docentes nota-se um dado importante, pois, mais de 80% dos professores trabalha a mais de 11 anos na área, contribuindo com sua experiência profissional para o enriquecimento das situações de sala de aula.

6a. Quanto ao tempo de docência:

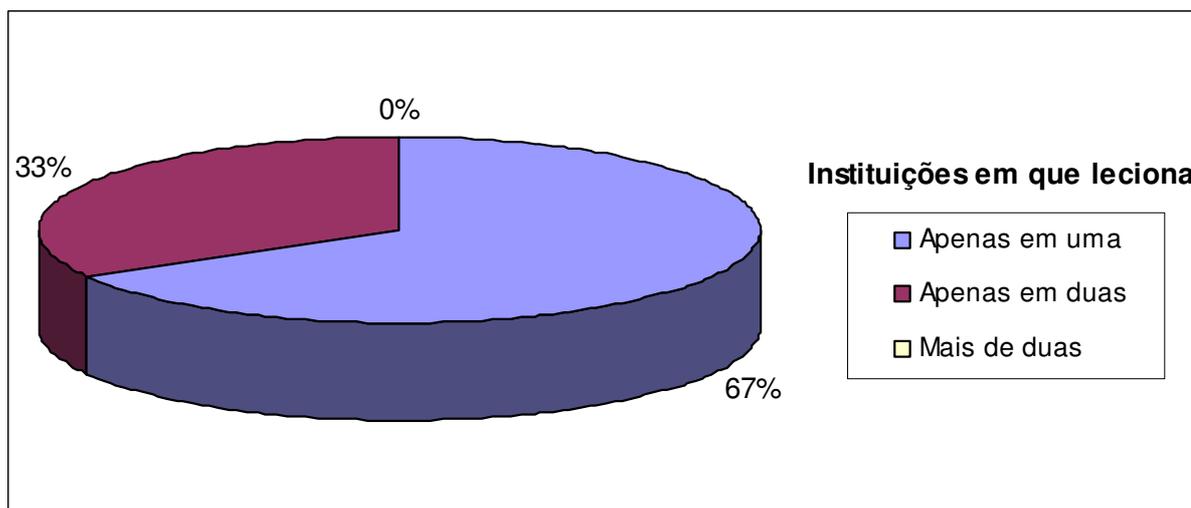
GRÁFICO 10 – TEMPO DE DOCÊNCIA DOS DOCENTES



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

Assim como no item anterior nota-se que os docentes possuem certa experiência na área, tanto profissional como acadêmica. Por meio deste gráfico nota-se que a maioria dos professores possui mais de 7 anos de experiência como docente, do total, 25% possuem mais de 10 anos de experiência e apenas 8% do grupo são professores iniciantes. Se compararmos estes dados ao de outros cursos talvez notar-se-á que em sua maioria os docentes são mais novos no exercício da atividade, contudo, vale salientar que a menos de 10 anos havia apenas dois cursos de Comunicação e Curitiba, o oferecido pelo PUCPR e o da Universidade Federal.

Se compararmos, contudo, o tempo de profissão dos docentes (gráfico 9) com o tempo de docência (gráfico 10) pode-se notar que o tempo médio de profissão é bem superior ao tempo de docência, o que leva a refletir que, em sua maioria, os docentes deste curso são profissionais da área que após certo tempo de profissão decidiram ingressar na carreira docente.

7a. Quanto ao número de Instituições em que leciona:**GRÁFICO 11 – INSTITUIÇÕES EM QUE LECIONA**

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

Outro fator positivo é o número de Instituições de Ensino em que o professores lecionam. De acordo com os dados da pesquisa a grande maioria dos professores (67%) trabalham em apenas uma instituição. Além disso, no universo pesquisado, não foi encontrado nenhum professor que trabalha-se em mais de duas instituições. O fato de a maioria dos professores concentrarem suas atividades acadêmicas em uma única instituição leva a refletir com relação a qualidade de concentração no desempenhos destas tarefas. Cabe lembrar que os professores foram indicados pelos coordenadores de curso, assim, são docentes que se destacam perante os demais.

Com base nos dados recolhidos por meio da pesquisa pode-se elaborar um perfil médio dos docentes do universo de pesquisa. Tendo como base estes resultados, o perfil deste docente seria algo semelhante a:

- Mulher, 35 anos, graduada em comunicação, possui mestrado, tem 15 anos de experiência profissional e 8 de docência, leciona em apenas uma instituição e além das atividades acadêmicas exerce atividades profissional na área da comunicação.

b. Influências na prática pedagógica dos professores

Para se identificar os fatores de influência sobre a prática pedagógica dos docentes do universo de pesquisa buscaram-se primeiramente questionamentos indiretos, para depois argüir-los diretamente sobre o assunto. Desta maneira, tendo como base o instrumento de pesquisa aplicado, levantaram-se os seguintes itens de análise: 1b. Formação Pedagógica; 2b. Visão sobre o aluno; 3b. A formação dos alunos como profissionais; e por fim, de forma mais específica 4b. Fatores que influenciam a docência.

1b. Formação Pedagógica:

Ao indagar: Você possui formação na área pedagógica para o exercício da docência? Em caso afirmativo, qual foi a relevância para sua atuação como docente? foi possível levantar, por meio dos dados recolhidos e com base nas respostas dos professores, que cerca de 75% dos docentes que atuam nos cursos de Publicidade e Propaganda de Curitiba não possuem formação ou preparo específico para o exercício da docência. Apenas 30% do total dos professores pesquisados afirmaram ter preparação pedagógica para o exercício da docência, sendo capazes de relacionar sua relevância. O dado mais alarmante é o fato de 70% dos pesquisados terem afirmado simplesmente [não] ao questionamento relativo ao preparo pedagógico, demonstrando certa despreocupação com o assunto.

Com relação aos 30% que afirmaram possuir preparo pedagógico para o exercício da docência, pode-se destacar as seguintes contribuições:

“Tenho didática no Ensino Superior (disciplina da especialização) e mestrado em educação. Me ajuda a ter uma dinâmica de sala melhor e a pensar mais nos resultados que eu quero com a turma.” (P7)

Pode-se ainda destacar a contribuição de outro professor ao refletir sobre a importância da formação pedagógica em sala de aula:

“[...] Foi relevante no aperfeiçoamento de didática e atuação em sala de aula e no ensino/aprendizagem.” (P2)

Estes são raros exemplos de docentes que buscaram formação pedagógica para o exercício da atividade docente. Neste sentido, pode-se ainda destacar a contribuição de outro professor, que apresenta em sua contribuição a relevância da formação pedagógica ao docente da educação superior e faz um alerta:

“[...] A relevância desse tipo de disciplina é grande, mas seu sucesso depende em grande parte da proposta e do professor. No meu caso, aproveitei muito mais a disciplina em nível de stricto sensu, quando pude perceber as grandes linhas pedagógicas atuais e a forma como cada uma pode ser utilizada no exercício da docência. Percebi também que há quase sempre uma expectativa – por parte de universidade, alunos, pais, etc. – de que o ensino ainda seja feito pelo modelo tradicional (em sala de aula, alunos ouvintes, professor falando, etc.), quando na prática nós sabemos que esse modelo nem sempre se encaixa como proposta ideal para o ensino de qualquer tipo de conteúdo, em particular conteúdos que envolvam um processo participativo mais ativo.” (P8)

A contribuição deste professor nos alerta para o fato de que, muitas vezes, a falta de formação pedagógica dos docentes da educação superior não é apenas culpa do docente, mas de toda a estrutura da organização de ensino que não o incentiva a buscar tal formação. P8 também alerta que a prática de ensino que se espera por parte dos alunos, pais e da própria universidade ainda é o modelo tradicional, entretanto, demonstra não ser esta a prática que irá suprir os objetivos pretendidos no curso.

2b. Visão sobre o aluno:

O questionamento: Como você caracterizaria o aluno universitário de hoje? possibilitou identificar os fatores que influenciam a prática pedagógica dos professores. Buscou-se ouvir os docentes com relação a visão que eles possuem sobre os alunos, papel fundamental em qualquer processo de ensino-aprendizagem.

Para a maioria dos professores a imagem que se tem hoje dos alunos do curso de Publicidade e Propaganda é a de um sujeito despreparado, imaturo,

contudo, a opinião do grupo não é homogênea sobre esta questão, havendo grande diversidade de posicionamentos referente a visão que se tem deste aluno.

“Alunos despreparados, sem visão crítica, muitos estão interessados apenas no diploma para ingressar no mercado de trabalho, sem se preocupar com uma formação integral (não estou generalizando). Observo falta de interesse. Não tem espírito de pesquisador.” (P2)

A maior parte dos professores pesquisados concorda em atribuir ao grupo de alunos um perfil pejorativo, definindo-os como alunos desmotivados e despreparados. O docente P3 alerta para a falta de bagagem cultural e interesse pela pesquisa e, conseqüentemente, pelos resultados de aprendizado.

“Na grande maioria 70%, imaturo, com baixo repertório específico e alienado para conhecimentos gerais. Uma geração que se utiliza de meios virtuais como “copia” e “cola” de conteúdos, sem ler o que está copiando. Por ter mais acesso as informações (internet) se coloca como “conhecedor” de tudo.” (P3)

Observa-se que este aluno não possui gosto pela pesquisa ou pela leitura, foi ensinado a buscar respostas prontas, como no vestibular. Por não saber pensar e refletir nos problemas que lhe são apresentados ele não consegue buscar soluções e respostas novas, o que, principalmente na área da comunicação, é alarmante. O docente P7 alerta para este fato e ressalva a importância de se pensar e refletir quando acadêmico.

“Fraco, não gosta de ler e quer um ensino massificado como o do cursinho. Prefere uma educação conservadora onde o professor ensina e ao final ele faz uma prova e passa. Não tem uma visão de futuro muito definida. Acha que a universidade tem apenas capacitá-lo para o mercado de trabalho, quando de fato queremos ensinar a pensar na profissão e no mundo.” (P7)

O docente P8 oferece um perfil para definir este aluno, relata de forma simples e clareza como este aluno pensa e se comporta, suas aptidões e limitações, bem como, suas posturas perante a universidade:

“Não sei se “o aluno universitário” existe, acho que o que existem são perfis de alunos, dependendo do curso ou área. Alunos de comunicação, por exemplo, em geral são criativos, desorganizados, sociáveis, com bom nível de escolaridade. [...] É um filho de classe média ou média alta, com baixo grau de conhecimento a respeito da profissão e uma insatisfação crônica com “a instituição”. Há sempre uma tendência em sobrevalorizar os problemas e dificuldades da universidade em detrimento dos aspectos positivos.” (P8)

Já o docente P1 alerta para a diferença existente entre o perfil dos alunos nas diversas instituições que oferecem o curso. Este professor é capaz de observar tal diferença, pois, leciona em duas instituições de ensino com realidades bem diferentes, uma delas possui o valor da mensalidade do curso mais acessível de todo o universo de pesquisa e, a outra, o valor mais elevado. Para ele:

“[...] Há também o problema de respeito ao professor e de falta de compreensão do papel dele na instituição (aluno/cliente = “estou pagando”). Esses aspectos variam de acordo com a instituição. As pressões típicas das relações comerciais interferem na relação professor-aluno-instituição. O professor precisa de muito jogo de cintura para atuar nesse cenário.” (P1)

Para alguns professores, contudo, não se pode generalizar, pois, existem na verdade dois grupos de alunos: há aqueles que são imaturos e desinteressados com o aprender e aqueles dedicados e esforçados. O traço marcante, contudo, é definido pelo professor P11, ao abordar a ansiedade demonstrada por ambos os perfis de alunos:

“[...] São jovens cada vez mais imediatistas, o que os torna em certos momentos, desinteressados e/ou imaturos para a realidade da sala de aula, [...]. Porém, existem os alunos dedicados e interessados, [...] buscam

complementações e novas informações, seja em bibliografias, em atividades de estágio, entre outras opções.” (P4)

Este duplo perfil dos alunos observado pelo professor P4 também foi destacado pelo docente P11. Para este último outro aspecto marcante do grupo de alunos é uma visível ansiedade relativa à formação.

“[...] Alguns chamam minha atenção por demonstrarem uma preocupação muito grande com a entrada no mercado de trabalho, [...] Outros chamam minha atenção pela brutal imaturidade que demonstram em relação à escolha que fizeram. Se tivesse que apontar um traço comum a ambos, preocupados e imaturos, acho que seria uma espécie de "ansiedade", pois ambos parecem perceber o período de formação universitária como um "mal necessário", algo que deveria passar o mais rápido possível e, de preferência, sem impor muito esforço ou sacrifício.” (P11)

Existe também docentes que acreditam que os alunos universitários de hoje são mais preocupados, principalmente com o mercado de trabalho, como definido brevemente por um dos participantes.

“Preocupado com o mercado de trabalho.” (P12)

A opinião do grupo com relação ao aluno universitário demonstra que embora divergentes os professores de forma geral observam aspectos semelhantes como o despreparo e a imaturidade de parte do grupo de alunos e, em contra ponto com, alunos preocupados e interessados. Observa-se, contudo, que este aluno vê na universidade o espaço para conquistar uma vaga no mercado de trabalho e não, um momento para reflexão, crítica e pesquisa. Como bem observado por um dos sujeitos da pesquisa, o aluno percebe este período como um “mal necessário”, que deve exigir o menor esforço possível, entretanto, acarretar nos maiores benefícios.

3b. A formação dos alunos como profissionais:

Para levantar esta temática indagou-se: Que visão você tem do profissional que está sendo formado no curso que você atua como docente? Possibilitou-se ouvir os professores do universo de pesquisa com relação a visão que eles possuem do alunos como futuros profissionais da área. Para isso, buscou-se ouvi-los agora com relação a visão do profissional que está sendo formado, ou seja, o profissional que ele como docente entregará a sociedade e ao mercado de trabalho no término do curso.

Novamente a grande maioria do grupo convergiu para um mesmo posicionamento crítico com relação a postura do aluno. Para muitos dos professores pesquisados o profissional que está sendo formado destaca-se por estar despreparado para os desafios que encontrará.

“De forma geral, um profissional com deficiências de repertório e com falta de senso de responsabilidade por suas próprias escolhas e atitudes.” (P1)

“Os alunos estão construindo sua postura profissional, percebo imaturidade frente ao mercado de trabalho.” (P2)

Os docentes P1 e P2 destacam a responsabilidade do aluno nos resultados de aprendizagem por ele obtidos. Para eles são as escolhas e a postura inadequada dos alunos enquanto acadêmicos que contribuirão para a formação de um profissional despreparado para o mercado de trabalho.

O docente P9 também destaca esta falta de maturidade dos alunos, observando este fato como um grande entrave para o desenvolvimento das atividades de ensino.

“A imaturidade e a fatal de comprometimento de alguns alunos atrapalha o desenvolvimento das atividades.” (P9)

Já para o professor P7, o problema reside no fato dos alunos já chegam despreparados ao ensino superior, dificultando ainda mais a aprendizagem.

“Acho que os alunos chegam muito, muito despreparados (cada vez mais) e por isso é muito difícil dizer que chegam prontos para o mercado.” (P7)

Já o docente P12 resume em poucas palavras o que observa como perfil destes profissionais. Para ele, apesar de serem esforçados, possuem pouca base, o que, vai de encontro com o abordou o professor P7.

“Esforçados, porém com pouco base.” (P12)

Para outros docentes o profissional em processo de formação possui tanto qualidades como deficiências. O professor P10 compara o perfil do profissional formado atualmente com o perfil do profissional formado em sua época.

“Na tocante à formação prática, profissionais mais preparados do que na época em que me formei. Mas, em que diz respeito à formação humanista necessária ao exercício da profissão, bem menos interessados e aptos.” (P10)

Assim como o professor P10 destaca um maior preparo prático e técnico em detrimento de uma carência de visão humanista, o docente P11 também destaca este crescimento da preparação prática, entretanto, alerta para a falta de reflexão relativa a esta prática por destes profissionais.

“[...]Também o percebo como um profissional que é bastante competente do ponto de vista dos saberes práticos, mas, no geral, pouco capaz de refletir de forma abstrata sobre a própria prática.” (P11)

Existe ainda opiniões divergentes, tanto do professor que acredita na qualidade do profissional em formação em seu curso, como aqueles que acreditam que esta qualidade só será alcançada de acordo com o desempenho de cada aluno.

“Cada vez mais acredito que a qualidade do profissional formado pelo nosso curso é em sua maior parte função da própria qualidade do aluno. Alunos

com bom nível de escolaridade anterior, [...] Por outro lado, a universidade não consegue fazer 'milagres'." (P8)

"um profissional que terá a capacidade de desenvolver a comunicação como foco de negócios, com direcionamento de mercado, com visão empreendedora e também com toda qualificação profissional específica da área publicitária, com todas as competências necessárias" (P4)

O posicionamento do grupo de professores reflete uma visão crítica sobre o perfil do profissional formado pelo curso. Segundo os docentes os alunos entram no curso com uma pobre bagagem cultural, ou seja, com uma formação básica insuficiente e, acabam por tornarem-se profissionais carentes de reflexão e maturidade. Além disso, também destacam uma melhora no desenvolvimento dos aspectos técnicos e práticos voltados às exigências do mundo do trabalho.

4b. Fatores que influenciam a docência:

O questionamento: Que fatores você percebe que influenciam sua prática pedagógica? permitiu verificar os influenciadores da prática pedagógica dos docentes dentro de sala de aula. Embora as questões anteriores tenham relação ao assunto e nos trazem dados que ajudam a compreender a questão, buscou-se verificar aqui, de maneira direta, como o grupo de professores percebe o assunto.

Mais uma vez a maior parte dos participantes manteve um mesmo posicionamento, com opiniões bem semelhantes. Para este grupo a instituição e sua organização de ensino aliada a formação do próprio professor e ao interesse do aluno são os aspectos fundamentais na constituição da prática pedagógica.

Para um primeiro grupo de docentes a instituição e sua organização de ensino aliada ao papel e interesse do aluno são fundamentais neste processo:

"As normas institucionais influenciam bastante o que ocorre em sala de aula. Muitas vezes o professor se sente observado e policiado, o que acaba o reprimindo. Além disso, o professor deve buscar aliar sua aula com os interesses dos alunos, o problema é que os alunos nem sempre sabem o que querem.(alunos)" (P4)

Alem do papel da instituição e do aluno, o professor P10 também observa a relevância das diretrizes curriculares e do PPC.

“A instituição e sua organização de ensino, seu corpo administrativo, os alunos e os recursos. Além da influência do projeto do curso e das diretrizes curriculares, porém, raramente aplicadas.” (P10)

Já o docente P1 resume os fatores que influenciam sua atividade docente na relação existente entre o professor, o aluno e a instituição de ensino.

“A relação professor-aluno-instituição é o fundamento para a sala de aula.” (P1)

Num segundo grupo de convergência de posicionamentos, onde estão a maioria dos doentes pesquisados, além da influencia da instituição e do aluno, o papel do professor é observado como o maior influenciador para a prática. Para este grupo o docente possui a missão de buscar formação e a melhoria constante de sua prática pedagógica.

“Além dos materiais de apoio e a estrutura que a instituição oferece, a vivencia do professor o influencia muito. O que ele acha que funciona, que dá certo, suas experiências profissionais e até mesmo os exemplos de sua formação são extremamente válidos.” (P6)

Neste contexto pode-se também destacar as contribuições dos professores P7 e P8 que revelam a reflexão sobre a importância de se buscar preparo por parte do próprio professor.

“Meu preparo pedagógico é fundamental para o exercício da docência. Buscar formação para a prática é essencial.” (P7)

“A falta de amadurecimento e formação básica dos alunos interfere muito em sala de aula, mas, sobretudo, a formação dos professores, sua busca por aperfeiçoamento e formação.” (P8)

Como abordou este último, além da busca do professor por aperfeiçoamento, existem outros fatores que influenciam a atividade docente como a falta de empenho dos alunos. Já para o professor P11, além da própria formação e experiência os recursos de apoio da instituição também influenciam a prática de ensino.

“Minha própria formação e a experiência profissional. Outro fator de influência são os recursos de apoio que a instituição nos disponibiliza, contribuindo para as aulas.” (P11)

Já para um terceiro grupo de professores, como alertou P8, a falta de amadurecimento e comprometimento dos alunos com o ensino é um dos influenciadores da prática pedagógica no curso de Publicidade e Propaganda. Segundo estes docentes a imaturidade dos alunos aliada a outros fatores relevantes gera o principal influenciador para a prática.

“A imaturidade dos alunos aliada ao despreparo de algumas instituições. O professor deve buscar aperfeiçoamento pedagógico e psicológico, compreender as dificuldades e anseios dos alunos, além de conhecer seus próprios limites e dificuldades.” (P2)

“A imaturidade e a falta de comprometimento de alguns alunos atrapalha o desenvolvimento das atividades. Também existem as influências do mercado de trabalho, em constante evolução, exigindo de nós professores que acompanhem de perto.” (P9)

Embora a opinião dos docentes tenha se concentrado em torno dos mesmos argumentos, o grupo apresenta posicionamentos distintos, considerando alguns aspectos como mais relevantes do que outros.

c. Práticas pedagógicas dos docentes à luz do paradigma da complexidade

Por fim, para fechar a análise dos professores, o terceiro grupo de resultados se referem a prática pedagógica dos docentes. Neste item buscou-se investigar que tipo de metodologia é trabalhada pelos professores, bem como a maneira pela qual são realizadas as avaliações e a visão que estes docentes possuem com relação a sua própria prática, considerando-a conservadora ou inovadora. Para tal foi investigado sobre a opção metodológica que dizem possuir os docentes, seu processo de avaliação e seu posicionamento frente as abordagens pedagógicas.

1c. Opção metodológica:

A indagação: Que tipo de metodologia você trabalha em sala de aula? possibilitou levantar o resultado de investigação relativo a metodologia aplicada pelos professores. Todo o grupo de docentes descreveu sua metodologia de ensino de forma muito parecida, utilizando-se de aula expositiva e prática com o apoio de recursos multimídia e exemplos como estudos de caso, vídeos e outros recursos.

“Gosto de trabalhar muito a idéia da teoria com a prática ao mesmo tempo. Trazendo ao máximo as reflexões para a realidade da comunicação. independente da matéria que eu leciono.” (P7)

Nesta mesma linha segue o posicionamento do docente P1 e do docente P6 que deram exemplos de como aplicam os conhecimentos teóricos na prática de ensino:

“Aulas expositivas, análise de casos reais, apresentação de vídeos, filmes e peças publicitárias, leitura de textos em conjunto, trabalhos em sala, seminários.” (P1)

“Exposição teórica oral e trabalhos práticos no laboratório de informática. Visando o aprendizado do sistema de informação utilizado.” (P6)

O grupo demonstrou uma busca por se manter o equilíbrio entre a teoria e a prática nas relações de ensino, assim como resumiram os docentes P4 e P12.

“A metodologia que utilizo é uma mescla de teoria com prática [...]” (P4)

“Exposições técnicas, estudos de casos, atividades práticas.” (P12)

Outros professores, contudo, ao definirem sua opção metodológica, além de abordarem a relação da teoria e da prática deram ênfase ao trabalho em grupo e para as atividades de discussão coletiva:

“Aulas expositivas, trabalhos em equipe, trabalhos individuais de pesquisa, atividades práticas, avaliações individuais práticas e teóricas.” (P8)

“Preferencialmente, utilização de recursos multimídia; realização de seminários; leituras e debates dirigidos.” (P10)

Neste mesmo sentido, além do posicionamento dos docentes P8 e P10, pode-se destacar a contribuição de P2 que explicitou a maneira pela qual desenvolve suas atividades em grupo.

“Seminários, trabalhos em grupos, discussão de textos atuais articulados com seu curso, Grupo GVGO – Grupo de verbalização e grupo de observação, com o objetivo de desenvolver a capacidade de análise e síntese, oportunizar a troca de informações, desenvolver a expressão oral e a pesquisa sobre um tema.” (P2)

O grupo de professores parece bem articulado quando questionado sobre a metodologia de ensino utilizada em sua prática pedagógica. Este fator pode ser influenciado pela própria concepção do curso de Publicidade e Propaganda, dotado de conteúdos mais dinâmicos e participativos que acabam influenciando os professores a uma prática de ensino mais atual, contextualizada e dinâmica, como deve ser o curso.

2c. Processo de Avaliação:

O questionamento: Como são realizadas as avaliações na sua disciplina? oportunizou a investigação com relação às avaliações dos professores. Assim como na metodologia, o grupo apresentou bastante congruência. De uma forma geral, os docentes do curso de Publicidade e Propaganda afirmaram utilizar de avaliações individuais e em equipe, compondo a nota dos alunos por meio de provas, atividades de interpretação e produção e por meio da pesquisa.

“Prova individual escrita, apresentação de projetos/seminários em equipe, atividades em sala de aula.” (P5)

“Avaliações para cumprimento de etapas, trabalhos individuais, em dupla ou equipe. Cada período tem necessidades diferentes.” (P3)

As avaliações também são realizadas por meio de atividades extra-classe e atividades práticas, como aborda P8

“Todas as atividades em aula e extra-classe valem pontos cumulativos para a nota final. Além disso, ao final de cada bimestre aplico uma avaliação prática (ou teórica), individual.” (P8)

Já para o docente P1 a avaliação deve ser composta de atividades coletivas por meio de apresentação de trabalhos e avaliações individuais bem elaboradas, não proporcionando aos alunos a possibilidade da cola, ou seja, da repetição, contudo, incentivando o pensar.

“Apresentação de trabalhos, trabalhos em sala, provas discursivas, provas de múltipla escolha bem elaboradas que, mesmo permitindo consulta, o aluno precisa saber para responder. Desta forma, a "cola" não funciona e o professor não precisa ter essa preocupação.” (P1)

O docente P4 descreve sua metodologia de avaliação explicita a valor das atividades teóricas e práticas.

“São três provas por módulo, que correspondem a 70% da média da disciplina, sendo que todas envolvem questões teóricas abertas e dissertativas e questões práticas para aplicação e desenvolvimento de peças e/ou textos publicitários. Além das provas, são desenvolvidas atividades práticas praticamente em todas as aulas e/ou trabalhos para serem apresentados em sala, que correspondem aos 30% restantes da nota da disciplina.” (P4)

Este grupo de professores, a maioria do grupo investigado, estabelece suas avaliações por meio de atividades teóricas e práticas, individuais e coletivas, que, embora realizadas de maneiras diversas, possuem um mesmo perfil avaliativo.

Além desses, existem também os professores que estabelecem sua avaliação exclusivamente por meio de trabalhos ou atividades, não recorrendo as usuais provas objetivas.

“As avaliações são sempre baseadas em leitura e interpretação de textos. Permito que os alunos façam consulta à bibliografia trabalhada durante o bimestre e proponho questões exclusivamente discursivas nas quais eles são convidados a construir relações, identificar e diferenciar pressupostos, etc.” (P11)

Neste sentido, também há o professor que busca realizar a avaliação dos alunos por meio de atividades práticas, como o P6.

“Através do resultado prático realizado em sala de aula. A nota é dividida entre trabalhos realizados em aula, durante todo o semestre, e trabalhos bimestrais.” (P6)

Mais uma vez o grupo de professores parece bem articulado quando questionado. Além disso, os docentes parecem estar engajados na busca por novas práticas de avaliação, fugindo do modelo tradicional e incentivando os alunos a experimentação, a pesquisa e a produção de conhecimentos por meio de atividades individuais e coletivas.

3c. Posicionamento sobre abordagem pedagógica

Com base no questionamento: Como você classificaria a abordagem de seu trabalho docente: conservadora ou inovadora? Por quê? notou-se de forma clara, como ainda não havia ocorrido na pesquisa, um claro distanciamento entre o posicionamento dos professores pesquisados. Com base nos resultados colhidos podemos dividir o grupo em três categorias: os que se consideram conservadores; os que se consideram inovadores; os que se consideram parte conservadores e parte inovadores, ou seja, uma mescla das duas abordagens.

Cabe ressaltar que os professores pesquisados foram indicados pelo coordenador do curso da instituição, devendo ser estes os melhores docentes do curso aos olhos da coordenação, ou, não seriam indicados. Desta maneira, as contribuições relativas a abordagem pedagógica dos docentes não deve ser generalizadas a todo o grupo de docentes do universo pesquisado.

Os professores que se consideraram conservadores representam a terça parte do grupo pesquisado. Estes docentes demonstraram um enorme senso de reflexão sobre a prática, não estabelecendo uma resposta padrão, contudo, analisando de forma sincera sua ação como docente.

“Sinceramente, não sei. Apesar de diversificar os meios, talvez ainda seja conservadora. Gostaria de usar mais as novas tecnologias (blogs, YouTube, Orkut) para as aulas. Não utilizo por, até agora, não ter tido tempo de planejar atividades para essas ferramentas, mas pretendo implantar para o próximo ano letivo.” (P1)

Ao analisar a resposta destes docentes há a impressão de que eles possuem grande honestidade quanto a reconhecer suas próprias limitações e desejarem por melhorias em sua ação pedagógica.

“Conservadora. Porque ainda segue o modelo aula expositiva + prova, etc.” (P8)

“Conservadora, pois não há uma inovação nos métodos utilizados por outros professores.” (P5)

Os docentes P5 e P11 alertam para o fato de que não existe inovação quando se copia os métodos e conteúdos do passado. Uma abordagem inovadora se caracteriza pela busca pelo novo e, não pela mera repetição, por melhor que possa parecer.

“Tomando como referência os professores que tive durante a graduação, minha atuação docente não se diferencia de forma significativa. Portanto, especificamente nesse sentido, minha abordagem é conservadora.” (P11)

Já um segundo grupo, a grande maioria dos docentes, considerou-se uma mescla entre o conservador e o inovador, percebendo que as duas abordagens estão interligadas. Para estes professores, por mais que haja esforços, sempre haverá um pouco de conservadorismo em suas práticas de ensino:

“Procuro ser inovador, no quesito de temas, trabalhos, e forma de repassar o conteúdo, porém sou extremamente conservador nos aspectos de comportamento, cumprimento de etapas, assiduidade e etc.” (P3)

Para alguns professores parte do conservadorismo reside no cumprimento das normas institucionais. Além disso, para P4, existem momentos conservadores e inovadores.

“Acredito que existem momentos conservadores e momentos inovadores, pois algumas questões são necessidades institucionais e que não é possível trabalhar com inovações que se distanciem tanto das normas institucionais, porém, dentro do possível, a proposta é que seja uma abordagem o mais realista possível, pois é preciso qualificar o docente para a prática real e cotidiana do mercado, com atividades a partir de briefings reais e situações cotidianas do dia-a-dia publicitário, para que estejam preparados para esse mercado que irão se inserir nos próximos anos.” (P4)

Também na perspectiva de existirem momentos conservadores e inovadores o professor P9 compara a exigência por disciplina em sala de aula com uma prática conservadora e, a busca por atualização, com a inovação.

“É uma mescla. Sou uma professora exigente, brava, que exige respeito e educação dentro da sala de aula (coisa difícil atualmente). Ao mesmo tempo entendo as necessidades de hoje, o olhar do jovem, e sei que é preciso inovar sempre. Na área em que atuo, Mídia, não dá pra parar. Todo dia tem uma novidade, um material novo, uma maneira nova de comunicação publicitária. A inovação é importante sempre, não dá pra parar no tempo.”
(P9)

Por fim, um pequeno grupo de professores afirmou ser unicamente inovador. Talvez estes docentes não compreendam profundamente os aspectos da inovação e do conservadorismo, ou realmente, sejam empenhados em um processo de busca pela inovação. De qualquer forma, pode-se destacar a contribuição de P2 que afirma estimular o questionamento dos alunos:

“Inovadora. Por que abro espaço para os alunos questionarem, levando em conta suas experiências e limitações.” (P2)

Já para P6 a inovação nos processos pedagógicos está intimamente ligada a atualização das ferramentas e os conteúdos ministrados.

“Busca a aplicação de softwares de criação atualizados. Objetiva a interação do aluno com os sistemas utilizados no mercado, o que só se dá pelo pleno aprendizado do aluno durante a aula. Busca também utilizar cases atualizados, aproximando a sala de aula do mercado.” (P6)

Ao realizar a análise dos posicionamentos dos docentes quanto sua metodologia, avaliação e abordagem de ensino percebe-se uma clara busca pela inovação, pela superação do paradigma conservador e de novas práticas de ensino, mais dinâmicas, participativas e significativas. Nota-se nos docentes uma postura madura e consciente de suas limitações e da necessidade de constante atualização, profissionais com senso crítico, prontos a aprender e a buscar ferramentas, dentro de suas limitações, para conquistar os alunos.

5.5.2 Participação dos Coordenadores dos cursos de Publicidade e Propaganda

Com base nos dados coletados por meio do contato e das entrevistas com os coordenadores de curso, continuaremos a categorização dos dados de acordo com os objetivos específicos da presente investigação. Para tanto os dados de análise serão divididos novamente em três categorias: a. Formação pedagógica e o perfil dos coordenadores; b. Influência sobre o papel do coordenador; c. Atuação dos coordenadores à luz do paradigma da complexidade.

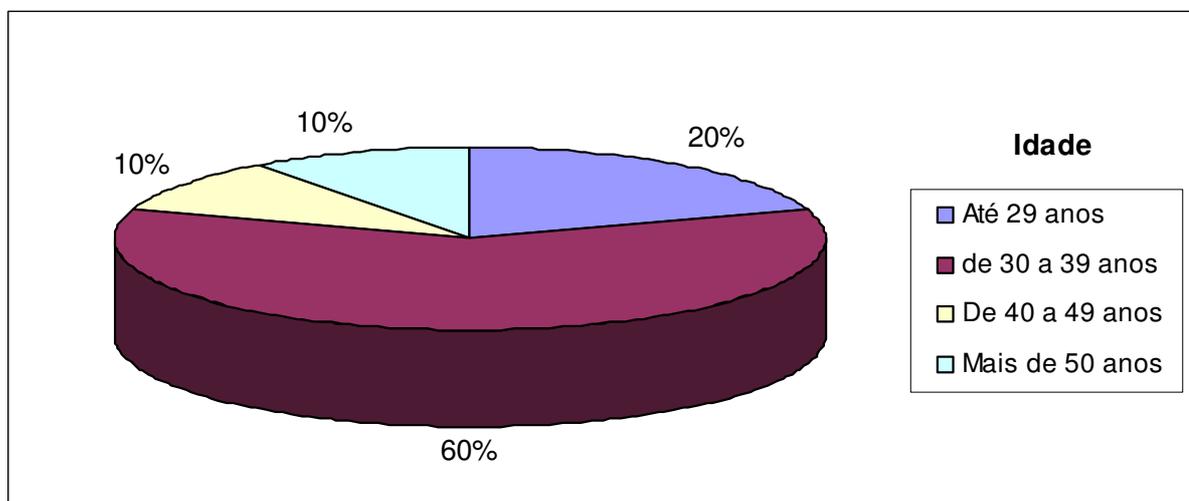
Cabe ressaltar que do universo de doze IES que ofertam o curso em Curitiba em apenas dez o coordenador de curso foi encontrado, e destas, apenas sete coordenadores concordaram em participar das entrevistas. Para a caracterização do perfil dos coordenadores (item **a.** desta análise) utilizaram-se os dados coletados dos dez coordenadores encontrados, entretanto, para a caracterização dos demais aspectos que careciam da entrevista (itens **b.** e **c.**) utilizaram-se os dados coletados nas sete entrevistas realizadas.

a. Formação pedagógica e o perfil dos coordenadores

Com base nos dados coletados por meio do contato e das entrevistas com os coordenadores de curso das Instituições de Ensino que ofertam o curso de Publicidade e Propaganda na Cidade de Curitiba pode-se elaborar seu perfil quanto: idade, sexo, formação, tempo de profissão, tempo de docência e tempo como coordenador.

1a. Quanto à idade:

GRÁFICO 12 – IDADE DOS COORDENADORES

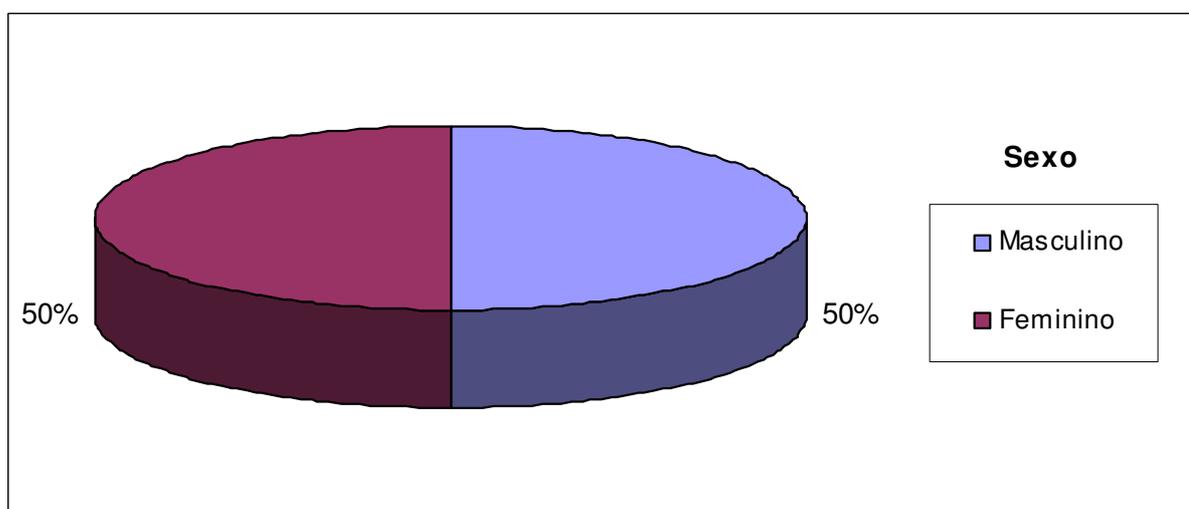


Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

Por meio dos dados coletados nota-se o perfil jovem do grupo, assim como ocorreu com os professores. De acordo com a pesquisa 80% dos coordenadores estão na faixa de idade abaixo de 39 anos. Como com o grupo dos professores, pode-se considerar este fato ao lembrar que a maioria das IES que ofertam o curso o faz a pouco tempo.

2a. Quanto ao gênero:

GRÁFICO 13 – GÊNERO DOS COORDENADORES

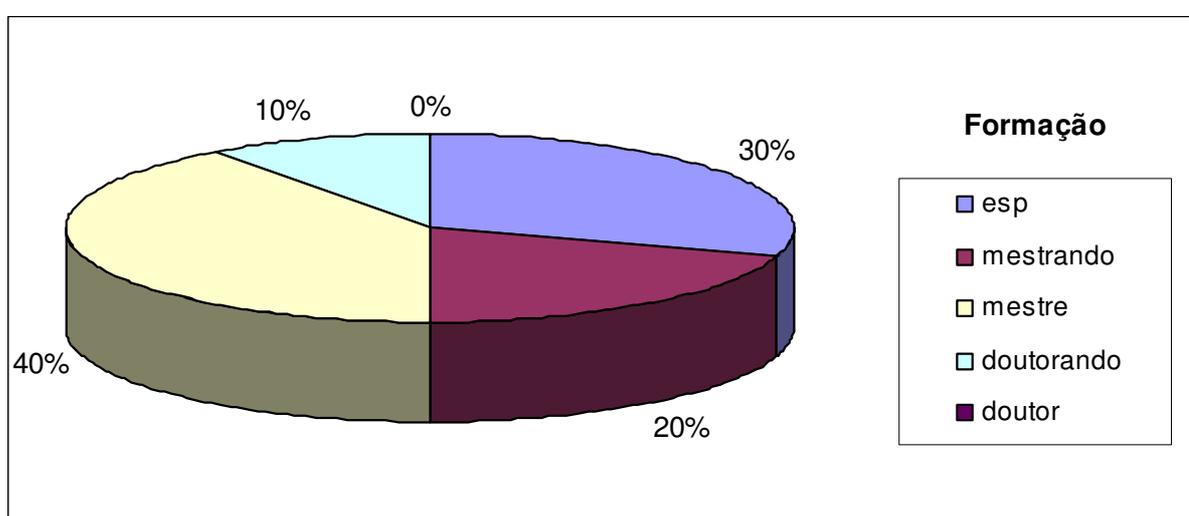


Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

Neste item nota-se claramente um perfeito equilíbrio entre o exercício da coordenação por homens e mulheres. Das dez instituições que foram contatadas para a pesquisa 5 possuíam coordenadoras para o curso e outras 5 coordenadores. Ao que parece, tanto na conversa com os professores como com os coordenadores, não há nenhum tipo de preferência ou preconceito quanto ao sexo na escolha do cargo de coordenação do curso.

3a. Quanto ao nível de formação:

GRÁFICO 14 – FORMAÇÃO DOS COORDENADORES



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

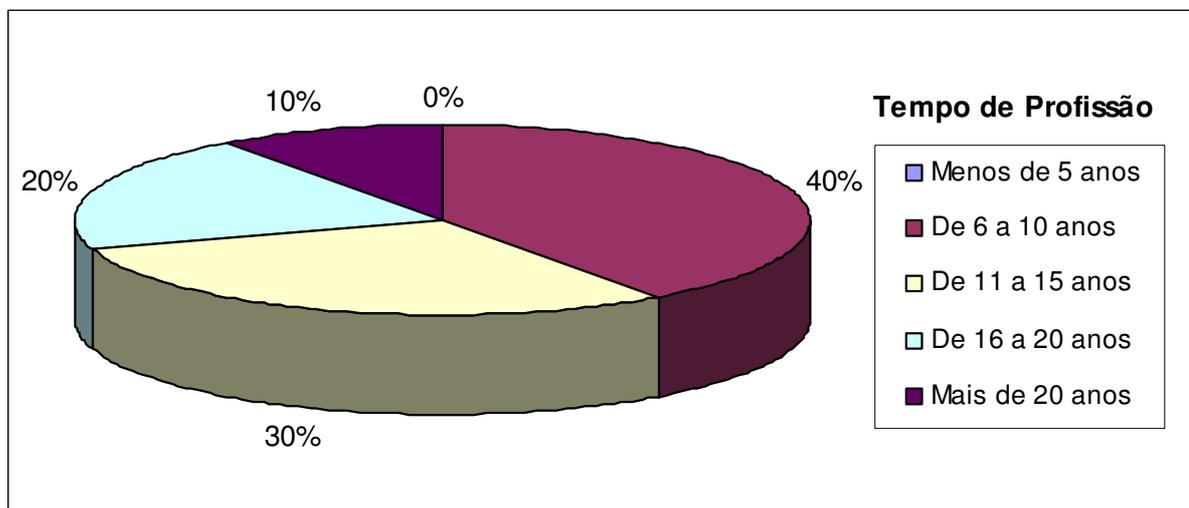
Quanto a formação dos coordenadores, assim como ocorreu com os professores, notou-se a ausência da titulação de doutor trabalhando na área. Como citado, este fato se deve, pelo menos em parte, pela inexistência de um programa de doutoramento na área de Comunicação Social em todo nosso Estado.

Com relação a formação dos coordenadores nota-se que 50% ainda não possui nem mesmo o título de mestre, requisito fundamental para se assumir um cargo de coordenação de curso na educação superior. Cabe ressaltar também que dos dez coordenadores contatados cinco já possuem o título de mestre, contudo, apenas um está buscando o doutorado.

Com base nos dados postos surge o alerta para que os coordenadores de curso busquem processos de formação continuada e aperfeiçoamento de sua titulação, para assim, estarem mais preparados para administrar cursos e conduzir seus professores a uma educação cada vez mais significativa.

4a. Quanto ao tempo de exercício profissional:

GRÁFICO 15 – TEMPO DE PROFISSÃO DOS COORDENADORES

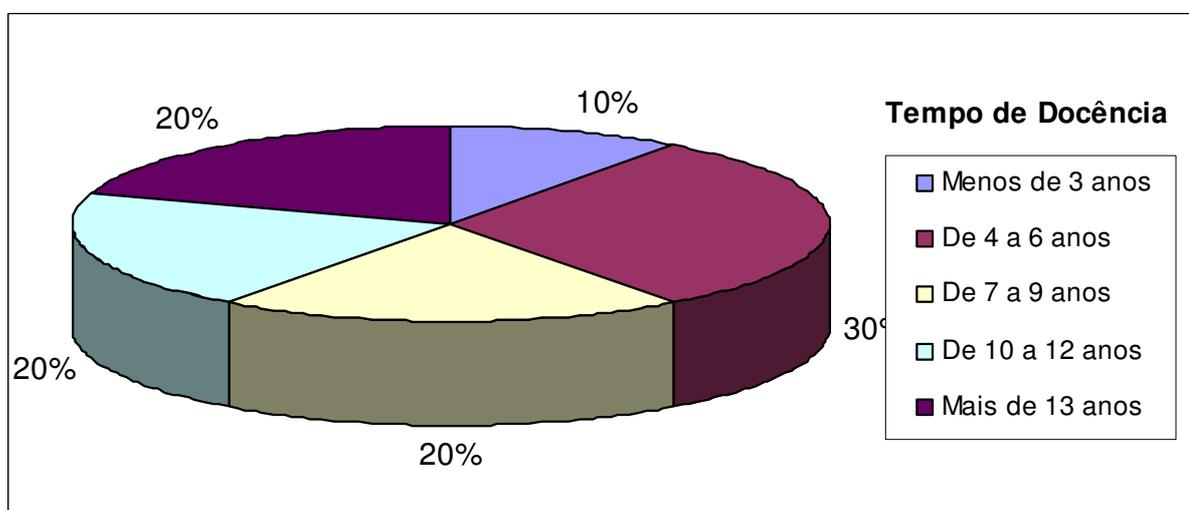


Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

Com relação ao tempo de experiência profissional dos coordenadores verifica-se que nem dos coordenadores é iniciante na profissão, onde mais de 60% trabalha a mais de 11 anos na área. Esta experiência profissional é fundamental para que se conheçam as especificidades da profissão na qual está conduzindo o curso, os anseios dos alunos, as dificuldades dos professores e as exigências do mundo do trabalho.

5a. Quanto ao tempo de docência:

GRÁFICO 16 – TEMPO DE DOCÊNCIA DOS COORDENADORES



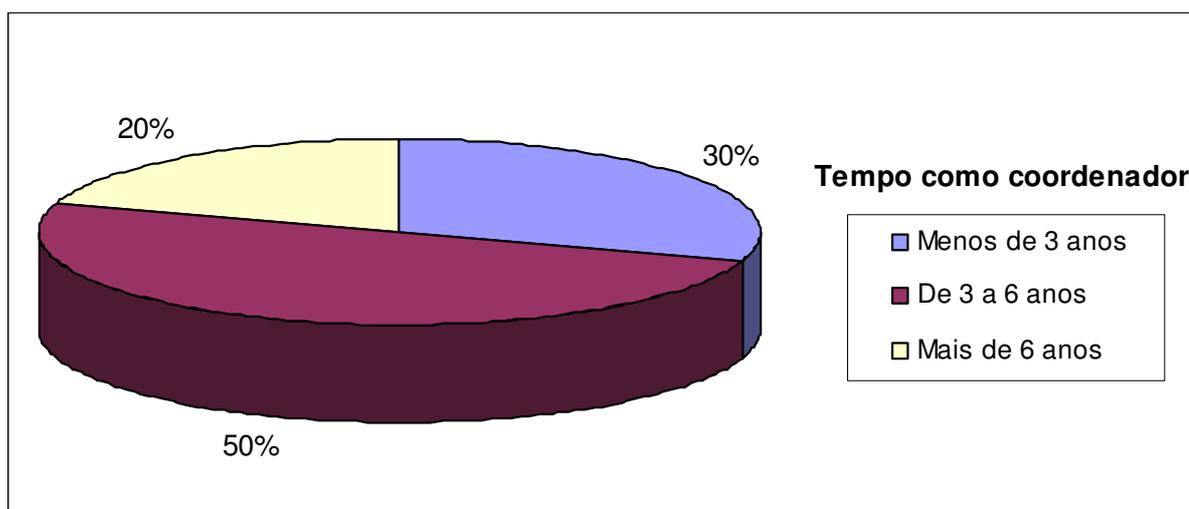
Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

Quanto ao tempo de docência dos coordenadores nota-se dados bastante dispersos, dificultando a formação de um perfil para o grupo. Há certo equilíbrio quanto a experiência docente do grupo, onde alguns possuem muitos anos de experiência, outros uma experiência relativa e outros iniciando na carreira.

Verifica-se que 40% do grupo de coordenadores ainda são iniciantes na docência da Educação Superior, não possuindo mais de 6 anos de experiência. Este dado aliado a falta de titulação apresentada por parte do grupo no GRÁFICO 14 serve como um alerta para o real preparo que possuem estes coordenadores para as dificuldades e a importância de se assumir um cargo de coordenação.

6a. Quanto ao tempo como coordenador:

GRÁFICO 17 – TEMPO COMO COORDENADORES



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

Quanto ao tempo no cargo de coordenador também há relativa dispersão de dados, contudo, verifica-se que a maioria dos coordenadores possui mais de 3 anos no exercício do cargo, demonstrando seu apreço pela função e a aprovação de alunos, professores e da própria instituição, em mantê-lo na função. Aos 30% que ainda são iniciantes cabe o alerta para que busquem a inovação e a formação de si e de seu grupo de professores, para que assim, se mantenham na função.

b. Influencia sobre o papel do coordenador

Para identificar os fatores de influência sobre a atuação dos coordenadores buscou-se argüi-los de forma indireta, conduzindo as entrevistas aos aspectos que norteiam sua atividade como coordenador. Nestas, sugestionou-se assuntos como a contratação de professores e os programas e incentivo pessoais e institucionais para a formação dos professores do curso. Tendo como base o roteiro de entrevista, levantaram-se os seguintes itens de análise: contratação dos docentes e a visão do coordenador sobre a formação pedagógica.

1b. Contratação dos docentes:

Ao conduzir a entrevista para o questionamento de: Quais seriam os critérios que são utilizados no momento da contratação dos professores? E o que o coordenador considera como mais relevante para trabalhar na área específica do curso: a formação profissional, a formação pedagógica ou experiência de mercado? obteve-se como resultado uma visão geral concernente aos critérios que são considerados pelos coordenadores e os demais influenciadores institucionais.

Para o grupo de coordenadores ouvidos, além o equilíbrio entre a formação profissional, a formação pedagógica e a experiência de mercado, deve-se considerar outras questões no momento da contratação dos professores.

“Procuro buscar o equilíbrio, aqui exigimos as 3 coisas. [...] Tudo isso não é uma regra, é um equilíbrio entre as três questões, mas, sobretudo buscamos um professor que possua a vivência prática na área.” (C4)

Para o coordenador C7 além deste equilíbrio entre formação e experiência, é fundamental ser modelo para os alunos, sendo responsável, correto e ético.

“A contratação de um professor resulta em um profissional que atenda as características citadas bem como que seja uma pessoa responsável, correta e ética. O conjunto da formação profissional, pedagógica e de mercado, seguramente estarão fazendo a diferença em sala de aula.” (C7)

Nesta mesma perspectiva, C7 complementa ao alertar que para exercer a docência é preciso mais do que formação e conhecimento, é preciso ter prazer e aptidão:

“A função do Magistério vai além destas características. O profissional para ter um excelente desempenho tem que demonstrar ao longo do semestre a aptidão e o prazer em estar sempre inovando e atendo as necessidades de cada sala de aula. Perceber esta sensibilidade demonstrar a certeza na contratação do profissional.” (C7)

Para alguns dos coordenadores ouvidos um dos principais fatores a serem considerados no momento da contratação são, sobretudo, a formação como professor e a aderência com a disciplina:

“Os critérios normalmente são a formação e a aderência para a disciplina que o docente vai assumir. A experiência na área no mercado também é muito relevante, pois nesta área da comunicação/publicidade a atualização no mercado é essencial.” (C5)

Já para C6, não há como criar um critério geral, contudo, deve-se analisar cada caso, dependendo de cada disciplina. As disciplinas teóricas obviamente exigem profissionais com maior bagagem teórica e, as disciplinas práticas, exigem profissionais com maior vivência no mercado, maior bagagem prática.

“Depende da disciplina. As disciplinas que requerem experiência na área, a preferência é por profissionais atuantes que possuam "alguma" didática. As disciplinas teóricas são, na sua grande maioria, aplicadas por docentes com mais titulação e mais experiência acadêmica.” (C6)

Há também a preocupação com a experiência profissional dos docentes e as exigências e delimitações impostas pelo MEC:

“No curso de Publicidade e Propaganda isto é bem complicado, pois, o bom profissional que estão no mercado de trabalho muitas vezes não tem tempo

para dar aula. Outro problema são as exigências do MEC, exigindo professores com dedicação, o que não casa com suas atividades profissionais [...] Em minha opinião o ideal é que se concilie a experiência profissional e a parte pedagógica. Temos aqui bons profissionais que acabaram sendo bons professores.” (C1)

Para o coordenador C2, talvez o que possua maior tempo de experiência no cargo de todo o universo pesquisado, o principal aspecto que deve ser considerado na escolha dos professores é o nível cultural que ele apresenta.

“O principal fator para a escolha de um professor é a cultura, o nível cultural, depois observo sua formação e experiência profissional. A cultura é fundamental, e deveria ser requisito para qualquer curso em que se queira dar aula, sobretudo na comunicação, onde o aluno deve ter um nível cultural excelente.” (C2)

Ao analisar os posicionamentos dos coordenadores nota-se a preocupação não apenas com a formação e a experiência, todavia, com diversos outros influenciadores que serão decisivos na qualidade do que está sendo ensinado. Comprometimento, responsabilidade, ética, cultura e paixão pelo ensinar figuram entre as qualidades mais desejadas, além, é claro, da formação profissional, pedagógica e da experiência de mercado.

2b. Visão do coordenador sobre a formação pedagógica:

Durante a conversa com os coordenadores também lhes foi questionado sobre a formação de seus professores. Com base no questionamento: Que tipo de preocupação você tem com a formação pedagógica dos professores do curso? O que você ou a instituição oferece para a formação dos docentes? pode-se levantar os aspectos que influenciam os professores a buscar programas de formação, seja pelo incentivo dos coordenadores ou por meio de programas institucionais.

Neste cenário existem algumas instituições, que segundo seus coordenadores, oferecem programas de incentivo e políticas de apoio ao aperfeiçoamento de seus docentes:

“A instituição oferece bolsa de estudo para programas de especialização stritu senso e latus senso, variando de acordo com o plano de carreira de cada professor, o que é determinado pelo seu tempo de casa e o número de horas-aula que ele possui. Também há a promoção de cursos de qualificação, treinamentos específicos e o suporte (da instituição) para dúvidas e orientação para novos programas e ferramentas.” (C2)

Há também instituições que oferecem seus próprios programas de formação e aperfeiçoamento de professores, como descreve o coordenador C3.

“Nossa instituição possui há alguns anos um projeto chamado Academia de Professores, onde são ministrados em diversos sábados (previamente agendados e acordados), cursos e palestras que visam o aprimoramento dos professores, que contam inclusive, com comprovantes de participação e certificados de extensão que servem como equivalências para o Curso de Metodologia do Ensino Superior, cadeira esta, específica para a formação de mestres.” (C3)

Nesta mesma perspectiva de oferecer aos docentes espaços para seu aperfeiçoamento, outro coordenador também comenta sobre os programas institucionais ofertados aos professores.

“Oferecemos cursos de aperfeiçoamento, Centro de apoio ao Docente, Oficinas Psicopedagógicas e alguns outros instrumentos de aperfeiçoamento que podem ser solicitados pelos próprios professores se for o caso.” (C6)

Há também, além da oferta de cursos de aperfeiçoamento por parte da instituição, o incentivo do coordenador do curso para que os professores participem de eventos e busquem o aperfeiçoamento constante de sua ação pedagógica.

“A coordenação incentiva a participação em congressos e cursos na área. Neste ano, por exemplo, fomos para o INTERCOM [sic:Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação] realizado em Natal. Além disso, no próximo

ano conseguimos trazer o congresso para cá, quando também lançaremos uma revista de comunicação para incentivar as publicações. Conseguimos também uma bolsa de doutorado para um de nossos professores na USP. Nossa instituição nos oferece muito apoio e incentivo, e quando falo em incentivo quero dizer em passagem, estadia, bolsas de estudo e até mesmo em condições financeiras. Nosso coordenador adjunto, por exemplo, irá para Alemanha dentro de algumas semanas para fechar parcerias.” (C1)

Além do papel do coordenador em incentivar a participação em eventos e cursos de aperfeiçoamento, os próprios cursos podem promover encontros de formação, em sua maioria, organizados pelos próprios coordenadores e professores nos períodos em que há recesso letivo.

“Todos os semestres há a semana pedagógica onde oferecemos mini-cursos de aperfeiçoamento para os professores, em diversas áreas. A instituição incentiva os professores a buscar cursos de aperfeiçoamento, como mestrado e doutorado, principalmente por meio de nós, os coordenadores de curso. Não há, contudo, incentivo financeiro ou um plano de carreira ou bolsas de estudo.” (C4)

Como já é de costume no meio acadêmico há a criação das semanas pedagógicas no período de férias escolares. Nestes espaços devem existir momentos para a integração com o grupo, desenvolvimento de atividades pedagógicas e aperfeiçoamento de práticas de ensino. Não obstante, segundo o coordenador C5, ainda existem professores que não percebem a importância destes momentos.

“O suporte que costumo dar como coordenadora é sempre nas trocas de experiências, e na instituição promovemos semestralmente semanas dedicadas a extensão pedagógica, porém percebe-se muita resistência dos docentes em relação a este tipo de atividade.” (C5)

Já o coordenador C2 utiliza este espaço de encontro com seus professores para reforçar a parte didática.

“Aproveito minhas reuniões com o colegiado para reforçar a parte didática. Todos os semestres, nas reuniões com o grupo, divido os professores por área e me reúno com eles individual e coletivamente. Em minha gestão, todos os professores recebem o Projeto do Curso e são obrigados a conhecê-lo. Também não admito que um professor não saiba sobre as outras disciplinas do curso, ou não saiba que outras matérias os alunos já tiveram ou estão tendo.” (C2)

Além da contribuição dos coordenadores nos encontros de formação, nota-se na fala deste último, a importância dos professores conhecerem o Projeto Pedagógico do Curso e as outras disciplinas que são ministradas para as turmas. Infelizmente, este foi o único coordenador que, durante a realização de todas as entrevistas, citou, ao menos em parte, sobre a importância do PPC e de seu conhecimento por parte do corpo docente na prática de ensino do curso.

Em uma outra linha, há também a figura do coordenador que preocupa-se com a inexistência de programas de aperfeiçoamento para docentes na área de comunicação em nosso Estado. Esta carência, segundo ele, dificulta o processo da formação dos professores desta área.

“Uma das dificuldades que percebo para a formação de professores (na área da comunicação) é a existência de pouquíssimos programas de especialização. Para isso incentivamos a participação em cursos e atividades profissionais, mas, como disse, uma das dificuldades é a inexistência de programas de especialização (focados a estes profissionais).” (C1)

Há também o coordenador que percebe este aspecto por um ângulo diferente, responsabilizando o professor pela busca de formação, independente de seu incentivo pessoal ou institucional:

“O Professor tem que ser um eterno insatisfeito com seu desempenho, não no sentido de sentir-se frustrado, porém no sentido de ser um estudioso

disciplinado e ter a pretensão de melhorar sempre. A busca constante pelo aperfeiçoamento leva ao bom desempenho acadêmico. Responsabilizo este papel mais ao profissional do que as Instituições. Claro que o apoio Institucional deve existir, mas de nada vale se o professor não estiver aberto para novas formas de qualificação. O magistério superior é um constante desafio. Não existe formula mágica em sala de aula a não ser a do domínio do conteúdo ministrado pelo professor.” (C7)

Para o grupo de coordenadores o incentivo institucional e a criação de espaços para aperfeiçoamento e diálogo entre o grupo é fundamental para a melhoria da formação dos professores e, conseqüentemente, das práticas de ensino. É necessária, entretanto, uma postura por parte dos professores perante o problema, engajando-se nos processos e espaços reservados ao seu aperfeiçoamento e na busca por formação.

c. Atuação dos coordenadores à luz do paradigma da complexidade

Para investigar a atuação dos coordenadores a luz dos referenciais teóricos do paradigma da complexidade, alcançando o terceiro e último grupo de resultados, questionou-se os coordenadores com relação a abordagem metodológica dos docentes de seu curso e de como se caracteriza um professor inovador e um conservador.

1c. Caracterização da abordagem docente:

Ao final da conversa com os coordenadores buscou-se investigar sobre sua visão com relação a abordagem de ensino dos professores. A indagação: Como você caracterizaria a abordagem dos docentes do seu curso? possibilitou uma visão panorâmica de como os coordenadores percebem a atuação de seus docentes. Neste sentido pode-se destacar, num primeiro momento, os coordenadores que a consideram a abordagem de seu corpo docente como inovadora.

O coordenador C2 defende que a abordagem de ensino dos professores de seu curso é inovadora e cita como exemplo a liberdade de cátedra e as avaliações.

“Considero como inovador, pois a idéia que incentivamos é a busca pelo experimento, com liberdade de cátedra. É o professor que faz o conteúdo e estabelece as avaliações. As avaliações são livres, abertas e atuais.” (C2)

Já o coordenador C4 baseia-se na nova matriz curricular desenvolvida para o curso que incentiva a inovação por parte dos professores. Esta concepção desenvolvida coletivamente promove atividades interdisciplinares e extra-classe, rompendo com o tradicional programa de disciplinas.

“Considerando a nova matriz curricular temos uma vocação para inovação, tanto por parte do grupo que é muito forte, como pela proposta. Buscamos trabalhos interdisciplinares, atividades extra-classe e outras atividades. A avaliações são institucionais, 70% da nota do aluno é construída individualmente e 30% coletivamente, em sua maioria, subjetivas.” (C4)

Para alguns coordenadores a abordagem dos docentes no curso de comunicação não pode ser outra senão a inovadora, pois, os próprios alunos cobram tal postura dos professores:

“Acredito que a grande maioria dos docentes do curso procura utilizar uma abordagem condizente com o perfil dos alunos, pois estes exigem que os docentes estejam afinados com as tendências de mercado, de tecnologia, de linguagem, caso contrário não há participação e nem rendimento acadêmico. Isso é característica dos cursos da área de comunicação, e talvez em outras áreas não seja tão evidente e algumas propostas docentes mais conservadoras ainda funcionem.” (C5)

O coordenador C6 não aponta para nenhuma das duas abordagens, contudo, alerta para o fato de que o ensino de comunicação deve ser voltado para o mercado e transfere a responsabilidade para o aluno, devendo assumir o papel de cobrar do professor por atualização e aperfeiçoamento.

“Voltada para o mercado. Acho que na área de comunicação, o próprio aluno exerce a função de cobrar o professor sobre as atualidades da profissão.”
(C6)

Neste mesmo sentido, outro coordenador destaca a importância de estar atento às necessidades dos alunos, independente de ser inovador ou conservador é preciso ensinar o que se precisa aprender.

“Não basta ser apenas uma aula expositiva, independente de inovador ou conservador, precisa estar atento ao aprendizado dos alunos, para que eles (alunos) façam sua parte. Não queremos palestrantes, queremos professores que ensinem.” (C1)

Posteriormente questionaram-se os coordenadores sobre a diferença entre um professor inovador e um conservador. Por meio da pergunta: Como você caracterizaria um professor inovador e um conservador? obteve-se um pouco mais da visão destes gestores sobre este item de investigação.

Com relação à visão dos coordenadores sobre a caracterização de um docente com uma abordagem conservadora e outro com uma abordagem inovadora, pode-se iniciar com a definição de C1 que os diferencia pelo risco que assumem no processo de aprendizagem.

“O professor conservador é um professor com uma metodologia de ensino e aprendizagem mais tradicional e que eventualmente busca modelos ou formas padronizadas, ele não arrisca. Um professor inovador arrisca mais. Para nós a questão da qualidade de ensino se estabelece com o domínio de conteúdo e o rigor nas avaliações, no aprendizado.” (C1)

Já o coordenador C2 os diferencia pelo esforço desempenhado pelo professor para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

“O professor inovador é livre e atualizado, leva a reflexão e incentiva o pensamento crítico, forma um cidadão e um profissional competente. O conservador não sai da sala de aula, manda os alunos tirarem vários xérox

de livros e faz provas objetivas, sem estimular a reflexão, sem a dúvida, sem a crítica, aplica prova.” (C2)

Para muitos coordenadores a inovação está ligada a atualização constante e em trazer para a sala de aula o dia-a-dia da atividade profissional

“Para mim um professor conservador é aquele que não trás a prática para a sala de aula, independente da disciplina, ele deve trazê-la para o dia-a-dia do aluno. O conservador não percebe que o aluno é ativo e não o incentiva. O inovador foge dos meios convencionais, busca o novo, trás casos atuais, não se acomoda com livros e exemplos prontos.” (C4)

Como destaca C6, para muitos coordenadores a diferença entre conservador e inovador está na atualização dos processos e métodos de ensino. O inovador trás novos exemplos, utiliza os recursos tecnológicos e realiza atividades novas, o conservador persiste em na aula tradicional.

“Os inovadores são aqueles que sempre trazem materiais novos para expor, propõem novas atividades, visitas, produções dos discentes etc... O professor conservador, geralmente enfrenta problemas caso persista em sua técnica de aula sem uso de novas tecnologias ou aplicação direta no trabalho.” (C6)

Para outro coordenador, o professor conservador, caso não mude, estará sujeito a perder o emprego. Além disso, para ele, o professor inovador deve ser observado de perto pela coordenação, para que não extrapole as normas institucionais, ou seja, para que não queira inovar demais:

“Logicamente que na área de comunicação que considero extremamente (e eternamente) “renovável” o professor conservador, seja no pedagógico ou no quesito experiência profissional, ou se recicla ou pode ficar à margem do mercado e das IES. Já o inovador tem que ser acompanhado de perto, para não extrapolar os recursos e equipamentos oferecidos pela instituição e pelo

mercado para – que no futuro – não frustrar as expectativas dos seus discentes.” (C3)

Já o coordenador C7 caracteriza com bastante propriedade a abordagem de um professor inovador e de um conservador e afirma que o ideal é o equilíbrio entre as duas abordagens. Para ele, um docente inovador, além de atualizado, de buscar a reflexão, o debate e proporcionar mudanças significativas em seus alunos, deve, sobretudo, demonstrar prazer pelo que faz:

“Professor Inovador é o que busca sempre novas possibilidades, propiciando ao aluno um processo educacional capaz de gerar mudanças significativas. A constante preocupação na reflexão, debates e oportunidades para que os alunos desenvolvam o senso crítico. Preparar o aluno para enfrentar os desafios do mundo globalizado e encontrar soluções adequadas as necessidades e ao momento. Professor inovador é aquele que consegue demonstrar o prazer pelo que faz e fazer a cada dia melhor e diferente, é ser capaz de fazer da sala de aula um grande laboratório de crescimento pessoal e profissional. Professor Conservador esta sempre atualizado, preparado, porém muito ligado em conceitos estabelecidos. Este profissional resiste a mudança. Cada situação nova é um grande problema, já para o prof. Inovador é um desafio, uma conquista a mais. Em Sala de aula o ideal é o equilíbrio entre o professor inovador o e o conservador.” (C7)

Observa-se no discurso dos coordenadores uma clara preferência pelos professores que afirmam ter abordagem inovadora, indo de encontro com as exigências naturais da área da comunicação. A visão de que o professor deve estar engajado em um processo constante de busca por atualização e formação pedagógica também fica claro por meio das contribuições coletadas nas entrevistas. Nota-se também que para alguns coordenadores ainda há um pouco de desconhecimento quanto a uma abordagem inovadora, ainda existem barreiras e paradigmas a serem superados.

5.5.3 Os avanços da pesquisa

Após a análise das contribuições coletadas na pesquisa com os professores e coordenadores do Curso de Publicidade e Propaganda das IES de Curitiba pode-se traçar um perfil geral destes profissionais e identificar os principais influenciadores do exercício de suas atividades, bem como, sua abordagem metodológica.

Com base nos dados apresentados vê-se que em sua maioria o grupo é formado por profissionais jovens, com idade média entre 30 e 39 anos, com maioria incidência de mestres, com um tempo médio de 10 anos de profissão e 8 anos de docência na Educação Superior.

Há, entretanto, alguns dados preocupantes como a ausência de doutores, a carência de programas de especialização específicos para os docentes da área de comunicação e, segundo os dados apresentados pela pesquisa, apenas 30% dos docentes possuem formação pedagógica para o exercício da docência.

Como principais influenciadores para o exercício das atividades dos profissionais pesquisados pode-se destacar de suas falas os seguintes aspectos: as delimitações do MEC; as exigências e transformações do mundo do trabalho; a falta de comprometimento do corpo docente; as políticas institucionais e os programas de aperfeiçoamento e formação continuada, seja por sua presença, ou por sua total ausência, nas diferentes realidades de cada instituições.

Com relação às práticas pedagógicas dos docentes e dos coordenadores à luz do paradigma da complexidade pode-se destacar que os participantes da pesquisa demonstraram um claro esforço na busca pela inovação, pela superação da visão conservadora e de novas práticas de ensino, mais dinâmicas, participativas e significativas. O grupo envolvido no estudo pareceu maduro ao perceber que embora a inovação seja uma exigência para a docência na Educação Superior, principalmente nos cursos de comunicação, ainda há muito de conservadorismo nas práticas de ensino utilizadas. Outro fato marcante apontado nas contribuições de boa parte dos professores refere-se a auto-avaliação de sua prática como conservadora ou parte conservadora, mesmo tendo percebido a necessidade de uma abordagem inovadora. Este fato demonstra que os docentes estão conscientes de suas dificuldades, limites e da necessidade de busca de formação pedagógica e aperfeiçoamento.

Mesmo apontando suas deficiências, docentes e coordenadores destacam de forma muito similar conhecer as necessidades do curso de Publicidade e Propaganda, apontando para uma prática de ensino baseada em conteúdos dinâmicos e participativos, atualização constante, reflexão, crítica, novas práticas de avaliação, fugindo do modelo tradicional e incentivando os alunos a experimentação, a pesquisa e a produção de conhecimentos por meio de atividades individuais e coletivas.

Para o grupo, o perfil que se busca nos docentes do curso de comunicação é um equilíbrio entre a formação profissional, a formação pedagógica e a experiência de mercado, dando maior ênfase a esta última. Espera-se de um bom professor que ele seja conhecedor de sua atividade profissional, com elevado nível cultural, responsável, ético e comprometido com o ensino.

Para os docentes e coordenadores ouvidos por meio da pesquisa, um educador conservador pode ser caracterizado como aquele que não trás a vivência prática, utiliza métodos prontos, é ligado em conceitos estabelecidos, resiste a mudança e desenvolve sua metodologia baseado em aula expositiva e avalia por meio de prova objetiva.

Já o professor inovador pode ser caracterizado como: reflexivo, atualizado, trás para sala de aula sua experiência diária, é capaz de gerar mudanças significativas, preocupado com a reflexão e a crítica, tem prazer no que faz, preocupado em preparar os alunos para enfrentar os desafios e encontrar soluções.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação tomou-se como objetivo a prática pedagógica dos docentes dos Cursos de Comunicação Social, habilitação em Publicidade e Propaganda, das Instituições de Ensino Superior da cidade de Curitiba, a luz dos referenciais do paradigma da complexidade. A pesquisa se propôs a identificar, por meio do aprofundamento teórico e de pesquisa de campo, a realidade da prática docente dos professores envolvidos nos cursos escolhidos para análise. Na busca da construção do cenário do curso eleito para compor o universo de pesquisa buscou-se, além dos referenciais teóricos relativos a formação de professores, prática pedagógica e paradigmas da ciência, ouvir professores e coordenadores de todas as instituições envolvidas no estudo.

A escolha do tema de pesquisa prende-se ao fato do pesquisador atuar como profissional, docente e coordenador de curso na área de Publicidade e Propaganda, permitindo perceber de perto as dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades profissionais pelos formandos, os desafios postos aos docentes e as delimitações postas ao coordenador de curso. Cabe também ressaltar que a busca por esta reflexão está pautada na formação recebida e observada pelo pesquisador no Curso de Publicidade e Propaganda, muitas vezes, considerada por ele, como insuficiente ou superficial.

Ao propor a investigação no universo de pesquisa buscou-se responder a seguinte pergunta: Como se caracteriza a ação docente nos cursos de Publicidade e Propaganda, das IES de Curitiba, a luz dos referenciais teórico-práticos que subsidiam o paradigma da complexidade?

Com base neste questionamento delimitou-se como objetivo geral de investigação: analisar a ação docente dos professores de Publicidade e Propaganda a luz dos referenciais teórico-práticos que subsidiam o paradigma da complexidade. Tomou-se como objetivos específicos: caracterizar a formação pedagógica dos docentes e coordenadores, bem como, estabelecer seu perfil, identificar os fatores que influenciam sua prática pedagógica e investigar suas práticas à luz do paradigma da complexidade. Posto tais objetivos espera-se, ao menos em parte, tê-los atingido.

Alicerçado nestes objetivos de investigação pode-se destacar a importância do presente tema de estudo, pois, acredita-se que a formação do discente está intimamente ligada a postura pedagógica do professor e da concepção do curso. O docente preparado e com espírito para a inovação leva o aluno a desenvolver um conhecimento significativo e relevante, tornando-o um profissional mais competente.

Os professores, coordenadores e as próprias Instituições de Ensino estão desafiados a se adaptar às mudanças provocadas pelo mundo do trabalho e pelas novas tecnologias, exigindo qualificação e tornando a formação pedagógica e continuada uma exigência a estes profissionais.

A prática de ensino para a área da Comunicação Social necessita de metodologias inovadoras e participativas, de prática e constantemente atualização. Ainda mais no Curso de Publicidade e Propaganda, uma área do conhecimento bastante dinâmica e em constante processo de transformação. O ensino precisa ser construído de forma a suprir todas as necessidades formativas dos alunos. Não há como se pensar o ensino de Publicidade e Propaganda baseado nos pressupostos do paradigma conservador. O dinamismo e a modernidade exigidos no exercício profissional necessitam de uma prática de ensino condizente, alicerçada nos pressupostos do paradigma da complexidade.

O paradigma da complexidade tem o objetivo de promover uma visão inovadora, do todo, das relações, que supere a fragmentação do conhecimento visando uma prática de ensino voltada as novas realidades científicas e sociais na qual os conteúdos estão inseridos e a teoria associada a prática. Neste contexto, o presente trabalho alerta para a necessidade de se buscar propostas de ensino para o Curso de Publicidade e Propaganda alicerçadas nesta nova visão de mundo, sociedade, ciência e educação.

O desafio que se estabelece é a busca por parte dos professores da superação da prática pedagógica baseada no paradigma conservador, privilegiando a memorização e a cópia, a quantidade ao invés do conteúdo, a mera transmissão do conhecimento e o papel passivo do aluno. Com visão reduzida o professor é quem detém o saber, a autoridade, e é quem dirige o processo. O que se busca dos docentes é uma postura frente a este desafio, uma atitude que vise superar o conservadorismo e buscar, de forma conjunta, um novo paradigma na prática pedagógica.

Neste sentido pode-se relembrar o que afirmou Behrens (2005, p.97) “o professor tem a obrigação de buscar a construção de projetos próprios e inovadores, de proporcionar uma prática enriquecedora e relevante”.

Na concepção do paradigma da complexidade o professor deve organizar suas atividades de ensino a fim de promover a reflexão, a pesquisa e a construção do conhecimento, individual e coletivamente, relacionando os conteúdos com a realidade profissional e cotidiana em que o aluno está inserido. Sua prática pedagógica precisa acompanhar de perto o processo de desenvolvimento da profissão, da sociedade, do mercado publicitário, do mundo do trabalho e do pensamento contemporâneo.

Uma das dificuldades encontradas foi o fato de haver docentes que ensinam o que nunca experimentaram, sem a devida experiência profissional e preparo para o ensino. Dentre todas as deficiências que se pode detectar ao analisar o perfil do grupo investigado, na presente pesquisa, destaca-se a iniciação como docente de profissionais atuantes no mundo do trabalho, sem nenhum preparo ou experiência pedagógica. O profissional que se torna professor, concluindo que sua experiência e sucessos profissionais serão suficientes para o exercício da docência. Observa-se que muitos dos gestores e coordenadores dos cursos optam por contratar profissionais que se destacam no desempenho profissional, concluindo que sua atuação mercadológica será refletida em sala de aula. Enganam-se ao pensar que para ser um bom professor basta ser um bom profissional e esquecem de observar o preparo e a formação pedagógica, imprescindíveis para um adequado exercício da docência, muito mais, alicerçada nos preceitos do paradigma da complexidade.

Também cabe lembrar, ao analisar os dados da pesquisa, que em alguns casos, nem mesmo os coordenadores de curso possuem formação pedagógica e/ou preocupação com o assunto. Apesar de a maior parte do grupo ter se mostrado preocupada com a formação de seus professores, alguns coordenadores não investem nem mesmo em sua própria formação, fato este comprovado pela baixa titulação encontrada no grupo, tanto no universo de professores como de coordenadores.

O intuito do presente estudo visa trazer a reflexão esta problemática, alertando para sua importância e contribuindo para a construção do conhecimento relativo a formação de professores. A intenção não é demonstrar a carência

formativa de determinado grupo de profissionais, mas salientar a importância em se buscar formação pedagógica e preparo para o exercício da docência.

Ao docente da Educação Superior não basta apenas a experiência profissional. É preciso que os docentes percebam a necessidade de buscar processos de formação pedagógica voltados para a melhoria da prática de ensino. Além disso, os professores devem perceber que a busca por formação não é um processo que se encerra com alguns títulos, mas deve ser o início de uma busca por constante atualização e melhoria da prática, sintonizado com as rápidas transformações na sociedade, no mundo do trabalho e no próprio exercício da docência.

Nota-se que diversos fatores são determinantes para a construção de um bom professor para o ensino de Publicidade e Propaganda. Neste processo estão presentes a experiência profissional, a experiência acadêmica, a formação técnica específica, a formação pedagógica e a formação continuada. É fundamental, entretanto, que haja equilíbrio entre a formação técnica, a experiência profissional e a formação pedagógica, onde o profissional-professor tenha espaço e interesse em desenvolver cada uma destas competências. Enquanto a formação técnica e a experiência profissional trarão os conhecimentos e vivências necessárias ao aprendizado dos alunos, a formação pedagógica dará ao professor as competências e habilidades para o adequado exercício da docência, refletindo no próprio nível de aprendizagem dos alunos, auxiliando-os no processo de construção de um conhecimento contextualizado e relevante que os levará a refletir e desenvolver sua própria formação e exercício profissional.

O que se deve buscar como ideal para o exercício da docência é o equilíbrio entre a experiência profissional, a formação técnica e a formação pedagógica. Por meio deste profissional experiente, capacitado e com o devido preparo pedagógico pode-se propor projetos, metodologia e práticas de ensino inovadoras, significativas e criativas, em consonância com as exigências formativas da sociedade, do mundo do trabalho e da futura atividade profissional.

Fica claro que para a construção de uma prática pedagógica significativa, seja no Curso de Publicidade e Propaganda ou em qualquer outro curso superior, torna-se essencial contar com professores preparados e motivados. Como bem declarou um dos coordenadores entrevistados, além da formação profissional, pedagógica e da experiência de mercado, é necessário algo mais ao bom professor,

pois, “O profissional para ter um excelente desempenho tem que demonstrar ao longo do semestre o prazer em estar sempre inovando e atendendo as necessidades de cada sala de aula.” (C7)

A busca pelo desenvolvimento profissional, pessoal e pedagógico dos professores os auxiliará na conseqüente melhoria da prática e dos resultados de ensino. O investimento na formação pedagógica e em metodologias de ensino baseadas nos pressupostos do paradigma da complexidade, acarretarão em uma visão holística e interdisciplinar, um maior preparo conceitual e teórico, uma ação pedagógica inovadora e até mesmo um maior conhecimento de suas limitações como docente, profissional e ser humano.

Nesta perspectiva, o docente da Educação Superior é convidado a superar as práticas de ensino tradicionais e partir em busca de novos paradigmas. Nesta nova esfera é fundamental perceber a estreita relação entre sua prática de ensino, os alunos, os demais professores e a própria instituição no processo de ensino-aprendizagem. Os professores precisam perceber a íntima relação existente entre a concepção do PPC e do PDI com seu próprio plano de ensino, além das conseqüências em sua ação docente e de seus pares.

Neste sentido, pode-se ressaltar que as diretrizes apontadas no projeto do curso demonstram-se fundamentais para a construção de projetos próprios, reflexivos e atuais por parte dos professores, uma vez que, cada professor deve possuir certa liberdade em sua metodologia de ensino, contudo, o conjunto de disciplinas do curso deve guiar os alunos por um caminho comum, havendo sintonia e harmonia entre os docentes e seus conteúdos. Com base nos argumentos e referenciais apresentados, pode-se afirmar com certa exatidão, que um currículo que vise incentivar a interdisciplinaridade, a discussão, a reflexão e a pesquisa, construído de forma coletiva com o grupo de professores, influenciará sobremaneira positivamente não apenas a ação docente, mas sobretudo, seu objetivo maior, a formação do aluno.

O professor que busca basear sua prática nos pressupostos do paradigma da complexidade deve em um primeiro momento ser conhecedor das demais disciplinas do curso, relacionar seu conteúdo com os demais e com o projeto do curso, isso, considerando que ele é conhecedor e sujeito ativo na construção deste projeto.

Além disso, embora com maior dificuldade, os docentes podem buscar de forma autônoma construir uma prática de ensino relevante, aplicando uma metodologia de ensino inovadora, baseada nos pressupostos do paradigma da complexidade, sem propriamente esperar uma atitude do restante do corpo docente. Sua ação e resultados individuais de aprendizagem contagiarão os demais professores para a busca de tal postura frente ao ensino.

Nesta perspectiva de busca por uma metodologia de ensino inovadora, pode-se destacar como uma das premissas básicas o cenário atual da Educação Superior no Brasil. Na última década, a explosão de novos cursos e instituições de ensino reforça a necessidade de reflexão acerca das metodologias empregadas, da formação de professores e da prática pedagógica presente nessas novas instituições e cursos. Neste cenário de rápido crescimento, mais do que proporcionar novas vagas, é necessário refletir a respeito da qualidade oferecida por essas novas instituições, cursos e professores.

No Curso de Publicidade e Propaganda, sem dúvida a área mais visível e manipulável da comunicação, por envolver tantos aspectos subjetivos, sociais e comportamentais, ainda mais, os docentes devem buscar com responsabilidade novas metodologias, oferecendo uma prática pedagógica inovadora, reflexiva, crítica e responsável. Nesta perspectiva, o que se busca é um processo de construção coletiva do conhecimento que desenvolva no aluno a capacidade de reflexão, o senso de responsabilidade, a interpretação consciente da realidade social e profissional, um posicionamento ético e consciente, conhecedor do poder e da repercussão da comunicação sobre a sociedade, além, é claro, do domínio das linguagens, técnicas e tecnologias. Tais perspectivas de ensino são alicerçadas no paradigma da complexidade.

A busca por uma proposta de ensino relevante para o Curso de Publicidade e Propaganda, fundamentada no paradigma da complexidade, concebe o aluno e sua relação com o professor como fundamento para o sucesso da metodologia e o desenvolvimento de conhecimentos relevantes. O discente precisa ser instigado pelo docente a avançar com autonomia, a desenvolver a criatividade, a oralidade, a lingüística, a se comunicar com clareza e objetividade, a ter iniciativa, a participar com responsabilidade, com posicionamento ético e consciência de seus atos. O professor assume o papel de mediador do processo de construção conjunta do conhecimento, mantendo-se sempre atualizado, empolgado, criativo e sedutor,

desenvolvendo nos alunos a capacidade de aprender a aprender. Todos os envolvidos no processo tornam-se parte fundamental, pois, o que se busca não é o mero ensino, mas uma aprendizagem relevante, contextualizada, crítica e responsável.

Com base nos fundamentos teóricos e nas considerações até aqui apresentadas, pode-se ainda, refletir acerca da pesquisa realizada com o universo selecionado. Tendo como objetivo investigar a prática pedagógica dos docentes de Publicidade e Propaganda das IES de Curitiba, por meio de uma abordagem qualitativa de tipo participante, buscou-se entrevistar os coordenadores e aplicar questionário semi-aberto com os professores dos cursos presentes no universo.

Por meio das contribuições coletadas na pesquisa, foi possível caracterizar a formação e o perfil dos docentes e coordenadores, identificar os fatores que influenciam sua prática pedagógica e investigar as práticas dos docentes e a atuação dos coordenadores à luz do paradigma da complexidade.

Ao analisar os dados coletados pode-se notar, de forma panorâmica, a visão e o perfil geral dos docentes e coordenadores do curso selecionado. Pode-se perceber certa juventude e entusiasmo no corpo docente, além da carência por titulação e formação pedagógica. Notou-se também que o grupo parece perceber suas deficiências e limites e busca avançar em metodologias inovadoras, contudo, sem a devida capacitação pedagógica. Demonstram-se também ser influenciados por exigências institucionais, pelo mercado de trabalho e pela falta de comprometimento de grande parte dos alunos.

Os participantes da pesquisa demonstraram um claro esforço pela superação da visão conservadora na busca por paradigmas inovadores, por novas práticas de ensino, mais dinâmicas, participativas e significativas. Além desta postura, se busca nos docentes o um equilíbrio entre a formação profissional, a formação pedagógica e a experiência de mercado, culto, responsável, ético e comprometido com o ensino.

No decorrer da pesquisa houve também dificuldades, como, o envolvimento dos coordenadores do universo selecionado. Quanto a participação dos professores não houve grande dificuldade, até porque, os poucos que não responderam aos apelos do pesquisador foram substituídos por outros, indicados pelos coordenadores. A maior dificuldade residiu no envolvimento com os coordenadores. Alguns coordenadores prontamente responderam ao contato do pesquisador, outros

demonstraram grande lentidão e até mesmo desinteresse, já em alguns casos, ou não responderam, ou a instituição não soube indicar o responsável por não haver ninguém no cargo de gestor do curso

Com base nos referenciais aqui apresentados e nas contribuições obtidas por meio da pesquisa, pode-se apontar como futura possibilidade de investigação o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos por meio da aplicação de metodologias inovadoras no universo pesquisado, assim como, os diferentes resultados de aprendizagem obtidos antes e depois dos docentes iniciarem processos de formação pedagógica, específicos para o exercício da docência na Educação Superior.

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle; BEHRENS, Marilda Aparecida; DARÓS, Lauro; RODERO, Renata Pasine. **Os paradigmas conservadores e inovadores e a prática pedagógica**. Revista eletrônica. EDUCERE VI - Congresso Nacional de Educação, out, de 2006.

ARDOINO, Jacques. **A complexidade**. in MORIN, Edgar **A Religação dos Saberes**. Bertrand do Brasil, Rio de Janeiro, 2001.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno**. In: MASETTO, Marcos Francisco (Org.) *Docência na universidade*. 8° ed. Campinas – SP: Papyrus, 2006.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários**. EDUCAÇÃO [PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL], Porto Alegre: v.XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez., 2007.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma emergente e a Prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade. Metodologia de projetos, contrato didático e portfólios**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2006a.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**. In MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 12 ed., Campinas, SP: Papyrus, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 492/2001. **Estabelece as Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações**. Brasília, Conselho Nacional de Educação, Resolução Nº 16, de 13 de Março de 2002.

CAMILO, Eduardo J. M.; GONÇALVES, Gisela. **A Publicidade no Ensino Superior: novas perspectivas, novos rumos**. Universidade da Beira Interior, disponível em <http://www.bocc.ubi.pt>, Portugal, 2008.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1997.

CAPRA, Fritjof. **Ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 1998.

CARVALHO, Nelly de. **Publicidade: a linguagem da sedução**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

CATÓLICA; Igreja Católica; Papa (João Paulo II). **Ética da publicidade**. São Paulo: Paulinas, 1997.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CREMA, Robert. **Uma visão holística da educação**. In CARDOSO, Clodoaldo. A canção da inteireza. Uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DIAS, Samia Cruaães de Souza. **A criação da habilitação Publicidade e Propaganda no Brasil**. In: 1º Encontro Nacional da Rede Alfredo de Carvalho, 2004, Rio de Janeiro. Anais do 1º Encontro Nacional da Rede Alfredo de Carvalho, 2004.

EYNG, Ana Maria. **Currículo Escolar**. Curitiba: IBEPX, 2007a.

EYNG, Ana Maria. **Planejamento e gestão educacional numa perspectiva sistêmica: parte II** Ana Maria (org.) – Curitiba, PR: Champagnat, 2003.

EYNG, Ana Maria. **Projeto pedagógico institucional: a relação dialógica entre planejamento e avaliação institucionais**, in EYNG A.M. GISI, M. L. (org) políticas e gestão da educação superior desafios e perspectivas, ed. UNIJUI, 2007b.

EYNG, Ana Maria. **Projeto pedagógico: construção coletiva da identidade da escola – um desafio permanente**. Revista Educação em Movimento – Campagnat, PR, v.1, n.1, p.25-32, jan/abril 2002a.

EYNG, Ana Maria. **Projeto político pedagógico: planejamento e gestão da escola**. Revista Educação em Movimento – Campagnat, PR, v.1, n.2, p.59-69, mai/ago. 2002b.

FADEL, C. Marcelo, **Breves Comentários ao código de Auto-Regulamentação Publicitária do Conar**. Revista de Direito do Consumidor, n. 50, p.153-170, Abr 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação continuada e gestão da educação. São Paulo, SP: Cortez, 2003

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**. Porto:Porto Editora, 1999.

GENRO, Tarso, então Ministro da Educação em discurso no **Ministério da Educação e Cultura**, Governo Federal, Brasília, 2007.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores** In. PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (org.) Professor reflexivo no Brasil. Gênese e Crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

MASETTO, Marcos Francisco. **Docência na universidade**. 8º edição, Campinas - SP: Papirus, 2006.

MEC, **Ministério da Educação e Cultura**, Governo Federal, disponível em <http://www.mec.gov.br>, acessado em 01 julho de 2007.

MEC, **Ministério da Educação e Cultura**, Governo Federal, disponível em <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/curso.stm>, acessado em 08 julho de 2009.

MEC/Inep/Deaes, Dados apresentados no Programa de Capacitação de Avaliadores do BASis - **SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, SINAES** - Brasília, maio 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. Cap. 1, 2 e 3.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1998.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas - SP: Papyrus, 2000.

MORIN, Edgar **A inteligência da Complexidade** Ed, Peirópolis, São Paulo, 2000.

MORIN, Edgar **A Religação dos Saberes** Bertrand do Brasil, Rio de Janeiro, 2001.

MOURA, Claudia peixoto de, **O curso de comunicação social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares**. Porto Alegre – RS:EDIPUCRS, 2001.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 3 ed., 1997.

PERUZZO, Cicilia M.Krohling. **Tópicos sobre o ensino de comunicação no Brasil**. publicado em Retrato do Ensino de Comunicação no Brasil, ed. INTERCOM/UNITAU:2003.

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

SANT'ANNA, Armando. **Propaganda: teoria, técnica e prática**. 7. ed., rev. e atual. São Paulo: Pioneira, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Ed. Afrontamento, 1987.

SAVIANI, Nereide. **Currículo um grande desafio para o professor**. Texto referente à palestra proferida a 5/12/2, no Ciclo de Conferências Apeoesp – São Paulo/SP. Publicado em *Revista de Educação*. N° 16, p. 33-38, São Paulo, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

TOMITA, Iris Yae. **Em busca do sujeito: a formação do olhar no Ensino Superior de Publicidade e Propaganda**. Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação:Mestrado; Maringá, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. **Desafios da Universidade Contemporânea: o processo de formação continuada dos profissionais da educação**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação continuada e gestão da educação. p.187 – 217, São Paulo, SP: Cortez, 2003.

7.1 Referências Consultadas

CARDOSO, Clodoaldo. **A canção da inteireza. Uma visão holística da educação.** São Paulo: Summus, 1995.

CARVALHO, Hélio Gomes de (1998a) *Tecnologia, Inovação e Educação: Chaves para a Competitividade.* **Revista Educação & Tecnologia.** [on-line] Curitiba, CEFET-PR. Volume 2, nº 3, agosto, [cited 26 august 2004], pp 81-95. Disponível na World Wide Web em: <<http://www.ppgte.cefetpr.br/revista/vol3/art5.htm>>

CUNHA, Maria Isabel. Relação: **Ensino e Pesquisa.** In: VEIGA, Ilma Alencastro(org) Didática: o ensino e suas relações. (p.115 a126)

EYNG, Ana Maria. **Políticas e Práticas de Gestão Pública na Educação Municipal: as Competências da Escola.** Revista Diálogo Educacional, v.2, n.4, p.21-34, jun/dez. 2001.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadias. O cotidiano do professor.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. FREIRE, Paulo. **Da pedagogia do oprimido a ecopedagogia.** (Capítulo 8-p. 99 a 111) In: Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre. Art - Medicas Sul, 2000.

GADOTTI, Moacir. FREIRE, Paulo. **Polifonia: algumas teses tiradas das múltiplas leituras de Paulo Freire.** (Capítulo 9-p. 111 a 119). In: Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre. Art-Medicas Sul, 2000.

GLOBAL ALLIANCE FOR TRANSFORMING EDUCATION. **Educacion 2000. Uma perspectiva holística.** P.O Grafton, Vermont USA, 1991. (mimeo).

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Publica: A pedagogia crítico social dos conteúdos.** São Paulo: Edições Loyola, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Globalização e profissionalidade docente. A realidade brasileira.** In: MOREIRA, Antônio Flávio; PACHECO, José Augusto. Globalização e Educação. Porto - Portugal: Porto Editora, 2006, p.127 – 166.

MENEZES, Estera Muszkat; SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertações.** 3ed. Florianópolis, SC: UFSC/PPGEP/LED, 2001.

MORIN, Edgar **Ciência com consciência.** Edição revista e modificada. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MORIN, Edgar **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2001.

MORIN, Edgar; KERN, Anna B. **Terra Pátria.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Introdução a uma Ciência Pós Moderna.** Graal, Rio de Janeiro, 1989.

SCHÖN, Donald A.**Formar professores como profissionais reflexivos,** in: NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

WEIL, Pierre. **O Novo Paradigma Holístico. Ondas à procura do mar.** In: BRANDÃO, Denis & CREMA, Roberto. **O novo paradigma holístico. Ciência, filosofia, artes e mística.**

8. APÊNDICE

8.1 APÊNDICE 1: Questionário de pesquisa para professores

1. Identificação do perfil do sujeito

- Idade:
- Sexo:
- Grau de Instrução:
- Tempo de profissão (anos):
- Tempo de docência (anos):
- Instituições onde leciona:

2. Qual sua formação profissional e pedagógica (graduação, especialização, mestrado, doutorado)?

3. Você tem formação na área pedagógica, para o exercício da docência? Em caso afirmativo, qual foi a relevância para sua atuação como docente?

4. Como você caracterizaria o aluno universitário de hoje?

5. Que visão você tem do profissional que está sendo formado no curso que você atua como docente?

6. Que fatores você percebe que influenciam sua prática pedagógica?

7. Que tipo de metodologia você trabalha em sala de aula?

8. Como são realizadas as avaliações na sua disciplina?

9. Como você classificaria a abordagem de seu trabalho docente: conservadora ou inovadora? Por quê?

8.2 APÊNDICE 2: Roteiro de pesquisa com coordenadores

1. Identificação do perfil do sujeito:

- Idade:
- Sexo:
- Grau de Instrução:
- Tempo de profissão (anos):
- Tempo de docência (anos):
- Tempo como coordenador (anos):

2. Formação profissional e pedagógica (graduação, especialização, mestrado, doutorado):

3. Quais os critérios que são utilizados no momento da contratação dos professores? O que você considera mais relevante para trabalhar na área específica do curso: a formação profissional, a formação pedagógica ou experiência de mercado? Por quê?

4. Que tipo de preocupação você tem com a formação pedagógica dos professores do curso? O que você ou a instituição oferece para a formação dos docentes?

5. Como você caracterizaria a abordagem dos docentes do seu curso? Como vc caracterizaria um professor inovador e um conservador?

8.3 APÊNDICE 3: Carta convite

a. Mensagem enviada aos coordenadores.

Caro coordenador XX

Sou o professor André, coordenador do Curso de Publicidade da FAPAR. Estou realizando a fase final da pesquisa de meu mestrado e, para isso, necessito realizar uma pesquisa com os professores de publicidade das IES de Curitiba.

Gostaria do contato de e-mail de 3 professores de disciplinas específicas que você considere que possuem uma boa prática pedagógica. Enviarei um pequeno questionário a eles, com apenas 5 perguntas.

Além disso, quando houver possibilidade, gostaria de agendar um horário para conversarmos sobre o assunto, visto que, investigo também a posição dos coordenadores dos cursos de publicidade sobre a prática pedagógica dos docentes.

Desde já agradeço sua ajuda.

Atenciosamente,
Prof. André Possolli

b. Mensagem enviada aos professores.

Olá Professora XX

Sou o professor André, coordenador do Curso de Publicidade da FAPAR. Estou realizando a fase final da pesquisa de meu mestrado e, para isso, necessito realizar uma pesquisa com os professores de publicidade das IES de Curitiba.

Conversei com o coordenador de seu curso e ele me indicou você para responder as estas 5 perguntas.

Agradeço sua ajuda.

Segue QUESTIONÁRIO:

8.4 APÊNDICE 4: Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro para todos os fins ter participado de for livre e espontânea da coleta de dados de pesquisa científica realizada pelo mestrando André Hildo Eyng Possolli do mestrado em Educação da PUCPR, linha de Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores.

Também declaro por meio deste autorizar a utilização dos dados recolhidos na pesquisa para fins acadêmicos e estar ciente dos procedimentos que serão utilizados, salvaguardando a identidade dos sujeitos e pertencendo exclusivamente ao autor da pesquisa a tabulação e análise dos dados recolhidos.

Curitiba, _____ de _____ de 2008.

Participante