

RICARDO FELIX DE SOUZA

**PLANOS DE ENSINO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: O CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA
UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO**

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2008

RICARDO FELIX DE SOUZA

**PLANOS DE ENSINO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: O CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA
UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO**

Projeto de Dissertação apresentado para Defesa como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação, junto à Universidade Cidade de São Paulo, sob orientação do Prof. Dr. Potiguara Acácio Pereira.

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2008

COMISSÃO JULGADORA

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação ao meu filho Vitor, ao bebê que chegará em breve e a minha esposa Cristiane, que são minha grande inspiração e a razão de toda a dedicação que tenho na construção de minha carreira profissional.

Dedico também aos meus pais, que fizeram o possível e o impossível para que eu tivesse condições de aproveitar as oportunidades que me foram oferecidas ao longo da vida, e à minha irmã, minha grande amiga.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela força nos momentos difíceis pelo qual passei ao longo da construção desta dissertação.

Ao meu orientador e agora amigo Potiguara Acácio, que esteve sempre ao meu lado, com muito respeito, profissionalismo, paciência e sabedoria.

A toda minha família, meus amigos e companheiros de trabalho, que me deram força e incentivo para a conclusão desta dissertação.

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – Projeto Político Pedagógico (PPP)	19
PPP e LDB	23
O PPP: Concepção e Implementação	25
PPI da Universidade Cidade de São Paulo – UNICID	30
CAPÍTULO II – Projeto Pedagógico do Curso de Publicidade e Propaganda	35
CAPÍTULO III – Plano de Ensino	61
CAPÍTULO IV – Formação de Professores	92
CONCLUSÃO	108
REFERÊNCIAS	116

RESUMO

Atualmente o maior desafio das Instituições de Ensino Superior – IES – é o de garantir que seus alunos sejam autônomos e críticos, por meio da aquisição de conhecimentos, em perspectiva global, e que contribuam para a transformação do ambiente social. Neste sentido, os currículos dos cursos são organizados de forma flexível e em consonância com o mercado de atuação profissional, o que exige dos professores reflexão sobre sua prática e uma formação contínua que lhes permitam planejar suas aulas de acordo com uma proposta consistente de aprendizagem. Nesta dissertação discuto a elaboração dos Planos de Ensino do Curso de Comunicação Social, habilitação Publicidade e Propaganda, da Universidade Cidade de São Paulo – UNICID –, uma vez que estes, em sua constituição, não observam as diretrizes emanadas pelo Projeto Político Pedagógico do Curso, o que indubitavelmente compromete sua qualidade. Mostro, também, que o Plano de Ensino é um documento que, em suas proposições, ultrapassa o simples instrumento de organização de aulas, uma vez que se caracteriza como ferramenta fundamental para a construção da identidade dos cursos superiores.

ABSTRACT

The greatest challenge higher education institutions have been facing nowadays is to educate increasingly autonomous and critical students by having them build their own global knowledge, as well as students who are able to help improving their social environment. In order to try to cope with such challenge, institutions have now been organizing their courses in more flexible curricula, according to professional demands. This new criterion requires teachers and professors to deeply examine their teaching and to seek for continuous improvement, which should bring them enough knowledge for planning their lessons in accordance with consistent learning. The paper herein presented intends to critically analyze the development of Teaching Plans drawn up for the Social Communication course and its academic qualifications for Publicity and Advertising offered by Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, due to the fact that such Plans do not follow the policy described in the Pedagogic Project designed for the course, which seriously compromises the course quality. This paper also discusses the Teaching Plan as a document whose propositions go far beyond a lesson planner, as it is indeed an essential means for developing the identity of higher education courses.

INTRODUÇÃO

Pensar a concepção de um Projeto Político Pedagógico e discutir a elaboração de Planos de Ensino nunca foram assuntos de maior interesse durante os meus quatro primeiros anos de experiência profissional como docente. Até o início dos estudos do *stricto sensu*, em dois mil e quatro, minhas preocupações com relação às práticas docentes permeavam o senso comum.

O entendimento a respeito da prática docente no ensino superior se dava, de maneira sintética, a partir de discussões em grupos de professores e coordenadores de curso, sem aprofundamento teórico. Em reuniões, as discussões giravam em torno do que ser dado em sala de aula, como controlar a conversa dos alunos, como utilizar os recursos tecnológicos durante as aulas e nada mais.

Minha primeira experiência como docente ocorreu durante o segundo ano do curso de graduação em Publicidade e Propaganda, na condição de aluno e integrante de um grupo de estudos multidisciplinares, cujo objetivo era discutir aspectos conceituais no campo da Comunicação Social. Uma das atividades do grupo consistia em desenvolver oficinas de comunicação em escolas públicas da região de São Miguel, bairro da Zona Leste de São Paulo. O público-alvo das oficinas eram crianças e jovens da comunidade local.

As oficinas eram de Leitura Crítica da Publicidade e de Fotografia Artesanal. A primeira tinha como objetivo refletir sobre o impacto das propagandas no comportamento dos adolescentes. Na segunda, o processo de aprender a fotografar, por meio de uma lata de leite, um pedaço de papel alumínio e um papel fotográfico.

Em ambas as oficinas, a estrutura didática era a mesma: em um primeiro momento apresentavam-se conceitos básicos sobre Publicidade e Fotografia; em seguida discutia-se com os alunos a importância dessas áreas no seu cotidiano; e, por fim, eles produziam pequenas propagandas e algumas fotos.

A atividade exigia preparo, pois as crianças e os adolescentes que participavam destas oficinas nunca tinham passado por experiências semelhantes; não era possível decepcioná-las.

Posteriormente meu envolvimento com práticas semelhantes aconteceu em outras atividades de extensão com a mesma característica. No final de 1999, ano em que conclui o curso de graduação, recebi o convite para integrar o corpo docente da instituição. Isso fez com que as experiências vividas na condição de aluno passassem a fazer parte da atividade profissional. Neste mesmo período aceitei o convite para ministrar aulas no colégio técnico ligado à mesma instituição.

No início participei das reuniões de planejamento como um mero aprendiz; tudo era muito novo para mim. Ouvia quais eram as propostas da coordenação do curso, o que deveria ser feito ao longo do ano, como deveria me comportar em sala de aula e como deveria ser “preenchido” o Plano de Ensino - PE. Fiz exatamente o que me pediram, sem mesmo questionar ou propor alterações, apenas esclarecia dúvidas sobre os documentos que deveria entregar à coordenação.

“Preencher”: a função dos docentes com relação ao PE era justamente essa. Os professores não eram estimulados a construir um plano de ensino de acordo com a proposta pedagógica do curso; simplesmente tinham de incluir o que julgavam necessário para o aprendizado da disciplina ou, em muitos casos, incluir ali o que gostariam de ensinar.

Não havia iniciativa dos professores em mudar a forma de elaborar o PE; era simplesmente “preencher” e entregar, sem qualquer verificação quanto à sua coerência e viabilidade.

O PE já vinha com todos os seus itens preenchidos, eram necessários apenas alguns ajustes. Na verdade, pela pouca experiência, não poderia fazer grandes mudanças, mesmo com autonomia para promovê-las. Nesta época, eu fazia parte da grande maioria dos professores que não tinham a menor idéia de que muitas teorias refletem e conceituam a prática docente no ensino superior.

Após o primeiro ano de docência já me sentia à vontade para propor algumas alterações que julgava necessário fazer na construção do PE. Em alguns casos, as mudanças eram frutos da minha busca por conhecimento, noutros, pela própria insatisfação na aplicação de alguns conteúdos.

Foi por meio da atuação no colegial técnico que minha percepção a respeito da atuação profissional começou a mudar. Após 18 meses de trabalho, fui convidado a assumir a coordenação do Curso Técnico de Publicidade. Nesta função comecei a ter responsabilidade política com relação ao curso e à instituição. Iniciou-se aí minha experiência na avaliação e implementação de um Projeto Político Pedagógico - PPP.

Embora fosse um curso com apenas três salas, com aproximadamente 25 alunos cada, e contasse com um número pequeno de professores no curso – quatro ao todo – tinha a responsabilidade de interpretar o projeto do curso e oferecer condições para que ele fosse aplicado. A tarefa não foi difícil, pois no ensino médio técnico as disciplinas específicas dividem a estrutura curricular com as disciplinas da base comum, que concentrava as disciplinas do ensino médio normal.

Um exercício de grande valia aconteceu durante um momento de crise no curso – aliás, de todo o Colégio. A procura de alunos por cursos técnicos em escolas particulares havia diminuído muito na região. Em primeiro lugar, pelos altos preços, incompatíveis com a realidade econômica da região. Em segundo, pela acirrada concorrência.

Durante a crise, foi preciso reestruturar o curso, para que se tornasse mais atraente ao público-alvo. Promoveram-se mudanças e a principal foi a inserção de novas disciplinas específicas da área. Outras mudanças foram promovidas na base comum, que era coordenada pela supervisão pedagógica do colégio.

No final do primeiro semestre de dois mil e dois fui contratado pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID. Essa instituição em que acabara de iniciar minhas atividades docentes propiciava espaços de debate sobre a prática docente, o que conseqüentemente sugeria a abordagem das características específicas de cada curso em consonância com seu PPP.

Esta mudança de instituição fez com que minha dedicação na reflexão e compreensão do PPP e do PE fosse maior, já que na instituição em que trabalhara até então estes assuntos não eram abordados de forma apropriada. Aliás, vale registrar que nunca houve estímulo da instituição para o debate a respeito da teoria pedagógica que fundamentava o projeto do curso.

E foi em um desses espaços de reflexão que minha inquietação em torno da prática docente se iniciou. Em uma discussão a respeito de como os professores implementavam o PE, percebeu-se que um professor do curso abordava conteúdos diferentes dos que estavam propostos inicialmente em seu PE e, pior, que não tinham aderência com a proposta original da disciplina em questão. Seria isto possível? Haveria conseqüências desse ato no processo de aprendizagem do aluno? Estaria o PPP comprometido?

Havia, por parte do professor, uma total falta de compreensão sobre a importância do PPP, pois ministrava aulas a partir de seus interesses e não levava em consideração os interesses pedagógicos do curso.

A docência universitária ainda proporciona grandes equívocos no processo de formação discente. Primeiro, porque muitos docentes ainda se sentem donos de suas disciplinas, cujo papel é fazer com que os sujeitos em formação conheçam um conteúdo específico de determinada área sem se

preocupar com as condições de aprendizagem e a realidade do sujeito que aprende.

Segundo, porque na maioria dos casos, os PEs são elaborados à margem do PPP que, em tese, é princípio para toda atividade pedagógica. Há também uma grande dificuldade na compreensão dos processos pedagógicos adotados no curso, uma vez que os professores concentram seus estudos nas especificidades do curso.

A responsabilidade pela docência não é somente do professor, mas também da coordenação do curso, que nem sempre acompanha sistematicamente o trabalho do professor em sala de aula. Este acompanhamento garante que o professor não entre em sala de aula e ministre os conteúdos que lhe forem convenientes, pois, ao agir assim, prejudica o trabalho das outras disciplinas e do próprio processo pedagógico, que envolve atividades extra-curriculares, interdisciplinares, científicas e projetos comuns entre disciplinas e entre áreas.

Para muitos professores, elaborar e implementar um PE, que corresponda às necessidades pedagógicas do PPP do curso em que atuam é um desafio, porque isso pressupõe quebrar barreiras, costumes, vícios, dúvidas e outros tantos obstáculos que, muitas vezes, fazem com que o docente prefira não enfrentar.

Trata-se de um processo que exige amadurecimento e que incide na atuação docente. Cabe a ele, pois, buscar as ferramentas que lhe permitam compreender a concepção do projeto, suas diretrizes, necessidades e expectativas.

Quando passei a compreender o projeto do curso em que atuo e após meu ingresso no Mestrado, as práticas adotadas até então foram revistas, de maneira paulatina, pois muitas das descobertas também chocaram, causaram estranhamento e resistência.

Hoje, sinto-me seguro para afirmar que é preciso compreender a dimensão de nossa atuação profissional, como docente, que requer **dedicação, disciplina e responsabilidade**.

A dedicação é uma condição essencial para qualquer profissional. Isso significa que ele precisa estar capacitado técnica, conceitual e eticamente para desempenhar tal função, ou seja, ele só poderá desempenhar seu trabalho de maneira satisfatória se possuir uma formação teórica consistente e atualizada, o que sugere que a formação constante do professor é fundamental, uma vez que o conhecimento será seu principal instrumento de trabalho.

A disciplina pode ser entendida como a necessidade que o professor tem de perceber que ele faz parte de um projeto maior, que é justamente o Projeto Pedagógico Institucional – PPI – da instituição de ensino em que trabalha, no qual estão definidas as diretrizes para a prática docente que ele deverá seguir.

E a responsabilidade está em reconhecer-se como sujeito que participa da formação de outros sujeitos. Muitos alunos ingressam nas instituições de ensino superior sem ter a menor idéia de como esse processo de formação poderá definir seu futuro profissional, social e econômico. O professor deve ter consciência de que o seu trabalho poderá contribuir para que este aluno se torne um sujeito melhor, assim como poderá também, por meio de ações irresponsáveis, influenciar-se negativamente.

O professor que não compreende a dimensão de sua atuação profissional está aquém das necessidades fundamentais do processo de aprendizagem e certamente não terá condições de elaborar PEs que contribuam para a implementação do PPP do curso e do Projeto Pedagógico Institucional – PPI.

A problemática discutida nesta dissertação se concentra justamente em contribuir para que os PEs sejam mais consistentes. apontando aspectos que devem ser observados e considerados na construção destes; para que, assim,

o curso de Comunicação Social, habilitação Publicidade e Propaganda, possa ter condições de atingir os objetivos a que se propõe.

Ao refletir sobre a problemática considero que a formulação incorreta e irresponsável de um PE acarreta na fragmentação do projeto do curso, pois as disciplinas passam a percorrer caminhos paralelos, que não correspondem às expectativas da proposta institucional, mas sim às necessidades individuais do professor e este movimento poderá afetar de maneira inadequada a formação do discente. Um dos fatores que irá colaborar para o sucesso do PPP do curso está na qualidade dos PEs elaborados pelos docentes.

O objetivo deste trabalho é identificar algumas diretrizes e parâmetros para a elaboração de PEs que respondam à proposta do PPP do curso. Isso significa verificar como os docentes elaboram os PEs, a importância que estes dão à sua construção no sentido da organização de sua prática docente, e à qualidade das informações nele contidas para que sejam traduzidas, por meio das disciplinas e de suas atividades correlatas, as diretrizes pedagógicas estabelecidas no projeto do curso. Isso exigirá dos docentes uma postura mais propositiva e de atitudes didática e pedagogicamente responsáveis, inibindo o autoritarismo, o descaso, o descomprometimento e a incompreensão de alguns docentes com o PPP do curso.

O procedimento metodológico adotado nesta pesquisa foi o de análise documental. As fontes principais de estudo foram as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, as Diretrizes Curriculares para Cursos de Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda, o Projeto Político Institucional da Universidade Cidade de São Paulo, o Projeto Político Pedagógico do curso de Publicidade e Propaganda e os Planos de Ensino deste.

Ao longo da pesquisa colhi algumas impressões dos professores com relação aos PEs por meio de conversas informais, além das manifestações destes com relação ao assunto durante as reuniões periódicas do corpo

docente e de Planejamento Pedagógico. Apoio-me também nas percepções que tive durante a experiência na coordenação de projetos do curso.

Ao longo desta dissertação a referência ao curso de Publicidade e Propaganda será entendida como uma área específica da Comunicação Social.

A relevância da pesquisa está na possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de parâmetros e diretrizes para a elaboração e controle dos PEs de forma coerente, em consonância com a proposta educativa emanada no PPP, o que contribui para que as disciplinas atinjam os resultados esperados, fortaleça a identidade do curso e agregue valores qualitativos na prática pedagógica da instituição, o que certamente será um fator determinante para seu crescimento organizacional.

Verificar os aspectos históricos do curso em questão também foi fundamental para compreender o caminho percorrido em seu processo de construção ao longo dos seis anos de existência. O PPP inicial era de seriação anual e tinha como base as Diretrizes Curriculares estabelecida pelo Ministério da Educação – MEC, cuja característica principal era a de organizar o currículo do curso a partir do Currículo Mínimo, que propunha a concentração das disciplinas comuns aos cursos de Comunicação Social – Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Radialismo, Cinema e Relações Públicas – nos dois primeiros anos do curso, e nos dois últimos as disciplinas específicas de cada área.

O PPP foi reformulado em 2004 e o Currículo Mínimo deixou de ser obrigatório, o que resultou na flexibilização nos currículos dos cursos da Área da Comunicação. Eles passaram a atender as demandas específicas de cada área a partir das demandas do mercado de trabalho e de novas correntes teóricas.

A reformulação fez com que os cursos estivessem mais sintonizados com as mudanças ocorridas no campo da Comunicação Social. Não era mais necessária a concentração de disciplinas comuns nos dois primeiros anos, a

seriação passou a ser semestral e o curso começou a implantar a Pedagogia das Competências¹.

E foi com a direção do curso que colhi as principais informações a respeito das mudanças ocorridas na estrutura curricular do curso, tendo acesso às duas versões do PPP, o projeto original – anual – e o projeto reformulado - semestral –, os PEs elaborados pelos professores do curso e as Atas mais recentes das reuniões de Planejamento Acadêmico do curso, momento em que os docentes recebem as instruções para o preenchimento do PE.

No Capítulo I discuto as diversas características de um PPP como instrumento institucional, buscando compreender sua dimensão pedagógica. A partir da LDB – Lei 9394/96, de 20/12/1996, e das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda, identifico as referências legais que direcionam o trabalho das Instituições de Ensino Superior.

No Capítulo II abordo a construção do PPP do Curso original e a reformulação deste, apontando suas principais características, como este foi organizado e implementado pela coordenação do curso e aponto as principais mudanças no processo de reformulação. Apresento também a concepção da instituição a respeito da construção de PPP para seus cursos e faço uma reflexão sobre o conceito de aprendizagem e de que forma este conceito reflete nas ações do curso.

O Capítulo III discuto as questões didáticas que constituem a prática docente na elaboração e execução do PE. Identifico suas características funcionais e de que forma ele é construído, refletindo sobre a grande responsabilidade do docente neste processo. Apresento neste capítulo a minha avaliação sobre os PEs que são elaborados por professores do curso, propondo uma reflexão sobre como deve ser a elaboração e execução deste.

¹ A Pedagogia das Competências baseia-se no desenvolvimento de *capacidades de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos e habilidades* (Perrenoude, 1999, pg. 7).

No Capítulo IV faço uma abordagem de como se dá o processo de formação do professor. Discuto de que forma esta formação impacta sua atuação em sala de aula, quais são os problemas e as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano pela falta de uma formação didático-pedagógica. Identifico quais são as correntes teóricas que fundamentam a formação docente na atualidade e qual é o novo papel do professor nas relações de ensino-aprendizagem.

Acredito que o sucesso do PPP está ligado diretamente à atuação do corpo docente, que é o elemento do processo educativo responsável em colocar em prática o que está determinado por princípio. E sua responsabilidade começa na elaboração de um PE coerente e exeqüível, o que exige do professor um processo de formação contínuo, absolutamente necessário para o exercício da profissão.

CAPÍTULO I

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

A história do Ensino Superior no Brasil é relativamente curta, já que a primeira universidade do país foi a Universidade Federal do Amazonas, inaugurada em 1909, na cidade de Manaus, no Amazonas.

Com o acelerado processo de industrialização e urbanização nas principais capitais brasileiras, no período que se estende até os dias atuais, a necessidade de profissionalização do sujeito foi a grande motivadora para o surgimento de outras Universidades, públicas e privadas, por todo o país.

Com o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que tem como motor a Revolução de 30, a sociedade brasileira entra na fase de industrialização. Há um deslocamento progressivo do eixo da economia, do setor agrário-exportador para o setor urbano-industrial, com repercussões nas esferas social, política e econômica, o que tem como consequência o redirecionamento no papel do Estado. Essa nova ordem econômica demanda um Estado intervencionista, com alargamento de sua esfera de influência e ampliação de seus mecanismos de poder. A “reorganização” do Estado tem repercussão na educação, e conseqüentemente, no planejamento educacional (FONSECA, 1992, p. 38).

Mas é na década de 1990 que se percebe grande expansão das Instituições de Ensino Superior - IES. Esse crescimento acelerado se dá no setor privado que, com forte investimento em infra-estrutura e diversidade no oferecimento de cursos.

As Universidades abrem novas unidades, colégios tradicionais tornam-se Faculdade e muitas Faculdades passam a atuar como Centros Universitários ou Universidades, que acabaram por oferecer uma extensa gama de cursos.

Com isto, cria-se um grupo de IES que se destaca no mercado educacional de ensino superior no Brasil. Neste grupo estão as instituições que possuem um número grande de alunos, inclusive com turmas que chegam a ter cem alunos em uma sala de aula, como é o caso da Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL –, que em uma turma em que ministrei aulas no ano de 2001 tinha 102 alunos, instituições com várias unidades localizadas² em diversos estados, oferecendo dezenas de cursos, no caso da Universidade Paulista – UNIP, e instituições com preços abaixo da média, como é o caso da Universidade Bandeirantes – UNIBAN –, que tem realizado anúncios nos diversos meios de comunicação para divulgar o valor de seus cursos, que chegam à aproximadamente duzentos reais a mensalidade.

Nestes casos, a prioridade é a quantidade de alunos, que deixa a qualidade de ensino questionável. Mas isso não significa, também, que estas IES não sejam reconhecidas por seus esforços em oferecer cursos de qualidade, com expressivo investimento em pesquisa.

Num primeiro momento, tal cenário de expansão mostrou-se favorável. Porém, com o aumento da quantidade de instituições, a oferta tornou-se maior que a demanda e o que era crescimento tornou-se problema. Muitas Universidades passam atualmente por grandes reestruturações organizacionais, buscam manter-se ativas e tentam fazer valer os investimentos feitos nos últimos anos.

Outro fator pode ser determinante para a instabilidade do Ensino Superior no Brasil e diz respeito ao mercado de trabalho, que parece não absorver o volume de alunos egressos, pois muitos dos alunos formados acabam atuando fora da área em que se graduaram. Esta é a impressão que tenho ao ver o rumo que meus ex-alunos tomaram ao final do curso. Em 2006, ao consultar os ex-alunos do curso de Publicidade e Propaganda da Unicidade tomei conhecimento de que apenas 10% dos egressos estavam atuando no mercado profissional em que se graduaram, o que corresponde a cerca de sete alunos.

² Fonte: www.unip.edu.br

Além disso, não é incomum de acontecer das IES atenderem às necessidades momentâneas e competitivas das organizações, criando espaços para cursos com formação específica, como é o caso dos cursos de tecnologia e os cursos de extensão.

No início a solução mostrou-se fértil, porém, com o tempo, os cursos tornam-se obsoletos pelo próprio movimento evolutivo do mercado profissional. Isso obriga as instituições a reinventar cursos constantemente, pois buscam se adequar às qualificações técnicas da profissão e às novas tendências conceituais que surgem com a evolução tecnocientífica.

Essa profissionalização emergente para as especificidades contribui consideravelmente para a expansão dos cursos de curta duração. A procura por cursos com essa característica tem sido, em muitos casos, igual ou maior que a dos cursos tradicionais e de longa duração. Os investimentos neste segmento de cursos por parte das instituições têm crescido consideravelmente, como é possível perceber a quantidade de cursos novos sendo divulgados nos períodos de vestibular. Esta pode ser uma alternativa para continuarem competitivas no mercado educacional.

Embora a demanda por áreas específicas tenha obrigado as Universidades a reinventarem seus modelos educativos, é preciso refletir a respeito da função social que cumprem. A responsabilidade em formar cidadãos críticos e transformadores do ambiente social sugere uma atuação não somente no campo do ensino, mas também nos campos da pesquisa e da extensão. A Universidade deve formar para a cidadania, porém, na atual perspectiva das demandas de mercado, a tendência é a formação de um sujeito fragmentado. Na afirmação de Santos (1999, p.198):

...em face das incertezas do mercado de trabalho e da volatilidade das formações profissionais que ela reclama, considere-se que é cada vez mais importante fornecer aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e das suas transformações de modo a desenvolver neles, o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para a inovação, a ambição pessoal, a atitude que os preparem para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo.

Isso significa que as instituições devem propiciar aos alunos uma formação sólida, que lhes permita o crescimento intelectual e profissional, de forma completa, subsidiando a formação da identidade profissional. Assim, ele terá condições de organizar sua carreira profissional e saberá o caminho no qual poderá prosseguir.

Sem dúvida é esse o desafio da educação: proporcionar uma formação que abranja as dimensões social, política, cultural, ética e econômica do sujeito. Que o discente seja um sujeito de transformação de seu próprio ambiente, que possa ver, a partir de suas competências e habilidades, quais são suas possibilidades de crescimento, transformação e criação de espaços de atuação profissional. É nessa perspectiva que as Instituições de Ensino Superior podem construir sua história, determinar os rumos a seguir e os resultados que esperam alcançar a curto, médio e longo prazo, nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão. Com isto, o PPP se torna a ferramenta fundamental para que as instituições possam cumprir com excelência sua função social.

PPP e LDB

A idéia de um projeto educacional que direcionasse os caminhos da Universidade sempre existiu. Porém, é com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9394/96, que o Projeto Político Pedagógico passa a ser elemento obrigatório para as IES.

Os artigos 12, 13 e 14 são os que discutem diretamente os termos do PPP a serem adotados pelas instituições.

O artigo 12 da LDB, no inciso I, determina que toda instituição de ensino tem por obrigação elaborar uma proposta pedagógica institucional. Já no inciso VIII, é determinado que a instituição informe pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento do aluno, bem como a execução da proposta pedagógica (BRASIL, 1996)

Como na maioria das vezes o aluno do ensino superior é maior de idade, é comum que a instituição disponibilize as informações por meio de recursos eletrônicos, impressos, setores de atendimento ao aluno ou através das coordenações e/ou direções de curso.

No artigo 13 da LDB, o inciso I diz que ao corpo docente cabe a participação na elaboração da proposta pedagógica. Esta é a primeira indicação para a elaboração “coletiva” da proposta pedagógica, considerando que, antes da LDB, as direções e/ou coordenações eram as principais responsáveis pela elaboração dos projetos que direcionavam as ações educativas das instituições (BRASIL, 1996).

No mesmo artigo, os incisos II e III determinam que os docentes devem elaborar e cumprir um plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica, garantindo a aprendizagem dos alunos. Isso aponta para o compartilhamento da responsabilidade na implementação da proposta pedagógica da Universidade.

O artigo 14, inciso I, propõe a participação dos profissionais da educação na execução do projeto pedagógico da escola. Este inciso sugere, a meu ver, a participação de todos os profissionais da educação no projeto pedagógico do curso, que inclui os setores pedagógicos, administrativos e técnicos da instituição.

Ao observar os artigos 12, 13 e 14, noto que o termo “proposta pedagógica” tem o mesmo sentido de “projeto pedagógico”.

A LDB incentiva a autonomia da escola para a criação de um projeto pedagógico participativo e que envolva os diversos agentes do processo educativo na sua constituição. Esta flexibilidade pode ocasionar a criação de uma identidade mais sólida e que reflita a realidade em que a Universidade está inserida.

É evidente que essa autonomia permitirá que a instituição possa criar um projeto pedagógico de acordo com suas limitações e possibilidades, e que projetE o caminho que quer alcançar, porém sem deixar de lado o compromisso com a construção do conhecimento.

Considera-se a afirmação de Vasconcellos (2000, p.169):

O Projeto Político Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar.

No contexto do planejamento escolar, o PPP terá grande relevância para a gestão escolar, diminuindo no curso as possibilidades de risco de fracasso ou de simplesmente não atingir os objetivos propostos.

O PPP: concepção e implementação

É fundamental discutir o conceito de PPP. Trata-se de um documento que apresenta as definições básicas dos cursos, de acordo com seu contexto, origem, motivos e finalidade.

Para compreender melhor o conceito, é preciso analisar cada termo, ou seja, **Projeto, Político e Pedagógico**, e entender a inserção do “Político”, não mencionado nos artigos 12, 13 e 14 da LDB.

A palavra “projeto” é amplamente utilizada no vocabulário cotidiano. Etmologicamente origina-se do vocábulo latino *projectu*, uma flexão do participio passado do verbo *projicere*, que significa projetar-se adiante, lançar para frente, para o futuro (VEIGA, 1995, p. 12). Esse significado ganha maior compreensão quando se leva em consideração as ações individuais como cidadão.

O ser humano é movido por suas pretensões e sonhos, sejam eles no campo profissional e intelectual, sejam eles no campo político e ideológico, e baseado neles se constrói um “projeto de vida”.

A partir dessa definição, pressupõe-se que o projeto tem como função “lançar adiante” os objetivos e as decisões institucionais e pedagógicas da instituição. Ao estabelecer um projeto de atuação pedagógica, as instituições levam em consideração sua história, seu contexto, suas características fundamentais e os caminhos que pretende alcançar. Segundo Gadotti (1994, p. 579):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

No decorrer de sua história, as instituições de ensino têm de buscar a excelência, o que significa que terá como característica principal a inovação de suas práticas pedagógicas, o acompanhamento da realidade que as cerca e o compromisso de construção do conhecimento. Esse movimento de inovação afeta as instituições, seus conceitos, princípios e fundamentos de atuação no campo educacional.

Neste sentido, projetos bem estruturados, implantados de forma participativa, contribuirão para que as instituições promovam seu processo de inovação. Esses projetos têm de levar em consideração os contextos que os cercam e transformar os acontecimentos em objetos de estudo no desenvolvimento de pesquisas científicas.

Além disso, projeto pressupõe a necessidade de organização e planejamento para alcançar os objetivos propostos. Todas as ações e estratégias de atuação pedagógica podem ser muito bem articuladas, o que torna necessário o acompanhamento e a avaliação de todo o processo.

Já a palavra “político” deriva da palavra *política*, que significa ciência do bem público (VEIGA, 1995, p. 13). Considera-se neste trabalho, que “o Projeto é Político”, pois se refere à atuação educativa como finalidade pública. O termo “político” adjetiva e qualifica o projeto, pois ao cumprir sua função educativa as instituições estabelecem relações mútuas com os diversos setores da sociedade. Veiga (1995, p.13) afirma:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico, com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Uma instituição que não dialoga com a comunidade na qual está inserida fica à margem de sua realidade. Não promove a cidadania, não contribui para a transformação do ambiente social e dificulta a própria inserção de seus alunos no mercado de trabalho, por não considerar que, hoje, o mercado regional é

uma das alternativas para a atuação profissional daqueles que concluem a graduação. Assim,

A instituição constrói um projeto pedagógico indo ao encontro de um determinado público, constituindo-se, deste modo, a relação e a razão fundamentais para a manutenção e desenvolvimento de seu projeto educativo – processo que envolve dimensões humanas, culturais e profissionais de diversas naturezas: dimensões pedagógicas, sociológicas, administrativas, relações de poder e de comunicação, relações de transmissão e apropriação do saber (MAGALHÃES, 1999, p. 69)

Considera-se também que o Projeto Político é “pedagógico” no sentido de que os serviços e bens oferecidos pela instituição são educacionais. A Pedagogia, historicamente, está ligada às suas origens na Grécia antiga. O termo “pedagogo” era atribuído ao escravo que levava a criança para o local da relação ensino-aprendizagem. Tinha como função conduzir a melhoria da conduta geral do estudante, moral e intelectualmente (VEIGA, 1995).

Pedagogia é o campo de estudo da educação que, em sua dimensão prática, constitui-se no campo que incorpora as questões do ensino, da pesquisa, da extensão das ações educacionais implementadas em todas as áreas da instituição. Assim, no presente trabalho não se considera conveniente dissociar o Político do Pedagógico (VEIGA, 1995, p. 13).

O PPP é o instrumento que irá dar direção à atuação educacional da escola; é, portanto, a do princípio. Estabelecer as diretrizes e as premissas de forma a estruturar e organizar as ações por meio do PPP poderá resultar no aumento das possibilidades de cumprimento dos objetivos institucionais e educativos das Universidades.

O PPP não se caracteriza como um documento burocrático e regulatório, mas um projeto de articulação política, democrática e participativa.

Um processo de construção fundado no princípio da gestão democrática congrega a participação dos diferentes agentes do processo: corpo diretivo da instituição, docentes, funcionários administrativos e a própria comunidade. A não-participação desses agentes no processo de construção do projeto pode

resultar numa proposta restrita a seus criadores que, provavelmente, atenda, além dos princípios e objetivos das instituições, a idéias e projetos particulares.

Acredito que a construção do PPP inovador procura superar o autoritarismo, a vaidade intelectual, a competitividade do ambiente corporativo e principalmente os problemas oriundos do espaço escolar, que é o que tenho presenciado em minhas experiências no ensino superior.

Ao considerar as estruturas organizacionais das Universidades, objetiva-se a construção de um PPP Institucional que norteie o conjunto de ações da instituição, e direcione a construção dos PPP dos cursos, incorporando as especificidades e os objetivos educacionais das áreas. Ou seja, cada curso construirá seu PPP a partir de suas premissas e perspectivas educativas, que tenha como ponto de partida o projeto institucional.

A partir dessas definições configura-se um PPP que organiza o trabalho pedagógico do curso em suas ações de ensino, pesquisa e extensão. Ele poderá ser o norteador das atividades de sala de aula, de construção do conhecimento científico, das ações comunitárias e das atividades técnico-profissionais (estágio supervisionado). Veiga (1995, p. 12 e 13) ressalta que:

(...) o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Isto sugere que todos os responsáveis pela construção e implementação do PPP do Curso podem revisitá-lo sempre, o que proporciona um movimento de reflexão-ação-reflexão de suas práticas pedagógicas. Ou seja, significa que os participantes do processo podem refletir a respeito da ação educativa a que se propõem. Com isso desenvolvem-se mecanismos de diagnóstico, prognóstico e controle das práticas pedagógicas e de reflexão em torno dos resultados alcançados com a ação educativa realizada. Esse processo contribui para que as atividades pedagógicas sejam revistas e adaptadas ao

contexto, o que pode minimizar as possibilidades de risco e proporcionar o constante aperfeiçoamento do curso na busca pela excelência.

Ensinar, sendo uma prática social, compreende processos de intervenção marcados por apropriação do conteúdo a ser trabalhado, planejamento, intencionalidade, conhecimento do sujeito que aprende e reflexão sobre o que, por que e como se aprende. São mais do que dimensões. São constituintes da profissão docente, configurando o desafio de investir na apropriação de diferentes saberes fundamentais para o trabalho do professo (BATISTA e BATISTA, 2004, p. 64 e 65)

Deve-se ressaltar que não existe um modelo definido para a constituição do PPP. Cada curso irá desenvolvê-lo de acordo com as premissas e objetivos institucionais (Projeto Político Pedagógico Institucional), suas diretrizes e necessidades específicas, sua intencionalidade e a realidade que cerca cada área de conhecimento. Após estas reflexões sobre o PPP, presumo que podem ser observados:

- Os objetivos e metas pedagógicas, que se referem às dimensões teórico-conceitual, profissional e social de cada curso, e levando em consideração, inclusive, qual a corrente teórica pedagógica adotada;
- A organização curricular do curso, ou seja, as disciplinas, os planos de ensino e os projetos acadêmicos;
- Definição dos parâmetros para a realização das atividades de ensino pesquisa e extensão;
- O sistema de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas.

PPI da Universidade Cidade de São Paulo - UNICID

O Projeto Pedagógico Institucional – PPI é o documento que norteia a construção dos PPP para os cursos oferecidos pela instituição. Ele identifica quais são as premissas e diretrizes que fundamentam a atuação pedagógica da IES e que têm de ser incorporadas pelos cursos em todos os níveis educacionais.

O PPI caracteriza-se como um documento que abrange toda a instituição, não contendo especificidade de nenhuma das áreas de conhecimento em que atua pedagogicamente.

Já o PPP do curso possui especificidades de sua respectiva área de conhecimento, explicita suas intenções de formação do profissional e atividades pedagógicas que serão desenvolvidas para este fim. Além disso, apresenta a estrutura curricular do curso, o sistema de avaliação e outros elementos próprios do curso.

Na UNICID, o PPI em vigor foi finalizado no segundo semestre do ano de dois mil e seis, e todos os projetos dos cursos – novos e já implementados – estão se adequando à suas diretrizes.

A equipe responsável pela sua construção era formada pela Pró-Reitoria Acadêmica e pelas Pró-Reitorias Adjuntas de Ensino, de Pesquisa e Pós-Graduação e pela Assessoria de Extensão.

Em sua introdução o PPI destaca o papel que a sociedade espera que as universidades desempenhem, que é o de oferecer conhecimento. Para isso é levado em consideração o entendimento expressado pela UNESCO sobre o que significa este conhecimento: saber, saber fazer, saber ser e saber conviver.

Em um trecho da página dois do PPI é destacada também a *articulação entre os níveis de ensino, a pesquisa e a extensão na produção de conhecimento*, que se constitui, no caso desta instituição, pela organização do trabalho a partir de núcleos temáticos, que definem critérios de análise para a criação de uma política de pesquisa e produção de conhecimento, e que visa atender a necessidade de relacionamento da universidade com os diversos setores da sociedade – acadêmico, científico, regional e profissional (UNICID, 2006).

Em seguida, é identificado o **princípio norteador** da construção do PPI (UNICID, 2006, p.3):

A Universidade Cidade de São Paulo é uma instituição de ensino cujo princípio básico é a inclusão. O acesso e a permanência de seus alunos, as dificuldades de aprendizagem, as necessidades especiais são acompanhadas e tratados dentro da concepção de educação inclusiva, tendo como premissas a diversidade étnico-social, o respeito às diferenças e o currículo multi-cultural.

Esta afirmação me leva a pressupor a preocupação da instituição em promover espaços e situações de aprendizagem aos seus alunos, na busca da superação das dificuldades enfrentadas durante o período de formação e convívio no ambiente educacional.

Com vistas a este princípio norteador, são apresentadas as **Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão** da instituição.

No que diz respeito à Política de Ensino, a sua principal característica é a adoção da concepção de currículo por competências, que foca suas ações pedagógicas no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes. No PPI, a UNICID define-se como uma instituição preocupada com os *valores e conhecimentos humanísticos gerais e com sólida formação profissional* (2006, p. 5).

Outro aspecto que merece destaque no PPI é a utilização de processos de avaliações continuadas de aprendizagem. Os cursos são estimulados a realizarem, ao longo do semestre, atividades práticas em grupo, pesquisas,

atividades externas, entre outras, sempre com a utilização de metodologias de ensino significativas e a autonomia do aluno na construção do conhecimento. Além disso, há incentivo para atividades e projetos interdisciplinares que discutam situações-problemas reais e que mobilizem os conhecimentos prévios dos alunos (UNICID, 2006, p. 8).

Com o objetivo de oferecer uma formação adequada de seus alunos, o PPI identifica quais são os subsídios disponibilizados pela instituição que contribuem para isso: Programas de Monitoria e de Tutoria; Atividades Acadêmico-Científico-Culturais; Core Curriculum; Apoio didático pedagógico; Núcleo de Educação à Distância; entre outros.

O PPI prevê, ainda, atividades voltadas à formação continuada e atualização dos professores, como é o caso do Fórum de Educação, o Núcleo de Tutores de Graduação, Apoio Didático Pedagógico ao Docente e cursos de inovação e práticas pedagógicas, ambientes de educação à distância para a realização de cursos e debates (UNICID, 2006).

Na definição da Política de Pós Graduação e Pesquisa o PPI destaca como objetivos institucionais:

(...) produzir e difundir o conhecimento gerando produção científica de modo a proporcionar maior integração entre graduação e pós-graduação, permitindo o constante aperfeiçoamento das atividades de ensino e extensão (UNICID, 2006, p.7).

Neste sentido, a universidade oferece programas de *stricto sensu*, *lato sensu* e iniciação científica. A pós-graduação *stricto sensu* forma pesquisadores nos programas mestrado em Educação, Ortodontia, Fisioterapia e Administração.

Já o programa de *Lato Sensu* abrange os cursos de especialização nas diversas áreas de conhecimento, com destaque para o curso de Formação de Docentes, que é oferecido gratuitamente aos professores.

A Iniciação Científica é um programa voltado para os alunos da graduação que, quando criado, em 2001, denominava-se Práticas Investigativas. O PPI destaca dois programas de desenvolvimento de pesquisas de iniciação científica:

- **Programa Institucional de Iniciação Científica - PIIC:** projetos de pesquisa orientados por professores, cujo número de alunos participantes é ilimitado, e a eles são oferecidas bolsas de estudo ou o direito de realização do projeto de forma voluntária.
- **Programa de Iniciação Científica PIBIC/CNPq:** projetos de pesquisa com grau de exigência maior e que são avaliadas por uma comissão externa (CNPq). Aos alunos são concedidas bolsas de estudo da instituição e do CNPq – vinte bolsas cada – com valor superior às oferecidas no PIIC (UNICID, 2006).

É prevista a divulgação dos resultados das pesquisas que ocorrem por meio de publicação de livros e revistas especializadas, participação de pesquisadores em congressos e eventos externos.

A Política de Extensão é definida com a responsável pela promoção da imagem institucional junto aos diversos públicos. Por meio de um Programa de Extensão, as atividades e projetos de extensão têm de se articular com os PPP dos cursos de graduação e com os projetos de pesquisa da Pós-Graduação (UNICID, 2006).

Constituem o Programa de Extensão da UNICID as seguintes atividades:

- Recepção aos Calouros e Veteranos;
- Agenda de Eventos dos Cursos;
- Cursos de Extensão;
- Programa Unidades;

- Fórum do Cidadão Idoso da Cidade de São Paulo;
- Dia da Livre Iniciativa – Compromisso Social do Ensino Superior Particular;
- Projeto Bibliotecas;
- Projetos de intervenção social, atendimento clínico e consultoria especializada à comunidade (UNICID, 2006).

Define-se no PPI que atividades pontuais realizadas pelos cursos – palestras, encontros, exposições e atividades culturais – abertos à comunidade serão integrados ao Programa de Extensão.

Nas considerações finais aborda-se a necessidade de um Plano de Gestão Estratégico Institucional que articule as Políticas de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação e Extensão, no sentido de garantir a efetiva implementação dos programas descritos no PPI.

Nos próximos capítulos, a abreviação PPI será utilizada como referência do Projeto Pedagógico Institucional, e a abreviação PPP será utilizada como referência do Projeto Político Pedagógico do curso de Publicidade e Propaganda da UNICID.

CAPÍTULO II

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA

O Curso de Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda da UNICID foi implantado no ano 2000, de acordo com o parecer nº 480/83 da SESU/MEC, pela Resolução CONSUN nº 03/99 e reconhecido oficialmente pela Portaria MEC nº 899/04, de 31 de março de 2004.

Segundo o PPP do curso, a criação do curso se deu pela necessidade de formação de profissionais de Publicidade e Propaganda para a região da Zona Leste, que desde os anos 90, do século XX, apresentou aumento significativo de empresas dos mais variados segmentos que necessitam da prestação de serviços de publicidade, propaganda e comunicação, de Organizações Não Governamentais (ONGs), associações de classe e veículos de comunicação regionais (UNICID, 2001, p. 20).

Outro fator importante para criação do curso foi a implantação de projetos por outras IES, todos com boa aceitação e demanda de público.

O curso de Publicidade e Propaganda é uma habilitação no campo da Comunicação Social, que é a área de conhecimento que estuda os fenômenos comunicacionais no ambiente social.

Ao longo do curso, o aluno tem sua formação pautada pelas teorias que fundamentam o campo da Comunicação Social; a partir delas, o educando aprofunda o conhecimento no campo da Publicidade e Propaganda. Portanto, o aluno formado neste curso é um *Comunicólogo*, com atuação específica no mercado profissional como *Publicitário*.

O mercado publicitário brasileiro está entre um dos mais importantes do mundo, com um faturamento que em 2006 alcançou a marca de trinta e três bilhões de reais, conforme publicado no site da Revista Meio e Mensagem em março de 2007. O site afirma ainda que as dez maiores agências brasileiras de publicidade e propaganda possuem vínculo com grupos internacionais de comunicação, o que lhes garante tecnologia avançada, know how e intercâmbio de profissionais.

É um campo de atuação profissional que se transforma constantemente por conta da tecnologia e da competitividade mercadológica, que exige que as agências busquem inovação constante para atingir os resultados esperados pelos seus clientes.

Neste sentido, o PPP afirma que a principal característica dos cursos de Publicidade e Propaganda é a reflexão sobre os impactos da comunicação no consumo de produtos e serviços, na produção cultural, na divulgação de idéias e em questões políticas, filosóficas, econômicas e sociais que envolvem a comunicação (UNICID, 2001, p. 22).

O consumo de produtos e serviços é uma prática comum dos cidadãos das grandes metrópoles. Giglio (2005, pg. 87) afirma que os cidadãos possuem necessidades que são atendidas por meio do consumo de produtos e serviços. As necessidades de se vestir, de se alimentar, de se locomover, de falar com as pessoas que não estão próximas, podem ser atendidas, muitas vezes, por meio da aquisição de bens de consumo comercializados por terceiros.

Os bens de consumo são divididos em duas classes: produtos e serviços (SANT'ANNA, 2001, p. 127 a 129). O produto é todo bem material que pode ser consumido por cidadãos, empresas, órgãos

governamentais e não governamentais, entre outros. É o caso dos alimentos, roupas, bebidas, carros, aparelhos celulares, etc.

Já os serviços são ações realizadas por empresas que favorecem o consumidor em diversas situações, como é o caso das operadoras de celular que disponibilizam tecnologia para que as pessoas possam se comunicar, as agências de viagem que oferecem pacotes prontos aos seus clientes, evitando que eles precisem se preocupar com agendamento, estadias, transporte e alimentação, por exemplo.

A contribuição do setor para a produção cultural se dá por meio do desenvolvimento de documentários, material audiovisual, exposições, mobiliário urbano e materiais visuais para do diversos meios de comunicação.

Além disso, a Publicidade se dedica à produção de campanhas filantrópicas, religiosas, políticas e esportivas, contribuindo para a formação da opinião pública e promovendo o estudo da possibilidade de uma leitura crítica da mídia e dos produtos da comunicação.

Um outro aspecto importante do curso de Publicidade e Propaganda são as pesquisas de tendência de consumo, capazes de verificar o que será consumido pela sociedade nos próximos anos ou décadas. De acordo com Giglio (2005, p. 76), este tipo de reflexão é capaz de perceber as mudanças de

comportamento dos cidadãos, o que auxilia no conhecimento de aspectos logísticos de mercado.

Todos esses aspectos são explorados no curso e se tornam objetos de estudos importantes que contribuem para o crescimento da pesquisa científica produzida neste campo.

A UNICID, inicialmente, apresenta um pré-projeto do curso, no início do ano 2000. O PPP original do curso de Publicidade e Propaganda começou a ser elaborado durante o segundo semestre de 2001, por uma comissão formada pelo diretor e por três professores do curso que compunham o Colegiado do Curso, conforme descrito no PPP (UNICID, 2001, p. 22 e 23).

O Colegiado do Curso configura-se em uma equipe formada por professores do curso, com a responsabilidade de auxiliar a Coordenação do Curso na tomada de decisões e na definição e elaboração de projetos educacionais a serem implementados pelo curso. A cada início de ano a diretoria do curso indica quais os professores comporão este colegiado.

A finalização do projeto pedagógico ocorreu em meados de 2002.

A construção do curso foi baseada no modelo de PPI da instituição, conforme texto extraído do PPP do curso de Publicidade e Propaganda (UNICID, 2001, p. 5):

(...) o conjunto de diretrizes e estratégias que expressam e orientam a prática pedagógica do curso. Não se confunde com currículo; vai além, pois é a própria concepção do curso. Assim, um Projeto Pedagógico não é a mera organização curricular, mas um reposicionamento institucional e do curso diante da realidade e do desenvolvimento da área de conhecimento do curso e face às condições institucionais. Envolve, portanto, um processo de reflexão sobre o curso e a criação ou proposição de condições efetivas de qualidade.

Ao definir o conceito de PPP, a instituição mostra qual caminho pretende seguir, o que pode indicar que há preocupação dos responsáveis pela elaboração do PPP com a reflexão de sua atuação pedagógica, o que não o limita a um instrumento burocrático.

Quando afirma que *é a própria concepção do curso*, a impressão que tenho é que as premissas e fundamentos contidos no projeto serão a base de sua atuação educativa na construção de conhecimento na área de abrangência.

Um aspecto chama a atenção, quando da definição do conceito de PPP: a afirmação de que, sob orientação da instituição, sua construção é *“um trabalho coletivo que busque linguagem comum”* (UNICID, 2001, p. 14). Porém, como dito anteriormente, o projeto foi elaborado apenas pelo Colegiado do Curso, aparentemente sem o envolvimento dos outros docentes e de outros representantes da instituição, seja com atuação no setor acadêmico, seja do setor administrativo.

Este fato contradiz as premissas apontadas pela instituição para a construção do PPP do Curso, pois se contrapõe ao envolvimento de representantes de todos os setores da instituição, sejam eles do âmbito acadêmico, administrativo e discente, e da comunidade do entorno da instituição, como se é esperado na construção do projeto.

Certamente, quando há trabalho coletivo existe envolvimento dos diversos agentes do processo educativo da instituição, o que faz com que a profundidade na reflexão dos princípios e diretrizes do PPP seja maior.

São descritos também, no PPP, os objetivos estabelecidos pela instituição para a construção dos PPP de seus cursos:

- *Analisar, criticamente, o modelo de curso existente;*
- *Estruturar ou reestruturar o currículo pleno do curso;*
- *Rediscutir programas e conteúdos do curso e sua adequação às novas dinâmicas;*
- *Rediscutir métodos e técnicas;*
- *Rediscutir as interfaces – ensino, pesquisa e extensão;*

- *Caracterizar o perfil docente, cuja atuação é necessária ao curso;*
- *Caracterizar o perfil discente desejável para o curso;*
- *Criar mecanismos de avaliação permanente, no sentido de correção das distorções e da melhoria da qualidade do ensino. (UNICID, 2001, p. 5)*

Ao analisar os objetivos definidos pela instituição é possível identificar elementos importantes na concepção do PPP do curso. O primeiro é a flexibilidade para as mudanças que podem ocorrer ao longo do curso, estabelecida pela relação de autonomia do curso para promover reformulações a partir da realidade na qual está inserido.

Outro fator importante é a preocupação em formar uma equipe que assuma a responsabilidade de implementar o PPP do curso, pois propõe caracterizar o perfil do docente mais adequado e também redefinir os métodos e técnicas do curso.

Acredito que o envolvimento dos professores do curso na aplicação do PPP é um procedimento essencial para o sucesso de qualquer curso em qualquer nível de ensino.

Pressupõe-se que o processo de constante avaliação e adequação do curso à realidade envolva, além do Colegiado do Curso, os professores, responsáveis pela busca da qualidade do curso.

Por fim, o PPP realça a disposição da instituição em “rediscutir” sua atuação na tríade ensino, pesquisa e extensão. Julgo que esta deva ser uma preocupação constante das IES, pois é essa articulação que garantirá a qualidade do ensino, a construção de conhecimento científico do curso e a contribuição para a comunidade, com atividades comunitárias e de envolvimento da comunidade em que está inserida.

Em todas as instituições em que trabalhei como professor tive a impressão de que os cursos têm dificuldade nesta articulação, pois desenvolvem atividades específicas, considerando o ensino como o que é realizado somente durante as aulas, a pesquisa como o que é produzido em programas de iniciação científica e ações isoladas com a comunidade como atuação de extensão, quando, na verdade, todas as atividades devem integrar-se de forma indissociável.

Há um componente importante no processo educativo que não foi identificado nos objetivos estabelecidos pela instituição: a reflexão em torno da teoria pedagógica que fundamenta o projeto.

Penso que a instituição e o curso são norteados por uma teoria pedagógica. Acredito, ainda, que se durante todo o período em que o curso existir não houver a preocupação em explicitar e refletir a respeito deste fundamento teórico, as práticas pedagógicas podem ter dificuldades de alcançar os resultados esperados.

Pode acontecer de, em alguns cursos, os professores desconhecem ou não compreenderem as teorias que norteiam a atuação pedagógica do curso. A pedagogia adotada pelo curso pode apontar qual o método de ensino-aprendizagem será adotado em suas ações pedagógicas e, por conseqüência, contribuir na forma como a prática docente acontecerá. Se a instituição adotar a pedagogia que reconhece o erro como forma de garantir uma aprendizagem significativa, os professores não poderão permitir que os alunos utilizem a borracha, pois assim não irão apagar os erros cometidos e poderão utilizá-lo como referência do que aprendem e como aprendem.

Além dos aspectos considerados nos páginas iniciais do PPP, os demais itens do documento foram igualmente analisados.

Dos itens que integram o projeto destacam-se as Bases fundamentais e filosóficas, Objetivos, Perfil do egresso, Estrutura curricular e Planos de Ensino, Mercado de trabalho, Atividades complementares e de extensão, Corpo docente, Projeto da Agência Experimental, Programas de estágio, Monitoria e práticas investigativas, Normas de procedimento acadêmico e Laboratórios.

Na primeira parte do projeto, nomeada de Bases Fundamentais e Filosóficas, há uma breve contextualização da Publicidade no Brasil, que culmina na indicação do perfil de profissional que se pretende formar (UNICID, 2001).

Ao analisar a descrição deste perfil é possível identificar que o foco da atuação educativa é o aluno, conforme o trecho a seguir, que compõe o item Perfil do Egresso.

O publicitário, hoje, é um profissional que lida com sua especificidade, mas transita os demais campos da comunicação em seu cotidiano. Precisa estar preparado para lidar com mudanças velozes e com a alta tecnologia que quebra as fronteiras locais. Sua linguagem com especificidades locais e globais. O Curso de Comunicação Social – Habilitação Publicidade e Propaganda da Universidade Cidade de São Paulo Paulo sonha e propõe a formação deste profissional. Um profissional aberto ao novo, atualizado, bem informado, plural ideologicamente e apto a aprender a aprender. A proposta da formação de sua atitude interdisciplinar para seus futuros publicitários se faz presente e acredita-se ser fundamental para uma formação mais consistente, ética e responsável. (UNICID, 2001, p. 27)

É possível identificar aspectos importantes no processo de formação do discente. O primeiro diz respeito ao preparo que o aluno necessita para lidar com as *mudanças velozes e com a alta tecnologia*. Isso significa que o curso tende a estimular o senso crítico do discente, para que saiba lidar com o contexto social que envolve sua atuação profissional (SANT'ANNA, 2001, p. 84).

Certamente as mudanças que ocorrem constantemente no mercado da comunicação exigem que o profissional encontre soluções para os problemas que surgirão na prática profissional. As empresas exigem que ele saiba explorar as oportunidades e antecipe-se às ameaças causadas pelas transformações que ocorrem no mercado publicitário.

Um outro aspecto refere-se à condição de o profissional estar *aberto ao novo* (STRAUBHAAR, 2004, p. 44), o que exige permanente atualização e informação. Trata-se aqui de uma proposta de formação de uma *atitude interdisciplinar*.

O que se pretende no curso é a formação de um sujeito autônomo, que tenha condições de administrar sua carreira na busca do sucesso profissional e de acordo com o ambiente em que estará inserido, estando apto para extrapolar as fronteiras do conhecimento específico da área e transcender a outras áreas de conhecimento que se articulam com o campo da Comunicação Social (UNICID, 2001).

Também se identifica uma expressão que conduz a uma reflexão sobre a postura de atuação pedagógica: *aprender a aprender*. O curso despreza a idéia de que sua função é ensinar, na qual se estabelece que o sujeito tenha que assimilar conteúdos prontos e acabados, decorá-los e reproduzi-los de forma passiva, sem qualquer reflexão crítica ou possibilidade de construção. Pelo contrário, assume uma postura de atuação pedagógica com foco no aluno e em como ele aprende, ou seja, no processo de aprendizagem.

Mas, qual é o conceito de aprendizagem?

Ao buscar as principais interpretações sobre aspectos relativos às formas de aprendizagem, identificamos teorias no campo da Psicologia que se propuseram a explicar como o sujeito aprende. São elas: o Behaviorismo, a Gestalt, o Construtivismo e o Sócio-interacionismo.

O Behaviorismo é uma teoria baseada no pensamento comportamentalista, que define a aprendizagem como um processo de mudança de comportamento, que ocorre em função de um estímulo do ambiente, e não considera as atividades mentais.

Entre seus percussores estão Edward Thorndike, John Watson e Burrhus Frederic Skinner B.F., este, o principal representante desta teoria. Ele estabeleceu como conceito-base de seus estudos o **condicionamento operante**, que afirma que a mudança de comportamento ocorre como um reflexo aos estímulos recebidos (CARRARA, 2001, p. 199). Se esses estímulos são repetidos, o sujeito se condiciona à necessidade de dar resposta a cada vez que ele acontece. A este processo Skinner chamou de “modelagem” (MOREIRA, 1999 p. 50).

No condicionamento operante há a negação do livre-arbítrio, pois o comportamento é controlado pelo ambiente e aos genes (unidades hereditárias que determinam as características do sujeito).

A teoria Gestalt destaca a percepção ao invés da resposta. Esta teoria considera que a resposta apenas indica que ocorreu a aprendizagem, porém, não significa que ela é a representação do processo completo. Quando há um estímulo, ele é percebido pelo sujeito de acordo com o contexto ou situação em que ele ocorre. Os principais teóricos da Gestalt são Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka.

Na Gestalt existem duas formas de aprendizagem: pela condução (segue instruções que lhe auxiliam aprender) ou pelo entendimento (o aprendiz tem postura ativa para entender situações). De acordo com a organização da situação de aprendizagem, o sujeito tem condições de aprender, porém, é preciso oferecer situações de aprendizagem que permitam a ele fazer escolhas e estabelecer relações entre os signos apresentados (MOREIRA, 1999).

Já na teoria construtivista, o aprendizado é um processo ativo, baseado nos conhecimentos prévios e atuais do sujeito, que constrói novas idéias ou conceitos (BECKER, 1994p. 84).

O aprendiz avalia, escolhe e transforma a informação que lhe é apresentada, pode elaborar hipóteses e tomar decisões. Isto é possível por conta das estruturas cognitivas, que fornece significado e organiza as idéias e

permite ao sujeito ter participação ativa na aquisição de novos conhecimentos e ir além da informação dada. A aprendizagem se relaciona com o contexto e com as experiências pessoais do aprendiz.

O construtivismo considera que não existem semelhanças na forma de aprendizagem dos sujeitos e busca compreender a origem do conhecimento na interação do sujeito com o objeto (POZO, 1998). Os principais teóricos do construtivismo são Jerome Bruner, Jean Piaget e David Ausubel.

A teoria sócio-interacionista considera que existe uma relação dialética nas interações do sujeito com o outro e com o meio, como desencadeador do desenvolvimento. Para seus representantes, principalmente Lev Vygotsky, seu principal percussor, o desenvolvimento é estimulado, em especial, pela linguagem.

Para Vygotsky (1998), é o processo de aprendizagem que ocorre no intervalo existente entre o conhecimento real e o conhecimento potencial, ou seja, existe uma zona de desenvolvimento proximal, que é distância que existe entre aquilo que o sujeito já aprendeu e aquilo que ele tem potencialidade de aprender. Outro aspecto importante é que a interação social exerce um papel fundamental no desenvolvimento da cognição.

O quadro a seguir apresenta estas quatro teorias, seus representantes e suas respectivas fundamentações:

Quadro 1 – As Teorias da Aprendizagem

As Teorias da Aprendizagem		
Teoria	Teóricos	Fundamentos da Teoria
Behaviorismo	Edward Thorndike, John Watson e Burrhus Frederic Skinner	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria comportamentalista, que define a aprendizagem como um processo de mudança de comportamento. • Skinner estabeleceu como conceito-base de seus estudos o condicionamento operante, que afirma que a mudança de comportamento ocorre como um reflexo aos estímulos recebidos. A este processo Skinner chamou de “modelagem”. • No condicionamento operante o comportamento é controlado pelo ambiente e aos genes, pois há a negação do livre-arbítrio.
Gestalt	Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka	<ul style="list-style-type: none"> • A Gestalt destaca a percepção ao invés da resposta, considerando que a resposta apenas indica que ocorreu a aprendizagem, porém, não significa que ela é a representação do processo completo. • O estímulo (quando há) é percebido pelo sujeito de acordo com o contexto ou situação em que ele ocorre. • Na Gestalt existem duas formas de aprendizagem: pela condução (segue instruções que lhe auxiliam aprender) ou pelo entendimento (o aprendiz tem postura ativa para entender situações).
Construtivismo	Jerome Bruner, Jean Piaget e David Ausubel	<ul style="list-style-type: none"> • No Construtivismo o aprendizado é um processo ativo, baseado nos conhecimentos prévios e atuais do sujeito, que constrói novas idéias ou conceitos. • No processo ativo o aprendiz avalia, escolhe e transforma a informação que lhe é apresentada, pode elaborar hipóteses e tomar decisões. • As estruturas cognitivas é que fornece significado e organiza as idéias e permite ao sujeito ter participação ativa na aquisição de novos conhecimentos e ir além da informação dada. • No Construtivismo não existem semelhanças na forma de aprendizagem dos sujeitos e busca compreender a origem do conhecimento na interação do sujeito com o objeto.

<p style="text-align: center;">Sócio- Interacionismo</p>	<p style="text-align: center;">Lev Vygotsky</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O Sócio-interacionismo considera que existe uma relação dialética nas interações do sujeito com o outro e com o meio, como desencadeador do desenvolvimento. • O desenvolvimento é estimulado, em especial, pela linguagem. • O processo de aprendizagem ocorre no intervalo existente entre o conhecimento real e o conhecimento potencial, ou seja, existe uma zona de desenvolvimento proximal, que é distância que existe entre aquilo que o sujeito já aprendeu e aquilo que ele tem potencialidade de aprender.
---	---	---

Fontes: AZENHA, Maria G. **Construtivismo de Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo: Ática, 2004. CARRARA, K. **Acesso a Skinner pela sua própria obra: publicações de 1930 a 1990**. Marília: UNESP, 2001. MOREIRA, M. A. **Teoria de aprendizagem**. São Paulo: EDUSP, 1999. PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Dirceu Accioly Lindoso, Rosa Maria Ribeiro da Silva Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1998. POZO, Juan I. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

O PPP do curso de Publicidade e Propaganda destaca a influência direta da teoria construtivista nas ações pedagógicas do curso, conforme o trecho a seguir, extraído do projeto:

...o construtivismo foi um dos principais influenciadores na construção deste projeto pedagógico. Acreditamos que o processo de aprendizagem nunca se esgota, é um processo de construção permanente. (UNICID, 2001, p. 17)

Neste sentido, é preciso compreender melhor quais são os principais fundamentos desta teoria.

O Construtivismo é compreendido como uma linha de pensamento que define o conhecimento não como algo definitivo e semelhante para todos os sujeitos. Parte da premissa que o sujeito constrói o conhecimento a partir de sua interação com o meio em que vive e que o aprendizado se dá por meio da reflexão de suas próprias experiências, com participação consciente na construção do conhecimento.

Para Becker (1994, p. 88):

Construtivismo significa isto: a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do Sujeito com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o

mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio (...).

A teoria construtivista emergiu da insatisfação com os modelos tradicionais de ensino, nos quais o processo de reflexão do sujeito é substituído pela aquisição unilateral de novos conteúdos, em que a transmissão ocupa o lugar da construção e a repetição torna-se mais importante do que a criatividade (BECKER, 1994, p. 89).

Um sujeito terá melhores condições de construir conhecimento se considerar sua relação com o meio em que está inserido, com outros sujeitos e com a história. Seu processo de aprendizagem terá mais sentido se ele considerar a sua experiência com o mundo e permitir que novos conhecimentos possam gerar novos problemas e dúvidas a serem desvendadas e, conseqüentemente, que o sujeito se torne de fato um elemento de transformação do ambiente social, na medida em que constrói sua própria história.

A partir do construtivismo, muitas teorias da aprendizagem foram concebidas ao longo do século XX. Algumas teorias da aprendizagem se baseiam nos estudos realizados pelo teórico francês Jean Piaget.

Embora a teoria de Piaget não seja uma teoria da aprendizagem e, sim, de desenvolvimento mental, seus estudos contribuíram substancialmente para a compreensão do processo de aprendizagem.

O centro de sua teoria está nos estudos da estrutura cognitiva, denominados padrões de ação física e mental e que correspondem a estágios do desenvolvimento infantil (AZENHA, 2004, p. 18 a 20).

Nesta teoria são identificadas quatro estruturas cognitivas: sensorial-motor (0-2 anos), em que a inteligência se apresenta como ações motoras; pré-operações (3-7 anos), cuja inteligência se desenvolve de maneira intuitiva; operações concretas (8-11 anos), em que a inteligência é lógica e baseia-se

em referências concretas; e operações formais (12-15 anos), estágio final que envolve as abstrações (PIAGET, 1998, p. 38 a 42).

É preciso considerar que os estágios de desenvolvimento cognitivo identificados por Piaget, embora associados a idades específicas, podem variar de acordo com cada sujeito.

Quando Piaget afirma que as estruturas cognitivas se modificam por meio dos processos de adaptação, percebe-se sua contribuição para o estudo da aprendizagem. Ele aponta dois momentos no processo de adaptação: assimilação e acomodação.

No processo de assimilação o sujeito aprendiz interpreta o conhecimento adquirido em estruturas cognitivas existentes, ou seja, compreende o que está sendo aprendido.

Já o processo de acomodação, que se refere a mudanças das estruturas cognitivas para compreensão do meio, é o momento quando ocorre a aprendizagem, em que ele relaciona o conhecimento aprendido à sua realidade. É neste momento que ele toma consciência das possibilidades que esse conhecimento pode proporcionar em suas ações.

A teoria do desenvolvimento intelectual, de Jerome Bruner (1982), também oferece parâmetros importantes para a compreensão do processo de aprendizagem. Em um determinado momento de seus estudos sobre aprendizagem Bruner discute o processo de organização das condições de aprendizagem. Ele afirma que o sujeito constrói novos conhecimentos ou novos conceitos a partir daquilo que está conhecendo ou do que já conheceu, e transforma as informações adquiridas em novas situações. Porém, isso só será possível se houver uma sintonia entre o que está sendo ensinado e quem está aprendendo. O conhecimento será mais significativo para ele se for disponibilizado de maneira eficiente.

É costumeiro, ao discutir as predisposições para a aprendizagem, focalizar os fatores culturais, motivacionais e pessoais que influem no desejo de aprender, de tentar solucionar problemas. São realmente da maior importância tais fatores; há, por exemplo, a relação professor-aluno (...). Tratando-se de relação ente pessoas em que um possui algo que falta ao outro, há sempre, no caso, um problema de autoridade. A forma dessa relação de autoridade se reflete na natureza da aprendizagem, no grau em que o estudante desenvolve uma habilidade independente, na medida em que ele confia na capacidade própria para trabalhar sozinho, e assim por diante. As relações entre quem ensina e quem aprende repercutem sempre na aprendizagem (BRUNER, 1982, p. 58)

Nesse sentido, o professor deve estimular o aluno para o processo de aprendizagem e buscar despertar o espírito investigador e a idéia de que ele é capaz de descobrir por si só as implicações do conhecimento adquirido na resolução de problemas cotidianos.

A forma com que o professor organiza os conhecimentos a serem compartilhados irá refletir diretamente no processo de aprendizagem dos alunos.

Essa organização dos conhecimentos poderá estar contemplada na elaboração do Plano de Ensino, em que poderão ser ainda descritos os objetivos a serem atingidas pelas disciplinas, as metodologias a serem utilizadas e qual o sistema de avaliação adotado.

Em uma abordagem mais contemporânea sobre as teorias da aprendizagem, vale destacar o estudo realizado por Jean Lave, intitulado *Aprendizagem Situada*. A teoria de Lave afirma que o aprendizado é uma função da atividade, do contexto e dos aspectos culturais nos quais este se realiza, portanto, situado (LAVE e WENGER, 1990).

A interação social é a base desta teoria, que defende a relação do aprendiz com o ambiente da práxis, ressaltando a idéia de que o aprendizado não acontece somente na escola, mas também fora dela, o que permite a reflexão e a construção do conhecimento em situações reais.

Na perspectiva da formação no curso de Publicidade e Propaganda da UNICID pode-se considerar que, durante o processo de aprendizagem, se um

aluno estabelece um canal de interação com o ambiente, no qual a prática de determinados conhecimentos acontece (locais em que anúncios publicitários são veiculados, por exemplo), a sua percepção e assimilação poderá ser mais efetiva, ou seja, as possibilidades de aprendizagem são maiores.

A partir desta ênfase na aprendizagem, chega-se à conclusão de que o PPP do curso de Publicidade e Propaganda buscou articular suas ações educativas no sentido de criar condições para um processo de aprendizagem capaz de formar profissionais com o perfil pretendido.

Esta articulação começa a ser percebida quando o PPP considera os contextos global e local – Brasil e Zona Leste, respectivamente - no item cinco (Mercado de Trabalho), em que se descreve a realidade do ambiente em que se desenvolve a prática profissional, identificam-se as possibilidades e aspectos específicos de atuação e de influência na sistemática do mercado. Nesta parte do projeto evidenciam-se também as características do profissional para um futuro próximo. Isso é fundamental, pois na contemporaneidade o campo da Comunicação Social, em especial o da Publicidade e a Propaganda, passa por transformações profundas, o que exige que os cursos tenham que se reinventar constantemente para contribuir para a formação de profissionais que possam ingressar no mercado de trabalho.

No sentido de criar condições favoráveis para um processo de formação que considere o contexto social e as novas demandas do mercado, pretende-se que o aluno egresso esteja apto a ser um profissional que aprende a aprender, preparado para as mudanças e para as adversidades de sua profissão, e que possa resolver problemas do cotidiano com eficiência e criticidade. Assim, o PPP propõe, além das disciplinas regulares que compõem o currículo do curso, diversas atividades extracurriculares, denominadas Atividades Complementares.

Por meio das Atividades Complementares o curso pretende proporcionar aos alunos a aproximação com o contexto em que se insere o profissional da Comunicação Social. No curso de Publicidade e Propaganda as atividades são realizadas durante o horário das aulas e em outros horários, com participação registrada em prontuário como horas cumpridas. Ao final do curso o aluno que não cumpriu as horas indicadas no PPP não realiza a colação de grau oficial e, conseqüentemente, não recebe o certificado de conclusão do curso. Daí a necessidade de registro das horas de Atividades Complementares no prontuário dos alunos.

Dentre as atividades complementares propostas no PPP (UNICID, 2001) destacam-se:

- Ciclo de Palestras, cuja característica principal é convidar profissionais do mercado de trabalho para compartilhar experiências reais com os alunos;
- Visitas Pedagógicas, cujo objetivo é propiciar o contato do aluno com ambientes de atuação profissional e pesquisas diversas;
- Semana de Curso, momento em que se discutem as mudanças e novas tendências do mercado;
- Simpósio de Comunicação, evento de caráter científico que proporciona aos alunos momentos de reflexão e construção de conhecimento;
- Participação em eventos e concursos da área da Comunicação Social;
- Programa de Monitoria, promovido com o objetivo de apresentar ao aluno as atividades realizadas pelos docentes em seu cotidiano;
- Estágios supervisionados, que buscam a interação do aluno com o mercado de trabalho, iniciando a aquisição de experiência profissional;

- Práticas Investigativas, atividade voltada para o desenvolvimento de pesquisa científica, entre outras.

Em 2003 as Práticas Investigativas tornaram-se Programa de Iniciação Científica, desvinculado das atividades complementares e sob a responsabilidade da Direção do Curso.

No caso do Estágio Supervisionado, existe um equívoco ao incorporá-lo às Atividades Complementares, pois trata-se de uma atividade de aprendizagem em situações reais e ambientes nos quais é exercida a prática profissional.

A importância das Atividades Complementares é destacada nas diretrizes curriculares dos cursos de Comunicação Social e suas habilitações (BRASIL, 2002). Porém, por vários fatores não apresentaram resultados significativos na formação dos alunos. O primeiro deles é que o número de horas que os alunos deveriam cumprir para contemplar este componente curricular corresponde a 20% da carga horária do curso, ou seja, 570 horas (leve-se em conta a carga horária do curso de 2.856 horas).

No período em que exerci a coordenação de projetos do curso a principal reclamação que os alunos faziam era de que deveríamos considerar o perfil de alunos que se matriculam no curso – a grande maioria trabalha e estuda, com seu dia-a-dia integralmente ocupado –, pois estes apontavam o número de horas como exagerado, e isso pode ser constatado, pois em muitas atividades realizadas fora do horário letivo a participação registrada nos controles internos verificou que o número de alunos era consideravelmente reduzido. Além disso, as atividades oferecidas ao longo do curso não eram suficientes para atingir o necessário.

Outro fator crítico que presenciei durante o período em que coordenei os projetos do curso é que as atividades muitas vezes não eram vinculadas aos conteúdos das disciplinas, sem o esclarecimento da necessidade da realização

da atividade para a formação do aluno, o que conseqüentemente resultava no baixo envolvimento dos alunos.

Cabe aqui observar que estas atividades não eram integradas ao dia-a-dia do professor, inclusive por falta de incentivo da própria coordenação de projetos (neste caso, exercida por mim), o que pressupõe também o envolvimento relativo do professor, pois elas eram atividades desenvolvidas por um coordenador ligado à Direção do Curso.

O acompanhamento e registro das atividades realizadas por parte da coordenação de projetos também apresentavam deficiências, conforme constatei durante minha gestão. Existiam casos de alunos que não realizavam a atividade, mas que tinham as horas registradas em seu prontuário; outros em que o aluno realizava a atividade, sem que as horas fossem computadas. Em algumas situações, nenhum documento de registro de presença dos alunos foi disponibilizado durante a realização da atividade.

As falhas resultaram em uma imagem negativa das Atividades Complementares. Muitos alunos ainda reclamam de horas cumpridas, mas não registradas, e o reconhecimento da importância das atividades para a formação ainda é baixo entre alunos e também professores.

No caso das Práticas Investigativas – posteriormente Programa de Iniciação Científica –, desde que o curso foi implantado, alguns projetos foram realizados, porém, a participação e o envolvimento dos alunos no âmbito da pesquisa ainda é reduzido. Apenas recentemente houve a definição de uma política adequada para a produção de pesquisas científicas no curso.

Com relação às atividades de Extensão, a principal delas foi a criação do Projeto Unidades, que posteriormente se tornou um programa institucional. A atividade tinha como característica a intervenção em uma cidade do Estado de São Paulo, onde eram realizadas atividades de pesquisa e levantamento de informação. Procediam-se as oficinas de Comunicação e Educação com a comunidade local, exposições, apresentações culturais e a produção de

documentário em vídeo e foto, além de proporcionar a integração entre alunos e professores. Com a transformação da atividade em um programa institucional, a participação do curso se tornou mais pontual e específica.

Na articulação do curso com o contexto social e com o ambiente da prática, foi criada a Agência de Comunicação que, inicialmente, atuava de forma comercial, atendendo pequenas empresas da região na consultoria e prestação de serviços de comunicação.

Faziam parte da agência alunos, professores, estagiários e funcionários. Porém, com o tempo, a agência passou a objetivar apenas fins comerciais, ou seja, passou a se preocupar menos com a formação do aluno e mais com a prestação de serviço. Com isso, restringiu a realização de atividades pedagógicas em suas dependências.

Assim, por problemas de gerenciamento e descaracterização na função formativa do curso, a Agência de Comunicação passou por diversas reestruturações. Hoje atua como Agência Acadêmica, realizando atividades de consultoria à direção do curso e a outros setores da instituição, serve de apoio didático-pedagógico em atividades laboratoriais e estabelece parcerias.

A próxima análise realizada no PPP do curso foi a da Estrutura Curricular do curso, que se baseia na seriação anual, dividida em quatro séries, e tinha como referência o Currículo Mínimo adotado pelos cursos de Comunicação Social desde a década de 1980. Este modelo adotado separava o curso em dois momentos específicos: nos dois primeiros anos oferecia-se o ciclo básico e nos dois anos finais o núcleo de disciplinas técnicas e específicas da área.

O Ciclo Básico consistia em um grupo de disciplinas comuns às habilitações de Publicidade e Propaganda, Jornalismo, Relações Públicas, Radialismo (também denominado Rádio e TV) e Cinema.

O objetivo do Ciclo Básico era oferecer ao aluno uma formação generalista no campo da Comunicação Social e a compreensão da realidade social. Tinha como disciplinas principais: Teoria da Comunicação, Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Comunicação Comparada, Estética e Cultura, Cultura Brasileira, Teoria e Métodos de Pesquisa, entre outras (UNICID, 2001).

Já o núcleo de disciplinas técnicas e específicas da área correspondia a disciplinas voltadas para a Publicidade e Propaganda, que direcionava o aluno, a partir deste momento do curso, para a formação profissional.

As disciplinas, definidas de acordo com os objetivos do curso e do perfil de profissional que gostariam de formar, contemplavam o estudo das áreas fundamentais de atuação do publicitário: Atendimento, Planejamento, Marketing, Pesquisa, Mídia, Criação e Produção. Este modelo de estrutura curricular se mostrava aderente ao Objetivo Geral do Curso, assim definido:

Formar um profissional generalista para a área de Publicidade e Propaganda, com forte formação humanística e técnica, com competências e habilidades para atuar dentro do conceito de Comunicação Total a partir de uma atitude interdisciplinar (UNICID, 2001, p. 24).

Porém, nos últimos anos, o presente modelo de estrutura curricular revelou-se pouco eficaz na formação do publicitário. O principal motivador para a mudança da estrutura curricular foi a evolução do mercado de trabalho, que desde o final do século XX passou por profundas transformações (GRACIOSO, 2004), criou novos campos de atuação e segmentou produtos e serviços de Comunicação e Marketing, o que exigiu que os cursos passassem a ser mais dinâmicos e contextualizados.

É evidente que os cursos de graduação não podem se pautar apenas pelas transformações que acontecem no mercado para organizarem suas estruturas curriculares. Contudo, a reinvenção em algumas áreas de conhecimento no campo da Publicidade e Propaganda supera a reflexão do

exercício profissional apenas no âmbito técnico; ela proporciona a construção de novos conceitos e o debate científico dessas transformações.

Vale ressaltar que as Novas Tecnologias têm sido fator importante neste processo de transformação, pois ao serem incorporadas aos produtos e serviços de Comunicação e Marketing exigem adaptação e aperfeiçoamento na captação, difusão e transmissão da informação.

Em virtude dessas transformações e, conseqüentemente, com o dinamismo que elas exigem dos cursos, a seriação anual sofreu um impacto bastante relevante. No aspecto teórico-conceitual o conhecimento voltou-se para as especificidades, rompendo as fronteiras das áreas fundamentais da Publicidade, da Propaganda, da Comunicação e do Marketing, fazendo com que seu arcabouço teórico se expandisse.

Foi o que aconteceu, por exemplo, com a área de Marketing, que agregou a seu campo teórico conhecimentos específicos como o Marketing Viral, Marketing Setorial, Marketing Sensorial, Endomarketing, Marketing Digital, Marketing de Relacionamento, Marketing Direto, dentre outros.

Neste cenário disciplinas se descaracterizaram e sinalizaram a necessidade de serem reinventadas, tanto em termos de nomeação quanto em carga horária adequada. Se por um lado essas disciplinas passariam a ter a responsabilidade de abordar, além de seu conteúdo básico, novos temas oriundos das especificidades, por outro lado algumas estariam abordando conhecimentos já não tão relevantes à formação do publicitário.

Já no aspecto didático-pedagógico, essa descaracterização das disciplinas traria como conseqüência duas situações: ou os conceitos passariam a ser abordados de forma superficial – no caso das disciplinas que teriam a responsabilidade de abordar também as especificidades da área de conhecimento - ou em demasia – no caso das disciplinas em que seus fundamentos deixaram de ser tão relevantes.

Evidentemente, todo este processo de mudança acabaria por interferir diretamente na forma com que os professores iriam elaborar seus PEs. Ao pensarem novos conteúdos e como adequá-los à dinâmica da disciplina, seria necessário pensar nas condições de aprendizagem, nos instrumentos e nos critérios de avaliação.

E é neste cenário de mudanças e de deficiências no processo de formação que em 2004 acontece a reformulação do Projeto Pedagógico.

Como justificativa dessa reformulação, a Direção do Curso apontou dois aspectos: o primeiro deles trata da flexibilização proposta pelo MEC nas exigências de um currículo mínimo, o que permitiu às IES reformularem seus projetos pedagógicos de acordo com o perfil do egresso, a realidade social na qual está inserido e também contemplando tendências conceituais e tecnológicas. O segundo aspecto trata das supostas exigências do mercado de trabalho, que tem sido, nos últimos anos, o principal motivador para as mudanças dos cursos de Publicidade e Propaganda. No PPP reformulado o perfil do egresso é definido a partir de uma pesquisa realizada pelos professores do curso com profissionais da área (UNICID, 2001).

Evidentemente, este processo de reformulação buscou também oferecer melhores condições para a aprendizagem, tanto por meio das práticas pedagógicas quanto das atividades de interação com o ambiente da *práxis*.

Dentre as principais mudanças ocasionadas pela reformulação do Projeto Pedagógico do curso está a construção de uma nova estrutura curricular, que deixou de ser dividida em séries anuais, passando a oito semestres. Além disso, o Ciclo Básico deixou de ser adotado como referência na definição das disciplinas oferecidas pelo curso, que a partir deste momento passa a adequar o Currículo às especificidades da área. Com isso esperava-se que o currículo estivesse mais adequado às inovações conceituais, tecnológicas e de atuação profissional.

A partir da reformulação do PPP, verifica-se também a proposição de novas atividades extracurriculares, com o objetivo de contribuir para uma formação mais completa do aluno egresso (UNICID, 2001).

Essas mudanças têm como referência uma nova postura pedagógica da Instituição. O Curso de Publicidade e Propaganda, assim como os outros cursos da UNICID, passam a adotar uma nova teoria pedagógica: a Pedagogia das Competências (UNICID, 2006).

O conceito de “competências” baseia-se nos estudos do francês Philippe Perrenoud (1999, p.7), que as define como *uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a ele*. O autor considera fundamentais as competências para facilitar a adaptação do aluno à realidade do mercado profissional, ou seja, devem ter como referência o ambiente da *práxis* e as práticas sociais.

Perrenoud (1999, p.7) afirma que:

A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. No ser humano, com efeito, os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa. (...) Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva.

A partir deste conceito o PPP reformulado define novas competências para a formação profissional, apontando quais os conhecimentos gerais e quais conhecimentos específicos o aluno deve aprender ao longo do curso.

Porém, mesmo com a reformulação do PPP do curso e com todos os esforços de melhoria da qualidade de ensino, o Curso de Comunicação Social habilitação em Publicidade e Propaganda não vêm conseguindo cumprir os objetivos a que se propõe.

Durante o período em que atuei como coordenador de projetos do curso de Publicidade e Propaganda da UNICID percebi que vários fatores podem ter contribuído para as dificuldades enfrentadas pelo curso: não se percebe um padrão de qualidade de ensino, percebido pelas avaliações feitas pelos professores a cerca dos resultados apresentados pelos projetos realizados; não houve uma interação efetiva com o ambiente da *práxis*, uma vez que as aulas, na sua grande maioria, se restringem à sala de aula; a articulação entre ensino, pesquisa e extensão não tem ocorrido de forma indissociável; o sistema de avaliação adotado ainda é muito questionado pelos alunos; e os professores ainda demonstram grande dificuldade em organizar o conteúdo das disciplinas, e este é um dos principais motivos de insatisfação dos alunos do Curso.

Eis meu questionamento sobre a necessidade de verificar se esses fatores podem ou não ter relação com um processo de construção incoerente de alguns dos PEs das disciplinas que compõem o Currículo do Curso. Se a prática pedagógica for bem articulada, organizada e discutida pelos professores durante o processo de construção dos PEs, os problemas seriam certamente minimizados ou deixariam de existir.

CAPÍTULO III

PLANOS DE ENSINO

Ao longo da vida, os seres humanos buscam modificar sua realidade, direcionando suas ações para o bem-estar social ou familiar. Por isso os humanos são seres empreendedores e inquietos, nunca satisfeitos com sua condição atual. Mas o empreendedorismo só trará resultados se as ações forem bem planejadas.

Pode-se definir “planejamento” como um processo racional de sistematização, organização e avaliação das ações que visam atingir determinados objetivos.

Na Educação o planejamento é fundamental para que os objetivos propostos pela instituição sejam plenamente alcançados.

Há diferentes tipos de planejamento. Na planificação de construção de uma casa, no lançamento de um produto no mercado ou, até mesmo, na aquisição de um bem de consumo.

No caso de uma ação educativa, planejar é estabelecer uma relação dialógica com aquele que aprende. O sujeito aprendiz é livre, tem vontade própria, define o que quer aprender e colabora para a construção de seus novos conhecimentos.

Isso significa que o processo de aprendizagem é relativo às condições contextuais do sujeito. Assim, conclui-se que o planejamento das ações educativas deva ser flexível à realidade na qual está inserido, o que permite que se ajuste às condições e possibilidades de aprendizagem.

Portanto, toda ação pedagógica, para ser bem sucedida e garantir a aprendizagem do sujeito, deve ser planejada previamente. Não é possível que uma proposta educativa tenha suas ações executadas sem que estas tenham sido discutidas e organizadas pelos agentes que fazem parte do processo ensino-aprendizagem.

Considera-se que esse planejamento começa pelo PPP do Curso, no qual estão explicitados os objetivos e as diretrizes a serem seguidos. A partir dele, são elaborados os Planos de Ensino das disciplinas que compõem o currículo escolar.

Os Planos de Ensino – PEs – são documentos regularmente utilizados nas Instituições de Ensino, sejam elas de Ensino Fundamental, Médio, Técnico ou Superior. Em algumas, este documento recebe os nomes de “Plano de Aulas” e “Plano de Curso”.

Nas instituições escolares o PE é o documento responsável pela organização das ações pedagógicas das disciplinas durante o período letivo. Explicita três aspectos fundamentais do processo de aprendizagem: os conhecimentos que serão aprendidos, como serão aprendidos e como serão avaliados durante o processo.

Esses três aspectos são fundamentais para o processo de aprendizagem, contudo, é preciso pensar sobre como os PEs são utilizados pelas IES.

Constatai durante minha experiência na coordenação de projetos do curso que em alguns casos, os PEs assumem função apenas burocrática, ou seja, são documentos preenchidos pelos professores, à revelia do PPP, e sua implantação acontece de acordo com as necessidades e desejos de seu criador. A coordenação do Curso recebe os PEs e não os discute, nem com o professor que o elaborou e nem com seus pares.

Nestes casos as ações pedagógicas são desarticuladas, sem interação com as outras disciplinas ministradas no semestre letivo, indiferente ao desenvolvimento de projetos curriculares ou interdisciplinares e principalmente com o PPP. O resultado desta desarticulação poderá ser um processo de aprendizagem que não atinja os objetivos propostos inicialmente, pois o aluno aprenderá os conhecimentos que o professor julgar importante para ser aprendido e não os conhecimentos que o curso propõe em seu PPP.

Além disso, a própria forma como esses conhecimentos são aprendidos pode ser inadequada, por falta de formação adequada do professor, ou por serem aprendidos por meio de um procedimento metodológico incorreto, ou pelo fato das instituições não oferecerem aos professores condições de refletir sobre como um PE deve ser elaborado.

Se a instituição apresenta ao professor o PE e oferece condições para que ele construa o documento em diálogo com seus pares, é possível que ele apresente uma proposta coerente de planejamento pedagógico da disciplina que ministra. Caso ele não aproveite este espaço de construção com os demais professores do curso, seu PE poderá não atingir os resultados esperados. Construir individualmente o PE não é uma prática aconselhável.

Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos já aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí, recebem ementas prontas, planejam individualmente e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitária - que devem ser responsabilizados pela docência exercida (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 37).

Pode acontecer da coordenação de curso utilizar os PEs como instrumentos que regulem o trabalho do professor em sala de aula no intuito de que ele aplique exatamente o que está previsto no PPP. O professor poderá receber, neste caso, o PE pronto e não poderá promover qualquer alteração, mesmo que seja adequada e importante para o processo de aprendizagem do aluno.

Embora o conteúdo do PE possa estar de acordo com o PPP do curso, a falta de uma reflexão sobre o que deverá ser aprendido pelos alunos, envolvendo a coordenação do curso e os professores das disciplinas ministradas no semestre letivo, poderá resultar em um processo de aprendizagem fragmentado, em que o professor é apenas um *transmissor* do conteúdo das disciplinas e não existe uma relação dialógica na construção do conhecimento.

Este tipo de utilização do PE não permite explorar o potencial intelectual e reflexivo dos professores vinculados ao curso. Professores titulados, pesquisadores e profissionais atuantes no mercado de trabalho podem contribuir para a melhoria do curso na medida em que são motivados a refletir e a debater com seus pares as transformações da área de conhecimento do curso.

Identificam-se nestes dois exemplos formas inadequadas de utilização dos PEs. No primeiro o professor exerce sua prática pedagógica de forma individual particular; no segundo o professor atua como um transmissor do conteúdo da disciplina. Em ambos os casos a inadequação está na forma como o PE foi elaborado e implementado de acordo com o perfil da IES.

Acredito que um PE é **construído**, ou seja, elaborado por meio de um processo que identifique e avalie os diversos elementos que envolvem a ação educativa: o perfil dos alunos e o contexto em que estão inseridos, as condições físicas, materiais e estruturais da instituição, as competências dos professores e, principalmente, os objetivos e diretrizes definidos no PPP do curso.

São esses os elementos que prevalecerão no processo de aprendizagem dos alunos, ou seja, que interferem diretamente nos resultados da ação educativa.

Somente após a identificação e avaliação destes elementos é possível definir o que deverá ser aprendido pelos alunos, como os conhecimentos serão aprendidos e como os alunos serão avaliados durante o processo de aprendizagem.

Não existe um modelo definido ou recomendado de PE; cada instituição irá construí-lo de acordo com suas necessidades específicas.

Na UNICID, o PE contempla os seguintes itens: Ementa da Disciplina, Objetivos, Conteúdo Programático, Metodologia de Ensino, Avaliação e Bibliografia.

Os PEs são elaborados durante a Semana de Planejamento Acadêmico, que geralmente acontece entre a segunda quinzena de janeiro e a primeira semana de fevereiro – para as disciplinas ministradas durante o primeiro semestre letivo – e entre a primeira e a segunda semana de agosto – para disciplinas ministradas no segundo semestre letivo.

Durante esse período os professores reúnem-se com suas respectivas diretorias e coordenações para discutir e planejar as ações pedagógicas do semestre, definir as disciplinas que serão ministradas pelos professores e os projetos curriculares e interdisciplinares do semestre, além da elaboração do PE.

No caso dos cursos com seriação anual, os PEs são elaborados no início do primeiro semestre, com previsão das ações pedagógicas de todo o ano letivo, ou seja, primeiro e segundo semestres são planejados simultaneamente.

Em um primeiro momento o planejamento anual do PE não representa um instrumento construído de forma incorreta, pois planeja as ações realizadas nos dois semestres do ano. Porém, a prática pedagógica não é uma ação programada e sistêmica; ela se realiza em momentos de interação com grupos de características específicas. Ou seja, em uma determinada sala as atividades

pedagógicas acontecem de acordo com a interação daquele grupo, de acordo com sua resposta aos conceitos aprendidos e o desempenho destes na realização dos projetos do curso.

Em outra sala, com um grupo que tenha características diferentes, os resultados podem ser outros. Isso significa que, ao final do primeiro semestre do ano letivo, as salas podem estar em etapas distintas. Entretanto, em ambos os casos, existe um processo de aprendizagem e, conseqüentemente, a construção de conhecimento.

Para o segundo semestre é necessário avaliar as ações pedagógicas implementadas e as que ainda se realizarão no decorrer do curso. Ou seja, os PEs devem ser revisitados, avaliados e re-planejados, se necessário.

Mas esta não é uma prática adotada regularmente pelos professores no início do segundo semestre no curso anual oferecido pela UNICID. Durante o período em que exerci a função de coordenador de projetos, percebi que no início do segundo semestre os PEs continuavam inalterados. Na maioria dos casos são verificados dois encaminhamentos diferentes dados pelos professores. O primeiro deles acontece quando as ações pedagógicas prosseguem a partir do ponto em que encerraram o primeiro semestre. Neste caso não há garantias de que todas as ações planejadas no PE serão implementadas, o que também não torna a situação inadequada. Porém, existe a possibilidade de a disciplina não cumprir os objetivos estabelecidos para a referida série, que são parte integrante dos objetivos propostos no PPP.

Se verificado que um conceito deveria ser trabalhado pela disciplina no final do segundo semestre porque é fundamental para a conclusão dos projetos e que este não pôde ser aprendido pelos alunos por ocasião do fim do período letivo, o não re-planejamento das ações pedagógicas para o segundo semestre poderá resultar negativamente na realização dos projetos curriculares e interdisciplinares do curso.

O segundo encaminhamento dado pelos professores é a implementação de ações pedagógicas programadas para o segundo semestre sem levar em consideração que as ações do primeiro semestre não foram totalmente implementadas. Este foi outro aspecto importante verificado durante o período em que exerci a coordenação de projetos.

Se o PE é construído de forma a contemplar conhecimentos específicos ao longo do ano letivo e que os vários conceitos abordados durante as aulas são coerentes entre si e possibilitam a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências para a elaboração de projetos curriculares e interdisciplinares, a ausência de ações pedagógicas que contemplem esses conceitos e a aprendizagem de determinados conhecimentos poderá comprometer a conclusão dos referidos projetos.

Neste caso é preciso avaliar os conceitos que não foram aprendidos no primeiro semestre, verificar qual sua relevância para a construção de conhecimentos pertinentes à disciplina em questão e para o desenvolvimento e conclusão dos projetos do curso e, a partir daí, planejar ações pontuais que possam dar conta desses conceitos sem comprometer as ações programadas para o segundo semestre. Pode-se, inclusive, concluir pela dispensa dos conceitos não aplicados, sem que ocorra interferência no processo de aprendizagem dos alunos.

Assim, em cursos de seriação anual as ações pedagógicas do primeiro e segundo semestres devem ser muito bem articuladas no planejamento anual do PE, para que atendam os objetivos a que se propõem no projeto da série e no PPP do curso.

Nos cursos de modulação semestral, as ações pedagógicas têm melhor articulação e os conceitos e conhecimentos específicos das disciplinas visam a contemplar os projetos no final de cada semestre.

Na reformulação do PPP do curso, momento em que o currículo passa de seriação anual para modulação semestral, as disciplinas, antes mais gerais e voltadas para o estudo de áreas abrangentes de conhecimento tem como característica reunir conhecimentos específicos. Exemplo disso é a disciplina de Mercadologia, que na seriação anual aborda os conceitos básicos sobre marketing, os desdobramentos que ocorrem na aplicação de técnicas em situações específicas e a pesquisa sobre o cenário mercadológico, conforme descrito no PPP (2001, p. 64) reformulado do curso.

Na seriação semestral a disciplina de Mercadologia continua a existir, porém com abordagem, apenas, dos conceitos básicos de marketing. Os conhecimentos sobre a aplicação de técnicas específicas ficaram diluídos entre as disciplinas de Planejamento Estratégico e de Estratégias e Táticas de Campanha. Já as pesquisas sobre o cenário mercadológico foram incorporadas pelas disciplinas de Estudos Avançados de Mercado e Pesquisa de Cenários Mercadológicos.

Com isso, a organização dos conceitos a serem trabalhados nas disciplinas pode adaptar-se às necessidades específicas da classe. De acordo com o processo de aprendizagem de cada grupo, o professor deverá avaliar como são implementadas as ações pedagógicas da disciplina e poderá reorganizá-las e adaptá-las à realidade desta sala, que pode ser diferente do grupo de alunos de outra sala que cursa a mesma disciplina.

Embora nos cursos de modulação semestral os PEs tenham condições mais favoráveis de organização dos conteúdos das disciplinas, os conceitos previstos poderão não ser contemplados de maneira satisfatória ou, até mesmo, não serem contemplados. Isto se deve ao fato de que podem existir professores que não possuam o hábito de visitar seus PEs durante o semestre e, mais do que isso, não reorganizar as práticas pedagógicas de acordo com a realidade de cada grupo.

Nos cursos com seriação anual os resultados de um PE mal articulado podem aparecer somente no final do ano letivo; na modulação semestral os resultados aparecem em curto prazo, o que pode impossibilitar a reorganização das ações pedagógicas propostas na disciplina e comprometer os projetos desenvolvidos pelos alunos.

Portanto, a articulação minuciosa e contínua das ações pedagógicas é fundamental para que os conceitos e conhecimentos sejam contemplados de forma adequada durante o semestre, o que favorece o processo de aprendizagem e a formação dos alunos.

No ano de 2006 o Curso de Publicidade e Propaganda na UNICID tinha duas salas com seriação anual (a ser encerrada naquele ano) e quatro com modulação semestral.

No PPI da UNICID não são definidas as diretrizes para elaboração dos PEs. Não existem especificações sobre os itens que o compõem e a única referência concreta é o modelo existente para lançamento no sistema acadêmico da instituição.

O modelo de PE utilizado pelo Curso de Publicidade e Propaganda é o mesmo utilizado por todos os outros cursos da instituição. Eles são cadastrados pelos professores em plataforma digital, com formulário preenchido pelos professores por meio da Internet, em link disponibilizado na *home-page* da instituição e disponível aos alunos e professores durante o período em que as disciplinas acontecem.

Os PEs pesquisados e analisados por meio da pesquisa documental são do Curso de Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda, e foram coletados por meio da Diretoria do Curso. Eles se referem às disciplinas ministradas entre janeiro de 2005 e dezembro de 2006.

Embora todos os cursos contemplem os itens integrantes do PE, a forma com que são preenchidos pode variar de curso para curso, atendendo às necessidades específicas de cada área.

Nos PEs da UNICID a Ementa é o item que indica de que forma a disciplina deverá trabalhar. Existem muitas formas de elaboração da Ementa, porém, três delas são utilizadas com maior frequência na construção de PEs.

A primeira delas é forma descritiva. Este formato é utilizado quando a sua lógica de construção é a de identificar quais são as intenções da disciplina no semestre. Ela descreve como os conceitos serão trabalhados e o contexto em que estarão inseridos. Sua principal característica é a problematização do assunto ou conceito a ser estudado e, para isso, é comum recorrer à utilização de verbos. Ex. *Discutir a construção da mensagem publicitária de forma a considerar seus aspectos estéticos e lingüísticos e para os diferentes meios e veículos de comunicação* (PE da disciplina de Redação Publicitária, 2006).

Outra forma de construção da Ementa é a que identifica apenas os conteúdos a serem estudados. Para alguns este modelo recebe a denominação de conteudista e, para outros, de itens de estudo. Neste modelo não há problematização do tema, ele é apenas identificado pela sua nomeação conceitual ou técnica. Ex. *O texto publicitário; Linguagem Poética; Argumentos racionais e emocionais; Metáfora e Metonímia*. (PE da disciplina de Técnicas de Redação, 2005).

Um terceiro modelo é organizado em forma de identificação de temáticas de estudo. Este modelo apresenta o tema que será estudado de forma situada e, para isso, utiliza-se de frases curtas. Ex. *A mensagem publicitária no contexto artístico; As características da Publicidade contemporânea; Aspectos lúdicos da mensagem publicitária* (PE da disciplina de Criação Publicitária, 2005).

A adoção de um destes modelos é responsabilidade do curso que, por meio de seu coordenador, propõe aos professores do curso a utilização de um modelo padrão, pois isso garante unidade na construção dos PEs.

No Curso de Publicidade e Propaganda a construção da Ementa é fundamental para descrever qual será o caminho percorrido pela disciplina ao longo de seu período letivo, o que exige que o conjunto de conceitos indicados tenha coerência e sentido de completude. Ao final do período letivo os conceitos aprendidos terão construído o conhecimento a respeito da disciplina.

Para exemplificar, utilizar-se-á como referência a ementa da disciplina Redação Publicitária, ministrada durante o sexto semestre do curso:

O Contexto que envolve a mensagem publicitária; O Processo de Construção do texto Publicitário; As Características e Fundamentos do Texto Publicitário; Elaboração de Textos para Campanha Publicitária; Adequação da mensagem para os diferentes meios; Os recursos lingüísticos e argumentativos; O conceito na mensagem publicitária. (PE da disciplina de Redação Publicitária, 2005).

A disciplina Redação Publicitária é responsável em abordar os conhecimentos necessários para a produção de textos publicitários com características técnicas e lingüísticas específicas. Neste caso cada um dos conceitos indicados compõe o conhecimento da disciplina, ou seja, para que o aluno reúna habilidades para construir textos publicitários é necessário que ele aprenda o conjunto dos conceitos. Neste caso o modelo utilizado é o de identificação de temáticas de estudo.

A coerência e o sentido de completude dos conceitos estão na ordem em que serão apresentados aos alunos, na consonância e interação entre cada um deles, além de sua própria representatividade para o conhecimento da disciplina em questão.

Podem existir casos em que o professor indique na ementa um tema com o qual tenha familiaridade, porém que não seja essencial na construção do conhecimento da disciplina, por isso deve ser substituído ou incorporado a outro de maior representatividade.

É evidente que as disciplinas que integram o currículo de um curso não são fechadas, sem possibilidade de variação de conteúdo. Afinal, elas permitem a formação de um corpo conceitual, que deverá estar de acordo com o PPP do curso. Como muitos professores trabalham ou já trabalharam em outras instituições, inclusive ministrando a mesma disciplina, podem ser indicados conceitos que não são de interesse do curso.

No caso da Ementa definida de forma incorreta, as possibilidades de compreensão dos demais itens que compõem o PE são dificultadas, e a avaliação poderá identificar que os conhecimentos aprendidos na disciplina não são suficientes para que o aluno alcance o resultado esperado.

É o caso do PE da disciplina “Processos de Comunicação”, que integra o currículo do curso de seriação anual do Curso de Publicidade e Propaganda. A Ementa desta disciplina determina:

Possibilitar o entendimento e a interpretação dos objetivos e estratégias do Planejamento para a produção de textos publicitários. (PE da disciplina de Processos de Comunicação, 2005).

Inicialmente esta Ementa se enquadraria no modelo que problematiza o tema, porém, ela se mostra restrita apenas a possibilitar o entendimento e a interpretação de itens de um Planejamento. Neste caso o que é descrito como Ementa da disciplina pode, na verdade, ser definido como Objetivo, ou um dos objetivos da disciplina. Assim, quais conhecimentos serão contemplados? É possível perceber o que se espera do aluno ao final do semestre, porém, não identifica quais conceitos serão aprendidos durante o período letivo.

Mesmo que nos demais itens do PE possam ser identificados elementos que indiquem que os conhecimentos necessários da disciplina serão aprendidos, a Ementa não foi elaborada corretamente.

Estes dois modelos indicam, também, que não há uma padronização na escolha do modelo de como as Ementas deverão ser construídas.

Os Objetivos são o próximo item e indicam quais competências o aluno deve desenvolver ao aprender os conhecimentos que formam o corpo conceitual da disciplina.

O termo Objetivo, quando da elaboração do PE, refere-se a questões fundamentais do aprendizado: o que se quer alcançar: o que se espera do aluno ao final do processo de aprendizagem que ocorrerá ao longo do semestre ou ano letivo, em uma determinada disciplina?

Nos PEs elaborados para as disciplinas do Curso de Publicidade e Propaganda os Objetivos são divididos para a contemplação de três aspectos: cognitivos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudinais (ser), conforme PPP (2004, p. 58) do curso.

Os Cognitivos referem-se ao que o aluno deve conhecer ou saber, ou seja, quais conhecimentos devem ser aprendidos ao final do processo. Sua definição está relacionada à Ementa da disciplina, uma vez que esta indica quais conhecimentos deverão ser aprendidos.

Habilidades indicam o que se espera que o aluno saiba fazer ou realizar com os conhecimentos aprendidos, quais atividades práticas ou profissionais terá condições de realizar ao final do processo de aprendizagem.

Os Atitudinais indicam que tipo de atitude o aluno terá ao final da disciplina. Referem-se ao comportamento do aluno a partir do que foi aprendido e de como ele irá agir em sua atuação social e profissional.

Ao definir os objetivos da disciplina, os professores consideram as condições disponíveis para a aprendizagem. Uma vez indicado aonde se quer chegar e o que se quer alcançar ao final do processo, devem ser oferecidas as condições necessárias para que os resultados sejam plenamente atingidos. Por

isso, é preciso que os objetivos sejam exeqüíveis, ou seja, possíveis de serem contemplados.

Caso os objetivos propostos no PE não sejam atingidos ao final do processo, significa que foram definidos incorretamente ou, ao longo do semestre letivo houve situações em que se fez necessária a revisão dos objetivos iniciais, e este procedimento não foi realizado.

Há dois casos em que os objetivos são definidos incorretamente. O primeiro, quando não atendem ao que foi indicado na Ementa da disciplina. Se a Ementa é a indicação dos conhecimentos a serem aprendidos, os objetivos devem apontar para o aprendizado. Se isto não acontece, significa que foram elaborados de forma incorreta.

Verificou-se que em alguns PEs os objetivos estavam adequados a partir da proposta original do PPP do curso, mas a Ementa não estava de acordo com estes. Neste caso, deveria ser reconstruída para que o PE da disciplina fosse coerente.

O segundo caso em que os objetivos são definidos incorretamente é quando o professor não considera que o período do semestre letivo é suficiente para que os conhecimentos sejam aprendidos. É preciso que o professor tenha a noção exata do que poderá ser aprendido no período em que a disciplina acontecerá. Indicar vários objetivos não significa que a aprendizagem será satisfatória.

Ao contrário, se os objetivos não forem atingidos, a aprendizagem não terá sido concluída e isto poderá despertar no aluno a sensação de frustração por não ter aprendido os conhecimentos indicados no PE, mesmo que os conhecimentos aprendidos sejam suficientes para o desenvolvimento das competências propostas na disciplina.

É muito comum que situações de sala de aula obriguem o professor a rever o que foi planejado inicialmente. Isto pode variar de acordo com o comportamento e o desempenho de cada sala em relação ao que está sendo ensinado.

Alguns grupos podem ter maior dificuldade em aprender determinados conteúdos, o que deve resultar na revisão ou no desenvolvimento de atividades adicionais para melhor compreensão dos conceitos.

Situação comum no processo de aprendizagem, que envolve os Objetivos e o Conteúdo Programático definidos no PE. Requer do professor atenção especial para diagnosticar quais são as dificuldades encontradas pelos alunos e para proporcionar espaços e dinâmicas que facilitem a compreensão dos conteúdos.

Por isso, o “diálogo” dos Objetivos com o Conteúdo Programático é necessário para que, ao final do semestre, a Ementa proposta seja contemplada.

O Conteúdo Programático concentra os conteúdos a serem abordados nas aulas ao longo do semestre. São indicados a partir da Ementa da disciplina e visam atingir os objetivos propostos no PE.

Nas conversas com os professores e durante as reuniões de planejamento percebi que, para muitos deles, o Conteúdo Programático é o item mais importante do PE, pois nele apresentam o que pretendem trabalhar com os alunos. Em muitos casos foi preenchido corretamente; porém, os objetivos não explicitavam que tais conhecimentos apontados no conteúdo seriam aprendidos.

Isto revela que o professor precisa compreender a totalidade do PE para elaborá-lo de forma correta, o que acontecerá se todos os itens forem elaborados com coerência, de acordo com as diretrizes do PPP. Se Ementa,

Objetivos e Conteúdo Programático não convergem, os resultados da disciplina podem ser insatisfatórios.

Algumas hipóteses podem justificar este tipo de comportamento do professor com relação à indicação do Conteúdo Programático. Um deles diz respeito ao conhecimento que o professor tem dos conceitos a serem aprendidos na disciplina. Sua preocupação pode ser indicar conteúdos mais adequados àquela disciplina e depois preencher os outros itens. Este preenchimento acontecerá muito mais por exigência burocrática do que pela iniciativa de construção de um PE coerente e adequado.

O fato de o professor ministrar a mesma disciplina por vários anos pode ser outra hipótese que pode ser levada em conta. Há professores que ministram a mesma disciplina por vários anos consecutivos e que a cada Planejamento Escolar apenas verificam o conteúdo e mantêm os demais itens como foram elaborados nos semestres ou anos anteriores, sem uma reavaliação dos objetivos da disciplina e das experiências anteriores na aplicação deste mesmo PE. Constatei esta hipótese durante minha experiência na coordenação de projetos do curso.

O mesmo procedimento se repete quando o professor já ministrou a mesma disciplina em outra instituição, pois geralmente utiliza o mesmo PE, com pequenas adequações às necessidades específicas da IES na qual ministrará suas aulas. Esta foi uma situação vivida por mim quando fui ministrar uma disciplina que já havia ministrado anteriormente.

Uma terceira hipótese diz respeito ao fato de que muitos professores podem considerar o conhecimento adquirido durante sua formação inicial suficiente para garantir que suas aulas serão satisfatórias. Se isso acontece, deixam de perceber a elaboração do PE como um recurso didático essencial para o exercício da prática docente.

Esta terceira hipótese me leva a questionar até que ponto esses professores possuem uma formação pedagógica adequada para favorecer o processo de aprendizagem dos alunos. A formação recebida durante os cursos de graduação e pós-graduação qualificam-no para a prática docente?

Será que ao serem contratados pela IES esses profissionais devem apresentar competências pedagógicas para exercer a prática docente? O diploma, os títulos e a experiência profissional nem sempre são suficientes para que este professor exerça a atividade docente com êxito.

Outro aspecto diz respeito à deficiência na formação didática denominado Metodologia de Ensino. Trata-se do item que indica quais serão os procedimentos metodológicos adotados pelo professor para promover a aprendizagem do Conteúdo Programático.

É evidente que neste item o professor não deve descrever minuciosamente como serão suas aulas, pois transformaria o PE em um documento extenso e com muitas possibilidades de contradição. Definir previamente a metodologia a ser utilizada em cada aula pode indicar que a disciplina não terá flexibilidade suficiente para superar problemas do cotidiano escolar.

Além disso, existem dinâmicas de ensino que dependem do desempenho dos alunos nas aulas anteriores, de atividades externas ou em grupos interdisciplinares, por exemplo.

O que deve ser identificado pelo professor são os principais procedimentos metodológicos a serem utilizados durante o semestre letivo. Um procedimento escolhido pode ser utilizado em aulas alternadas ou seqüenciais, de forma idêntica ou adaptadas ao contexto em que a aprendizagem acontece. Se o professor adota a aula expositiva como seu principal procedimento metodológico, deverá apresentar essa proposta no PE de forma genérica e não detalhar o procedimento aula a aula.

Para melhor compreensão da indicação o professor poderá indicar o procedimento e, de forma objetiva, explicar como será organizado e quais recursos poderão ser utilizados como apoio.

Na análise documental realizada nos PEs foi possível perceber que os professores indicam vários procedimentos metodológicos para as disciplinas que irão ministrar. Os mais comuns são: aulas expositivas, visitas técnicas, aulas práticas em laboratório, dinâmicas de grupo, exibição de filmes, dentre outros.

Entretanto, cabe aqui observar sobre a responsabilidade que existe na escolha dos procedimentos metodológicos. Ao indicá-los é preciso ter clareza de que serão os mais adequados para assegurar a aprendizagem dos conteúdos definidos para a disciplina no PE. Portanto, este item exige especial reflexão, para que seja elaborado de forma coerente e adequado aos objetivos propostos.

Quando o professor escolhe como procedimento metodológico as aulas expositivas e as aulas práticas, ele tem de compreender quais são suas características. Ainda há muita incerteza – não declarada – por parte dos professores sobre como adotar procedimentos metodológicos adequados.

Muitos consideram que aulas expositivas são as realizadas em sala, com o apoio da lousa e do giz, em que o professor explica os conceitos e permite a intervenção dos alunos em momentos de dúvida. As aulas práticas são consideradas aquelas realizadas em laboratório ou atividades que ocorrem fora da sala de aula. Poucos são os professores que compreendem que as aulas teóricas e práticas interagem nos diversos ambientes e, em muitos casos, de forma indissociável.

Estes modelos se aperfeiçoam de forma constante, e passam a utilizar novos recursos para aumentar a interação com os alunos e assegurar melhores resultados. Cabe aos professores e às coordenações de curso

identificar e discutir, durante o Período de Planejamento Escolar, os novos recursos para que sejam compartilhados por todas as disciplinas.

Assim como a Ementa e os Objetivos, este item é repetido nos PEs de acordo com o que foi adotado em semestres anteriores. Não são levados em consideração aspectos importantes na utilização destes procedimentos metodológicos, como o contexto particular da sala em que a disciplina será ministrada ou os projetos curriculares e/ou interdisciplinares a serem desenvolvidos.

No caso de salas em que os alunos são ingressantes – primeiro semestre do curso -, o professor deve estar aberto a realizar mudanças na medida em que conhece os alunos e sente quais são as dificuldades enfrentadas até o momento.

No Curso de Bacharelado de Publicidade e Propaganda na UNICID as disciplinas que abordam os conhecimentos metodológicos são ministradas nos primeiros semestres e priorizam as normatizações na produção de trabalhos científicos.

O contato dos professores com o estudo dos procedimentos metodológicos necessários para a docência acontece apenas na pós-graduação. No caso dos *lato sensu*, nem todos os cursos possuem esta disciplina em sua grade ou abordam estes conhecimentos.

O item Avaliação apresenta quais instrumentos e critérios da Avaliação da aprendizagem serão aplicados aos alunos. Eles são definidos a partir da Política de Avaliação definida no PPP do curso e indicam quais serão as atividades realizadas pela disciplina para aplicação dos conhecimentos aprendidos pelos alunos e verificação dos resultados do processo. Constituem instrumentos de avaliação de atividades realizadas em sala de aula ou em ambiente externo, desenvolvidas em grupo ou individualmente.

Não existem restrições aos instrumentos de avaliação escolhidos pelos professores, desde que estejam de acordo com a Política de Avaliação do curso, atendam aos Objetivos propostos no PE e possam apontar os resultados alcançados no processo de aprendizagem.

Os instrumentos de avaliação encontrados nos PEs pesquisados apresentaram formas distintas de elaboração. Em alguns casos, os professores indicam qual será o instrumento a ser utilizado sem nenhuma caracterização ou explicação adicional. É o caso do PE de uma disciplina do quarto semestre do curso semestral e no quarto ano do curso com seriação anual de Publicidade e Propaganda. Os instrumentos de avaliação indicados pelo professor foram: avaliação do projeto interdisciplinar do semestre, atividades em salas de aula e Avaliação escrita.

Esta descrição, embora correta, não explicita as características destes instrumentos e podem despertar dúvidas. A explicação de como os instrumentos serão aplicados dar-se-á por meio de contato direto com o aluno, provavelmente de forma verbal. Acontece que, na maioria das vezes, as dúvidas surgem somente ao final do processo de aprendizagem, em especial, por questionamento da nota recebida.

Uma outra forma de indicação dos instrumentos de avaliação consiste na apresentação de caráter descritivo, cuja principal característica é explicar, de maneira objetiva, como serão os instrumentos de avaliação adotados pelo professor para a disciplina.

No PE da disciplina Design e Produção Gráfica, ministrada no quarto semestre do curso semestral de Publicidade e Propaganda, os instrumentos são indicados pelo professor da seguinte forma:

Projeto curricular (desenvolvimento e acabamento das peças necessárias); Seis produções – individual (identidade visual, rafe, fluxograma ilustrado), em grupo (orçamento, layout, comunicação visual); Uma avaliação escrita sem consulta mais coletiva sobre os assuntos teóricos abordados em sala de aula (PE da disciplina de Design e Produção Gráfica, 2006).

Neste caso há identificação explícita de como será cada instrumento de avaliação proposto pelo professor. Na eventual consulta ao PE para verificar como será avaliado o aluno terá maior clareza a respeito das informações sobre os instrumentos propostos pelo professor.

Nos dois casos os resultados satisfatórios estão condicionados à forma e às estratégias adotadas pelo professor para a aplicação dos instrumentos.

Mesmo com a minuciosa descrição dos instrumentos de avaliação no PE o professor pode encontrar dificuldades e não resolvê-las a ponto de garantir a avaliação correta do aluno.

Isto acontece, por exemplo, nas atividades desenvolvidas em grupo, em que o conflito de idéias entre os integrantes pode retardar ou inviabilizar o cumprimento dos objetivos propostos. A intervenção do professor, nestes casos, é fundamental, pois se não administrar o problema, o desempenho dos alunos pode estar aquém das expectativas.

Nos critérios de Avaliação são descritos os elementos que constituem a avaliação do aluno durante o semestre ou ano letivo. Esses elementos indicam como será o desempenho do aluno e o que será avaliado no desenvolvimento das atividades propostas pela disciplina.

Assim como acontece na elaboração dos instrumentos de avaliação, não há restrições de indicação dos critérios de avaliação. São definidos de acordo com os resultados que o professor espera verificar ao final do processo de aprendizagem e, também, são apresentados de formas distintas.

Uma primeira forma de apresentação identificada nos PEs pesquisados ocorre de maneira subjetiva e sem nenhuma caracterização, o que dificulta a compreensão dos elementos a serem utilizados para a avaliação de aprendizagem do aluno.

Isso pôde ser verificado nos critérios indicados no PE da disciplina Mercadologia: *a participação do aluno na elaboração do projeto do semestre e a participação nas atividades propostas em sala de aula*. Não é possível identificar o que será avaliado durante o processo e que resultados se esperam do aluno na elaboração do projeto e das atividades. Esta forma de apresentação é inadequada, pois não permite ter clareza nos elementos utilizados como critério de avaliação.

No PE da disciplina Design e Produção Gráfica, os critérios de avaliação são apresentados de forma descritiva e em duas etapas. Na primeira o professor indica quais elementos serão avaliados no processo e, na segunda, o que será avaliado a partir do resultado final:

1) Processo: quantidade e qualidade das referências pesquisadas (fontes); forma de apresentação das produções (limpeza, coerência); participação e presença”;

2) Resultado Final: pertinência da solução sobre o problema; impacto (força e choque emocional positivo) (PE da disciplina de Design e Produção Gráfica, 2006).

Neste caso os critérios de avaliação são compreendidos de forma plena. Se o aluno souber como e o que será avaliado durante o processo de aprendizagem, seu empenho e sua determinação na execução das atividades serão maiores, pois terá clareza de que, se não atingir os resultados esperados, encontrará dificuldades de ser aprovado na disciplina.

A terceira forma de apresentação dos critérios de avaliação foi identificada no PE da disciplina Redação Publicitária. Além da descrição dos critérios, o professor aponta para qual será o percentual atribuído a cada instrumento de avaliação na composição da média final:

Projeto Curricular (50%): criatividade, coerência e qualidade na elaboração dos anúncios;
Avaliação individual de produção de texto publicitário (20%): criatividade, coerência e qualidade;
Atividades em sala para criação de textos (20%);
Relatório das visitas e atividades externas (10%).(PE da disciplina de Redação Publicitária, 2006).

Embora seja importante identificar como será a composição da nota final do aluno, o percentual indicado para cada instrumento poderia estar descrito no item Instrumentos de Avaliação.

Tanto os Instrumentos quanto os critérios de Avaliação podem ser compartilhados com os outros professores que atuam nas salas comuns e divulgados e discutidos com os alunos envolvidos no processo, pois eles poderão, ao longo do semestre, passar por adaptações que assegurem a avaliação coerente e completa.

O último item a ser elaborado no PE é a Bibliografia, na qual são indicados os livros, periódicos, filmes e outras publicações ou materiais audiovisuais a serem utilizados para estudo na disciplina durante o semestre ou ano letivo. Divide-se em dois grupos: bibliografia básica e bibliografia complementar.

A bibliografia básica concentra os livros que abordam os conhecimentos a serem estudados na disciplina durante o semestre ou ano letivo e exige do aluno leitura obrigatória.

Os professores do curso seguiram uma recomendação da direção do curso para que, na bibliografia básica, sejam indicados três livros do acervo da instituição. A orientação visa facilitar a consulta, priorizar uma leitura concentrada e estimular nos alunos o hábito de freqüentarem a biblioteca da instituição.

Alguns professores indicaram na bibliografia básica dos PE analisados títulos com mais de dez anos desde sua publicação, o que pode ocasionar o estudo de conhecimentos que já estão ultrapassados, pois podem existir publicações recentes mais adequadas à proposta do curso e com conhecimentos da área mais atualizados.

Outro aspecto que pode ocorrer na construção dos PEs diz respeito à indicação de livros que os professores estão acostumados a utilizar ou que já utilizaram em outras disciplinas, porém, não adequados para a proposta da disciplina. Se isso acontecer não haverá sintonia entre Ementa, Objetivos, Conteúdo Programático e Bibliografia, o que mostra que o PE pode ter sido elaborado incorretamente, pois não há coerência entre os itens.

A bibliografia complementar reúne os materiais bibliográficos de apoio a serem utilizados em momentos pontuais e que contribuem para o processo de aprendizagem. São indicados capítulos de livros, revistas técnicas e customizadas, jornais, artigos, *papers*, produções audiovisuais, *websites*, dentre outros.

Constatou-se, ainda, que os professores indicam um número reduzido de materiais bibliográficos complementares – os mais adotados são capítulos de livros e periódicos, revistas e jornais. Entretanto, o professor deve sentir-se à vontade para incluir novos itens, pois ao longo do semestre estes podem sentir a necessidade de utilização de materiais bibliográficos não inclusos no PE, de acordo com a necessidade criada pela própria interação com os alunos. Este é o caso dos periódicos e dos *websites* que, muitas vezes, veiculam informações de interesse para a aprendizagem e que são analisados e debatidos em sala de aula.

Percebeu-se um detalhe importante na elaboração das bibliografias básica e complementar: a dificuldade dos professores em indicar as referências de acordo com as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Alguns desconhecem a versão atual e outros não utilizam este recurso obrigatório na elaboração do item.

A situação é minimizada pelo fato de o PE ser inserido em plataforma digital na home-page da instituição. O software que gerencia o lançamento dos PEs disponibiliza os campos a serem preenchidos pelos professores e, de forma automática, organiza as informações referentes à Bibliografia de acordo com as normas da ABNT.

Por falta de estímulo da própria IES os professores não possuem o hábito de indicar livros recém lançados para composição do acervo da biblioteca. Alguns apenas preocupam-se em manter atualizada a referência necessária para a aprendizagem do aluno. Isso explica o fato dos PEs apresentarem incoerências na indicação da Bibliografia.

Ao realizar a análise dos PÉS é possível perceber que os itens que o constituem convergem para um mesmo ponto: a aprendizagem, o que permite afirmar que é a interação entre cada item que garante sua adequação.

Parte dos PEs pesquisados apresentou incorreções, o que aponta para uma elaboração inadequada. Em outros, pequenos detalhes foram encontrados, porém sem comprometer sua implementação, apenas ajustes pontuais são necessários.

Esta análise também evidenciou que alguns professores têm dificuldade em compreender a natureza e a importância deste documento para a prática docente. Ao elaborarem PEs que não atendam às necessidades do curso, podem afetar o processo de aprendizagem dos alunos e contribuir para que a qualidade do curso seja questionada.

Vale lembrar que os problemas que ocorrem na construção dos PE não são os únicos responsáveis pelos problemas que ocorrem no ensino superior. Existem problemas estruturais, institucionais, econômicos, entre outros, que podem influenciar diretamente no trabalho dos professores e prejudicar a formação dos alunos.

Existem muitos equívocos na elaboração dos PEs, o que propõe uma reflexão sobre as dificuldade que os professores têm em construir PEs adequados ao Projeto Político Pedagógico do Curso, à realidade contextual da instituição, daqueles que aprendem e às exigências do mercado profissional, bem como a necessidade de estabelecer processos de aprendizagem que privilegiem a construção de conhecimento.

É preciso avaliar e considerar a falta de condições e incentivo da IES para uma reflexão mais ampla sobre a construção dos PEs.

Embora saibamos que a elaboração deste instrumento a cada início de semestre ou ano letivo é obrigatória em todas as instituições de ensino, a falta de incentivo e abertura para debate sobre como os PEs seriam elaborados de forma adequada pode ocasionar uma relação descomprometida entre o professor e este instrumento.

Este descomprometimento e esta indiferença tornam, para estes professores, o PE um instrumento burocrático, o que o faz perder seu caráter pedagógico. Ele não expressa a prática docente exercida no cotidiano e diminui a possibilidade de identificar como ocorrerá realmente o processo de aprendizagem.

À medida que o professor elabora o PE para a disciplina que irá ministrar ele deve ser conscientizado que, além do processo de aprendizagem que ocorrerá na disciplina, há um processo maior, de formação intelectual e profissional que envolve as outras disciplinas do currículo do curso, os projetos curriculares e interdisciplinares implementados durante a formação dos alunos, as atividades experimentais e de estágio e a própria realidade contextual da área de atuação do aluno após o término do curso.

Essa imagem burocratizada que os professores têm dos PEs segue na contra-mão da real importância e relevância deste instrumento no contexto educacional.

Identificam-se dois momentos distintos em que o professor compreende o PE apenas como um instrumento burocratizante: quando desprezam sua importância prática e sua importância conceitual.

Na conversa com alguns colegas, percebi que para alguns professores, o preenchimento do PE é apenas uma exigência administrativa, sem influência em sua prática docente. O que prevalece é a experiência prática acumulada;

assim, basta repetir o PE criado anteriormente e o restante é por sua conta durante as aulas que irá ministrar. Esses professores sabem quais conceitos serão trabalhados – pois é isso que vêm ensinando ao longo de sua experiência docente. Sabem como serão ministradas as aulas e, por isso, repetem dinâmicas e procedimentos para salas com perfis diferentes. Estes professores com quem conversei argumentam saber como os alunos serão avaliados durante o processo, pois é comum utilizarem os mesmos instrumentos de avaliação em várias salas, mesmo quando o estágio de aprendizagem se encontra em níveis diferentes.

As práticas profissionais – manifestas em comportamentos – contêm, pois, pensamentos, interpretações, escolhas, valores e comprometimentos. As teorias sobre as práticas, freqüentemente, são implícitas e, às vezes, há conflitos entre elas e as práticas profissionais manifestas. Os professores, muitas vezes, operam na base de várias teorias da prática e, quer estejam ou não conscientes de tais teorias, aprendem a tomar decisões instrucionais, a conduzir aulas, a escolher, a usar e avaliar estratégias de ensino, a impor ritmo de aprendizagem, a manter disciplina, etc., por meio de suas experiências diretas em situações escolares, mesmo antes de sua preparação formal. Portanto, o comportamento do professor é pessoal e particular para determinadas situações. Sob essa perspectiva, pode-se dizer que as teorias práticas de ensino constituem o conhecimento profissional (MIZUKAMI, 2002, p. 50).

Pode-se afirmar, neste caso, que o professor que adota este comportamento possui experiência profissional para a docência, porém, o conhecimento não evolui, mantendo-o em uma posição estagnada, em que as dinâmicas e os procedimentos metodológicos de ensino-aprendizagem são repetidos sem reflexão e adequação para as diferentes turmas. O professor pode, neste caso, recorrer às teorizações existentes sobre a prática docente e refletir sobre suas experiências em sala de aula e experimentar novas formas de estimular a aprendizagem em situações problemáticas que ocorrem em seu cotidiano. Se isto não acontece, pode significar que ele acredita que as decisões e os procedimentos adotados anteriormente terão o mesmo resultado.

No cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com os quais não aprende a lidar durante o curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas (MIZUKAMI, 2002, p. 14).

Para outros professores falta a compreensão conceitual do PE. Isto acontece porque não possuem formação específica para a docência, por falta de conscientização sobre a necessidade de se descobrir ou aprofundar o estudo conceitual dos PEs, no caso de já ter iniciado ou participado de algum processo de formação docente ou porque não houve momentos promovidos pela instituição para refletir sobre a construção dos PEs dos cursos oferecidos.

No caso dos professores que não possuem formação para a docência, o fato de terem preparação técnica e teórica em uma área específica de conhecimento é considerado suficiente para exercerem a atividade profissional. Eles desconhecem os processos de formação que existem para a prática docente e atuam apenas em função de sua experiência na relação ensino–aprendizagem.

Intriga-me a certeza de alguns docentes de que basta o domínio do conteúdo relativo a uma área científica para empreender a tarefa educativa: é preciso ser humilde para reconhecer as zonas do não saber; é preciso ser humilde para poder aceitar que precisa do outro; é preciso ser humilde para executar a escuta (BATISTA, 2004, p. 16).

No Curso de Publicidade e Propaganda da UNICID esta é uma situação comum, pois, no término da formação inicial, os profissionais priorizam sua atuação para o mercado de trabalho. O número de recém-formados em Publicidade que optam por atuar na Educação, ou em pesquisa, ainda é pequeno. Comparada a outras áreas, percebemos que a quantidade de profissionais que se titulam – mestrado e doutorado – é reduzida, como é o caso dos professores que atuam no curso de Publicidade e Propaganda da UNICID.

Além disso parte da produção científica que retrata o campo da Publicidade e Propaganda foi desenvolvida por pesquisadores de outras áreas, em especial das Ciências Sociais.

Isto porque, nos cursos de graduação, não existem disciplinas que orientem o aluno para a prática docente, pois são cursos de Bacharelado. Apenas em cursos de *lato sensu* ele terá contato com disciplinas desta

natureza. Além disso, a atuação profissional na área da Publicidade e da Propaganda é estimulada durante todo o curso, para a atuação em agências, empresas e setores de comunicação e marketing. Poucas instituições estimulam a construção de carreiras voltadas à pesquisa e à docência.

O que acontece nos cursos de graduação é a migração de professores de outras áreas para a composição da equipe docente. Em muitos casos o número de professores com formação específica na área é menor do que aqueles que vêm de outras áreas.

Ao avaliar o Curso de Publicidade oferecido na UNICID percebe-se a veracidade deste cenário. Durante o segundo semestre letivo de 2006 o curso contava com 14 professores; apenas cinco com formação inicial em Publicidade e Propaganda. Os outros nove migravam das áreas das Ciências Sociais, do Direito, de outras áreas da Comunicação – Jornalismo, Rádio e TV, Relações Públicas -, da História e da Filosofia.

Isto não significa que o curso perde sua identidade e as características específicas da área. É evidente que os professores trazem contribuições significativas ao curso, pois a Publicidade e a Propaganda possuem estreita relação com outras áreas de conhecimento. Contudo, o que se pretende apontar aqui é o número reduzido de profissionais da área que optam pela docência.

O fato é que alguns professores atuam no mercado de trabalho durante o dia e, no período noturno, ministram aulas na graduação ou em cursos de *lato sensu*. Estes possuem grande experiência profissional, o que é fundamental para o processo de aprendizagem. Porém, são eles que apresentam maior dificuldade na elaboração do PE, conforme pode ser constatado durante a análise dos PEs.

Embora estejam acostumados às exigências administrativas que precisam cumprir nas empresas em que trabalham a maior parte do dia, esses professores têm grande dificuldade de perceber a elaboração dos PEs como processo essencial para o exercício da atividade profissional docente.

A relação destes profissionais com a docência é resultado de experiências vividas ao longo de sua vida escolar ou em momentos específicos. São convidados pelas instituições por sua experiência profissional e para atender às necessidades específicas dos cursos, principalmente quando se trata de disciplinas técnicas voltadas para a formação profissional para atuação no mercado de trabalho.

*Os professores quando chegam à docência na Universidade, trazem consigo **inúmeras** e **variadas experiências** do que é ser professor. Experiências que adquiram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiências que lhes possibilita dizer quais eram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional. Também sabem sobre o ser professor por intermédio de outros, colegas, pessoas da família (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 79).*

Quando esses professores comparecem à instituição somente no período em que suas aulas estão programadas, ficam distantes da realidade cotidiana da Universidade e do ambiente de formação para a docência. Mesmo que a instituição promova cursos, encontros, eventos e palestras sobre a formação de professores, o fato de possuírem outras atividades muitas vezes os impede de usufruir dos momentos de reflexão sobre a docência.

Alguns professores possuem outra atividade profissional em que dedicam maior parte do tempo e com remuneração superior à que recebem nas instituições de ensino em que são docentes. Tal cenário faz com que o professor dispense maior atenção aos compromissos profissionais do que às responsabilidades assumidas com a instituição de ensino em que exerce a docência.

Trata-se de um agravante que torna a experiência profissional do professor dispensável, pois este não assume os compromissos da docência e pouco envolvimento tem com o PPP, o que o torna alienado aos objetivos e princípios que o curso e a disciplina ministrada devem seguir.

CAPÍTULO IV

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Um dos aspectos do campo de Educação que mais tem sido discutido, nos últimos anos, é a formação de professores. Em todas as áreas de conhecimento, a reflexão sobre a qualificação dos profissionais docentes tem se tornado freqüente na grande maioria das IES brasileiras.

O número de profissionais que se dedicam à carreira acadêmica tem diminuído de forma significativa, em contrapartida, os problemas resultantes da má formação dos professores têm aumentado quase que na mesma proporção, o que causa preocupação quanto à qualidade do ensino superior no país. Mas quais as razões e as conseqüências destas mudanças?

O crescimento no número de IES durante as décadas de oitenta e noventa do século XX foi, sem dúvida, uma das razões para que os cursos buscassem profissionais do mercado, pois a demanda de professores titulados e com formação docente era menor do que a oferta criada pelas instituições.

A explosão escolar, sem a infra-estrutura dos recursos docentes minimamente necessários, acelerou o recrutamento de professores improvisados, multiplicou os processos tecnicistas com a finalidade imediatista do aligeiramento da formação docente em massa, tudo convergindo e contribuindo para esfacelar e diluir, e não para aperfeiçoar e fortalecer, a identidade profissional do professor. (CÂNDIA e ÁVILA, 2003, p. 258).

Dentre as dificuldades percebidas na formação para a prática docente, percebe-se que existem, nos cursos, professores que não estão conscientizados da influência do PE em sua prática e aqueles que desconhecem a importância conceitual do PE.

Nas discussões realizadas nas reuniões com os professores ou nas conversas informais notei que estes têm maior dificuldade com as questões didático-pedagógicas necessárias para a atuação docente. Os professores possuem maior afinidade com os conhecimentos teóricos e técnicos na área de sua formação inicial.

Mas esses conhecimentos não são suficientes, mesmo que estes sejam os conhecimentos a serem compartilhados com os alunos, é preciso pensar como promover situações de aprendizagem significativas a partir do que deverá ser aprendido pelos alunos.

Pergunto-me, então, se os professores são estimulados a aprofundar seus conhecimentos em duas importantes disciplinas na área da educação, que são a Didática e o Currículo.

A Didática é uma palavra originária do grego ***didaskhein*** que, traduzido, quer dizer ensinar. Portanto, a Didática é a área da Educação que se dedica a estudar o planejamento e os métodos de ensino, de como conduzir e orientar a aprendizagem.

Na formação docente a Didática tem um papel relevante não somente por dedicar-se ao ensino dos meios e formas pelos quais promove um processo de ensino-aprendizagem, mas também pelo seu caráter crítico de desenvolver uma prática educativa que reflita sobre experiências concretas da relação teoria e prática e que considere que a aprendizagem não se dá somente por meio da atuação do educador, mas sim por sua relação com o aprendiz e com as situações e os ambientes de aprendizagem (MACHADO, 2000).

Em alguns casos pode haver professores que utilizam sempre as mesmas estratégias de aprendizagem, que muitas vezes é resultado de suas experiências como aluno durante sua formação. Nestes casos pode não ocorrer a adequação das situações de aprendizagem de acordo com o perfil da sala na qual a disciplina é ministrada ou com o próprio ambiente em que elas

ocorrem. Se isso acontece, o aluno é que deve adequar-se à forma de ensinar do professor, e não o professor que busca melhorar sua prática a partir das necessidades do aluno.

Ver professores discutirem ou pensarem estratégias novas para promover a aprendizagem é uma situação que poderia ocorrer com maior frequência, e não apenas nas reuniões promovidas pela coordenação.

Com relação aos conhecimentos sobre Currículo, a situação é bem parecida. Os professores muitas vezes não participam da elaboração do PPP e pouco conhecem sobre a forma como ele foi concebido.

O Currículo é o conjunto de componentes curriculares e métodos de ensino-aprendizagem de um curso, organizado em uma seqüência lógica de acordo com o contexto no qual será implementado e com as especificidades da área de conhecimento do curso, e baseado em uma intenção formativa que está ligada diretamente às diretrizes emanadas no PPI (SACRISTÁN, 2000).

A visão que alguns professores possuem do Currículo não condiz com sua real significância. Para eles o Currículo é a organização das disciplinas a serem ministradas ao longo do curso e distribuídas em semestres ou anos.

Um Currículo supera a simples organização de disciplinas; é um plano estruturado de ensino-aprendizagem que inclui os objetivos de aprendizagem que deverão ser alcançados, identifica os resultados esperados, apresenta o conjunto de disciplinas a ser contemplado e os conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos.

Para Sacristán (2000), o termo Currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos, e o currículo é o que o compõe, seu conteúdo, o guia de seu progresso por meio da escolaridade.

Como têm dificuldade na compreensão da dimensão do Currículo no contexto das ações pedagógicas que promove, os professores encaram as disciplinas que ministram de forma individual, esquecendo-se das relações existentes entre todas as disciplinas do semestre e do curso. Mesmo que a distribuição das disciplinas ao longo do curso seja coerente, se trabalhadas isoladamente pelos professores, podem não atender às necessidades de formação do aluno.

Outro aspecto que corrobora para este quadro é o pequeno número de professores formados em Publicidade e Propaganda que se dedicam à Pesquisa Acadêmica, ou seja, à produção científica, à participação em grupos de pesquisa e na própria construção de conhecimento que deve ocorrer no curso. Atualmente, apenas um professor com formação específica na área do curso se dedica à carreira acadêmica. Os professores que dedicam maior parte do tempo para a atuação no mercado de trabalho nas áreas de sua formação inicial não se dedicam a realizar pesquisa e pouco se envolvem em eventos científicos.

Com isso a apresentação de projetos de Iniciação Científica - IC - pelos alunos do Curso de Publicidade e Propaganda da Unicid não é uma prática constante. São poucos os professores que estimulam e propõem aos alunos desenvolverem este tipo de pesquisa científica.

Anualmente são apresentados em média quatro projetos, número pequeno se considerarmos que o curso possui aproximadamente duzentos alunos matriculados. A situação é ainda mais delicada pelo fato de que apenas metade dos projetos apresentados é concluída. Vivenciei esta situação por ser o representante do curso na Comissão Institucional de IC da UNICID.

São inúmeras as razões que corroboram para que isso ocorra. A principal delas é a escolha equivocada de alunos que não possuem perfil e nem interesse para pesquisa, inclusive muitos deles optam em realizar o projeto por causa da bolsa de estudos que é oferecida pela instituição.

Quando isso acontece os professores enfrentam grandes dificuldades para orientar os alunos ao longo da pesquisa, pois estes não dedicam tempo suficiente para a pesquisa. Isto pode resultar na desistência do aluno antes que o projeto seja concluído.

Ser professor exige uma “postura investigativa” (GARCIA, 1999, p.54), propositora de novos conhecimentos e de busca constante por respostas para os problemas do dia-a-dia. Este tipo de postura contribui para a reflexão teórica da área de conhecimento à qual pertence e melhora a qualidade de suas aulas, pois a pesquisa possibilita que ele agregue novos conhecimentos aos conteúdos abordados em suas aulas.

O professor que não possui o hábito da pesquisa está mais vulnerável à defasagem conceitual, ou seja, não acompanha as transformações que ocorrem nas diversas áreas do conhecimento, seja pelo impacto dos avanços tecnológicos, pelas descobertas científicas ou pelo surgimento de novas teorias e concepções.

Neste cenário é possível que as aulas deste professor sejam sempre repetidas de um ano para outro, sem abordagem de novos conteúdos e de situações cotidianas que contribuam para uma aprendizagem mais significativa e sintonizada com o que acontece na sociedade.

Desconhecer as concepções de Didática e de Currículo e não dedicar tempo à pesquisa são fatores que contribuem para o quadro de inadequação na formação docente, o que abre espaço para cursos de graduação voltados para a aprendizagem fragmentada e que projetam a atuação do aluno apenas no mercado de trabalho sem considerar a importância de construção de novos conhecimentos.

Não se trata de restringir a inserção de profissionais no mercado de trabalho, porém, é fundamental considerar que os cursos de graduação têm, além da responsabilidade de formar profissionais qualificados para o mercado, um caráter científico, que propõe refletir sobre a área de conhecimento e propicia a formação de massa crítica.

A profissão docente instiga a reflexão sobre as nossas experiências no processo ensino-aprendizagem e o investimento na produção de conhecimento com significado, construindo teorizações que fundamentem trabalhos educativos comprometidos com uma sociedade que empreenda práticas solidárias e colaborativas. (BATISTA, 2004, p. 15)

Cabe ao profissional que atua ou pretende atuar no ensino (em todos os níveis educacionais) buscar a formação adequada para o exercício da docência.

Baseado na obra “A escola atualizada: formação contínua e aperfeiçoamento profissional dos docentes, da CERI – Centre pour la Recherche et l’Innovation des l’Enseignement”, ao discutir a formação de professores, Maués (2003) destaca duas possibilidades de formação de professores: aperfeiçoamento profissional e formação contínua.

Quanto a primeira, a definição apresentada refere-se a todas as atividades que permitem o desenvolvimento das competências, os conhecimentos, a expertise e outras características necessárias para o processo de ensino. Esses aspectos envolvem a reflexão, o trabalho pessoal e os cursos formais. Já a propósito do segundo termo, formação contínua, o trabalho refere-se mais particularmente às ações de formação das quais participam os professores que estão em exercício. (MAUÉS, 2003, p. 11)

A busca pela formação adequada, por meio de cursos de aperfeiçoamento ou de formação contínua, é uma decisão que deve ser compartilhada pelas instituições de ensino e pelo profissional.

No caso das instituições de ensino, exigir e incentivar a formação de seus professores é imprescindível para que seja alcançada a excelência na produção de conhecimento. Isto exige o compromisso da instituição para a transformação em seu modelo de ensino e empenho dos professores no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Nóvoa (1992, p. 29) afirma que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”.

Para isso, têm de investir no oferecimento de eventos e cursos que contribuam para a formação de um corpo docente qualificado, bem como proporcionar espaços de reflexão em que os professores possam trocar experiências, compartilhar conhecimentos e idéias, buscar soluções para as problemáticas do cotidiano escolar. E que isso possa ser registrado, transformar-se em material de análise e referência, além de servir de parâmetro para avaliação e a reinvenção das práticas de ensino-aprendizagem adotadas pela instituição.

No caso do professor, é fundamental para o exercício da profissão que ele reúna as competências teóricas e didáticas necessárias para a mediação do processo de ensino-aprendizagem. Mas é preciso que ele tenha clareza de que os saberes necessários para a docência não são permanentes, mas na interação com o ambiente em que ocorre a aprendizagem eles evoluem, dão novos significados à reflexão sobre as atitudes e procedimentos adotados pelo professor, além de constituir novos conhecimentos em torno da prática docente.

Segundo Mizukemi (2002, p. 16), “a formação de professores é (...) um processo de desenvolvimento para a vida toda”.

Frente a esse cenário, surge a necessidade de uma reflexão sobre como delinear um processo de formação adequado e significativo para o exercício da prática docente. Entretanto, embora haja uma mudança em desenvolvimento na forma de como deve ser a atuação do professor nos dias de hoje, as propostas e orientações para a formação dos professores ainda estão longe do que pode ser definido como ideais.

Devido aos avanços tecnológicos, políticos e econômicos, o futuro torna-se incerto para muitas profissões e ser professor não escapa a essa ameaça. Não é possível prever com precisão os rumos do mercado educacional nos próximos dez anos. Porém já é possível e até obrigatório (re)pensar essas orientações.

O certo é que a globalização torna visível o engajamento dos sistemas escolares nas mudanças de perspectivas que os conduzem a substituir os modelos tradicionais e centralizados por outros mais participativos (NÓVOA, 1992).

Esse é o primeiro dos vários desafios do novo professor: reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprio, assumir também desafios intelectuais e emocionais, iniciar uma revolução no seu sistema de ensino, introduzir uma sinergia para as competências existentes, deixar de lado o culto ao individualismo e definitivamente esquecer da idéia de “minha classe, minha sala”.

Para um desenvolvimento profissional dos docentes, poder-se-á tomar como base uma palavra-chefe: formação contínua. Aptidão e acompanhamento às mudanças, que na atualidade são caracterizadas pela velocidade e rapidez, sempre em tempo real e sem permitir aos profissionais escolhas, apenas adaptação ao que há de novo em sua área de atuação profissional. Mas para que isso ocorra deve haver uma melhor sintonia entre professores, diretores, coordenadores e autoridades, em que os participantes sintam-se “bem-informados” e envolvidos nos processos de transformação.

Também há a necessidade de criação de espaços para a exposição de opiniões, ou seja, a elaboração de um processo de contribuição de todas as áreas envolvidas no ensino, o que auxilia na revalorização do profissional e a experimentação de novas práticas educacionais.

A instabilidade, a incerteza e a insegurança são consideradas as marcas da atualidade e, como consequência, atingem todos os campos da sociedade. Com a formação de professores ocorre o mesmo fenômeno. A solução para tal problema é basear-se no contexto e ação, partindo do pressuposto de que todos os campos de atividade têm de buscar o “novo”, o diferente e formas alternativas e pouco convencionais de agir, porém sem esquecer do compromisso com a ética e a coerência da profissão.

De acordo com Mizukami (2002, p.13):

Agora exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza.

Atuar na Educação é uma tarefa desafiadora para o profissional docente. Exige dedicação máxima na preparação intelectual e emocional, pois trabalha a partir de dois eixos fundamentais: a construção de conhecimento e a relação com o sujeito-aprendiz. Ambos são grandes motivadores para a insegurança e a instabilidade do profissional.

Com base nesses dois eixos muito tem sido discutido por importantes teóricos da Educação sobre toda a formação do professor no contexto das reformas na Educação que estão sendo inseridas em vários países. Para Sacristán (1991, p. 98), “a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente”.

Para entender as alterações que estão ocorrendo no campo do trabalho docente é preciso situá-las no conjunto das transformações no campo social e, mais especificamente, no setor educacional.

As rápidas mudanças verificadas no mundo, principalmente a partir do processo de globalização, têm provocado repercussões variadas. Se no plano econômico a globalização vem integrando mercados, tem provocado o aumento do poder de algumas nações e distorções na distribuição de renda, no plano social agravam-se problemas como o desemprego e a marginalização de milhares de jovens que não têm atenção adequada do Estado para inserção escolar e posteriormente no mercado de trabalho e, portanto, não vêm perspectiva de atuação profissional.

Trata-se de uma época sem parâmetros em que o caminho do sucesso é incerto e confuso até mesmo para aqueles que se formam em cursos superiores.

A grande pergunta que faz hoje é como formar jovens e crianças se não há a certeza de quais valores, atitudes e comportamentos deveriam ser estimulados?

O ensino deve agregar em um único processo educativo a formação do sujeito, do cidadão, do ser que contribui para o desenvolvimento social e do profissional bem sucedido e realizado na área de conhecimento que ele escolheu para atuar.

Formar cidadão significa torná-lo apto a compreender a dinâmica da sociedade e conseguir desenvolver mecanismos de participação e transformação social.

Para os professores, que se vêem diante de uma situação totalmente nova, deve-se buscar o redimensionamento do seu trabalho e a suas responsabilidades na formação de outros sujeitos, pesquisar novas bases conceituais e metodologias de ensino-aprendizagem.

Os sistemas de ensino, que poderiam ser um aliado fundamental, acabam também se perdendo ao procurar apoio e adaptação aos novos tempos. Introduzem mudanças de todo o tipo, de alterações estruturais até

reformas curriculares, ou para adequar-se às exigências do mercado de trabalho, ou por causa de instabilidade financeira e sobrevivência mercadológica.

A infra-estrutura para melhoria das condições de trabalho também é um aspecto importante no processo da formação dos professores. O que eles mais desejam é que seus superiores venham aos ambientes de aprendizagem e conheçam seus problemas e dificuldades, ofereçam-lhes, então, os recursos técnicos e materiais de que necessitam.

O certo é que o professor tem que estar mais preocupado com o aluno do que com o conhecimento a ser transmitido, estar atento com suas reações frente a esse conhecimento. Pensar nas situações de aprendizagem faz dele um pesquisador permanente, que descobre, por meio de sua prática, formas de reinventar-se. Trata-se de um professor reflexivo, um mediador do processo de ensino-aprendizagem, e não apenas um transmissor do conhecimento (GÓMEZ, 1992).

O professor pode ser um profissional cujas ações criem condições para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais, condutas do sujeito e de grupos humanos. Pode ser um gestor do processo de ensino-aprendizagem, capaz de equilibrar a condição de desempenho encontrada nos grupos de alunos com os recursos didáticos e pedagógicos disponíveis e os objetivos de formação que se espera alcançar.

Ser gestor da ação pedagógica significa planejar, avaliar, refletir, compartilhar e melhorar constantemente sua prática, os espaços de aprendizagem, as metodologias adotadas e os recursos utilizados no cotidiano escolar.

Para começar a mudar, é preciso pensar. O ser humano é imperfeito e por isso passível de mudança e aperfeiçoamento. Mas isso só acontece se for permitida uma reflexão sobre si mesmo e suas ações. O tempo que o professor

dedica a analisar a prática o conduz ao descobrimento de erros e falhas, e, desse modo, às possibilidades de melhorias.

É possível adequar um velho ditado popular para os dias atuais: “quem espera, nunca alcança”. Quem não busca momentos de reflexão acaba por se acomodar, repete falhas e não se mostra profissional. Não atribui significado à sua prática e diminui suas possibilidades de empregabilidade e desenvolvimento.

Por isso, é preciso que o professor disponha de tempo e recursos para investir em seu processo de formação profissional. Para Nóvoa (1992, p. 27),

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Quando se trata do profissional em Educação, esse investimento é indispensável para o exercício da profissão, pois este lida com seres humanos (crianças, jovens e adultos) que podem ser facilmente corrompidos por conduta. O comportamento do professor, em muitos casos, é assimilado pelo aluno, que vê nele um modelo de profissional a ser seguido.

O professor prático-reflexivo nunca se satisfaz com sua prática, jamais a julga perfeita, concluída, sem possibilidade de aprimoramento. Está sempre em contato com outros profissionais, lê, observa, analisa para atender sempre melhor ao aluno, sujeito e objeto de sua ação docente.

O professor que não permite essa transformação, fechado em si mesmo e confinado à sala de aula, acaba não percebendo que existe um novo mundo lá fora, que deve ser explorado e servir de impulso para a construção de novos conhecimentos.

Ele não encontra tempo e não cria condições de acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade, nos grupos de alunos com os quais ele se relaciona e até mesmo na Educação. E aí, quando fala ao aluno, não se dá conta da distância que existe entre seu discurso e a realidade posta, não percebe que sua atuação não é mais suficiente para garantir um processo de aprendizagem que seja significativo para o aluno.

Para cobrir essa lacuna e distância entre aluno e professor, só mesmo a reflexão: o que faço, o que digo tem ressonância, significado, importância para o aluno?

A reflexão é, atualmente, o conceito mais discutido por teóricos, pesquisadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação profissional de professores.

Donald Schön (1987), principal difusor deste conceito, define que a atuação do professor deve centrar-se na crítica constante de sua prática profissional, promovendo a reflexão-na-ação, que consiste em um processo que permite ao professor aprender a partir da análise e interpretação das problemáticas e situações vivenciadas em seu cotidiano escolar e que exige uma intervenção concreta.

Schön destaca que a própria prática docente promove a construção de um conhecimento específico ligado à ação, que só pode ser adquirido na avaliação da prática exercida a partir das situações de aprendizagem implementadas por ele.

Gómez (1992, p. 105) afirma que a “reflexão-na-ação” é um processo sem o rigor, sem a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação”.

Tornar-se professor reflexivo implica estar sujeito ao exame crítico de crenças educacionais, assim como desenvolver uma visão de ensino e aprendizagem coerente e articulada (Mizukami, 2002).

O professor reflexivo deve ter uma postura mais propositiva na forma como gere o processo de ensino-aprendizagem, pois a reflexão o leva a repensar as metas, os objetivos, o currículo, e principalmente a metodologia: quem é o aluno que está à frente? O que ele deseja? O que entende e quer entender? Qual a linguagem adequada para uma boa conversa com ele?

Se o professor perceber que os alunos não estão compreendendo, deve tentar entender e investigar por que isso está ocorrendo e proceder às mudanças necessárias. Não é o aluno que vai se adaptar à metodologia adotada pelo professor; ele tem suas características e necessidades, além de fazer parte de um contexto complexo e que o controla. O professor é quem terá que entendê-lo para educá-lo eficazmente.

Uma das bases da educação é a conversa e, no caso, saber ouvir. Ouvir o aluno é fundamental, deixá-lo expressar o que sente, pensa, quer, já é um grande passo para entendê-lo e orientar ou reorientar a ação pedagógica.

(...) tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação. (IMBERNÓN, 2000, p. 14).

Para se chegar a um aluno crítico, autônomo, observador, questionador, exigente, que cobra qualidade e espera que o curso escolhido lhe dê condições de atuar no mercado de trabalho, um professor crítico de sua ação e pronto a questionar-se para progredir seria a melhor maneira.

Ao incorporar esse perfil dialógico e reflexivo, o professor extingue a postura de transmissor do conhecimento e assume a função de mediador do processo educativo.

Sylvia (2004, p. 69) afirma que:

É possível, no âmbito em que nos situa Kohl, pensar que o professor assume uma mediação – ‘processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação’ – na relação do aluno com o conhecimento. Essa função mediadora aparece marcada por possibilidades de exercer a docência em uma perspectiva crítica e comprometida com a aprendizagem do aluno.

Esta função mediadora exige do professor muito mais do que domínio pleno dos conteúdos das disciplinas. Exige uma postura inovadora no planejamento das aulas, na escolha de metodologias diversificadas, na proposição de espaços para discussão com os alunos sobre temas relacionados ao seu contexto e que não estejam relacionados diretamente com o conteúdo da disciplina, e no incentivo à pesquisa científica.

Este novo perfil de atuação faz com que o professor pense em sua prática como algo mutável, que se transforma e se articula com o contexto da aprendizagem, que reflete sobre suas ações e os respectivos resultados.

Entretanto, não são apenas esses elementos que constituem um docente crítico e reflexivo.

O professor reflexivo deve envolver também o aluno na sua avaliação da prática. Não deve ter medo de ouvir. Por meio de conversas com seus alunos ele tem que abrir uma oportunidade para captar as dúvidas, críticas e propostas para melhorar as condições de aprendizagem da sala. Com isso, ganha a confiança e consegue extrair do aluno aquilo que de melhor ele pode oferecer, não ao professor, mas a si mesmo.

E esse é o grande desafio que o professor terá que superar: estabelecer uma relação com o aluno que lhe permita conhecê-lo, quais as suas possibilidades e o que ele pode alcançar em seu percurso formativo. A partir disso, oferecer-lhe condições de aprendizagem apropriadas, superando as dificuldades contextuais e dando significado ao conhecimento construído.

É preciso que o professor tenha clareza da relevância da educação para a sociedade e reconheça a importância de seu papel como mediador de um processo de transformação do sujeito que poderá, por meio de uma formação significativa, ser um agente de transformação do ambiente social.

Na análise das ações educativas, pode-se distinguir uma espécie de dimensão ou componente energético que é o que dinamiza a prática e que, ao ser assumido como motivo por cada um de nós, move-nos a agir e impulsionar-se a quere fazer as coisas de uma forma e com uma vontade que projeta as ações para frente, em direção ao que não existe, ao que está por conseguir...Essa dimensão teológica e dinâmica – o para que ela serve – é a essência de ser da educação; a justificativa pela qual ela é associada à idéia de progresso. (SACRISTÁN, 2001, p.48).

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objeto de estudo o curso de graduação Bacharelado em Comunicação Social – Habilitação Publicidade e Propaganda, oferecido regularmente pela UNICID, no qual ingressei como docente em agosto de 2002.

Desde então tive a oportunidade de acompanhar os processos de construção e implantação dos PEs, não restrito apenas aos PEs das disciplinas ministradas por mim, mas sim ao conjunto de disciplinas oferecidas durante os quatro anos em que o curso acontece. Como compunha o Colegiado do curso, participava das discussões estratégicas e colaborava com as tomadas de decisão.

Este acompanhamento permitiu um olhar criterioso e aprofundado das dificuldades enfrentadas pelo curso no cumprimento dos objetivos e diretrizes estabelecidos em seu Projeto Político Pedagógico – PPP. Isso se deu por meio da verificação dos PEs apresentado pelos professores no início do semestre e os registros dos diários de classe entregues ao final do semestre. Ao realizar esta análise foi possível verificar que havia algumas divergências entre os documentos.

Dentre as principais dificuldades a que mais provoca inquietação é a forma inadequada com que os PEs são construídos pelos professores, que estabelecem com este instrumento uma relação burocrática e não pedagógica, como é esperado.

A forma inadequada na elaboração dos PEs provoca uma série de problemas ao longo do semestre em que eles são implementados. O principal deles é a dicotomia existente entre o ideal (aquilo que é previsto no PPP) e o real (aquilo que acontece em sala de aula) do processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados verificados ao final dos semestres estão aquém do que é proposto na Semana de Planejamento, no início de cada período letivo. Os PEs, em sua grande maioria, não cumprem as metas estabelecidas, inicialmente, quanto aos conceitos que deveriam ser aprendidos pelos alunos. O que se percebe é que os conceitos não foram aprendidos em sua totalidade, ou seja, os alunos apresentam grandes dificuldades em aplicar o que foi aprendido nos projetos curriculares e nas atividades realizadas em sala de aula. Isto resulta em processos de avaliação de aprendizagem que apresentam muitas contradições.

Estabelecer um equilíbrio absoluto entre o que é proposto no PPP e o que ocorre em sala de aula é uma tarefa difícil, quase impossível, principalmente ao se levar em consideração a necessidade de adaptação dos PEs devido às diferenças entre os perfis de alunos, as limitações de infraestrutura, as mudanças no corpo docente, as alterações no calendário escolar, entre outras situações que ocorrem no cotidiano educacional.

É neste cenário que o presente trabalho propôs identificar elementos que contribuam para a elaboração de PEs mais consistentes, que possam diminuir esta dicotomia e possibilitar que os objetivos propostos no PPP do curso sejam alcançados.

Para tanto, foi necessário entender como os PEs estão sendo construídos pelos professores. A relação entre a prática docente e o conteúdo dos PEs é constante e essencial.

Nas instituições de ensino as coordenações de curso exigem que, no início do semestre letivo, o professor defina o conteúdo a ser ministrado, apresente o planejamento das aulas (aspectos teóricos e atividades práticas), indique quais métodos de ensino serão utilizados e descreva o processo de avaliação de aprendizagem a ser adotado. Por isso, mergulhar no estudo dos PEs foi fundamental para identificar as coerências e incoerências em sua construção.

Por meio da relação com os outros professores percebi quais as impressões quanto ao PE em sua dimensão institucional. Isso significa verificar se estes encontram condições favoráveis para aderirem à proposta do curso e se propõem a contribuir para que os resultados do curso sejam alcançados. Ao empenhar-se em assegurar que os objetivos do curso sejam alcançados, certamente os PEs construídos por ele poderão ser coerentes e adequados.

Em muitos casos as coordenações de curso não conscientizam os professores que o PE faz parte de um projeto maior, que é o PPP do curso que, por sua vez, é orientado pelo PPI.

Para que haja envolvimento do professor um fator que favorece é que ele tenha uma formação voltada para a prática docente. A formação inicial em uma área específica de conhecimento pode não ser suficiente para garantir que o seu desempenho seja satisfatório em sala de aula.

Para atuar no ambiente escolar, o professor precisa desenvolver competências didático-pedagógicas que lhe permitam planejar ações e projetos educacionais, solucionar problemas do cotidiano escolar, adotar e inovar metodologias de ensino-aprendizagem, promover processos de avaliação continuada, entre outras atividades correlatas à docência.

Na busca por uma fundamentação teórica dos temas discutidos foi essencial a pesquisa em obras que discutem e conceituam Projeto Político Pedagógico - PPP -, uma vez que este é o documento norteador das ações pedagógicas de um curso de graduação e os PEs são parte integrante deste. Era de suma importância compreender qual a dimensão institucional e educacional dos PPP, como são construídos, de que forma atendem à LDB e quais as estratégias para sua implementação.

Em seguida realizei uma pesquisa documental, cuja referência era o PPP do Curso de Publicidade e Propaganda da UNICID. Este PPP tem duas versões: uma, cuja organização do curso se dá pela seriação anual; outra atualizada e em vigor, com seriação semestral e pautada na organização por

competências. Tal estudo permitiu conhecer as duas versões do projeto, entender suas premissas e objetivos, quais diretrizes norteiam as ações pedagógicas e como é a estrutura curricular do curso.

O diagnóstico foi que o PPP tem foco na aprendizagem do aluno. A partir do diálogo com autores que conceituam as Teorias da Aprendizagem, foi possível definir uma concepção própria de aprendizagem.

Esta concepção está pautada nos estudos de Piaget, de Bruner e de Lave e define a aprendizagem como um processo de descoberta e construção de novos conceitos, em que o sujeito que aprende sai de um estado de ingenuidade sobre os conceitos que está aprendendo para a compreensão plena, valendo-se, com propriedade, do que aprendeu.

Para melhor compreender o conceito, o processo de aprendizagem pode ser apresentado em quatro momentos distintos: o primeiro é o contato com o novo conhecimento, algo que o sujeito desconhece e não entende, e que passa a identificar seus fundamentos e suas características.

O segundo momento refere-se à relação deste conhecimento com outros elementos, que são os conhecimentos já adquiridos anteriormente, suas experiências de vida, sua projeção no ambiente da prática e a interação com outros agentes do processo. Ou seja, é o momento em que acontece a interação com o contexto.

O terceiro momento se resume à experimentação do que foi aprendido em uma situação ou ambiente real por meio de projetos e atividades que provocam no aluno a necessidade de solucionar o problema apresentado. Essa etapa do processo exige do aluno autonomia em fazer escolhas, tomar decisões e intervir na situação problema, o que deve resultar na apresentação de respostas concretas.

No quarto e último momento, o sujeito constrói seu próprio significado a respeito deste conhecimento e, a partir dele, constrói novos conhecimentos.

Com base nesta concepção de aprendizagem é possível concluir que o Curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Cidade de São Paulo, mesmo com a reformulação de seu PPP, não consegue implementá-lo em sua plenitude e, conseqüentemente, atingir os objetivos propostos, pois os PEs do curso não consideram o processo de aprendizagem como fator essencial de sua prática. Eles não dão conta de proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa.

Ao construir o PE o professor deve objetivar que, ao final da disciplina, o aluno domine os conhecimentos aprendidos e os utilize em sua prática profissional. Portanto, esses quatro momentos devem ser considerados na elaboração dos PEs, pois se forem contemplados no processo de aprendizagem, os objetivos propostos pelas disciplinas serão atingidos.

Em seguida foi realizada nova pesquisa documental, agora com os PEs do curso, que foram construídos e implementados entre janeiro de 2005 e dezembro de 2006. A análise dos PEs evidenciou a forma com que os professores se relacionam com este documento em sua prática docente.

Um dos aspectos que mais desperta indignação é que os professores desconhecem a própria estrutura do documento, tendo dificuldade de definir o conteúdo de cada item que o compõe. Foram percebidas incoerências na forma de construção dos PEs, o que acarreta uma implantação fragmentada, pois os itens que o compõem não convergem, eles são contraditórios.

Outro aspecto verificado é que muitos professores não revisitam os PEs ao longo do semestre letivo. Mesmo com a necessidade de adaptação de conteúdos conceituais por conta de situações normais de sala da aula ou de mudanças nos métodos de ensino-aprendizagem para melhoria do desempenho dos alunos, os PEs continuaram inalterados durante seu período de implementação.

Os resultados alcançados na pesquisa documental mostraram algumas dificuldades dos professores em construir tal documento, deficiências essas que, em partes, são fruto de formação pedagógica insuficiente, dentre outros fatores.

Um dos aspectos que justifica esta insuficiência é o fato de se tratar de uma área de conhecimento que, historicamente, prioriza a formação de profissionais para atuarem no mercado publicitário. Por isso, é necessário que parte dos professores tenha experiência ou atue no mercado publicitário, que se concentra em um contexto empresarial, e não acadêmico.

Portanto, parte dos professores que compõem o corpo docente, embora tenha formação específica na área e experiência acumulada em Instituições de Ensino Superior – IES - e no mercado de referência, não possui formação pedagógica e, por conseqüência, tem dificuldades para construir PEs adequados.

Neste sentido, discuto a formação para a docência e qual é o perfil do novo papel deste profissional no contexto escolar. Entende-se que em um momento de grandes transformações e reformas no cenário educacional, a formação docente é imprescindível para que as IES consigam atingir os níveis de excelência que lhes confirmam o reconhecimento mercadológico, científico e social.

Por isso, um processo de formação docente deve ter como premissa formar profissionais reflexivos, que avaliem sua prática e a transformem constantemente de acordo com as necessidades do contexto escolar. Um professor que se desprenda da função básica de transmissor do conhecimento e passe a ser mediador do processo de aprendizagem.

Deseja-se um professor que priorize a mediação para a construção de conhecimento e que, com isso, proponha uma nova metodologia de ensino que favoreça o processo de aprendizagem, transforme sua prática docente em algo

significativo em suas quatro dimensões: pessoal, profissional, institucional e social.

A grande contribuição que esta dissertação pretende trazer não apenas ao curso de Publicidade e Propaganda, mas a todos os cursos – bacharelados e tecnológicos – da área de Comunicação Social da UNICID e de outras instituições, é justamente a reflexão sobre a atuação do professor, a mudança de postura que ele deve ter no sentido de reinventar sua prática e contribuir para que o curso obtenha a melhora desejada.

Se a formação dos professores tornar-se uma das prioridades da coordenação do curso, certamente resultados favoráveis serão alcançados, talvez não imediatamente, mas a médio e longo prazo. Cabe salientar que essa formação deve considerar a disponibilidade de tempo e dedicação do professor para aprender práticas novas e as limitações de investimento em eventos e espaços de reflexão.

A proposta de formação sugere que os professores tenham maior contato com o PPP do curso e compreendam sua finalidade institucional, política e pedagógica. Que eles possam ser envolvidos na rotina de condução do curso e assim discutir suas diretrizes e objetivos, sugerir melhorias nas ações pedagógicas, pensar no aprimoramento constante de suas metodologias de ensino e garantir uma aprendizagem mais significativa aos alunos do curso.

Esta formação deve também abrir espaços para que o professor discuta e compreenda a importância do PE em sua prática cotidiana, como um instrumento de planejamento, organização e reflexão de suas atividades pedagógicas. Que ele possa exercitar essa aprendizagem na construção dos PEs do curso em um trabalho coletivo e desafiador.

Deve-se estimular que a realidade da sala de aula seja um grande motivador das transformações promovidas pelo curso, e que as situações de aprendizagem possam ser discutidas abertamente pelo corpo docente e

avaliadas na busca de soluções que repercutam direta e favoravelmente na formação do aluno.

Resta saber se as instituições estão dispostas a realizar este investimento, que prevê uma ação contínua e deve envolver todo o corpo de professores.

Será que as instituições reconhecem esta equipe como a linha de frente de suas ações pedagógicas ou consideram que administrar os problemas de sala de aula oriundos da má formação pedagógica de seus professores traz menores gastos? É possível investir no lançamento de novos cursos ou adequar os que atualmente são oferecidos às demandas profissionais sem que os professores sejam submetidos a uma formação adequada?

Mesmo em situações adversas, a direção do Curso de Comunicação Social da UNICID deve sempre estimular os professores a refletirem sua prática, como elas impactam e asseguram a aprendizagem dos alunos e como é possível encontrar respostas para as dificuldades encontradas neste processo.

Estas são algumas das questões que esta dissertação desperta. Ela provoca uma reflexão mais aprofundada sobre a formação de professores e sinaliza que é necessário desenvolver novos trabalhos de pesquisa que problematizem as situações cotidianas do contexto educacional.

REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria G. **Construtivismo de Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo: Ática, 2004.

BATISTA, Sylvia Helena S.S. **Docência Universitária e Formação: lições de pesquisa**. (2004).

_____; BATISTA, Nildo A. **Docência em saúde: temas e experiências** - São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2004.

_____. **Formação**. In: **FAZENDA, Ivani C.A. Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.

BECKER, F. O Que é construtivismo? In: **ALVES M.L.; DURAN M.C.G.; BORJA A.; TOLETO C.; MATTOS M.G. (Orgs.). Idéias: Construtivismo em revista**. São Paulo, SP: FDE, 1994.

BORDENAVE, J.E.D. **O Que é Comunicação**. 4ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 19 de dezembro de 1996**. DIÁRIO OFICIAL [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Comunicação Social e suas habilitações**. DIÁRIO OFICIAL [da República Federativa do Brasil], Brasília, Resolução CNE/CES nº 16, de 13 de março de 2002. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer nº 480/83 da SESU/MEC**. Brasília, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria MEC nº 899/04**. Brasília, 2004.

BRUNER, Jerome S. **Uma nova teoria de aprendizagem**. Tradução Norah Levy Ribeiro. Rio de Janeiro: Bloch, 1982.

CARRARA, K. **Acesso a Skinner pela sua própria obra: publicações de 1930 a 1990**. Marília: UNESP, 2001.

CANDAU, Vera M. **Rumo a uma nova didática** - Petrópolis: Vozes, 2002.

CÂNDIA, Natalia I.; ÁVILA, V.F. **Seis questões capitais em formação de professores**. Série n. 16 - Estudos, Campo Grande, 2003.

CONTRERA, M.S. **Publicidade e Cia**. São Paulo: Thomson, 2003.

CROCCO, L. **Fundamentos de Marketing: conceitos básicos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 6ª.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : MEC : UNESCO, 2001.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 13ª.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

FAZENDA, Ivani C.A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

FONSECA, Dirce M. **O Pensamento Privatista em Educação**. Campinas: Papirus, 1992.

FONSECA, M.; VEIGA, Ilma P.A. **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. 2ª. ed. - Campinas: Papirus, 2003.

FURLANETTO, Ecleide C. **Como nasce um professor? Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação.** São Paulo: Paulus, 2003.

GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico.** In: MEC. Conferência Nacional de Educação Para Todos. **Anais.** Brasília, 1994.

GARCÍA, Carlos M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GIGLIO, E.M. **O Comportamento do Consumidor.** 3ª. Ed. São Paulo: Thonson, 2005.

GIOIA, R.M. **Marketing: perspectivas e tendências.** São Paulo: Saraiva, 2006.

GÓMEZ, Angel P. **O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GRACIOSO, F. **Propaganda Brasileira.** São Paulo: Marketing Editorial, 2004.

GUIMARÃES, Ana .A. MATE, Cecília .H. BRUNO, Eliane .B. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** 3ª. ed. - São Paulo: Loyola, 2000.

HERNÁNDEZ, F. **A importância de saber como os docentes aprendem. Pátio.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, nº 04, p.08-13, fev./abr. 1998.

IMBERNON, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

KOTLER, P. **Marketing de A a Z.** 2a. ed. Rio de Janeiro:Campus, 2003.

LAVE, J., & WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.

LIBÂNIO, José C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. **ANDE**. São Paulo: Cortez, v. 05, nº 11, 1986.

MACHADO, Nilson J. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

MAGALHÃES, Justino P. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: **SANFELICE, José L. et al (orgs). História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas, SP: autores associados e HISTEDBR, 1999.

MAUÉS, Olgaíses C. Os Organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: **GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. (Org.). Currículo e Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MENESES, João G.C.; Batista, Sylvia Helena S. S. (Orgs.). **Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MIZUKAMI, Maria G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2003.

MIZUKAMI, Maria G.N. et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: Edufscar, 2002.

_____; REALI, Aline M.M.R. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos : EdUFSCAR, 2002.

MOREIRA, M. A. **Teoria de aprendizagem**. São Paulo: EDUSP, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. et al. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____ ; SACRISTAN, J. Gimeno. **Profissão professor**. 3ª. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Maria R.N.S. **A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos**. Campinas: Papyrus, 1992.

PEREZ, C. **Signos da Marca. Expressividade e Sensorialidade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

PERRENOUD, P. et al. **As Competências para Ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____ ; MAGNE, Bruno C. **Construir as competências desde a escola** - São Paulo: Artmed, 1999.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Dirceu Accioly Lindoso, Rosa Maria Ribeiro da Silva Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1998.

PIMENTA, S. & ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ ; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil - gênese e crítica do conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

POZO, Juan I. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

QUELUZ, Ana G. **Educação sem fronteiras: em discussão o ensino superior** - São Paulo: Pioneira, 1996.

_____. **Interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação**. São Paulo: Pioneira, 2000.

_____; ALONSO, M. **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. RODRIGUES, Jussara H. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____; ROSA, Ernani F.F. GOMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª. ed - Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. **IN: NÓVOA, A. (Org)**. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª. ed - São Paulo: Artmed, 2000.

SAMPAIO, R. **Propaganda de A a Z: como usar a propaganda para construir marcas e empresas de sucesso**. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

SANT'ANNA, A. **Propaganda: teoria, técnica e prática**. 4ª.ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de alice: o social e o político na pós-modernidade**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. São Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3ª. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

STRAUBHAAR, J. **Comunicação, mídia e tecnologia**. São Paulo: Pioneira, 2004.

TEODORO, A.; VASCONCELOS, M.L. (Orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Editora Mackenzie, Cortez, 2003.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político - Pedagógico**. 14ª. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma P.A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível** - Campinas: Papirus, 1995.

_____ ; RESENDE, Lucia M.G. **Escola espaço do projeto político-pedagógico**. 7ª. ed. - Campinas: Papirus, 2003.

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO. **Projeto Político Pedagógico: Curso de Comunicação Social Habilitação em Publicidade e Propaganda**. São Paulo, 2001.

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO. **Projeto Político Pedagógico: Curso de Comunicação Social Habilitação em Publicidade e Propaganda**. 2ª. Ed. São Paulo, 2004.

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO. **Projeto Pedagógico Institucional – PPI**. São Paulo, 2006.

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO. **Resolução CONSUN nº 03/99**. São Paulo, 1999.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Sites Consultados:

<http://filotestes.no.sapo.pt/psicAprendizagem.html>

<http://meioemensagem.com.br/noticias/mercadonacional>

<http://phoenix.sce.fct.unl.pt/jmmatos/MESTREM/MEMHTM/APIND.HTM>

http://www.dei.unicap.br/~almir/seminarios/2001.2/5mno/infoed/dami_teorias.htm

<http://www.eps.ufsc.br/diss2000/valdete/cap3.pdf+teorias+da+aprendizagem&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=8&gl=br>

<http://www.geocities.com/Athens/9239/>

<http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/RenatoMaterial/teorias.htm>

http://www.uel.br/seed/nte/as_teorias_de_aprendizagem_e_a_internet.htm

<http://www.unip.edu.br/unidades/ppt.awc>

<http://www.virtual.unilestemg.br/Material%2520da%2520Profavera.ppt+teorias+da+aprendizagem&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=13&gl=br>

<http://www.webcompetencias.com/textos/conectivismo.htm>

<http://www2.dce.ua.pt/caipi/apoioaulas/TeoriasAprendizagem.pdf+teorias+da+aprendizagem&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=12&gl=br>