



**UnB**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

RENATA INNECCO BITTENCOURT DE CARVALHO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO BACHAREL PROFESSOR  
DA ÁREA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL**

BRASÍLIA  
2012

**RENATA INNECCO BITTENCOURT DE CARVALHO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO BACHAREL PROFESSOR  
DA ÁREA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora:  
Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga

BRASÍLIA  
2012

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 998258.

C331p Carvalho, Renata Innecco Bittencourt de.  
A prática pedagógica do bacharel professor da área de comunicação social / Renata Innecco Bittencourt de Carvalho. -- 2012.  
xvi, 238 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.  
Inclui bibliografia.  
Orientação: Ilma Passos Alencastro Veiga.

1. Pedagogia - Prática. 2. Professores - Formação.  
3. Comunicação social. I. Veiga, Ilma Passos Alencastro.  
II. Título.

CDU 371.13

**RENATA INNECCO BITTENCOURT DE CARVALHO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO BACHAREL PROFESSOR  
DA ÁREA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL**

Tese de Doutorado apresentada ao curso de Doutorado em Educação, área de Desenvolvimento Profissional Docente da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Educação, examinada pela seguinte banca:



Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga (orientadora)  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília



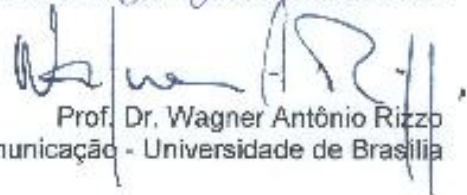
Profa. Dra. Cleide Maria Quixadá Viana  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília



Profa. Dra. Lívia Fretas Fonseca Borges  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília



Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes  
Faculdade de Educação - Universidade Federal de Uberlândia



Prof. Dr. Wagner Antônio Rizzo  
Faculdade de Comunicação - Universidade de Brasília

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (suplente)  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Local e data da aprovação: Brasília, 14 de março de 2012.

Dedico esta tese às minhas filhas, Priscila e Catharina.  
Por elas, para elas e, melhor, com elas,  
enfrento os mais difíceis desafios.  
Só haverá sentido no esforço despendido para elaboração desta tese se,  
além da experiência de vida que acresci durante o percurso,  
o resultado puder contribuir para o caminhar de outros aventureiros que busquem  
a construção de um futuro mais justo para a convivência das futuras gerações.

## AGRADECIMENTOS

Durante essa viagem, nunca estive sozinha.  
Além da presença Divina, alguém me acompanhou.  
Sem saber o destino, aceitou viajar ao meu lado.  
Sem saber por onde andávamos, foi o meu apoio em todos os obstáculos.  
Agradeço ao companheiro que me amparou física e emocionalmente durante todo o percurso, Marcio.  
Aos meus professores, Betinho e Ilma, serei eternamente grata  
pelo incentivo e pela orientação durante todo o percurso.

## RESUMO

Neste estudo, toma-se como foco a prática pedagógica do bacharel professor do curso de Comunicação Social. São considerados os estudos que evidenciam as tendências da prática pedagógica na educação superior. No Brasil, as pesquisas a respeito da formação dos professores que lecionam no curso de Comunicação Social têm exposto a preocupação com a diversidade de práticas desenvolvidas pelos bacharéis professores, principalmente, pelo fato de não terem, durante a formação acadêmica, contato com conteúdos pedagógicos. Para a realização do estudo, são percorridos caminhos metodológicos que envolvem a análise de documentos, entrevistas, aplicação de questionários, reuniões de grupos focais e observação de aulas. A análise das informações procura compreender: a) quais foram as motivações que impulsionaram o bacharel na área de Comunicação Social a ingressar no exercício da atividade docente; b) se o bacharel professor teve, durante sua trajetória acadêmico-profissional, alguma formação para a prática pedagógica; c) as influências na prática pedagógica do bacharel professor do curso da área de Comunicação Social; d) o que o bacharel professor define como “ser professor” na área de Comunicação Social; e) as atividades advindas do exercício da docência do bacharel professor; f) as contribuições e as sugestões dos docentes pesquisados para a formação de bacharéis professores. A utilização de questionários, entrevistas, observações das aulas, tendo como interlocutores professores e alunos do curso de Comunicação Social de duas instituições de educação superior situadas na capital brasileira, possibilita o aprofundamento da análise da prática pedagógica desenvolvida. Os resultados apontam para os pontos de intersecção das práticas de bacharéis professores da área de Comunicação Social. É possível perceber a existência de diversidade de métodos resultantes dos vários caminhos percorridos na formação do bacharel professor.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Educação superior. Comunicação Social.

## **ABSTRACT**

In this study I focused on the pedagogical practices of non-certified Communication Studies teachers. I considered studies that demonstrate the trends of pedagogical practices in higher education. Studies and research conducted in Brazil on the academic background of the teachers who teach Communication Studies have indicated concern with the diverse practices developed by non-certified teachers, especially due to the fact that they were not exposed to pedagogical content during their academic studies. To conduct the study I used methodologies that involved document analysis, interviews, questionnaires, focus group meetings, and class observations. Data analysis allowed me to: a) analyze what motivated Communication Studies majors to become teachers; b) identify whether or not non-certified teachers received pedagogical training during their academic-professional careers; c) analyze what influenced the pedagogical practices of non-certified Communication Studies teachers; d) analyze how non-certified teachers define “being a teacher” of Communication Studies; e) analyze the activities that resulted from the teaching practices of non-certified teachers; f) analyze the contributions and suggestions made by the teachers that were researched, regarding the academic training of non-certified teachers. The use of questionnaires, interviews, and class observations that involved both teachers and students in Communication Studies courses in two higher education institutions located in the capital of Brazil enabled a deeper analysis of developed pedagogical practices. The results indicated intersecting points between practices developed by non-certified teachers in Communication Studies courses. It was possible to identify diverse methods that resulted from the various directions explored in training non-certified teachers.

Key words: Pedagogical practices. Higher education. Communication Studies.



## RESUMÉ

Dans cette étude, je me suis concentrée sur la pratique pédagogique des enseignants non certifiés du cours de Communication Sociale. J'ai pour cela considéré les études qui ont mis en évidence les tendances de la pratique pédagogique dans l'Éducation Supérieure. Au Brésil, les études et les recherches concernant la formation des professeurs qui enseignent la matière de Communication Sociale ont démontré une préoccupation quant à la pluralité de pratiques développées par les enseignants non certifiés, et plus particulièrement, le fait de ne pas avoir eu de contact avec un contenu pédagogique lors de leur formation universitaire. Pour mener l'étude, j'ai suivi un parcours méthodologique incluant l'analyse de documents, des entretiens, l'application de questionnaires, la réunion de groupes de discussion et l'observation en classes. L'analyse des données a cherché à : a) Analyser quelles ont été les motivations qui ont poussé les enseignants non certifiés du domaine de la Communication Sociale à entrer dans l'enseignement ; b) Déterminer si l'enseignant non certifié a eu au cours de sa carrière universitaire professionnelle une formation pour la pratique pédagogique ; c) Analyser les influences sur la pratique pédagogique de l'enseignant non certifié de cours de Communication Sociale ; d) Étudier ce que l'enseignant non certifié définit comme « être professeur » du cours de Communication Sociale ; e) Examiner les activités résultant de l'exercice de l'enseignement du professeur non certifié ; f) Analyser les contributions et les suggestions des enseignants interrogés pour la formation des professeurs non certifiés. L'utilisation de questionnaires, d'entretiens et d'observations de classes ayant comme interlocuteurs des professeurs et des étudiants du cours de Communication Sociale de deux institutions de l'Éducation Supérieure de Brasília a permis d'approfondir l'analyse de la pratique pédagogique développée. Les résultats soulignent les points communs entre les pratiques mises au point par les enseignants non certifiés du cours de Communication Sociale. Il a été possible de mettre en évidence l'existence d'une diversité de méthodes qui résultent des différents chemins suivis lors de la formation des enseignants non certifiés.

Mots-clés: Pratique pédagogique. Éducation supérieure. Communication Sociale.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Relação de matrículas e prováveis formandos no curso do 1º semestre de 2010	113
Figura 2 -	Sistemas de ensino de formação dos professores interlocutores da UnB	124
Figura 3 -	Sistemas de ensino de formação dos professores interlocutores do UniCEUB	124
Figura 4 -	Espaços de aprendizagem e tipos de conhecimento para formação do professor	148
Figura 5 -	Fotografia da aula observada na disciplina Laboratório de Criatividade	180

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Eixos orientadores das finalidades da educação superior	44
Quadro 2 -	Características dos sistemas educativos	51
Quadro 3 -	Etapas de consolidação da área de ensino de Comunicação no Brasil	59
Quadro 4 -	Redação sugerida mediante o relatório do voto do STF	72
Quadro 5 -	Denominações dos cursos de comunicação, Brasil, 2011	75
Quadro 6 -	Indicadores do grupo de indicadores “corpo docente” dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação. Brasil, de 2006 a 2011	80
Quadro 7 -	Níveis da trajetória profissional de professores universitários	86
Quadro 8 -	Perfil da função docente por categoria administrativa, Brasil, 2009	87
Quadro 9 -	Traços e características dos níveis de prática	93
Quadro 10 -	Esquematização do quadro da coerência	102
Quadro 11 -	Informações de identificação dos professores pesquisados	118
Quadro 12 -	Relação entre fases de vida e tempo de carreira docente	119
Quadro 13 -	Problemas pedagógicos e soluções encontradas pelos professores	120
Quadro 14 -	Perfil dos professores entrevistados na pesquisa	121
Quadro 15 -	Informações de formação acadêmica e atuação profissional dos professores pesquisados	123
Quadro 16 -	Princípios norteadores do currículo do curso na UnB	133
Quadro 17 -	Princípios norteadores do currículo do curso no UniCEUB	136
Quadro 18 -	Relação entre os objetivos específicos com os itens do capítulo IV	140
Quadro 19 -	Problemas pedagógicos e soluções encontradas pelos professores	157
Quadro 20 -	Respostas dos alunos em relação ao desenvolvimento das atividades pelos professores do curso	162

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Quantidade de funções docentes nas IES em junho de 2008	36
Tabela 2 -	Quantidade de cursos na área de Comunicação no Brasil em 2008	55
Tabela 3 -	Número de alunos matriculados nos cursos de Comunicação Social, Brasil, 2010	57
Tabela 4 -	Número de cursos de Comunicação Social, Brasil, 2011	76
Tabela 5 -	Quantidade de formandos e de respondentes ao questionário nas IES, 2º semestre de 2010	114
Tabela 6 -	Docentes dos cursos de Comunicação nas IES, 2010	115
Tabela 7 -	Quantidade de alunos em turmas ou em orientação dos professores entrevistados, 2º semestre de 2010	126

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABECOM	Associação Brasileira das Escolas de Comunicação
ABEPEC	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa da Comunicação
ABI	Associação Brasileira de Imprensa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENP	Conselho Executivo das Normas-Padrão
CES	Câmara da Educação Superior
CIESPAL	Centro Internacional de Estudos Superiores de Jornalismo para a América Latina
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COMPÓS	Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação
CONAR	Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEED/INEP	Diretoria de Estatísticas Educacionais do INEP
DES	Diplôme d'Etudes Supérieures
ECA/USP	Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
FENAJ	Federação Nacional dos Jornalistas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IAMCR	International Association for Media and Communication Research
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICC/UnB	Instituto Central de Ciências da UnB
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INTERCOM	Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e para o Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SESU	Secretaria de Educação Superior
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UnICEUB	Centro Universitário de Brasília
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>REENCONTRANDO LUGARES (NOVOS)</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO I - DELINEANDO OS DESTINOS DA VIAGEM</b>	<b>27</b>
2.1	EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	35
2.2	CAMPO DA COMUNICAÇÃO SOCIAL	52
<b>2.2.1</b>	<b>Ensino de Comunicação Social</b>	<b>55</b>
2.2.1.1	A exigência de diploma	66
2.2.1.2	As habilitações dos cursos	74
2.3	BACHAREL PROFESSOR	77
<b>2.3.1</b>	<b>Professoralidade e formação de professores</b>	<b>81</b>
2.4	PRÁTICA PEDAGÓGICA	91
<b>2.4.1</b>	<b>Prática pedagógica para o aprendizado</b>	<b>98</b>
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO II - ESCOLHENDO O CAMINHO</b>	<b>101</b>
3.1	AS INSTITUIÇÕES	105
<b>3.1.1</b>	<b>Os cursos de Comunicação Social nas instituições</b>	<b>109</b>
3.2	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS	109
3.3	OS INTERLOCUTORES	111
<b>3.3.1</b>	<b>Estabelecendo relações com os interlocutores</b>	<b>111</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Os alunos</b>	<b>112</b>
<b>3.3.3</b>	<b>Os professores</b>	<b>115</b>
3.3.3.4	Formação acadêmica e atuação profissional	122
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO III – OLHANDO MAPAS E GUIAS DO CAMINHO ESCOLHIDO</b>	<b>129</b>
4.1	PROJETO PEDAGÓGICO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL NA UnB	130
4.2	PROJETO PEDAGÓGICO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL NO UniCEUB	133
<b>5</b>	<b>CAPÍTULO IV – VIAGEM PELO DIÁRIO DE BORDO</b>	<b>139</b>
5.1	MOTIVAÇÕES PARA INGRESSO NA ATIVIDADE DOCENTE	141
5.2	FORMAÇÃO E INFLUÊNCIAS	143
5.3	ATIVIDADE DOCENTE	149
5.4	CONCEITO: PROCURANDO ESPECIFICIDADES DA ÁREA	156
5.5	COMENTÁRIOS DOS PROFESSORES	166

<b>6</b>	<b>CAPÍTULO V – EMBARQUES E DESEMBARQUES: OUTRA CAMINHADA</b>	<b>171</b>
6.1	AULA DE TEORIAS DA COMUNICAÇÃO NO UniCEUB: COMPLEXIDADE DA COMUNICAÇÃO	172
6.2	AULA DE JORNALISMO ECONÔMICO NO UniCEUB: ENTENDIMENTO E DIÁLOGO	176
6.3	AULA DE LABORATÓRIO DE CRIATIVIDADE NO UniCEUB: ENCERRAMENTO	179
6.4	AULA DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO NA UnB: INCENTIVO À LEITURA	183
6.5	AULA DE JORNAL <i>ON LINE/CAMPUS</i> 1 NA UnB: PRÁTICA TRANSDISCIPLINAR	186
6.6	AULA DE ADMINISTRAÇÃO PUBLICITÁRIA NA UnB: PRESENCIA OBRIGATÓRIA	188
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES</b>	<b>191</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ELETRÔNICAS</b>	<b>202</b>
<b>APÊNDICES</b>		
	APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	217
	APÊNDICE B – Questionário discente	218
	APÊNDICE C – Roteiro das fases principais da entrevista	219
	APÊNDICE D – Questionário para complementação de informações	220
	APÊNDICE E – Protocolo de registro de observação	224
	APÊNDICE F – Roteiro das sessões dos grupos focais	225
	APÊNDICE G – Avaliação nos planos de ensino, nas entrevistas e nos grupos focais	226
<b>ANEXOS</b>		
	ANEXO 1 – Conto	229
	ANEXO 2 – Projeto pedagógico da Faculdade de Comunicação – UnB	231
	ANEXO 3 – Projeto pedagógico curso Comunicação Social – UniCEUB	236
	ANEXO 4 – Relação de cursos de Comunicação em atividade no DF em 2011	248



## 1 REENCONTRANDO LUGARES (NOVOS)

Existe ida, mas não existe volta,  
pois, no retorno, não somos mais os mesmos, e os lugares já são outros.  
(CARVALHO, R. I. B.)

O que você quer ser quando crescer? Esta pergunta, tão frequente na minha infância, era sempre respondida com uma palavra: professora. Uma resposta precisa e imediata. Com o passar dos anos e, mais intensamente, quando fui contratada por uma Instituição de Educação Superior como professora, percebi que a clareza e a certeza do meu desejo se haviam transformado em muitas dúvidas.

A minha inquietação tornou-se mais confortável quando, após muitos estudos, percebi que diversos docentes universitários se encontravam na mesma situação. Contudo, além de vivenciar o meu processo de formação e de compreensão conceitual do termo “professora”, optei por aprofundar meu conhecimento com pesquisas e tentar contribuir para a construção do conhecimento referente ao desenvolvimento profissional docente.

Segundo Cunha e Isaia (2006, p.375), “o saber e o saber-como da profissão não são dados *a priori*, mas arduamente ao longo da carreira docente”. Tanto o desenvolvimento profissional quanto a experiência se entrelaçam em um intrincado e paulatino processo de construção de “conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência que é influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos sociocultural e institucional nos quais os docentes transitam”. É um contínuo processo que envolve os percursos trilhados pelos professores desde a formação inicial até o exercício continuado da docência (MARCELO, 1999; ZABALZA, 2004). Neste contexto, encontra-se o objeto de investigação da pesquisa que apresento, o qual se refere à reflexão sobre as tendências da prática pedagógica do bacharel professor nos cursos de graduação da área de Comunicação Social, em Instituições de Educação Superior - IES.

Ao tentar identificar a origem do projeto da pesquisa desenvolvida, busquei inspiração em alguns autores (PERUZZO; SILVA, 2003; SOARES, 1991) e outras publicações. Alguns textos relatavam histórias de vida, e outros, a experiência dos autores como professores universitários e suas trajetórias acadêmicas.

Mediante a leitura dessas publicações, percorri longa viagem de recuperação de memórias da minha vida. Consultei meus alfarrábios e pensei nos livros que li durante a minha vida, nas escolas que estudei, nos professores que tive e nos cursos que fiz. Desde 1976, no jardim da infância, no Centro Educacional Nossa Senhora do Rosário, em Brasília, até as disciplinas do doutorado, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UnB, lembrei-me de muitos momentos.

Durante o percurso, tudo parecia relevante, mas nada se destacava. Todavia, consegui perceber que as pesquisas desenvolvidas são parte da minha história e de quem sou hoje. Neste sentido, posso afirmar que a origem de todas elas se encontra no meu nascimento, quando me tornei uma viajante deste mundo, pois a natalidade é a essência da educação, Nascemos para o mundo<sup>1</sup>, pela natalidade e para a vida, pelo nascimento. Educação, fruto da natalidade, existe para ensinar aos novos o que é o mundo (ARENDDT, 2000).

Desde então, além dos caminhos que escolhi, o simples fato de estar em algum lugar, muitas vezes, foi o suficiente para vivenciar momentos importantes e inesquecíveis. As escolhas e o acaso foram construindo a estrada da minha experiência e guiando o meu olhar, os meus objetivos e as pesquisas que desenvolvi.

Ao viajar por minhas memórias, consegui identificar um período crucial para iniciar os questionamentos que, sem dúvida, levaram-me até o projeto desta pesquisa. Entre 1988 e 1992, durante a minha formação como bacharel em Comunicação Social, comecei a interessar-me pela docência universitária. Entretanto, as disciplinas que cursei não abordavam esse tema, e meus conhecimentos a respeito reduziam-se à minha experiência como discente. Diante dessa problemática, iniciei estudos e pesquisas, para obter respostas e tornar-me professora do curso de Comunicação Social. Surgiram, então, dúvidas a respeito das exigências legais e das competências necessárias para possibilitar o exercício da docência na educação superior.

Apesar do meu entusiasmo, alguns “pré-conceitos” desviavam o meu olhar e meus esforços. Entre eles, a suposição de que todo professor era mal remunerado e que as pessoas que não obtiveram sucesso profissional se tornavam professores.

---

<sup>1</sup>“O mundo – artifício humano – separa a existência do mundo de todo ambiente meramente animal; mas a vida em si permanece fora desse mundo artificial, e através da vida o homem permanece ligado a todos os outros organismos vivos” (ARENDDT, 1995, p. 10).

Além disso, a escassez de informações sistematizadas que me esclarecessem sobre o que ou como fazer para ser uma professora de curso de bacharelado em Comunicação Social foi, aos poucos, minando o meu desejo e, paralelamente, fui-me interessando por outras possibilidades de atuação profissional que se tornavam mais viáveis.

Minhas experiências profissionais no mundo do trabalho, em empresas privadas e no Governo Federal, despertaram, ainda mais, a minha vontade de lecionar na educação superior. Era a opção que se destacava como uma oportunidade de contribuir para a melhoria da sociedade, por possibilitar a minha participação na formação humanística das futuras gerações.

Naquele período, a partir da experiência pessoal, ficou evidente o alcance do papel do professor além dos “muros” das IES. Para Braga e Calazans (2001, p. 137),

A Escola sempre foi um ambiente fornecedor de experiências vivenciais importantes para a participação social. Note-se que estamos enfatizando, na perspectiva da socialização, experiência vivida, corporal e afetiva, de interações sociais.

O resultado da minha vivência acadêmica não se resumia às menções no histórico escolar. Ao contrário, pude verificar que influenciava minhas atitudes profissionais e, principalmente, minha atitude ética e cidadã em todas as relações sociais.

Continuando a formação acadêmica, com o intuito de iniciar minhas atividades como professora em cursos de graduação, concluí uma especialização em Educação a Distância na Universidade Católica de Brasília. Nesse curso, iniciei leituras da área da educação que me permitiam verificar quão insatisfatória tinha sido a minha formação caso eu, realmente, ingressasse na docência universitária.

Naquela época, meus primeiros questionamentos eram referentes aos diversos fatores que influenciam as relações didático-pedagógicas entre o docente e o aluno universitário nas IES. Até iniciar minhas atividades como professora universitária, imaginava que a docência se resumia às atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, com as turmas de alunos.

Ao primeiro convite para lecionar no curso de Comunicação Social em uma IES, pude verificar, concordando com Freitas (2002, p. 101), que a escola é um local “onde se estabelecem relações entre alunos, professores, diretores, especialistas,

pais etc.” e que a docência não se restringe nem à escola, nem às salas de aula. A docência universitária é uma relação entre as vidas dos professores e as dos alunos, as instituições e a sociedade, com enorme potencial de interferência nas tomadas de decisões das pessoas envolvidas e, conseqüentemente, no futuro da humanidade.

Antes de iniciarem as aulas do semestre letivo, com base no conteúdo programático das disciplinas que eu lecionaria, comecei a refletir a respeito dos métodos e das avaliações de aprendizagem até aquele momento, sem a percepção das relações diretas dos binômios conteúdo/método e objetivos/avaliação, que, no mestrado, passei a ter após as disciplinas que participei.<sup>2</sup> Aquele foi um período de extrema criatividade para desenvolver os planos de ensino e as verificações de aprendizagem. As minhas experiências como discente, as minhas recordações, a imagem de alguns professores, as aulas de que participei e as avaliações que fiz serviram de referência para a elaboração das atividades a ser desenvolvidas nas disciplinas que lecionei inicialmente: Teorias da Comunicação e Sociologia da Comunicação.

Com o início das aulas, a partir do contato frequente e dos diálogos entre professores do curso de Comunicação Social durante os intervalos, na sala dos professores e nas reuniões de colegiado, passei a questionar-me se, para o professor universitário, a prática pedagógica que delimita a sua situação na instituição não está bem delineada, pois o bacharel professor parece definir-se profissionalmente por sua profissão de origem e pelo título acadêmico que lhe foi conferido. Em geral, os professores que atuam nos cursos de bacharelado da educação superior tiveram, na sua formação acadêmica, contato específico com a área de conhecimento na qual lecionam e a maioria deles não teve contato com disciplinas voltadas para o desenvolvimento de habilidades para o trabalho pedagógico (GODOY, 1997; PIMENTEL, 2003). Passei a fazer parte de grupos de estudo e pesquisa relacionados ao uso das diversas tecnologias da informação e da comunicação pelos professores em salas de aula da educação superior e pude perceber diferentes métodos e opiniões a respeito dessa utilização.

Ao cursar algumas disciplinas do Mestrado como aluna especial, percebi a importância da formação docente e a influência do professor no futuro de seus alunos. Um momento marcante que pode representar tantos outros que me

---

<sup>2</sup>O trabalho pedagógico é permeado pelos pares dialéticos: objetivos/avaliação e conteúdo/método (FREITAS, 1995).

comoveram foi a apresentação de um texto por uma colega na disciplina Organização do Trabalho Pedagógico. Tratava-se do conto intitulado “Nóis mudemo”, de autoria de Fidêncio Bogo, o qual transcrevo como Anexo 1.

Nesse contexto, desenvolvi uma pesquisa sobre o uso da televisão e do vídeo em sala de aula pelos professores na educação superior que resultou em minha dissertação de Mestrado, na Faculdade de Educação da UnB (CARVALHO, 2005). A partir disso, publiquei um livro, tratando de questões relativas à “universidade midiaticizada” (CARVALHO, 2007). Tais estudos e publicações aguçaram o meu interesse pela prática pedagógica dos professores, ao destacar os motivos que os levaram a utilizar a televisão e o cinema na organização do trabalho pedagógico.

Ao concluir o Mestrado, decidi aprofundar o conhecimento na formação docente do curso de Comunicação Social, com o intuito principal de contribuir para a ampliação do conhecimento na área. Foi quando resolvi apresentar um projeto de pesquisa na linha de Desenvolvimento Profissional Docente do curso de Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O meu interesse em tal projeto foi consequente de questionamentos que surgiram em situações vivenciadas na minha trajetória acadêmico-profissional, de aluna do curso de graduação em Comunicação Social a professora universitária do curso de bacharelado na mesma área.

Ao verificar a inexistência de exigência legal que definisse como requisito a formação pedagógica para contratação de docentes pelas IES, questioneei: como os bacharéis professores planejam as aulas, apresentam os conteúdos e elaboram os procedimentos de avaliação de aprendizagem? Quais são suas atitudes em relação aos alunos?

Em conversas informais entre os professores, pude perceber, inicialmente, que, quando ocorrem questionamentos e ou críticas relativas às suas práticas pedagógicas, é comum a alegação da “liberdade de cátedra” como inerente ao trabalho desenvolvido por professores universitários, como se essa liberdade fosse justificativa para que o bacharel professor se sentisse mais confortável diante das escolhas que resultassem na sua prática pedagógica. Contudo, não se pode confundir a conveniência de ressaltar a “liberdade de cátedra” ou a liberdade de ensinar destacada como um dos princípios básicos do ensino elencados no

artigo 206 da Constituição Federal<sup>3</sup> (BRASIL, 1988) com a falta de responsabilidade de escolha do método mais adequado para cada conteúdo a ser abordado pelo professor.

Cabe ao professor buscar os diferentes recursos didático-pedagógicos para poder escolher o mais adequado para o ensino que pretende ministrar? Para Cunha (2007, p. 198), após a extinção do regime de cátedras, “a carreira docente foi reestruturada, nas universidades federais e em muitas estaduais, mediante a combinação de tempo de serviço e da pós-graduação”, levando ao aumento do número de mestres e doutores nas instituições e, conseqüentemente, à necessidade de definição e ou recuperação de outros critérios de permanência dos docentes no ensino superior.

A liberdade de ensino foi consagrada como princípio constitucional no intuito de encerrar as diversas formas de autoritarismo presentes na história da educação brasileira. Como afirma Melo (2004), pioneiro do ensino na área de Comunicação no Brasil,

No bojo da reforma universitária de 1969, foi sepultada a liberdade de cátedra, transplantando-se para o nosso país a dinâmica artificial do departamento, que se ajusta a uma sociedade aberta como a norte-americana, onde a sociedade civil tem larga tradição. Aqui, o modelo serviu de massa de manobra para glorificar os hábeis negociadores políticos, alguns dos quais protegidos pelo regime militar, estimulando a fuga de cérebros para instituições universitárias estrangeiras.

Após o período da ditadura e até os dias atuais, a liberdade de ensino tem sido utilizada no discurso dos professores como forma de eliminar qualquer vestígio do autoritarismo ditatorial. Para Freire (1997), há uma tensão que a contradição

---

<sup>3</sup>Segundo o art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988 **grifo nosso**), o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;

**II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;**

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública nos termos de lei federal.

autoridade-liberdade coloca aos professores que não está resolvida. Há confusão entre autoridade e autoritarismo, licença com liberdade.

Entre nós, em função mesma do nosso passado autoritário, contestado, nem sempre com segurança por uma modernidade ambígua, oscilamos entre formas autoritárias e formas licenciosas. Entre uma certa tirania da liberdade e o exacerbamento da autoridade ou ainda na combinação das duas hipóteses (FREIRE, 1997, p. 55).

De acordo como Arendt, ao abordar a crise na educação dos Estados Unidos, na década de 50, essa confusão parte da percepção de uma crise ampla que invade a educação: a crise da autoridade, da tradição, da política, do espaço público e da responsabilidade. Essa problemática não está restrita à formação e à prática pedagógica, mas atinge, inclusive, a própria definição de educação.

A título de posicionamento, a definição que considero a mais adequada para expressar o amplo sentido do termo foi a descrita por Arendt (2000, p.247):

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Nesta perspectiva, a necessidade de uma competência docente— empregada no sentido da capacidade do professor de mobilizar recursos para desenvolver a atividade – não pode ser descartada mediante a conveniência da defesa da “liberdade de cátedra” como instrumento de aprovação de qualquer método utilizado pelos docentes. Para Vasconcelos (2005, p.69),

Os papéis de professor e aluno, embora complementares, são, no entanto, marcadamente distintos. E, apesar do processo democrático que hoje queremos ver instalado na sala de aula, o professor não pode desvincular-se das características específicas de seu papel profissional: o de organizador do espaço de aula; o de conhecedor dos objetivos e conteúdos da disciplina com a qual trabalha; o de responsável pelas técnicas mais adequadas para o correto desenvolvimento dos trabalhos didáticos; o de planejador das atividades discentes em sala de aula; o de avaliador continuado de todo esse processo; e muitas outras características mais.

Os recursos mobilizados pelos professores não se referem, apenas, aos tecnológicos e ao preparo científico do professor, mas também à retidão ética. Nas palavras de Freire (1997, p. 18),

Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que nosso [dos professores] mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente nos dedicar.

É importante ressaltar que esse contexto da educação superior não se restringe aos limites geográficos nacionais. Em nenhum país da Organização para a Cooperação e para o Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>4</sup>, de acordo com o relatório da OCDE, os professores universitários são obrigados a adquirir uma qualificação pedagógica especial antes da contratação.

Segundo Bireaud (1995, p. 186), “são muito raros os casos em que se exige, a título obrigatório, uma preparação pedagógica para poder lecionar no ensino superior”. Mundialmente, destaca-se o caso do Zaire, frequentemente citado, experiências de formação de que criou, em 1976, o DES (*Diplôme d’Etudes Supérieures*), como um grau obrigatório a ser obtido antes do doutorado que prevê conteúdos para a formação inicial em pedagogia universitária aos futuros professores. Há, também, o caso da Costa do Marfim, que instaurou um regime de formação pedagógica obrigatório para os docentes universitários que fossem nomeados pela primeira vez, em 1982, e o caso semelhante a este, adotado na Bulgária em 1987.

Em Cuba, nos Estados Unidos, na Espanha e na Inglaterra (GARCÍA, 1999) têm sido realizadas experiências de formação de professores com resultados positivos em relação à qualidade do desempenho pedagógico do professor universitário. Nesses países, foram desenvolvidos modelos diferentes, contudo é recorrente a escolha do método de trabalhos em grupo baseados na comunicação, na colaboração e na participação democrática (AQUINO; PUENTES, 2011).

---

<sup>4</sup> A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico- OCDE é um órgão internacional composto por 30 países que tem como objetivo coordenar políticas econômicas e sociais, apoiar o crescimento econômico sustentado, aumentar o emprego e a qualidade de vida dos cidadãos e manter a estabilidade financeira, entre outros. Os países aderentes são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Japão, Holanda, Luxemburgo, México, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, República Checa, Reino Unido, Suécia, Suíça e Turquia.



Há outros países nos quais existe uma formação pedagógica inicial para a docência universitária, mas não possui caráter obrigatório.

A atuação de profissionais de diversas áreas na docência universitária em vários países é semelhante ao caso brasileiro. Destaco os comentários de Zabalza (2004, p.154-155), para exemplificar que:

Uma das controvérsias básicas na formação docente na universidade ocorre, ao menos na Espanha, em torno da dupla orientação docência e pesquisa. A incorporação ao mundo da pesquisa, na maior parte das vezes, ocorre em um contexto mais específico e regulado [...] Em troca, a incorporação à docência é um processo muito mais desacompanhado e irregular.

No que diz respeito às experiências desenvolvidas no Brasil, Veiga (2009, p. 44) considera que,

Com relação ao amparo legal para o processo de formação de docentes universitários, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – lei 9.394/96-, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário, de acordo com o enunciado legal, será preparado (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim.

Muitas IES desenvolvem programas de preparação dos docentes orientados pelos parâmetros de qualidade definidos pelo governo (MEC/SESU/CAPES/INEP). Quanto às exigências explícitas para a pós-graduação, a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu* foi ressaltada na Resolução nº 3/99 (BRASIL, 1999) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* visam à formação de pesquisadores, portanto não estão direcionados para a formação pedagógica de professores. Entretanto, já existe uma preocupação com a preparação para a docência na educação superior nas orientações<sup>5</sup> da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na oferta de disciplinas de cunho pedagógico.

---

<sup>5</sup>A CAPES instituiu a obrigatoriedade do Estágio de Docência na Graduação para alunos de cursos de pós-graduação bolsistas da CAPES pelo Ofício Circular nº 028/99.

Sendo assim, considerando a tímida intervenção das políticas públicas na definição de aspectos legais para a formação de professores universitários no Brasil, cabe às instituições e ou aos próprios professores a busca pela competência pedagógico-científica. Assim, especificamente motivada pelo conhecimento e pela prática na área, resultantes da minha experiência como discente e docente, propus desenvolver, no Doutorado, a presente pesquisa para investigar o seguinte problema: quais são as tendências da prática pedagógica do bacharel professor nos cursos da área de Comunicação Social?

Com base no contexto no qual eu me encontrava, passei a traçar as direções que deveria seguir. Tendo delimitado o problema da pesquisa, outras questões mais específicas foram-se destacando: o que motiva o bacharel na área de Comunicação Social a ingressar no exercício da atividade docente? O bacharel professor tem, durante sua trajetória acadêmico-profissional, alguma formação para a prática pedagógica? O que influencia a prática pedagógica do bacharel professor do curso de bacharelado na área de Comunicação Social? O que o bacharel professor define como “ser professor” no curso da área de Comunicação Social? Como o bacharel professor desenvolve suas atividades em relação às exigências advindas do exercício da atividade docente? Quais são as contribuições e as sugestões dos docentes pesquisados para a formação de bacharéis professores?

Nesse sentido, defini o objetivo geral da pesquisa: refletir sobre as tendências da prática pedagógica do bacharel professor do curso de bacharelado na área de Comunicação Social. Para atingir o objetivo geral, delineei os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar quais foram as motivações que impulsionaram o bacharel na área de Comunicação Social a ingressar no exercício da atividade docente.
- b) Identificar se o bacharel professor teve, durante sua trajetória acadêmico-profissional, alguma formação para a prática pedagógica.
- c) Analisar as influências na prática pedagógica do bacharel professor do curso de Comunicação Social.
- d) Analisar o que o bacharel professor conceitua “ser professor” no curso da área de Comunicação Social.
- e) Analisar as atividades advindas do exercício da docência do bacharel professor.

f) Analisar contribuições e sugestões dos docentes pesquisados para a formação de bacharéis professores.

As questões e os objetivos definiram a metodologia inicial que se foi modificando no desenvolvimento da pesquisa pelo que se foi encontrando com base na fundamentação teórica construída. Houve flexibilidade das fases diante da necessidade de complementação e retorno a etapas anteriores. Defini um cronograma preestabelecido com a função estratégica de auxiliar o desenvolvimento da pesquisa, mas não de estabelecer prazos mínimos ou máximos de execução de cada etapa. O registro das informações foi iniciado após a aprovação do projeto pelos Comitês de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília e do Centro Universitário de Brasília.

Este documento tem como propósito apresentar a tese e tornar compreensível a trajetória percorrida na pesquisa realizada, inclusive as alterações ocorridas durante o percurso, bem como os resultados alcançados.

Esta tese foi estruturada em cinco capítulos, além da introdução: o capítulo 1, *Delineando os destinos da viagem*; o capítulo 2, *Escolhendo o caminho*; o capítulo 3, *Olhando mapas e guias do caminho escolhido*; o capítulo 4, *Viagem pelo diário de bordo*; e o capítulo 5, *Embarques e desembarques: outra viagem*. A finalização é apresentada nas *Considerações*.

Seguindo a introdução *Reencontrando lugares (novos)*, a estrutura da tese acompanha o processo de programação de uma viagem e, ao mesmo tempo, tenta propiciar uma experiência no leitor que, mediante suas percepções e leitura, fará a própria viagem, diferente daquela percorrida pela pesquisadora. Assim, pela percepção da vida como uma viagem voluntária ou involuntária, em *Delineando os destinos da viagem*, apresento uma “sondagem” dos três destinos a ser visitados com base na problemática definida: o campo da Comunicação Social, o bacharel professor e a prática pedagógica.

Em *Escolhendo o caminho*, apresento os locais que foram definidos para ser visitados nos destinos: as instituições e os interlocutores, tanto os professores quanto os alunos e de que maneira ocorreram as visitas. Os projetos pedagógicos dos cursos foram documentos encontrados como mapas de orientação à disposição nos locais e foram citados e analisados em *Olhando mapas e guias do caminho escolhido*.

Em *Viagem pelo do diário de bordo*, apresento recortes dos registros gerados pelos procedimentos metodológicos utilizados com uma estruturação desenvolvida mediante os objetivos específicos da tese. O capítulo *Embarques e desembarques* é composto pelos registros das minhas experiências nas observações das aulas que relaciono com os planos de ensino das disciplinas. Ao final, no capítulo *Considerações*, chego a constatações e indícios alcançados com as reflexões durante a experiência e após as análises desenvolvidas.

## 2 CAPÍTULO I - DELINEANDO OS DESTINOS DA VIAGEM

Viajar? Para viajar basta existir.  
 Vou de dia para dia, como de estação para estação,  
 no comboio do meu corpo, ou do meu destino,  
 debruçado sobre as ruas e as praças,  
 sobre os gestos e os rostos, sempre iguais e sempre diferentes,  
 como, afinal, as paisagens são.  
 (PESSOA, 2006, p. 411)

Para iniciar minha viagem, foi preciso buscar informações específicas, principalmente, as relativas às pesquisas e às vivências de estudiosos de alguns campos científicos e suas interfaces.

Na sociedade contemporânea, muitas mudanças têm ocorrido, levando à necessidade de reestruturação do conceito de ciência e da definição de campos científicos. O mundo interligado globalmente pelas novas tecnologias demanda, para descrevê-lo, uma perspectiva holística que a visão mecanicista não suporta. Por isso, é mister ressaltar que essas alterações não constituem mero modismo de cientistas sociais e educadores, mas uma realidade que deve ser acompanhada por mudanças na estrutura das instituições de educação. Para Santos (2006, p. 58 -60),

A crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de ceticismo ou de irracionalismo. É, antes, o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos, epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes; uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada.

A busca pela definição do paradigma emergente nessa sociedade significa a tentativa de prever o futuro da ciência. É uma proposta mais plausível limitar a reflexão, conforme explicita Santos (2006), ao surgimento de um paradigma emergente, tendo por base o “conhecimento prudente para uma vida decente”. No entanto, é importante ressaltar que a revolução científica atual é estruturalmente distinta da ocorrida no século XVI, tendo em vista que, hoje em dia, não se passa por uma revolução apenas científica, mas por uma revolução impulsionada pelas transformações ocorridas na sociedade, em consequência da evolução da ciência.

Se não há como definir o paradigma emergente, talvez possamos como educadores colaborar para a formação de futuras gerações de decentes cientistas que contribuam para o fortalecimento do conhecimento prudente. Além disso, é necessária a busca pela prática da prudência ou pela “vida prudente” (CARVALHO; CRUZ, 2007). Para que se possa alcançar esse objetivo, torna-se imprescindível compreender as relações sociais e suas interações no período em que nos encontramos.

Várias denominações já foram dadas, no atual momento social, às mudanças ocorridas na sociedade. Com a intenção de esclarecer as relações sociais na sociedade contemporânea causadas, principalmente, pelos avanços tecnológicos e pelas diferenças sociais, diversas expressões foram utilizadas por estudiosos e pesquisadores (CARVALHO, 2007). Entre as denominações que se apresentam, é possível perceber que constantes alterações na Comunicação Social e na educação têm ocorrido, e, conseqüentemente, a presença de novos fatos e relações clama pela urgência de um repensar da educação.

Educação é área de conhecimento e área profissional, um setor aplicado, interdisciplinar, e o conhecimento que produz, ou deveria produzir, diz respeito a questões de intervenção intencional no âmbito da socialização e a metodologias de ação didático-pedagógica junto a setores populacionais, com objetivos de compreensão do agir e de seu potencial de transformação. A educação utiliza-se dos conhecimentos produzidos em áreas, como Psicologia, Sociologia, Ciências Políticas, Antropologia, mas o que a identifica, diferenciando-a, é que ela é área de ação-intervenção direta (GATTI, 2007).

Na área da educação, a tradição de pesquisa restringiu-se a poucas iniciativas, até além de meados do século XX, e sua expansão, como área de investigação, é mais recente.

É preciso reconhecer que na área educacional dispunha-se de pessoas com ampla e profunda formação cultural, mas que não tinham interesse, nem formação específica na área da investigação empírica. É preciso apontar também que as políticas de financiamento da pesquisa, por longo tempo, não privilegiaram as áreas sociais e humanas, e em particular, a da educação [...] É comum verificar-se o transporte de teorias e abordagens de tradições mais consistentes para áreas onde isso não ocorreu ainda, sem haver uma análise crítica quanto ao seu nível de abrangência e adequação relativo a perspectivas, problemas e campo de trabalho,

e, muitas vezes, sem o domínio acadêmico adequado das teorias transplantadas (GATTI, 2007).

Ao analisar as tendências da pesquisa educativa na América Latina, Gamboa (2007, p. 26-61) afirma que, desde a década de oitenta, a literatura especializada vem denunciando a redução tecnicista que invadiu a prática da pesquisa educativa. Ao mesmo tempo, surgiam os estudos epistemológicos sobre a investigação educativa.

Com a expansão da pesquisa educativa na América Latina – particularmente com a implantação dos cursos de pós-graduação na região, que incluem como requisitos para o título a elaboração de um trabalho de pesquisa –, produz-se um aumento quantitativo da pesquisa, e com ele aparece a necessidade urgente de verificar os elementos qualitativos dessa produção. Guiados por essa preocupação, a partir dos anos 80, alguns estudos têm identificado problemas, tais como:

- o formalismo acadêmico (interesse na obtenção do título);
- o ritualismo metodológico;
- os modismos teóricos;
- o reducionismo tecnicista;
- o ecletismo pragmático.

Muitos deles, relacionados à forte influência dos “manuais de pesquisa” que ensinam técnicas, faz aparecer a pesquisa científica como o domínio de receitas para coleta, organização, tratamento e apresentação de informações. Segundo Bachelard (1989), quando o cientista realiza as suas investigações, além de elaborar conhecimentos e produzir resultados, formula uma filosofia. Quando investigamos, não somente produzimos um diagnóstico sobre o campo problemático ou elaboramos respostas organizadas e pertinentes para questões científicas, mas também construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia.

A partir dos anos 90, intensifica-se o debate sobre os modelos de pesquisa e os conflitos dos paradigmas de pesquisa. Neste sentido, novas disciplinas que privilegiam a discussão sobre os fundamentos epistemológicos e filosóficos da pesquisa vêm substituindo os conteúdos sobre “técnicas estatísticas” e “metodologia e de técnicas de investigação”.

Quando nos referimos ao termo *epistemologia da pesquisa educativa*, significa que tomamos como objeto a produção do conhecimento gerado como pesquisa científica na área de educação e a analisamos à luz das categorias filosóficas, utilizando, para isso, esquemas conceituais que propiciam o estudo das articulações entre os elementos constitutivos da investigação. De acordo com Gamboa (2007, p. 23 a 43), as questões epistemológicas da pesquisa em educação ocupam espaço maior nas revistas de educação e apresentam as seguintes preocupações principais:

- o grau de eficácia da investigação em educação;
- a utilidade da investigação em educação;
- a correspondência com as necessidades reais;
- a conveniência ou não de determinar prioridades de estudo;
- a importância de detectar se as investigações são orientadas na direção da conservação do *status quo* ou da mudança das atuais estruturas da sociedade;
- o tipo de método utilizado nas investigações educativas;
- a forma de abordar os diferentes problemas.

Com o propósito principal de refletir sobre a prática da pesquisa educativa, encontra-se uma categoria chamada “pesquisa das pesquisas” (VIELLE, 1981). Os estudos têm identificado, por exemplo, que, durante a década de 70, predominou a influência das tendências baseadas nas concepções positivistas da ciência.

Como alternativas a essa relativa exclusividade, apresentaram-se novas tendências epistemológicas, entre elas, a “pesquisa participante” e a “pesquisa-ação”, que desenvolvem a crítica à perspectiva positivista e pressupõem que o conhecimento seja essencialmente um produto social que se expande ou muda continuamente, da mesma maneira que se transforma a realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade.

Esta tese, apesar de não se situar, conceitualmente, nas duas tendências epistemológicas citadas, insere-se no propósito de contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas na educação superior e, conseqüentemente, do processo de formação de profissionais capazes de transformar a sociedade. A delimitação do campo no qual se insere a tese apresentada, além de abranger a área de educação, contempla outro de complexa definição: o da Comunicação.



Segundo Braga e Calazans (2001, p. 9), uma das possibilidades de tratamento, ao apresentar um tema relacionado a comunicação e educação, seria “relacionar os dois campos, o da Comunicação e o da Educação, para tentar perceber características da situação social em que estes se colocam ao serem postos em interação”. Neste sentido, os autores observam, liminarmente, que ambos os campos são abrangentes e avassaladores, pois

Nenhum assunto ou questão observada na sociedade pode-se dizer inteiramente alheia à questão educacional, pois tudo pode ser objeto de ensino e aprendizagem [...] Correlatamente, nenhum tema é estranho às interações sociais – mediatizados ou não – que compõem, como Comunicação Social, o processo simbólico/prático das atividades do ser humano na sociedade [...] Pode-se dizer que os dois campos se invadem mutuamente – entram em forte relação de fluxo.

A sociedade contemporânea assinala a presença e a relevância da mídia nas relações sociais. Se, por um lado, a comunicação está presente na educação, pois as instituições de ensino estão, frequentemente, ensinando com/para/pela comunicação, por outro, a educação está presente na comunicação. Para Braga e Calazans (2001, p.52),

A escola seleciona entre aprendizagens a serem abordadas “educacionalmente” e o que deve ser deixado ao livre funcionamento da cultura, da família, das experiências vivenciais do mundo prático e das ações puramente individuais dos interessados. Certamente muita coisa relevante é deixada de lado, pela simples impossibilidade prática de “abranger tudo”. O que a escola oferece, afinal, seria uma “amostragem”, tão pertinente quanto possível, das informações e processos socialmente relevantes, na esperança de que, a partir dessa amostragem, as pessoas desenvolvam competências para tratar do que subsequentemente lhes apareça como relevante.

Além disso,

Talvez o ângulo de interação mais relevante entre os dois campos seja esse espaço de transdisciplinaridade, *no qual os processos, conceitos e reflexões de um campo sejam postos, todos, a serviço do desenvolvimento do outro campo, através de um trabalho em comum* (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.70).

A busca pela identificação de diferenças e semelhanças entre as ciências da educação e da comunicação pode iniciar-se na conceituação histórica de ciência. Para Fourez (1995, p.195-200):

- ciências puras ou fundamentais: são as práticas científicas voltadas para a aquisição de conhecimento, mas com pouca preocupação com a sua aplicação social e estudam problemas definidos no paradigma da disciplina, com critérios de validade relacionados à comunidade científica reunida em torno dele;

- ciências aplicadas: são os trabalhos científicos diretamente destinados socialmente, e o grupo social que julga a validade dos resultados é diferente daqueles dos pesquisadores.

Apesar das diversas definições e classificações, Fourez (1995) ressalta que, de acordo com as necessidades, criam-se e desaparecem conceitos intermediários, tais como, os de “ciências fundamentais orientadas” ou “ciências comercializáveis”.

Para Santos (2006, p.85-86),

a ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento [...] A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado.

Neste sentido declara, Bourdieu (2003a, p. 75-76 tradução nossa):

Em outras palavras, é preciso sair da alternativa da “ciência pura”, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da “ciência servil”, submetida a todas as exigências político-econômicas. O campo científico é um mundo social e, como tal, exerce coações, solicitações etc., mas que são relativamente independentes das coações do mundo social que o engloba. Na realidade, as coações externas, qualquer que seja sua natureza, ao não exercer-se senão pelo intermédio do campo, são mediatizadas pela lógica deste. Uma das manifestações mais visíveis do campo é sua capacidade de refratar, traduzindo-as, em uma forma específica, as coações e as demandas externas.

Na divisão contemporânea das ciências, tanto a Educação como a Comunicação não são consideradas “puras” e estão voltadas para as necessidades sociais. O tipo de conhecimento que nela e para ela se produz diferencia-se, pois, daqueles nos quais buscam suporte para a construção de suas formas de ação. A compreensão desse agir intencional, dessas formas de intervenção no real que é de caráter social requer outro tipo de conhecimento, o que diz respeito à relação e à

incorporação de teorias com e em práticas intencionais, com finalidades socialmente definidas.

Alguns estudos realizados prenunciam um campo de estudo na interface da comunicação e da educação, no sentido de verificar quem foi e quem é o professor universitário brasileiro e a sua relação com a aprendizagem do aluno (micro) e com o projeto pedagógico do curso (macro).

Lopes (2003b, p.75) comenta:

A fraca e, em alguns casos, até nula formação dos docentes em pesquisa parece ser responsável por um processo de “naturalização” da pesquisa científica nesses cursos, que tende a ser identificada como simples processo de resolução de problemas: procurar informação, processá-la e tirar conclusões. Talvez estejamos mergulhados nesses equívocos por não termos conseguido distinguir pesquisa científica de pesquisa didática nem conseguido definir o sentido da pesquisa nos cursos de Comunicação. O bacharel profissional de Comunicação parece excluir o bacharel pesquisador, aquele que deveria ser capacitado para exercer a pesquisa não-acadêmica nas empresas de comunicação, nos setores de comunicação das empresas privadas e públicas, nos institutos de pesquisa etc., e conseqüentemente ser preparado para o aprofundamento em pesquisa nos programas de PG [pós-graduação].

Grande parte dos docentes universitários responsáveis pela organização do trabalho pedagógico das disciplinas de cursos de graduação em Comunicação Social tem a formação acadêmica voltada para a área da Comunicação Social. No entanto, concomitantemente, desenvolvem atividades relacionadas à área da Educação.

A formação do aluno para uma vida prudente no atual mundo do trabalho traz, na sua bagagem, as influências das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes e leva, neste trabalho, a uma reflexão que se insere no campo da Pedagogia Universitária. O surgimento deste campo ocorreu (LEITE, 2006, p.57),

Na tradição cultural francesa centrada no estudo do conhecimento como matéria-prima do ensinar/aprender. Notas: No contexto latino-americano, a Pedagogia Universitária, nucleada no campo educativo, opera no campo transdisciplinar da academia. Tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. Preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional.

Algumas especificidades do contexto brasileiro destacam a complexidade do campo no país. As mudanças constantes na legislação e as exigências decorrentes

dos processos avaliativos das instituições aliadas à diversidade institucional, à pouca ênfase destinada a programas continuados de formação docente e às constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais são algumas das frequentes fontes de modificações que alteram constantemente o campo da Pedagogia Universitária no país.

A definição de campos científicos, visando ao aprofundamento de conhecimentos, torna-se mais difícil, ao abordar objetos relacionados à docência na educação superior, pois, de acordo com Morosini (2006, p.393), campo científico é:

A arena onde ocorre a Pedagogia Universitária [...] o campo científico é orientado pela concepção de ciência oficial: um conjunto de recursos científicos herdados do passado que existem no estado subjetivado (instrumentos, obras, instituições, etc.) e no estado incorporado (hábitos científicos, sistemas de esquemas de percepção, apreciação e de ação). O Sistema de ensino é o único capaz de assegurar à ciência oficial sua permanência e a consagração, inculcando *habitus* científicos aos destinatários legítimos da ação pedagógica; é uma ordem que engloba o conjunto das instituições encarregadas de assegurar a produção e a circulação de bens científicos ao mesmo tempo em que a reprodução e a circulação dos produtores (ou reprodutores) e consumidores desses bens.

A definição de *campo científico* requer um esforço de abstração. Delimitar uma área, um campo ou um espaço qualquer propõe um distanciamento das unidades de medida dos espaços e dos objetos concretos. É preciso navegar em âmbitos não palpáveis e tentar delimitar as áreas que se circunscrevem e ou se inter-relacionam. Procurando conceituar *campo científico*, busquei a definição a seguir:

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado. (BOURDIEU, 2003 p. 112-143)

Ao destrinchar a definição acima, emerge o questionamento relativo à possibilidade de alcançar a verdade que contribua para o desenvolvimento “prudente” mediante a luta entre um grupo restrito de combatentes. Para aqueles que, como eu, creem na educação como instrumento de mudança social

preenunciador de um mundo melhor para se viver e conviver, é possível acreditar na possibilidade de desenvolvimento de uma ciência que contribua para o desenvolvimento sustentável da sociedade. Mas, para que isso ocorra de fato, é imprescindível que, no mínimo, identifiquem-se as condições sociais que devem ser preenchidas para que se instaure um “jogo social onde prevaleça a ideia verdadeira, porque os que dele participam têm interesse na verdade, em vez de ter, como em outros jogos, a verdade de seus interesses” (BOURDIEU, 2003 p. 112-143).

Isso não significa que seja necessária a desconstrução das leis fundamentais de todo campo, em particular, a luta entre dominantes e recém-chegados e a censura mútua que daí resulta, mas que a lógica do campo exerça um desvio sistemático dos fins que transforma, continuamente, a busca dos interesses científicos privados em algo de proveitoso para o progresso da ciência e para aqueles que não se encontram nas lutas do campo. Ao tentar-me aventurar por esses caminhos e elucidar alguns aspectos que contribuam para o desvendamento do campo, apresentarei, neste capítulo, a contextualização da educação superior brasileira e, em seguida, os três eixos principais de abordagem que fundamentam esta pesquisa: o campo científico da Comunicação Social, o bacharel professor e a prática pedagógica.

## 2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Conforme os dados coletados no Censo da Educação Superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009), em junho de 2008, o total de funções docentes<sup>6</sup> da educação superior brasileira era de 338.890 distribuídos nas diversas áreas do conhecimento. Em relação aos dados do Sistema de Estatística da Educação Superior (INEP, 2010), pode-se elaborar a seguinte tabela:

---

<sup>6</sup> O mesmo professor pode exercer funções docentes em uma ou mais instituições.

**Tabela 1 - Quantidade de funções docentes nas IES em junho de 2008**

<b>Categoria administrativa da IES</b>	<b>Total em universidades</b>	<b>Total em centros universitários</b>	<b>Total nas demais IES</b>	<b>Total</b>
Pública	103.607	975	14.786	119.368
Privada	74.540	35.212	109.770	219.522
<b>Total</b>	<b>178.147</b>	<b>36.187</b>	<b>124.556</b>	<b>338.890</b>

**Fonte: INEP/MEC, 2010.**

Em 2008, 219.552 funções docentes representam que 64,8% das funções docentes se encontravam nas instituições privadas e 35,2%, em instituições públicas com 119.368 funções docentes.

O Censo de 2009 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010) registrou 359.089 funções docentes que correspondem a 307.815 docentes. Comparando os dados quantitativos, encontra-se, no período de um ano, o aumento de 20.199 funções docentes na educação superior brasileira.

Atualmente, a educação escolar brasileira é composta, pela educação básica e pela educação superior conforme determinação legal explicitada na Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Enquanto a educação básica é formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio e tem por finalidade, segundo o artigo 22 da referida lei, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, a finalidade da educação superior é detalhada no artigo 43 transcrito a seguir:

Art. 43. A Educação Superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e da difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o

saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e dos benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

A educação superior, segundo Morosini (2006b, p.58-59), é uma subárea do conhecimento da Educação, que é, por sua vez, uma subdivisão das Ciências Humanas e estuda a produção de conhecimento advinda do ensino e da pesquisa; é um dos níveis da educação escolar brasileira, ministrado em instituições de educação superior (IES) e com as finalidades já citadas. Para definição da concepção de educação superior que se difundiu na segunda metade do século XX, Morosini (2006b, p. 58-59) comenta:

Congregando termos como educação pós-secundária, terciária ou terceiro grau, representativos de estágios de aprendizagem. Exige a conclusão da educação primária e secundária ou fundamental e média (10 a 14 anos na escola), variando de acordo com o sistema nacional de educação.

Quanto aos primórdios da educação superior no Brasil, o surgimento das universidades brasileiras ocorre em período distinto dos de outros locais da América. Cunha (1980) apresenta alguns argumentos de estudiosos do assunto, entre eles:

A Espanha encontrou nas suas colônias povos dotados de cultura superior, dificultando, assim, a disseminação da cultura dos conquistadores. As universidades teriam recebido, então, a função de preparar missionários, conhecedores dos costumes nativos, capazes de pregar nas suas línguas [...] A Espanha tinha, no século XVI, oito universidades [...] Portugal dispunha de apenas uma universidade, a de Coimbra, mais tarde a de Évora, esta de pequeno porte. A população espanhola chegava a 9 milhões, enquanto que a portuguesa atingia 1,5 milhão de habitantes.

Enquanto, em 1538, em São Domingos, uma ilha das Antilhas, foi fundada a primeira universidade no continente americano, apenas em 1822, no período da Independência brasileira, havia 26 ou 27 universidades na América espanhola, mas, no Brasil, nenhuma.

Quanto à historiografia da educação superior brasileira, Cunha (1980) descreve que, nos colégios jesuítas do Brasil, havia quatro graus de ensino sucessivos: o curso elementar; o curso de humanidades; o curso de artes; o curso de teologia. O primeiro colégio jesuíta brasileiro foi fundado em 1550, na Bahia, enquanto sede do governo-geral. Cabe ressaltar que os estudos do Colégio da Bahia, especialmente no curso de artes, eram idênticos aos do colégio dirigido pelos jesuítas na cidade de Évora, em Portugal. No entanto, o grau conferido pela conclusão do curso na Bahia e em Portugal não tinha o mesmo "valor". O curso de Évora era reconhecido pelo direito pontifício e pelo direito civil no reino português. Contudo, apenas em 1689, por meio de uma carta régia, o Estado português deu estatuto civil aos colégios jesuítas no Brasil. Havia outros cursos superiores em colégios brasileiros, entre eles:

- o colégio do Rio de Janeiro, fundado no século XVI, passou a oferecer curso de filosofia em 1638;

- o colégio de Olinda, também fundado no século XVI, iniciou estudos superiores em 1687;

- o colégio do Maranhão iniciou os estudos superiores em 1688;

- o colégio do Pará iniciou o curso de artes em 1695;

- nos colégios de São Paulo de Piratininga e Santos, havia cursos elementares e, depois, cursos de humanidades;

- o último dos cursos superiores criados pelos jesuítas, poucos anos antes da sua expulsão, foi no Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, em Mariana, em 1750.

Os padres jesuítas foram expulsos do reino português, inclusive do Brasil, em 1759, e seus colégios, residências e propriedades rurais foram expropriados. A expulsão dos jesuítas causou uma desarticulação do sistema educacional na colônia. A educação que era quase exclusiva das escolas confessionais, os colégios de padres,

Passou a ser ministrada nas aulas e escolas régias por mestres nomeados, de acordo com os bispos e pelos padres - mestres e capelães de engenho, que se tornaram, depois da saída dos jesuítas, os principais responsáveis pela educação dos meninos brasileiros (AZEVEDO, 1963, p. 543).

Em relação ao ensino superior,



O fechamento dos colégios dos jesuítas, na Bahia, em Recife, em Olinda, em Piratininga, no Rio de Janeiro, em São Luís, em Belém e em Mariana correspondeu à abertura de aulas de matérias isoladas e à criação de cursos superiores estruturados no Rio de Janeiro e em Olinda, este no prédio do antigo colégio dos padres jesuítas. (CUNHA, 1980, p. 53-54)

Em 1776, os frades franciscanos criaram, por alvará régio, um curso superior no Convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro que era, na realidade, uma faculdade organizada conforme a Universidade de Coimbra. O curso destinava-se à preparação profissional de sacerdotes, mas era frequentado, também, por numerosos leigos e funcionou até 1805. Embora o objetivo geral do ensino ministrado no seminário fosse o de produzir cidadãos seguidores dos "deveres de um verdadeiro Cristão e das obrigações da Sociedade", é possível perceber, nos Estatutos escritos em 1798 pelo bispo de Olinda, que a meta principal era, realmente, a formação de sacerdotes. Contudo, além dos objetivos religiosos, aos sacerdotes neles formados eram atribuídas novas funções, como a de pesquisador e difusor de conhecimento e técnicas.

No dia 16 de fevereiro de 1800, o bispo Azeredo Coutinho, por uma motivação nitidamente burguesa, instalou, solenemente, o Seminário de Olinda (ALVES, 2001, p. 61-77). A justificativa exposta para a sua criação tem conteúdo eminentemente econômico. Sua proposta pedagógica parte da consideração da necessidade de restauração da antiga grandeza de Portugal para que se pudessem conhecer as riquezas naturais dos domínios de Portugal, inclusive dos recursos naturais do Brasil, por isso era preciso formar filósofos naturalistas (os cientistas da época) dispostos a se interiorizar-se e realizar inventário dos recursos minerais, da flora e da fauna brasileiras, visando à recuperação material do reino. Conforme esse raciocínio, o bispo de Olinda chegou à seguinte conclusão: se os cientistas da época não queriam realizar essas atividades, era preciso formar homens que, até por dever de ofício, devia fazê-los.

O que representou a desarticulação definitiva dos colégios-seminários católicos foi o surgimento dos liceus e dos colégios públicos após a Independência. A Igreja católica passou a limitar-se, predominantemente, à formação dos quadros clericais, enquanto o Estado burguês assumia a formação do cidadão. Desse contexto surgem os seminários pios, de um lado, e, de outro, desenvolveram-se o Colégio Pedro II e os liceus provinciais, "cujos planos de estudos fecundaram-se na

rica herança das ciências modernas e na reinterpretação burguesa das humanidades clássicas” (ALVES, 2001, p. 238).

No século XIX, com a instalação do reino português no Brasil e com a declaração da Independência, seguida da criação do Império brasileiro, mudanças objetivas ocorrem no âmbito da educação, sobretudo no que diz respeito à educação superior. Foram criados vários cursos isolados para a preparação de profissionais que atendessem, imediatamente, às necessidades da nova situação do país. Segundo Durham (2007, p. 18), a criação das universidades no Brasil esteve associada diretamente à ideia de uma instituição que aliasse ensino e pesquisa, abrangesse diferentes áreas do conhecimento e não estivesse exclusivamente direcionada para a formação de profissionais, mas, também, de pesquisadores.

A originalidade da criação das universidades em relação aos institutos de pesquisa existentes e às antigas escolas superiores brasileiras que tomou corpo na década de 1930 era, além do ensino e da formação de profissionais, a possibilidade de formação de novos pesquisadores e a sua profissionalização por intermédio da docência. Sem desmerecer os outros aspectos históricos da educação superior no Brasil, permito-me debruçar sobre esta questão no intuito de buscar explicações para a atual formação dos bacharéis professores dos cursos de graduação, especificamente, os da área de Comunicação Social.

É notório que os cursos de bacharelado se iniciaram com o intuito de formar profissionais da área e de pesquisadores. A maneira encontrada para profissionalizar os pesquisadores foi a de inseri-los na academia e intitulá-los docentes pela prática desenvolvida. Mas, seria adequada a denominação de professor para um pesquisador de uma área específica, inserido nas criadas universidades? Este questionamento, a meu ver, não era preponderante naquele momento e, hoje, pode ser considerado o início das dificuldades enfrentadas pelo bacharel professor para exercício da atividade docente nos cursos de Comunicação Social: a sua formação teve foco no exercício de uma profissão, como a de jornalista, publicitário, cineasta, relações públicas, entre outras, e ou no seu preparo como pesquisador. A preocupação tanto do professor como da sociedade com formação específica para o exercício da docência surge posteriormente.

Outro aspecto a ser ressaltado na história da educação superior brasileira que ainda se reflete nas questões das pesquisas desenvolvidas atualmente, como no caso desta tese, é que, criadas as universidades, as políticas públicas e a legislação

caminharam no sentido de privilegiá-las em relações às demais, representando um modelo a ser alcançado ao qual foi concedida autonomia. Enquanto a universidade pública continuou a ser pensada em função da formação de profissionais da área e de pesquisadores, a criação das universidades privadas foi lenta. No entanto, na década de 1970, houve grande expansão do sistema privado com a criação de faculdades, originária da necessidade de formação de professores do ensino básico (DURHAM, 2007, p.19).

Com o passar dos anos, a autonomia associada ao *status* de universidade passou a ser almejada pelo setor privado pelas vantagens provenientes de criar novos cursos e ampliar vagas sem controles rígidos. Sendo assim, em 1995, havia 58 universidades públicas e 59 universidades privadas.

A LDB de 1996 (BRASIL, 1996), no entanto, dificultou a criação de novas universidades privadas, passando a exigir a comprovação de produção científica para o credenciamento e estabeleceu critérios para que essa produção ocorresse, como, por exemplo, um terço do corpo docente em tempo integral e um terço com pós-graduação *lato sensu* concluída. Além disso, estabeleceu credenciamento periódico, inclusive, para as universidades já criadas. As dificuldades de aplicação da LDB (BRASIL, 1996) acarretariam o descenciamento da maioria das universidades privadas, principalmente, pela exigência de investimentos em estrutura e em pessoal provenientes da pesquisa. Consequentemente, diminuiria o número de instituições autônomas, e seria necessária a ampliação do sistema de controle burocrático que já se encontrava sobrecarregado.

Era necessária uma alternativa. Foi, então, criada nova categoria de instituição que teria autonomia como estímulo ao ensino de graduação de qualidade, e, concomitantemente, um sistema de avaliação, para verificar, periodicamente, a manutenção da referida qualidade: assim, nasceram os centros universitários (DURHAM, 2007, p.22).

A criação dos centros foi estabelecida pelo Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997 (BRASIL, 1997), que, quanto à organização acadêmica, classificou as IES em: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores (MARANHÃO, 2007, p.31). Em outubro e novembro de 1997, foram criados os oito primeiros centros universitários.

Assim, segundo Maranhão (2007, p.39),

Uma Universidade tem como característica diferenciadora seu compromisso com a produção do conhecimento e a inovação, através da pesquisa, sem, contudo, descuidar da qualidade do ensino e da integração com a sociedade, extensão. Os Centros diferenciam-se pelo ensino de qualidade, e uma forte integração com a sociedade, explicitadas nas propostas de seus cursos e programas e na extensão. E as Faculdades um forte compromisso com a qualidade do ensino.

Em 2011, havia 2.651 IES pelos dados disponíveis para consulta no Sistema e-MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011). Segundo a organização acadêmica, estavam cadastradas 193 universidades, sendo 103 públicas e 90 privadas; 130 centros universitários, sendo 7 públicos e 123 privados; 2.288 faculdades, sendo 144 públicas e 2.144 privadas; 2 centros federais de educação tecnológica públicos e 38 institutos federais de educação ciência e tecnologia públicos.

Segundo Sguissardi (2009, p.15-17), a educação superior no Brasil é um antigo desafio que se desdobra em múltiplos outros de inegável e incômoda relevância. Ao citar alguns dos desafios, o autor destaca que, inicialmente, o desafio inicial é o de compreender as diferentes faces e dimensões da educação superior brasileira e, para que isso ocorra, é exigido claro e decidido enfrentamento. Além disso, considera que:

Em país como o nosso, não se pode esperar que os primeiros a entendê-lo e a enfrentá-lo sejam os analfabetos; nem os que apenas tiveram alguns anos de escolaridade ou os que cursaram o ensino fundamental completo; nem tampouco os que apenas fizeram alguns anos do ensino médio e que por razões diversas não puderam concluí-lo. Todos esses, somados perfazem em torno de 80% da população brasileira...

Para enfrentar os desafios, estariam na linha de frente os “privilegiados” portadores ou futuros portadores de diploma de curso superior com o propósito inicial de identificar diagnósticos já elaborados com propostas de superação das desigualdades nacionais.

Segundo a concepção de Morosini (2006b, p. 58-59), o conceito de educação superior se difundiu na segunda metade do século XX,

O termo “superior” sugere uma qualidade específica, indicando que os estudantes aprenderam as principais regras e habilidades e compreenderam teorias, métodos e objeto do conhecimento acadêmico.

Cabe destacar que a educação superior também abrange, na sua conceituação, outra função: ensino e pesquisa, isto é, criação e preservação do conhecimento sistemático (TEICHLER, 2001). Essas finalidades referem-se a todas as Instituições de Educação Superior – IES: universidades, centros universitários, centros federais de educação tecnológica, faculdades integradas, faculdades, faculdades tecnológicas, institutos ou escolas superiores. Sendo assim, fica evidente, na legislação nacional vigente, a importância de satisfazer o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, previsto no artigo 207 da Constituição (BRASIL, 1988), para a formação ampliada e transformadora na educação superior.

Não é por acaso que a educação superior, pela exigência da legislação brasileira, deve sustentar-se na tríade ensino, pesquisa e extensão, mas é pela necessidade da formação adequada aos futuros cidadãos, conscientes de sua responsabilidade social (CARVALHO, 2007). Assim, é desejável que os alunos apliquem o conhecimento, mesmo que de maneira experimental e sob supervisão de professores, antes de atuar sozinhos. Portanto, as Instituições de Educação Superior devem retirar “muros” que possam separar os *campi* da vida em sociedade, uma vez que podem deixar nos alunos a impressão de que há fronteiras entre a vivência acadêmica e a social. Os conteúdos e os métodos dos cursos de graduação e de pós-graduação são estimulados pelas pesquisas científicas, resultando em aprendizagem teórica que pode ser aplicada na sociedade, mesmo antes da conclusão dos cursos pelos alunos.

Ao destrinchar as finalidades explicitadas no artigo 43 da LDB (BRASIL, 1996) já mencionadas, é possível perceber quatro eixos orientadores: ensino, pesquisa, extensão e formação. Mas, todos os eixos são fictícios, e muitas finalidades poderiam, claramente, fazer parte de dois ou mais eixos.

**Quadro 1 - Eixos orientadores das finalidades da educação superior**

EIXO	FINALIDADES
Ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>• comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;</li> <li>• promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade;</li> <li>• estimular a criação cultural;</li> <li>• estimular o desenvolvimento do pensamento reflexivo;</li> <li>• estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e os regionais;</li> <li>• suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração.</li> </ul>
Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• estimular o desenvolvimento do espírito científico;</li> <li>• incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura;</li> <li>• desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.</li> </ul>
Extensão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• promover a extensão aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e dos benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;</li> <li>• prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com ela uma relação de reciprocidade.</li> </ul>
Formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento;</li> <li>• formar diplomados aptos para a inserção em setores profissionais;</li> <li>• formar diplomados aptos para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira;</li> <li>• colaborar na formação contínua dos diplomados formados.</li> </ul>

**Fonte: artigo 43 da LDB (BRASIL, 1996).**

Os eixos de ensino, pesquisa e extensão estão mais relacionados à estimulação e ao incentivo na organização do trabalho pedagógico nas IES. De outro modo, o eixo de formação indica o resultado a ser alcançado com a realização dos outros eixos: a formação para as diferentes áreas de conhecimento com aptidão básica, pois a continuidade da formação é necessária para inserção nos setores profissionais e a participação do desenvolvimento da sociedade brasileira.

Cada tipo de IES, sua missão, os objetivos institucionais e a proposta pedagógica da instituição definidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)<sup>7</sup>, determinam de que forma e densidade as finalidades devem ser desenvolvidas. Para Rangel e Pinto (2008), os fundamentos do PDI e as bases

<sup>7</sup>O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) pode ser compreendido como o documento que identifica a instituição, seu propósito e sua missão social, suas previsões de expansão. O PDI é comumente formulado para um período de três a cinco anos, e os elementos mínimos de sua composição estão definidos por legislação específica do ensino superior. (RANGEL; PINTO, 2008).

socioeducacionais do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) são retomados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) constituindo os três documentos as referências dos planos de ensino das disciplinas desenvolvidas pelos docentes nos cursos de graduação.

Em relação à tipologia dos cursos e aos programas que compõem a educação superior, define o artigo 44 da LDB (BRASIL, 1996), são: cursos sequenciais por campo de saber, de graduação, de pós-graduação e de extensão. Enquanto os tipos de cursos de graduação são: bacharelado, licenciatura e tecnológicos. Os egressos graduados nesses cursos denominam-se, respectivamente, bacharel, licenciado e tecnólogo.

Os *Referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura* (BRASIL, 2010), publicados em abril de 2010 pelo Ministério da Educação, definem:

Os três únicos graus consolidados historicamente na Educação Superior brasileira: os Bacharelados que se configuram como cursos superiores generalistas, de formação científica e humanística, que conferem, ao diplomado, competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica, profissional ou cultural; as Licenciaturas que são cursos superiores que conferem, ao diplomado, competências para atuar como professor na educação básica; e os Cursos Superiores de Tecnologia que são graduações de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem, ao diplomado, competências para atuar em áreas profissionais específicas (BRASIL, 2010),

Como se pode perceber, segundo Sguissardi (2009), “antes que um desafio de ação, é a educação superior no Brasil um desafio de compreensão”. Santos (1996, p. 189-190), na apresentação da complexa situação em que se encontra a universidade, afirma que as pressões e as transformações iniciadas na década de sessenta levaram à explosão não só de universidades, como também de suas funções cuja multiplicidade levanta a questão da compatibilidade. Neste sentido, o autor afirma que ocorre tripla crise da universidade:

- crise de hegemonia: contradição entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais;
- crise de legitimidade: contradição entre hierarquização e democratização;
- crise institucional: contradição entre autonomia institucional e produtividade social.

Houve mudanças na educação superior mundialmente. Por um lado, advém “da ordem econômico-política hegemônica em termos globais, em que ocorrem a mundialização do capital, a reestruturação produtiva e a crise e reforma minimalista dos Estados nacionais” (SGUISSARDI, 2000). É o caso da influência dos diagnósticos e das orientações do Banco Mundial na legislação, na privatização, na diferenciação institucional do financiamento público e da diversificação das fontes de recursos de grande parte dos países imersos em crises fiscais. Por outro, as diferenças políticas, sociais e econômicas nos diversos países têm proporcionado trajetórias distintas de transformação histórica dos sistemas educacionais. Além das políticas públicas, é preciso ressaltar que o mundo do trabalho, que, mesmo sem ter o poder legal de estabelecer critérios, abre e fecha brechas de oportunidades e ou de saturação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento.

No caso brasileiro, enquanto a análise das reformas ocorridas na legislação, na natureza das IES e no financiamento evidencia a associação às diretrizes e às recomendações do Banco Mundial (SGUISSARDI, 1998, SILVA JR; SGUISSARDI, 1998), estudos sobre educação superior (MARTINS, 1989) destacam as diferenças entre a emergência de um sistema de massa no Brasil e em outros países. Para exemplificar, cito Gomes e Moraes (2009),

O caso brasileiro revela, claramente, que testemunhamos a emergência do sistema de massa, cujo desenvolvimento veio a ser realizado, em grande parte, por meio da privatização da oferta de vagas na Educação Superior. Estudos sobre sistemas de Educação Superior de outros países como, por exemplo, Alemanha e França podem nos oferecer elementos para conhecer sistemas de massa cujo processo de privatização não teve a mesma dimensão e relevância, quando comparado ao brasileiro.

Conforme determinações legais advindas, principalmente, de políticas públicas, são estabelecidas habilidades e competências que os alunos de graduação devem ter para o exercício profissional. Consequentemente, o docente universitário deve ser capaz de fazer parte de uma organização do trabalho pedagógico que possibilite o desenvolvimento de tais habilidades e competências durante a formação.

No sentido específico de aprofundar a análise do ensino de Comunicação Social no Brasil, considero imprescindível retomar o contexto das interferências internacionais no âmbito da educação nacional, para tornar possível a compreensão da consolidação do campo da Comunicação no país. Por meio da historicidade, Silva



(2002) apresenta, por exemplo, a questão da intervenção das instituições financeiras na formulação de políticas econômicas e sociais brasileiras e analisa “as mediações que nortearam o processo de intervenção do Banco Mundial na formulação e no monitoramento das políticas para a educação pública com o consentimento do governo federal, de parte dos estaduais e das elites dirigentes nacionais entre 1985 e 1996”. Pela análise desenvolvida, a autora afirma que as políticas para a educação pública são resultantes:

- das imposições das instituições internacionais, particularmente do Banco Mundial, nas prescrições socioeducacionais, não apenas pelo montante financeiro de que dispôs, mas também pela capacidade de gerenciar e manipular o consentimento dos governados;
- da capacidade de entidades, associações, organizações e sindicatos avançarem na direção almejada pelas forças sociais opositoras;
- das práticas pedagógicas inventadas, confrontadas e inovadas no interior da escola pública, em que se conjugam histórias de vida, identidades, valores, concepções teóricas, culturas e saberes.

A autora apresenta o direcionamento das ações desenvolvidas pelo Banco Mundial. Especialmente, destaco que, em 1975, a política do Banco Mundial foi redefinida, investida da argumentação econômica para o setor educacional.

O Banco Mundial apresentava-se como a instituição que possuía fórmulas universais para reduzir a pobreza, combater o analfabetismo, preservar o meio ambiente e aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas. A base da sustentação teórica estava posta, de um lado, na teoria do capital humano em que educação escolar é igual à maior produção e maiores investimentos e, de outro, na teoria da modernização tecnológica, predizendo a função econômica do conhecimento.

Em meados dos anos de 1980:

A situação econômica de incapacidade dos países latino-americanos de pagamento da dívida externa permitiu ao Banco Mundial, juntamente com o Fundo Monetário, assumir essa tarefa. De uma instituição voltada para a assistência técnica e cooperação financeira transformou-se em formuladora de políticas para a educação, induzindo, setorialmente, o ritmo e a direção almejada e subordinando-a à racionalidade dos procedimentos econômicos.

Com esses resultados, Silva (2002) considera que uma reforma civil democrática que politizasse o sistema educativo seria melhor que uma reforma

produtivista que o mercantilizasse. Neste sentido, ressalta que o mais impressionante é o consentimento de muitos governados de cederem, facilmente e de maneira submissa, seus destinos aos poucos governantes.

Outra análise importante a ser destacada é a desenvolvida por Saviani (2007) sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (BRASIL, 2007b), lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 24 de abril de 2007 e que teve recepção favorável pela opinião pública, contando com ampla divulgação na imprensa. O autor afirma que o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar o problema da qualidade do ensino. Além disso, ressalta que o Plano agrega 30 ações que incidem sobre os variados aspectos da educação em diversos níveis e modalidades.

Apresentado ao país em 15 de março de 2007, o assim chamado Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado oficialmente, em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, 2007a). Este é, com efeito, o carro-chefe do Plano. No entanto, a composição global do PDE agregou outras 29 ações do MEC. Na verdade, o denominado PDE aparece como grande guarda-chuva que abriga, praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC.

No que se refere, especificamente, à educação superior, o Plano inscreve cinco ações: “FIES-PROUNI”; “Pós-doutorado”; “Professor Equivalente”; “Educação Superior”; e “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”. Além disso, a ação “estágio” é caracterizada como atividade educativa supervisionada e estabelece as regras de funcionamento que garantam aos estudantes do ensino superior, do ensino profissional e do ensino médio a preparação metódica para o trabalho.

Pode-se considerar que a infraestrutura de sustentação do PDE (BRASIL, 2007b) se assenta em dois pilares, o técnico e o financeiro, em correspondência com a dupla assistência que, conforme a Constituição (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996), é atribuição do MEC em relação aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Do ponto de vista técnico, o PDE (BRASIL, 2007b) apoia-se em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de educação básica e em instrumentos de avaliação construídos conforme indicadores do aproveitamento dos alunos e expressos nas provas aplicadas regularmente sob coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP), de acordo com os quais foi elaborado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que se constitui no recurso técnico por excelência, para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo o período de operação do plano, que se estenderá até 2022. Do ponto de vista financeiro, os recursos básicos com que conta o PDE são os constitutivos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001c) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007b), constata-se que o segundo não constitui um plano em sentido próprio, pois define-se, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e das metas previstos no PNE. No contexto indicado, o PDE assume plenamente a agenda do movimento denominado “Compromisso Todos pela Educação”, lançado em 2006. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento constituiu-se, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como, Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau-Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.

No lançamento do PDE, em 24 de abril de 2007, foi baixado pelo Presidente da República o Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007a) com a seguinte ementa: *Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.* No entendimento de Saviani (2007),

Cabe avaliar como positiva a iniciativa do MEC de capitalizar a receptividade da opinião pública à questão da qualidade do ensino, expressa por setores influentes na mídia, como foi o caso da agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, lançada por um grupo de empresários. Inegavelmente, é preciso aproveitar esse momento favorável, em que a sensibilidade em torno da importância e

prioridade da educação se espalha pela sociedade e parece exigir que se ultrapasse o consenso das proclamações discursivas, e se traduza em ações efetivas. O movimento “Compromisso Todos pela Educação” que fixou, na meta de número 5, a necessidade de ampliação do percentual do PIB investido na educação básica, a lógica que embasa a proposta do “Compromisso Todos pela Educação” pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. É isso, sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do “Compromisso Todos pela Educação” espera do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo MEC.

Em relação à educação superior, muitas alterações significativas nas políticas educacionais implementadas no Brasil foram “induzidas pelo ideário neoliberal que presidiu a reforma do Estado do Brasil na década de 1990” (DOURADO, 2005). Entre elas, as políticas de diversificação e diferenciação institucional implementadas a partir de 1995 segmentaram o campo por meio de instituições universitárias e não universitárias, modificando, segundo Dourado (2005), “a promíscua relação entre as esferas pública e privada [...] na medida em que, em muitos casos, o Poder Público foi acionado para subvencionar direta ou indiretamente o setor privado”.

Em estudo realizado a respeito do processo de expansão do segmento do ensino superior privado do Distrito Federal, no período 1995-2001, Sousa (2004, p. 83) revela que:

As IES privadas localizadas no DF estão seguindo uma tendência nacional, concebendo suas propostas, em grande parte, segundo a lógica da concorrência do mercado. Sob esse ângulo, foram criadas disputando alunos-clientes que possuam perfis diferenciados e uma demanda igualmente diversificada. Essa clientela mostra-se distinta em função de diversos fatores, como, carreiras que busca, cursos ofertados, localização geográfica e identidades perseguidas pelas instituições no segmento pesquisado. [...] o segmento do ensino superior privado mostrou-se bastante diversificado. Efetivamente, as instituições que o compõe são distintas em termos de propostas, vocações, marcas, produtos e serviços que possibilitam o atendimento à demanda - ainda que parcial - a um nível de ensino que o Estado não consegue prover. Em função dessa heterogeneidade, a esfera privada pode ser percebida como um bloco apenas quando se pretende contrastá-la com a esfera pública.

Ainda em relação a pesquisas no Distrito Federal, como foi o caso da desenvolvida para elaboração desta tese, outro estudo procurou responder ao seguinte questionamento: “quais os alcances e os limites das estratégias de democratização do acesso utilizadas na implantação da Faculdade UnB Planaltina, no período 2006-2008?” e revelou que a “democratização do acesso à educação superior não é um processo simples e está muito além da abertura de vagas nas instituições públicas” (SOUSA e MELO; SOUSA, 2009),

Baseada em Pérez Gómez (2001, p. 141-144), destaco, no quadro 2, características que diferem o sistema público do sistema privado. Os itens relacionados 1 foram transformados em categorias de análise da pesquisa apresentada neste trabalho: lema, sistema de escolarização, ideologia, ideia de igualdade e concepção docente.

**Quadro 2 - Características dos sistemas educativos**

<b>SISTEMA PÚBLICO</b>	<b>ITEM</b>	<b>SISTEMA PRIVADO</b>
O ensino em liberdade e o ensino da liberdade.	LEMA	A liberdade de ensino e a liberdade de escolha de escola.
Concebe a escolarização como um instrumento de política pública, ou seja, um serviço público que deve alcançar todos os cidadãos.	SISTEMA DE ESCOLARIZAÇÃO	Concebe a escolarização como um instrumento a serviço do livre intercâmbio de mercadoria, a educação, cuja produção e distribuição devem-se submeter à livre concorrência e à regulação do mercado.
O sistema deve garantir a neutralidade ideológica dos docentes e o respeito à pluralidade de opções.	IDEOLOGIA	Os centros escolares têm liberdade para definir sua cultura pedagógica e seu ideário ideológico aos quais os docentes e os alunos se submetem.
Como consequência da busca da igualdade, regula-se o sistema educativo, controlando as variáveis de entrada (currículo, escolas, docentes) de modo que as escolas são concebidas como células equiparáveis.	IDEIA DE IGUALDADE	Como consequência da busca da liberdade de ensino e da diversificação de ofertas, regula-se o sistema com o controle das variáveis de saída (o produto da escola, normalmente, o rendimento acadêmico e a aceitação dos valores do ideário). As escolas têm identidade própria.
Os docentes são funcionários públicos e têm a liberdade para interpretar suas atribuições profissionais, para decidir a estratégia de intervenção e para definir a prática pedagógica mais adequada a cada situação.	CONCEPÇÃO DE DOCENTE	Os docentes são profissionais contratados e gozam de escassa liberdade de manobra, pois a maioria das decisões didáticas está preestabelecida ou, ao menos, condicionada previamente.

**Fonte: quadro baseado em Pérez Gómez (2001, p. 141-144).**

A identificação das diferentes características dos sistemas educacionais constituiu um dos aspectos relevantes dos resultados alcançados no sentido de verificar se, no caso analisado, esses itens poderiam ser identificados. Segundo Pérez Gómez (2001, p.141),

Embora nunca possam se estabelecer limites e fronteiras claras e definitivas, o sistema que denominaremos “público” tem correspondências com políticas educativas defendidas por posições social-democratas ou socialistas, enquanto que o sistema “privado” tem uma maior correspondência com políticas neoliberais.

Sendo assim, considerei extremamente importante a possibilidade de transitar em instituições diferentes no sentido de aprofundar a análise da prática pedagógica do curso da área de Comunicação Social, independentemente do sistema em que esteja inserida. Além do que, se poderia, no decorrer da pesquisa, identificar influências desta inserção na prática pedagógica dos professores, a ponto de diferenciá-las consideravelmente. É preciso ressaltar que, de acordo com Veiga (2000), a educação superior está inserida nas exigências do mercado globalizado, sob a hegemonia do modelo liberal, o que tem levado a ressaltar a importância do conhecimento e a experiência do professor na área específica do saber e a deixar a formação pedagógica em patamar de menor importância.

A formação acadêmica nas IES brasileiras, a partir do século XIX, volta-se para o conhecimento específico necessário para a prática profissional, e, como consequência, esses profissionais passaram a compor os quadros de corpos docentes das instituições de ensino superior brasileiras. Se os cursos de licenciatura nas universidades surgiram diretamente ligados às necessidades educacionais, os cursos de bacharelado advém das necessidades profissionais e ou das demandas sociais e os tecnológicos são relacionados às demandas específicas do mundo do trabalho.

## 2.2 CAMPO DA COMUNICAÇÃO SOCIAL

Mediante a perspectiva apresentada no início do capítulo, a de pensar o campo científico “proveitoso” socialmente, elencarei autores que se propuseram a definir a área da Comunicação como campo científico de estudos e pesquisas (BOUGNOUX, 2001; LIMA, 2004; BARROS, 2003; BRAGA, 2001a; MELO, 1995) e,

em seguida, analisarei a questão específica da área do ensino de Comunicação Social.

Segundo a linha francesa de conceituação da área, proposta por Bougnoux (2001, p. 22 tradução nossa),

Comunicar é, em primeiro lugar, “ter em comum”, o mundo moderno e as redes que o atravessam não deixam de renovar as maneiras de estar juntos e de ramificar nossos mundos, dividindo-os em pedaços. A vertiginosa diversidade de escalas da comunicação, do interpessoal ao planetário, e a imbricação dos níveis fazem duvidar de que uma disciplina possa, por si só, apoderar-se de semelhante “campo”. Se uma interdisciplina batizada *comunicação* tateia hoje, buscando sua consistência, ela só a alcançará por meio de um debate e da confrontação de saberes.

Para qualquer um que se aproxime do campo científico da Comunicação Social no Brasil, Lima (2004, p. 19) afirma que a reação é de “perplexidade e desalento” pela quantidade de alternativas de definição do objeto de estudo e pela desarticulação do universo teórico. Os principais problemas, segundo o autor, para definição do campo são:

- os diversos significados da palavra *comunicação* desde sua origem etimológica<sup>8</sup> até as mutações que seu significado vem sofrendo ao longo do tempo;
- as transformações originadas na chamada *revolução digital*, que, nos últimos 50 anos, alteraram a natureza do processo da comunicação;
- o caráter multidisciplinar;
- as categorias e os conceitos elaborados da análise das sociedades do século XIX que não conseguem compreender a sociedade contemporânea e a consolidação de novos instrumentos eficazes que ainda não ocorreu;
- a institucionalização realizada nos moldes norte-americanos<sup>9</sup> do ensino voltado para a legitimação profissional e da pesquisa desvinculada das profissões e de sua responsabilidade pública no Brasil.

<sup>8</sup>“Comunicação tem sua origem etimológica no substantivo latino *communicationem* (século XV), que significa “a ação de tornar comum”. Sua raiz é o adjetivo *communis*, comum, que significa “pertencer a todos ou a muitos”. E o verbo é *communicare*, *comunicar*, que significa “tornar comum”, saber fazer. Com essa origem, a palavra *comunicação* carrega até hoje uma ambiguidade não resolvida na ação implícita de seu significado original. Essa ambiguidade é representada, em seus extremos, “por *transmitir*, que é um processo unidirecional, e *compartilhar*, que é um processo comum ou participativo.”

<sup>9</sup> Segundo Lima (2004 p. 32), “no parecer 631/69, que propõe e justifica a Resolução CFE/69, que cria os cursos de Comunicação Social no Brasil, o conselheiro Celso Kelly deixa clara sua admiração pelo ensino de Jornalismo nos Estados Unidos, que considera o mais adiantado do mundo, sendo o mais adequado a ser seguido”.

Na perspectiva de Barros (2003, p.298-299), o campo científico da Comunicação “é interdisciplinar por natureza, tanto do ponto de vista teórico, como metodológico e prático”. Isto se deve à constatação de que, tanto os estudiosos, como os profissionais de qualquer área da Comunicação, lidam com objetos multifacetados consagrando as características de pluralidade e a dispersão como inerentes ao campo.

Em outra perspectiva, Braga (2001a, p.12-13), ao tratar do tema da constituição do campo da Comunicação, recusa a explicação de “campo interdisciplinar” pela percepção de que todos os campos de estudos são interdisciplinares por estar atravessados “por dados, conhecimentos, problemas e abordagens concebidos e desenvolvidos em outras disciplinas e ou tecnologias, e pela referência a um espaço de interface nítido que lhe parece bastante difícil captar enquanto “característica constituinte básica do campo da Comunicação”. O autor, para definição do objeto de Comunicação, afirma que duas primeiras tendências extremistas se apresentam inicialmente: a perspectiva holística, que considera a Comunicação como uma questão ampla, difusa e presente em todas as atividades humanas; e a perspectiva reducionista que identifica o núcleo do campo mediante preferências individuais ou grupais, banindo outras perspectivas. Propõe que se defina o objeto de uma teoria da Comunicação como sendo a “conversação” da sociedade, principalmente, pela vantagem de não poder ser confundida com outro tipo de interação social e por chamar a atenção para o aspecto da troca comunicacional. Braga (2001a, p. 17) conclui que “o objetivo e o objeto do campo de estudos em Comunicação, de modo quase tautológico, é observar como a sociedade conversa com a sociedade”.

Como se pode verificar, diversas têm sido as tentativas de reconhecimento de uma identidade para o campo científico da Comunicação no Brasil. Neste sentido, Melo (1995, p. 150) questiona, de acordo com suas pesquisas, o teor do conhecimento produzido no Brasil: se os estudos conduzem a resultados que podem melhorar o desempenho das nossas indústrias culturais; se oferecem evidências capazes de orientar as decisões dos organismos públicos, para defender os interesses dos cidadãos; se reúnem conhecimento útil à mobilização crítica dos organismos vivos da sociedade civil; se se trata de projetos que apenas satisfazem as demandas internas das elites universitárias.

Para Barros (2003, p. 300),



O que podemos perceber dos questionamentos acima é que o Professor Marques de Melo reivindica um tipo de ciência da comunicação que esteja em sintonia com a realidade social e política, e com o contexto mercadológico [...] Isso significa que este novo cenário de saberes não corresponde mais à ideia de conhecimento monodisciplinar, produzido e legitimado apenas dentro dos limites e fronteiras de cada campo de saber isoladamente.

A complexidade da Comunicação Social, suas lutas e suas delimitações, assim como os outros campos científicos, como já citado anteriormente, são definidos por “intelectuais dominantes”, que, habitualmente, se encontram vinculados a associações de pesquisadores da área e ou são os professores dos cursos nas Instituições de educação superior. Para que se possam iluminar os espaços visitados por esses intelectuais, é importante compreender a trajetória percorrida para a consolidação do ensino em Comunicação Social no Brasil.

### 2.2.1 Ensino de Comunicação Social

Em 2008, passados mais de 60 anos da criação do primeiro curso na área de Comunicação na educação superior, os cursos na área de Comunicação representavam, 4,6% (1.145 cursos) do total de cursos de graduação presenciais existentes no Brasil (24.719 cursos nas diversas áreas do conhecimento) que apresentavam com a seguinte distribuição por áreas gerais e detalhadas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009):

**Tabela 2 - Quantidade de cursos na área de Comunicação no Brasil em 2008**

Área	Quantidade de cursos presenciais	Número de matrículas	Ingressantes por processo seletivo
Jornalismo e reportagem	568	178.465	48.817
Marketing e publicidade	406	46.975	21.644
Técnicas audiovisuais e produção de mídia	170	12.253	6.386
Artes e mídia	1	105	30
<b>TOTAL</b>	<b>1.145</b>	<b>237.798</b>	<b>76.877</b>

**Fonte: Ministério da Educação (2009).**

A partir dos números apresentados, é possível perceber que a maioria dos cursos presenciais e o maior número de matrículas se encontravam nas áreas de jornalismo e ou reportagem.

Após um ano, pelo Censo de 2009 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010), o curso de Comunicação Social, apesar de ter sido identificado como o 7º maior de graduação em número de matrículas<sup>10</sup>, diminuiu a quantidade para 221.211. Em 2009, em relação às matrículas nas áreas, o número de ingressantes por processo seletivo indicou a procura relativa maior pelos cursos de marketing e publicidade do que pelos de jornalismo e reportagem.

Em 2011, o Instituto Nacional de Pesquisas – INEP (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011) registrou 1.381 cursos de graduação no grau de bacharelado, sendo 1.356 na modalidade presencial e 25 na modalidade à distância, na área de Comunicação, considerando cada habilitação um curso, no território nacional, com a seguinte distribuição de alunos:

---

<sup>10</sup>Antecedido, na relação apresentada, dos cursos de Administração com 1.102.579 matrículas, Direito com 651.730, Pedagogia com 573.898, Engenharia com 420.578, Enfermagem com 235.804 e Ciências Contábeis com 235.274.

**Tabela 3 - Número de alunos matriculados nos cursos de Comunicação Social, Brasil, 2010**

Cursos	Matrículas				
	Total	Graduação		Sequencial	
		Presencial	Distância	Presencial	Distância
Cinema e Vídeo	2.853	2.832	21	0	0
Comunicação Institucional	267	267	0	0	0
Comunicação Social	55.563	55.563	0	0	0
Jornalismo	37.132	37.132	0	0	0
Marketing e Propaganda	3.216	3.077	126	13	0
Mercadologia (marketing)	47.147	31.091	16.056	0	0
Publicidade e Propaganda	65.404	64.850	505	49	0
Radialismo	1.939	1.939	0	0	0
Rádio e Telejornalismo	2.368	2.368	0	0	0
Relações Públicas	9.129	9.074	0	55	0
<b>TOTAL</b>	<b>225.018</b>	<b>208.193</b>	<b>16.708</b>	<b>117</b>	<b>0</b>

**Fonte: Tabela elaborada por DEED/INEP.**

Pelos dados atualizados até o momento, é possível destacar o ligeiro aumento no número total de matrículas, mas isso não retoma à quantidade registrada em 2008, e já não se pode definir a concentração nas habilitações pela dificuldade de identificação delas nas diferentes nomenclaturas dos cursos.

Segundo Melo (2003, p.141-174), o início dos estudos científicos comunicacionais em todo o mundo está relacionado a dois marcos importantes: a fundação da IAMCR (Internacional Association for Media and Communication Research) em Paris, no ano 1957, e, em 1960, na Universidade Leipzig - Alemanha, quando foi defendida por Tobias Peucer a primeira tese de Doutorado em Jornalismo. De acordo com o autor, a constituição do campo científico comunicacional brasileiro pode ser dividida em cinco períodos: desbravamento (de 1873 a 1922); pioneirismo (de 1923 a 1946); fortalecimento (de 1947 a 1963); consolidação (de 1964 a 1977); institucionalização (de 1978 a 1990).

O “desbravamento” iniciou-se em 1873 quando a imprensa se converteu em objeto de pesquisa. O pernambucano José Higino Duarte Pereira recebeu subsídios

federais para a pesquisa nos Arquivos das Índias Ocidentais, em cidades da Holanda. Em 1900, foi fundada a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) cujo desafio era manter uma escola profissional destinada a formar jornalistas. Naquela época, a maioria dos jornalistas tinha formação em Direito, e muitas instituições foram contra a criação de cursos superiores de Jornalismo.

Em 1943, fundou-se um curso de Jornalismo em São Paulo, dirigido por Vitorino Prata Castelo Branco, mas realizado fora das universidades. No mesmo ano, o ministro da Educação vinculou o ensino do Jornalismo no Brasil ao sistema de ensino superior, que já tinha sido oficializado desde 1938, mas era dependente de regulamentação.

Em 1947, implantou-se o primeiro curso de Jornalismo na Escola de Jornalismo Cásper Líbero, localizada em São Paulo, que contava com o aparato gráfico do jornal *A Gazeta*, transformando aulas em material didático para todo o território nacional. Em 1948, implantou-se o curso de Jornalismo da Universidade do Brasil, a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), produto de esforços da ABI junto ao Governo Federal.

Com a criação desses cursos, começou-se, então, a configurar a área de ensino de Comunicação Social no Brasil. Como se pode verificar a seguir (cf. quadro 3), outras iniciativas construíram a história e consolidaram a área da Comunicação na educação superior.

**Quadro 3 - Etapas de consolidação da área de ensino de Comunicação no Brasil.**

Ano	Etapa
1951	Rodolfo Lima Martensen buscou apoio do empresário Assis Chateaubriand e criou a primeira escola de propaganda, ainda fora da Universidade.
1965	Pompeu de Souza criou o primeiro curso de Comunicação de massa na Universidade de Brasília – UnB, incluindo outros setores da Comunicação na universidade, além do Jornalismo.
1966	Luiz Beltrão reformulou a Faculdade de Comunicação da UnB criando o primeiro grupo de docentes em tempo integral e incentivou-os a conquistar competência acadêmica (a crise da UnB provocada pelo Golpe de 64 inviabilizou o projeto).
1968	a Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP assumiu liderança nacional e criou o primeiro programa de Doutorado da ECA com professores titulados em outros campos do saber (Letras, Humanidades e Ciências Sociais).
1972	a ECA/USP criou primeiro Mestrado em Ciências da Comunicação do país. Em seguida, a UFRJ iniciou seu Mestrado em Comunicação.
1972	criou-se a primeira associação acadêmica da área: Associação Brasileira Ensino e Pesquisa da Comunicação- em São Paulo, durante um evento na USP.
1977	criou-se a Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – INTERCOM formada por pesquisadores, professores e profissionais (em São Paulo).
1984	fundou-se a Associação Brasileira das Escolas de Comunicação – ABECOM formada por diretores de faculdades, departamentos e cursos (em Brasília).
1990	criou-se a Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação – COMPOS formada por docentes e estudantes dos cursos de Pós-graduação.

**Fonte: Melo (2003).**

Mediante os direcionamentos seguidos pelos cursos da área, muitas especificidades foram-se constituindo, possibilitando aos profissionais formados em Comunicação Social ser habilitados em Jornalismo, Relações Públicas, Radialismo, Publicidade e Propaganda, Editoração, Cinema e Vídeo.

No Brasil, atualmente, há regulamentações de distintas profissões da área de Comunicação Social, como jornalistas, relações públicas e radialistas. Contudo, nem todas as habilitações do curso são regulamentadas como profissão. Considerando, a própria composição do campo comunicacional, sob a ótica de Bougnoux (2001, p. 22, tradução nossa), a aquisição de uma cultura comunicacional parece muito complexa:

Pois entre o microssocial e o macrossocial, teria de abranger-se, no mínimo, uma semiologia, corrigida ou enriquecida por um pragmatismo e por uma midiologia (para dar conta dos fenômenos de enunciação, sem excluir a lógica das diferentes mídias); os modelos da cibernética teriam que intervir, incluindo as lógicas da causalidade circular e da auto-organização; os conceitos de psicologia social ou da psicanálise complementariam, utilmente, um currículo em que não

se aprenderia somente como as mensagens circulam, mas também quais os efeitos imaginários ou simbólicos encontra o receptor, e quais as razões ou loucuras coletivas são o fundamento de nossas comunidades.

No Brasil, desde a implementação do primeiro currículo mínimo para os cursos de Comunicação, muitas modificações ocorreram. Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2001a) de Comunicação Social definem que os conteúdos curriculares devem ser diferenciados em:

- conteúdos básicos: relacionados tanto à parte comum do curso quanto às diferentes habilitações; caracterizadores da formação geral da área, devendo atravessar a formação dos graduandos de todas as habilitações; que envolvem tanto conhecimentos teóricos como práticos; reflexões e aplicações relacionadas ao campo da Comunicação e à área configurada pela habilitação específica; e em

- conteúdos específicos: definidos pelo colegiado do curso, tanto para favorecer reflexões e práticas no campo geral da Comunicação como para incentivar reflexões e práticas da habilitação específica; que cada instituição, livremente, deve eleger para organizar seu currículo pleno, tendo como referência os objetivos e os perfis comum e específicos anteriormente definidos; que cada habilitação, correspondendo a recortes no campo geral da Comunicação, organiza conhecimentos e práticas profissionais, apresenta questões teóricas, elabora críticas, discute a atualidade e desenvolve práticas sobre linguagens e estruturas.

Para avaliação dos cursos de graduação em Comunicação Social, pelo instrumento do MEC/INEP (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006) em vigor até 2011, há um grupo de indicadores conceituado como “Projeto Pedagógico do Curso – PPC: concepção do curso” em que “coerência do currículo face às Diretrizes Curriculares Nacionais” é um dos indicadores.

Para que um curso seja autorizado ou reconhecido neste indicador, o critério máximo de pontuação cinco é conferido:

Quando há plena coerência do currículo com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Essa coerência resulta e/ou expressa uma diretriz de ação, acessível ao conhecimento da comunidade interna. O currículo reflete totalmente as diretrizes curriculares nacionais do curso. Quando o currículo atende às recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais no que tange à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à articulação teórico-prática, assim como aos conteúdos obrigatórios, à distribuição da carga horária entre os núcleos de formação geral/básica e profissional, às atividades

complementares e às atividades desenvolvidas no campo profissional.

Moura (2002) desenvolveu um estudo, resgatando a documentação dos currículos mínimos estabelecidos e implantados pelo MEC por intermédio de pareceres e resoluções (Parecer nº. 323/62, Parecer nº. 984/64, Resolução nº. 11/69, Resolução nº. 3/78 e Resolução nº. 2/84) e apresentou uma relação entre fases e tendências quanto à questão curricular em Comunicação Social. Segundo o autor (2002, p.239), as fases “referem-se ao ensino da teoria e das práticas profissionais enfocadas nos cursos, enquanto que as tendências são relativas à organização curricular, que formata os cursos”. No entanto, classifica todo o período com a tendência técnico-linear “devido às matérias/disciplinas e respectivas ementas atenderem a uma estrutura previamente determinada pelo órgão federal e estarem voltadas às funções e atividades profissionais”.

Em 1996, a aprovação pelo Congresso Nacional da Lei de Diretrizes e Bases acabou com os currículos mínimos definidos pelo antigo Conselho Federal de Educação (FARO, 2003, p. 139-140). Como não existiu nenhuma orientação para o curso de Comunicação Social, diversas práticas foram criadas desde aquele período até 2001, quando o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESU possibilitou às comunidades universitárias abrir as discussões a respeito da formulação das diretrizes curriculares para o curso de Comunicação Social. Após debates e encontros, ficou definido que todas as instituições que mantivessem cursos de graduação em Comunicação com habilitações em Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Cinema, Radialismo, Editoração ou outras habilitações pertinentes ao campo da Comunicação e que venham a ser criadas, conforme determina a Resolução CNE/CES nº16/2002 (BRASIL, 2002), devem orientar a formulação do projeto pedagógico do curso pelas Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações, integrantes dos Pareceres CNE nº492/2001 (BRASIL 2001a) e nº 1.363/2001 (BRASIL, 2001b).

Segundo esses documentos orientadores, as Diretrizes Curriculares da área da Comunicação foram elaboradas, procurando atender a dois objetivos fundamentais: a) flexibilizar a estruturação dos cursos, tanto para atender a variedades de circunstâncias geográficas, político-sociais e acadêmicas como para ajustar-se ao dinamismo da área e viabilizar o surgimento de propostas pedagógicas

inovadoras e eficientes; b) estabelecer orientações para a obtenção de padrão de qualidade na formação oferecida.

Encontra-se determinado, nos mesmos documentos, o perfil dos egressos desses cursos, dividido em “perfil comum”, igual para todas as habilitações e que visa garantir a identidade do curso, e em “perfis específicos”, diferentes resultantes das habilitações do campo. O perfil comum dos egressos do curso de Comunicação por definição das Diretrizes Curriculares de Comunicação, Parecer CNE/CES nº 492/2001 e Resolução CNE/CES nº 16/2002, caracteriza-se por:

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

- as competências e habilidades comportam dois níveis: as gerais<sup>11</sup> para os diferentes perfis e as específicas por habilitação.

- conteúdos curriculares básicos relacionados à parte comum do curso e às habilitações (são conteúdos teórico-conceituais; conteúdos analíticos e informativos sobre a atualidade; conteúdos de linguagens, técnicas e tecnologias midiáticas, conteúdos ético-políticos) e conteúdos específicos que favoreçam reflexões e

---

<sup>11</sup>As competências e habilidades gerais para os diferentes perfis são: 1. assimilar criticamente conceitos que permitam a apreensão de teorias; 2. usar tais conceitos e teorias em análises críticas da realidade; 3. posicionar-se de modo ético-político; 4. dominar as linguagens habitualmente usadas nos processos de comunicação, nas dimensões de criação, de produção, de interpretação e da técnica; 5. experimentar e inovar o uso destas linguagens; 6. refletir, criticamente, sobre as práticas profissionais no campo da Comunicação; 7. ter competência no uso da língua nacional para escrita e interpretação de textos gerais e especializados na área.



práticas no campo geral da Comunicação, e incentivem reflexões e práticas da habilitação específica;

- estágios e atividades complementares não podem ultrapassar 20% do total de horas do curso, não incluídas nesta porcentagem as horas dedicadas ao Trabalho de Conclusão de Curso ou Projetos Experimentais. O estágio orientado por objetivos de formação refere-se a estudos e práticas supervisionados em atividades externas à unidade de oferecimento do curso. As atividades complementares realizadas sob a supervisão de um docente buscam promover o relacionamento do estudante com a realidade social, econômica e cultural e a iniciação à pesquisa e ao ensino;

- estrutura: o curso de Comunicação Social pode ser oferecido por créditos, havendo, no entanto, atenção para uma sequência equilibrada de conteúdos curriculares e acompanhamento planejado da formação. Na oferta seriada, importa considerar, também, a flexibilidade de caminhos alternativos. Na organização modular, deverá ser esclarecido o seu modo de inserção na estrutura geral do curso.

- acompanhamento e avaliação: a avaliação deve ser periódica e realizada em articulação com o projeto acadêmico do curso sob três ângulos:

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

Todas essas orientações e alguns indicadores que fazem parte de instrumentos de avaliação aplicados pelo INEP/MEC para reconhecimento de cursos de graduação na área de Comunicação Social no Brasil têm sido decisivos para continuidade ou encerramento de oferta dos cursos da área. Diversas são as exigências e as sugestões de modificações estruturais dos cursos das áreas de Comunicação que surgem frequentemente.

Cabe ressaltar que esta não é uma situação exclusivamente brasileira. Neste sentido, destaco que, pela perspectiva francesa de Bougnoux (2001), o currículo deveria contemplar, no mínimo, a semiologia enriquecida, os modelos da cibernética, os conceitos de psicologia social ou psicanálise. Além disso, ao questionar se as disciplinas da comunicação merecem o título de “ciências”, Bougnoux (2001, p.

116, tradução nossa) ao se inicia sua resposta considerando-as como interdisciplinas:

De aparição tardia, nossa interdisciplina propõe uma compensação às ciências sociais já constituídas um cruzamento de suas problemáticas, ou uma ampliação de suas curiosidades; ao circular entre as razões locais da semiologia, da psicologia social, da história ou da informática, ela pode servir para complicar a ideia, sempre redutora da razão, ao mostrar nesta não um estado, mas um processo nunca terminado de comunicação. Em todos os campos, desde o raciocínio solitário até a navegação na Internet, a inteligência é uma atividade de nexos e de negociação, cujos parâmetros são estudados pelas SIC [ciências da informação e da comunicação], assim como seus múltiplos aspectos mediáticos, psicológicos e sociais.

Nessa perspectiva, não é possível delimitar a área de pesquisa da comunicação, sem considerar as interfaces com as demais ciências e o objeto a ser pesquisado. No caso específico da prática pedagógica nos cursos de graduação em Comunicação Social, há diversas sobreposições com a área da Educação.

Lopes (2003c, p. 283-284), ao tratar do tema da institucionalização das ciências sociais, traz à tona a discussão histórica dos processos de disciplinarização dessas ciências desde o século XVIII até os dias atuais, afirmando que o relatório da Comissão Gulbenkian para a reestruturação das ciências sociais, intitulado *Abrir as ciências sociais* (WALLERSTEIN, 1996), está estruturado ao redor dessa discussão. Neste sentido, Lopes (2003c, p. 283-294) afirma que há dois pontos polêmicos que constam do Relatório Gulbenkian sobre a reestruturação das ciências sociais:

O primeiro é o de que a divisão interna das ciências sociais em muitas disciplinas resultou principalmente de decisões institucionais que quase sempre mantiveram laços fracos com o debate propriamente epistemológico. E o segundo ponto é a proposta de trabalho transdisciplinar com base na crítica da prática interdisciplinar.

Lopes (2003c, p.285 e 290) apresenta uma discussão sobre o movimento de convergência e de sobreposição entre as disciplinas, com base no Relatório.

Neste sentido concorda que a reestruturação transdisciplinar das ciências sociais não implica dissolver a formação de pesquisadores nem a prática científica em generalidades, mas sim em articular nela a experiência e os recursos de diversos ramos e enfoques em uma síntese que, na proliferação de objetos de estudos abordados, conflua enquanto lógica científica para a produção de conhecimento pertinente e consistente, e que responda às necessidades sociais,

além das “grupais”, que em todo caso se somariam em uma identidade maior para assim fortalecer-se [...] A transdisciplinarização assim entendida não supõe uma arbitrária e radical dissolução da estrutura disciplinar no institucional, e menos no cognoscitivo ou enquanto processo de formação. É precisamente com a conquista do rigor teórico metodológico e a ampliação e consolidação do domínio dos saberes até agora fragmentados em disciplinas que nós, pesquisadores nas ciências sociais, poderemos avançar, a partir do espaço acadêmico, juntamente com o nosso tempo sociocultural.

Antes de propor a discussão entre a inter ou transdisciplinaridade, é importante questionar se as ciências sociais são disciplinas. Segundo Lopes (2003c, p.286), a etimologia da palavra

Disciplina é vinculada a discípulo ou estudante e é antitética à doutrina, que é a propriedade do doutor ou professor. Portanto, doutrina concerne à teoria abstrata e disciplina é relativa à prática e ao exercício. A primeira tem a ver com a produção e a segunda com a reprodução do conhecimento.

Na história das ciências sociais, uma disciplina só aparece depois de um longo trajeto de prática quando se torna doutrina, ensinada e justificada pelos doutores e professores. Mas com isso, pergunta-se o autor, atingiu-se um nível defensável e coerente de análise ou apenas separou-se um assunto?

Na prática, a sobreposição das disciplinas é frequente e “os campos de estudo (*fields of inquiry*) aparecem como novo padrão emergente a que se pode chamar transdisciplinarização ou pós-disciplinarização” (FUENTES, 1998), ou seja,

Um movimento para a superação dos limites entre especialidades fechadas e hierarquizadas, e o estabelecimento de um campo de discurso e práticas sociais cuja legitimidade acadêmica e social vai cada vez mais depender da profundidade, extensão, pertinência e solidez das explicações que produza, do que do prestígio institucional acumulado (LOPES, 2003c, p. 287).

Além das repercussões dos debates em relação à disciplinaridade das ciências, influências na formação da área de Comunicação Social surgem de diversos setores sociais. Como se pode perceber pelos números, a autorização de cursos de bacharelado a distância começa a apresentar resultados significativos. A título de enriquecimento teórico para a definição do campo da Comunicação Social, não poderia deixar de destacara polêmica que foi foco de debates freneticamente inseridos na mídia quando os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) decidiram, em 17 de junho de 2009, pela não obrigatoriedade do diploma de Jornalismo para o exercício da profissão de jornalista.

### 2.2.1.1 A exigência de diploma

Exigir diploma para exercício da profissão significa garantir que o profissional atuante na área tenha condições mínimas para desenvolver as atividades. O livre exercício de profissões na vida em sociedade requer uma reflexão profunda a respeito das consequências dos atos de cada indivíduo no exercício de sua profissão.

Considerando a interface dos campos da educação e da comunicação, ora em foco, cito a polêmica sobre a questão da exigência de diploma de jornalismo que tem envolvido várias perspectivas e posicionamentos da sociedade, para, analogamente, refletir a respeito da exigência de formação para a prática pedagógica do professor universitário. Com relação à exigência do diploma para exercício da profissão de jornalismo, há grupos que se enfrentam constantemente, com discursos distintos e que resultam, de um lado, em defensores do exercício da profissão sem a exigência de diploma em jornalismo e, de outro, naqueles a favor da exigência da obrigatoriedade do diploma.

Por parte dos que consideram necessário o diploma, apresento o posicionamento do jornalista e presidente da Federação Nacional dos Jornalistas – FENAJ (ANDRADE, 2007), segundo o qual os jornalistas entendem que “disponibilizar informação ética, de qualidade e democrática, que atenda ao interesse público” é uma função social do jornalismo que depende de uma formação profissional qualificada. No mesmo sentido, destaca o senador federal Andrade (2011) que:

O jornalista não é um mero escritor de opiniões. Ele é, preponderantemente, um profissional dotado de conhecimento e técnica para apuração e análise dos fatos, sobre como expô-los e com capacidade para avaliar as consequências do que escreve e como escreve. Para isso mesmo é que obrigatoriamente as escolas de jornalismo ministram a matéria Ética e Legislação dos Meios de Comunicação.

Aproveito o ensejo, para, no mesmo sentido, defender a formação do professor da educação superior, que, além da disponibilização de informações citada em favor da exigência de diploma para jornalistas, influencia, diretamente, a

formação profissional de alunos pela prática pedagógica que realiza. Nas palavras de Motta (2009), jornalista e professor universitário:

A quem interessa o fim da exigência do diploma de jornalista? Os méritos do diploma para a profissão do Jornalismo e para a sociedade são tantos, e tão óbvios, que é difícil imaginar razões coerentes para acabar com ele.

O argumento contra a reserva de mercado não cabe. A legislação em vigor não é exclusiva. Quem não é formado em Jornalismo, como médicos, engenheiros, advogados e outros profissionais, pode escrever regularmente artigos sem nenhuma restrição. Pode manter colunas, apresentar um programa de TV, debater neste programa, criar blogs etc. A legislação não é restritiva. É só conferir a diversidade de conteúdos que existe hoje na mídia brasileira. Todas as outras profissões liberais exigem formação específica. Por que o Jornalismo seria exceção?

No que diz respeito ao princípio da instituição da obrigatoriedade do curso superior para os jornalistas, sua conquista foi alcançada em 1969. Contudo, a reivindicação da profissionalização da categoria pelos profissionais da imprensa iniciou-se na década de 1950, e, segundo Lage,

A aplicação da exigência foi sendo protelada por dois motivos: primeiro, a pressão dos donos de jornal, que resistiam ao inevitável aumento das folhas de salários e à mudança dos métodos empresariais (a redação padronizada dos textos noticiosos tornava ridículos os elogios das matérias pagas disfarçadas, por exemplo); segundo, a intervenção do governo norte-americano. (2002, p.60).

Seguindo esta linha de raciocínio, por questões estratégicas, o governo norte-americano, além de interferir diretamente, no sentido de retardar a exigência da formação específica, posteriormente, interveio na orientação ideológica dos cursos de Jornalismo, de maneira indireta, pelo Centro Internacional de Estudos Superiores de Jornalismo para a América Latina –CIESPAL. Destaca Andrade que:

Na conferência da UNESCO realizada em Paris, em 1948, a entidade, na época amplamente dominada pela política dos Estados Unidos, resolveu dar atenção especial à formação dos jornalistas no terceiro mundo. Com essa preocupação principalmente política, a UNESCO começa a criar centros de formação de professores de jornalismo nas várias regiões do terceiro mundo. Antes mesmo que a África e a Ásia, a América Latina foi contemplada com um, instalado na Universidade Central de Quito, no Equador, em 1960. (2007)

Para Meditsch (1999), a intervenção dos Estados Unidos, por intermédio da CIESPAL, no ensino de jornalismo,

implicou numa ruptura da orientação teórica das escolas, que até então era centrada numa formação clássico-humanística, com ênfase nos estudos

éticos, jurídicos, filosóficos e literários. Esta orientação, por influência do Ciespal, será rejeitada por "não-científica", e substituída pelas disciplinas valorizadas pelo funcionalismo norte-americano (1999).

Além disso, destaca o autor que:

A política do Centro influenciou a regulamentação profissional em diversos países e conseguiu unificar a linguagem acadêmica da área em todo o continente, com a boa desculpa de "facilitar o intercâmbio". Em 1964, o Centro já havia formado, em seus cursos, mais de duzentos professores e diretores de escolas, e os resultados não tardaram a aparecer. Conforme relatório do professor americano Raymond Nixon, em 1970, um terço das escolas do continente já haviam trocado a denominação "de jornalismo" por "de comunicação" ou equivalente. Em 1980, este número estava próximo de 85%. (MEDITSCH,1999)

Conforme esses argumentos, os autores citados consideram que a CIESPAL introduziu, no Brasil, um profissional polivalente, conhecido como comunicólogo, contemplando a formação de publicitários, relações públicas e cineastas com o objetivo de diluir o conteúdo crítico inerente à formação específica de jornalista. Isso criou um "abismo" entre a formação e a profissão de jornalista, repercutindo no distanciamento entre a teoria e a prática e contribuindo na defesa dos empresários para o discurso contra os cursos e contra a regulamentação profissional.

Dessa forma, a criação das universidades, no sentido de profissionalização de pesquisadores, pode ter sido a causa da despreocupação inicial com a profissionalização de professores na educação superior? Por consequência, os atuais professores seriam a força que resiste à exigência da formação? Ou seriam os empresários e os gestores das IES que se preocupam com aumentos de salários? Ou seriam os governantes brasileiros e, até, as organizações internacionais? Parece que a resposta para tais questionamentos só será alcançada quando, consciente da responsabilidade dos professores com o futuro, a sociedade organizada passar a exigir formação pedagógica para os professores da educação superior. Por enquanto, estudos e pesquisas na área da Pedagogia Universitária publicam as informações que podem, um dia, impulsionar uma mobilização social.

Como no caso da exigência de diploma do jornalismo, os dois lados já se encontram sensibilizados, em 2001, o Ministério Público Federal ajuizou ação civil pública com pedido de tutela antecipada, em face da União, defendendo que o artigo 4º, inciso V, do Decreto-Lei nº 972, de 1969 (BRASIL, 1969), o qual exige o diploma

de curso superior de jornalismo, registrado pelo Ministério da Educação, para o exercício da profissão de jornalista:

- não recepcionava o artigo 5º, IX e XIII e o artigo 220, caput e § 1º da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988);

- violava o artigo 13 da Convenção Americana de Direitos Humanos, que foi ratificada pelo Brasil em 1992 (BRASIL, 1992).

Em síntese, o Ministério Público Federal defendia que, se a Constituição Federal (BRASIL, 1988) remete à legislação infraconstitucional o estabelecimento de condições para exercício da liberdade de exercício profissional, não poderia o legislador impor restrições indevidas ou não razoáveis, como seria o caso da exigência de diploma do curso superior de jornalismo para exercício da profissão.

A sentença proferida pelo Juízo da 16ª Vara Cível Federal de São Paulo julgou parcialmente procedente o pedido, e foram interpostos recursos até a interposição de recurso extraordinário no Supremo Tribunal Federal. O referido recurso teve como partes:

- autor: Ministério Público Federal com o Sindicato das Empresas de Rádio e Televisão no Estado de São Paulo (na qualidade de assistente simples);

- ré: União com a Federação Nacional dos Jornalistas – FENAJ e com o Sindicato dos Jornalistas Profissionais no Estado de São Paulo (na qualidade de assistentes simples).

Cabe ressaltar que alguns jornalistas se têm agrupado em torno de movimentos organizados contra a exigência do diploma para exercício da profissão de jornalista. Destaco o artigo “Dormi jornalista e acordei sem profissão”, escrito pelo jornalista e vice-presidente da diretoria da União Brasileira de Jornalistas – UNIJOR (MENDES, 2006), no qual afirma que:

Realmente, sou jornalista, trabalho com carteira assinada, edito um jornal, tenho a profissão como minha principal fonte de renda e de repente, do dia para a noite, me tornei um cidadão sem profissão e pior, impedido de trabalhar naquilo que é o meu ofício, de acordo com o decreto-lei 972/69 da ditadura militar.

Segundo esse jornalista, a FENAJ e os sindicatos dos jornalistas promoveram uma “caça às bruxas”, ou melhor, aos jornalistas que ele define como “com registro precário” e expõe argumentos contra a obrigatoriedade do diploma de jornalismo; entre eles:

- se os precários (sem diploma) trabalham em redações e assessorias seus registros não podem ser cassados pelo fato de não terem a qualificação adequada para o exercício da profissão;

- a Constituição Federal e a Lei de Imprensa, em momento algum, citam a obrigatoriedade de diploma para exercício da profissão;

- parece haver uma explícita má intenção da FENAJ e dos sindicatos em impor uma reserva de mercado.

Quanto ao recurso extraordinário supracitado, o voto do relator, o ministro do STF, em referência à análise do mérito dos recursos, declara que, ao ser posta no juízo de primeira instância (16ª Vara Cível Federal de São Paulo), a questão da constitucionalidade da exigência de diploma de curso superior de jornalismo registrado pelo Ministério da Educação para o exercício da profissão de jornalista tem sido discutida de acordo com duas perspectivas de análise:

- o aspecto relacional-comparativo entre o Decreto-Lei nº 972/1969 e a Constituição de 1988, especificamente quanto às liberdades de profissão, de expressão e de informação;

- o referido decreto-lei em face do artigo 13 (liberdade de expressão) da Convenção Americana de Direitos Humanos, denominado Pacto de San José da Costa Rica (BRASIL, 1992).

No voto, considero importante destacar a reflexão que se apresenta entre os direitos fundamentais e a proteção da liberdade de exercício profissional, assegurada pelo artigo 5º, inciso XIII, da Constituição (BRASIL, 1988), que dispõe: “é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer”. No relatório, o STF ressalta que o texto constitucional não deixa dúvidas de a lei ordinária poder estabelecer as qualificações profissionais necessárias para o livre exercício de determinada profissão. No entanto, destaca a doutrina constitucional entender que as qualificações profissionais:

Somente podem ser exigidas, pela lei, daquelas profissões que, de alguma maneira, podem trazer perigo de dano à coletividade ou prejuízos diretos a direitos de terceiros, sem culpa das vítimas [...] Nesse sentido, a profissão de jornalista, por não implicar riscos à saúde ou à vida dos cidadãos em geral, não poderia ser objeto de exigências quanto às condições de capacidade técnica para o seu exercício. Eventuais riscos ou danos efetivos a terceiros causados pelo profissional do jornalismo não seriam inerentes à atividade e,



dessa forma, não seriam evitáveis pela exigência de um diploma de graduação. Dados técnicos necessários à elaboração da notícia (informação) devem ser buscados pelo jornalista em fontes qualificadas profissionalmente sobre o assunto.

[...] É certo, assim, que o exercício abusivo do jornalismo implica sérios danos individuais e coletivos. Porém, mais certo ainda é que os danos causados pela atividade jornalística não podem ser evitados ou controlados por qualquer tipo de medida estatal de índole preventiva.

Como se sabe, o abuso da liberdade de expressão não pode ser objeto de controle prévio, mas de responsabilização civil e penal, sempre *a posteriori*. E, como analisado acima, não há razão para se acreditar que a exigência de diploma de curso superior de jornalismo seja uma medida adequada e eficaz para evitar o exercício abusivo da profissão. De toda forma, caracterizada essa exigência como típica forma de controle prévio das liberdades de expressão e de informação, e constatado, assim, o embaraço à plena liberdade jornalística, é de se concluir que não está ela autorizada constitucionalmente.

Na finalização do voto, apresentados os fundamentos, o relator conclui no sentido de que o artigo 4º, inciso V, do Decreto-Lei nº 972, de 1969 (BRASIL, 1969), não foi recepcionado pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Em relação às decisões do judiciário que vêm tomando esse sentido, Andrade (2007) considera não se poder aceitar o argumento de que a exigência de diploma de jornalista esteja cerceando a liberdade de expressão e o direito à informação se observarmos que é a atual lógica funcional dos meios de comunicação e seus projetos político-editoriais que impõem os verdadeiros limites à expressão das fontes. Explica o autor que:

Nas últimas décadas o Jornalismo foi reconhecido e se firmou como um modo de ser profissional – um ethos profissional -, cuja atividade passou a ser fortemente vinculada ao interesse público, com crescente reflexão sobre a ética e as habilidades próprias das funções exercidas no Jornalismo, nos seus mais variados formatos. É por isso que entendemos o caráter indispensável da formação profissional, base para o exercício regular da nossa atividade.

Defender o contrário é favorecer o poder desmedido dos proprietários das empresas de comunicação, os maiores beneficiários da não-exigência do diploma, os quais, a partir dela, seriam transformados em donos absolutos e algozes das consciências dos jornalistas e, por conseqüência, das consciências de todos os cidadãos. O resultado previsível desta medida será uma sociedade ainda mais distante das condições ideais de acesso à informação de qualidade, ética e pluralista, imagem reforçada de um país condenado pelo monopólio dos meios de comunicação, cuja concentração é vedada pela Constituição Federal, este sim, um princípio constantemente desrespeitado.

Com todo respeito à excelente atuação dos ministros do Supremo Tribunal Federal em prol da defesa dos direitos fundamentais, mediante os argumentos apresentados, defendo a necessidade da exigência do diploma para exercício da profissão de jornalista e a extinção das habilitações dos cursos de Comunicação Social em defesa da formação específica para jornalistas, publicitários e cineastas.

Concordo com o princípio da argumentação apresentada na referida decisão do STF, em defesa da exigência de qualificações profissionais para, apenas, as profissões que possam trazer perigo de dano à coletividade ou prejuízo a direitos de terceiros sem culpa das vítimas. Contudo, utilizo-me da própria lógica inferencial utilizada na redação do relatório do voto para discordar do julgamento:

#### Quadro 4 - Redação sugerida mediante o relatório do voto do STF

Relatório do voto do recurso do STF	Redação sugerida
A profissão de jornalista, por <b>não implicar</b> riscos à saúde ou à vida dos cidadãos em geral, <b>não poderia ser</b> objeto de exigências quanto às condições de capacidade técnica para o seu exercício.	A profissão de jornalista <b>implica</b> riscos à saúde ou à vida dos cidadãos em geral, portanto <b>deve ser</b> objeto de exigências quanto às condições de capacidade técnica para o seu exercício.
O exercício abusivo do jornalismo implica sérios danos individuais e coletivos. Porém, mais certo ainda é que os danos causados pela atividade jornalística <b>não podem ser evitados ou controlados</b> por qualquer tipo de medida estatal de índole preventiva. Como se sabe, o abuso da liberdade de expressão não pode ser objeto de controle prévio, mas de responsabilização civil e penal, sempre <i>a posteriori</i> .	O exercício abusivo do jornalismo implica sérios danos individuais e coletivos. Porém, mais certo ainda é que os danos causados pela atividade jornalística <b>podem ser evitados ou controlados</b> por medida estatal de índole preventiva.
De toda forma, caracterizada essa exigência como <b>típica forma de controle prévio das liberdades de expressão e de informação</b> e constatado, assim, o embaraço à plena liberdade jornalística, é de se concluir que não está ela autorizada constitucionalmente.	A exigência de diploma para exercício da profissão <b>não é típica forma de controle prévio das liberdades de expressão e de informação</b> .

Se não fosse a reflexão propiciada mediante os conhecimentos exigidos aos egressos de cursos da área da Comunicação Social, estaria o relator digno de homenagens à elaboração do relatório que fundamentou o voto contrário à exigência de diploma para exercício da profissão de jornalista. Entretanto, a minha formação como bacharel em Comunicação Social e a dedicação para ministrar as disciplinas Teorias da Comunicação e Sociologia da Comunicação permitem defender que há

riscos ou danos efetivos a terceiros causados pelo profissional do jornalismo e inerentes à atividade que são evitáveis pela exigência de um diploma de graduação.

As duas grandes matrizes teóricas precursoras dos estudos da Comunicação Social foram iniciadas no período entre o final dos anos 1920 e o início dos anos 1930. Na Alemanha, o nazismo foi o fenômeno inspirador dos estudos sobre a indústria cultural, analisando a totalidade das relações sociais; nos Estados Unidos, a teoria empírica ou administrativa, motivada pelo impacto social dos meios de comunicação de massa desenvolvia pesquisas para analisar casos específicos<sup>12</sup>.

A influência dos meios de comunicação na sociedade demanda um estudo mais aprofundado dessas teorias, mas não se trata do objeto desta pesquisa e, sim, dos currículos dos cursos da área de Comunicação Social.

Entre as diversas teorias e estudos derivados dessas matrizes, posso citar a Teoria da Informação, a Teoria Funcionalista, a Teoria Hipodérmica e a Hipótese do *agenda-setting*, iniciadas nos Estados Unidos, e a Teoria Crítica e os Estudos Culturais originários na Europa<sup>13</sup>. Esses estudos e os outros deles originários na área da comunicação têm sido, em grande parte, financiados por empresas da área de telecomunicações com o intuito de identificar ou desenvolver formas mais eficientes de transmissão. Inicialmente, percebia-se o receptor das mensagens como passivo.

Com passar dos anos, foram-se aprimorando as possibilidades de definição do comportamento dos receptores mediante a utilização dos meios e das mensagens que resultariam nos comportamentos previstos nas estratégias de comunicação traçadas com base nos resultados das pesquisas. Neste caso, posso citar a hipótese do *agenda-setting*, que contempla estudos relativos à área de *marketing* político e que demonstra como o enquadramento das notícias pode definir ou, pelo menos, influenciar tendenciosamente, o voto nas campanhas eleitorais.

Por outro lado, atualmente, têm merecido destaque os estudos de recepção e das mediações, voltados para a análise de comportamento do consumidor, e, assim como a definição do voto nas campanhas eleitorais, há a definição da compra por produtos e serviços.

---

<sup>12</sup>Bibliografia indicada: HOHFELDT, A; MARTINO, M. C; FRANÇA, V. V; **Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

<sup>13</sup>Para estudos específicos, consultar: LIMA, V. *Mídia: teoria e política*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

As pesquisas e os estudos desenvolvidos na área de comunicação fazem parte dos currículos dos cursos como também os conteúdos relacionados à ética profissional. Para os conhecedores da área, pode até parecer ingenuidade afirmar que a profissão de jornalista, e acrescento a de publicitário, não pode trazer perigo de dano à coletividade ou prejuízos diretos a direitos de terceiros, sem culpa das vítimas. Mas, este conhecimento só é adquirido em cursos de Comunicação Social.

Se os jornalistas precisam de formação específica para compreensão dos danos que podem causar, não seria necessária a formação específica de seus formadores não só a respeito da atuação profissional, mas também de como e com que objetivo formar os profissionais da área?

Além dessa necessidade, é imprescindível que haja um retorno à orientação dos currículos dos cursos para a formação clássico-humanística, com ênfase nos estudos éticos, jurídicos, filosóficos e literários. O que não significa desconsiderar e substituir as disciplinas introduzidas pelo funcionalismo norte-americano, mas, sim, apresentar a diversidade de orientações e correntes teóricas para os alunos de cursos da área de Comunicação Social.

No caso da docência universitária, talvez se caminhássemos pela exigência da formação, chegaríamos, inclusive, à maior valorização da categoria no Brasil. Não se trata de defender o aumento da remuneração e, sim, de valorizar a formação docente para a prática pedagógica na educação superior.

#### 2.2.1.2 As habilitações dos cursos

Outra alteração na área do ensino de Comunicação Social também recente foi a publicação dos “Referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura”, em abril de 2010, (BRASIL, 2010b) pelo Ministério da Educação, que define o perfil do egresso, os temas abordados na formação, os ambientes de atuação e a infraestrutura institucional recomendada para realização do curso e apresenta uma lista de convergência de denominação dos cursos ofertados em todas IES brasileiras.

Especificamente para a área de Comunicação, extinguem-se as habilitações dos cursos, e reduzem-se os 56 (cinquenta e seis) nomes diferentes que intitulam os 1.114 cursos da área, conforme apresentado no quadro 5, a, apenas, três

denominações: Cinema e Audiovisual-bacharelado; Jornalismo-bacharelado; Publicidade e Propaganda-bacharelado.

**Quadro 5 - Denominações dos cursos de comunicação, Brasil, 2011**

<b>DENOMINAÇÃO DO CURSO DE BACHARELADO EM COMUNICAÇÃO</b>	
1.	COMUNICAÇÃO SOCIAL – EDITORAÇÃO
2.	COMUNICAÇÃO SOCIAL - HABILITAÇÃO EM JORNALISMO (ÊNFASE EM GESTÃO DA COMUNICAÇÃO)
3.	COMUNICAÇÃO SOCIAL - HABILITAÇÃO PUBLICIDADE E PROPAGANDA (ÊNFASE EM MARKETING)
4.	COMUNICAÇÃO SOCIAL - HABILITAÇÃO:MIDIALOGIA
5.	COMUNICAÇÃO SOCIAL – JORNALISMO
6.	COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO EM MULTIMEIOS
7.	COMUNICAÇÃO SOCIAL - PUBLICIDADE E MARKETING
8.	COMUNICAÇÃO SOCIAL - PUBLICIDADE E PROPAGANDA
9.	COMUNICAÇÃO SOCIAL - PUBLICIDADE PROPAGANDA
10.	COMUNICAÇÃO SOCIAL - RELAÇÕES PÚBLICAS
11.	COMUNICAÇÃO SOCIAL (GESTÃO DE COMUNICAÇÃO INTEGRADA)
12.	COMUNICAÇÃO SOCIAL (GESTÃO DE COMUNICAÇÃO INTEGRADA) COM HABILITAÇÃO EM JORNALISMO
13.	COMUNICAÇÃO SOCIAL (GESTÃO DE COMUNICAÇÃO INTEGRADA) COM HABILITAÇÃO EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA
14.	COMUNICAÇÃO SOCIAL /JORNALISMO
15.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM AUDIOVISUAL
16.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM CINEMA
17.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM CINEMA DIGITAL
18.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM CINEMA E MÍDIAS DIGITAIS
19.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM CINEMA E VÍDEO
20.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM COMUNICAÇÃO DIGITAL
21.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E MARKETING
22.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL E RELAÇÕES PÚBLICAS
23.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM COMUNICAÇÃO MERCADOLÓGICA
24.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL
25.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM DESIGN DIGITAL
26.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM EDITORAÇÃO
27.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM FOTOGRAFIA
28.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM HIPERMÍDIA
29.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM JORNALISMO
30.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM JORNALISMO EM MULTIMEIOS
31.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM MARKETING
32.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM MÍDIA ELETRÔNICA
33.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM MÍDIAS DIGITAIS
34.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM MULTIMÍDIA
35.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM PRODUÇÃO EDITORIAL
36.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM PRODUÇÃO EDITORIAL E MULTIMÍDIA
37.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM PRODUÇÃO EM COMUNICAÇÃO E CULTURA
38.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM PROPAGANDA E MARKETING
39.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM PUBLICIDADE
40.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM PUBLICIDADE PROPAGANDA E MARKETING
41.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA
42.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA COM ÊNFASE EM MARKETING
43.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM PUBLICIDADE, PROPAGANDA E MARKETING
44.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM RADIALISMO
45.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM RADIALISMO - PRODUÇÃO EM MÍDIA AUDIOVISUAL
46.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM RADIALISMO (RÁDIO E TELEVISÃO)
47.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM RADIALISMO (RÁDIO E TV)
48.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM RADIALISMO/RÁDIO/TV
49.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM RÁDIO E TELEVISÃO
50.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM RÁDIO E TV
51.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM RÁDIO/TV
52.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM REALIZAÇÃO AUDIOVISUAL
53.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM RELAÇÕES PÚBLICAS
54.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM RELAÇÕES PÚBLICAS - ÊNFASE EM MULTIMÍDIA
55.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM RELAÇÕES PÚBLICAS - ÊNFASE EM PRODUÇÃO CULTURAL
56.	COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM RELAÇÕES PÚBLICAS COM ÊNFASE EM MARKETING

**Fonte: e-MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011).**

Nota: Não foram fornecidos dados relativos aos cursos da área que não continham o termo “comunicação” em suas denominações.

Segundo dados informados pela DEED/INEP/MEC em 2011, o Censo de 2010 apresentou 564 IES com o total de 1.381 cursos de Comunicação Social, em 2010, com a seguinte distribuição:

**Tabela 4 - Número de cursos de Comunicação Social, Brasil, 2011**

Cursos	Número de Cursos				
	Total	Graduação		Sequencial	
		Presencial	Distância	Presencial	Distância
Cinema e Vídeo	22	21	1	0	0
Comunicação Institucional	4	4	0	0	0
Comunicação Social	375	375	0	0	0
Jornalismo	233	233	0	0	0
Marketing e Propaganda	20	18	1	1	0
Mercadologia (marketing)	318	297	21	0	0
Publicidade e Propaganda	311	307	2	2	0
Radialismo	12	12	0	0	0
Rádio e Telejornalismo	14	14	0	0	0
Relações Públicas	72	71	0	1	0
<b>TOTAL</b>	<b>1.381</b>	<b>1.352</b>	<b>25</b>	<b>4</b>	<b>0</b>

**Fonte: Tabela elaborada por DEED/INEP.**

Assim como as denominações são diversas, os currículos dos cursos de Comunicação Social ofertados nas IES brasileiras têm sido constantemente modificados, criando ampla diferenciação de seus conteúdos.

É possível que a diminuição de nomenclaturas possa reduzir, também, os conteúdos abordados nos cursos, delimitando e definindo, por consequência, um campo específico da Comunicação Social no Brasil.

Atualmente, em se tratando de campo científico ainda indefinido, não se poderia esperar que o ensino de Comunicação Social fosse rigidamente estruturado e permanente. No caso específico das instituições de educação superior, apesar de ser imprescindível que se construam projetos pedagógicos estruturadores de formação, é necessário contemplar a flexibilidade do campo científico a ser ensinado nos diferentes cursos de graduação. Os processos de Comunicação Social

mediaticamente ativados compõem um espaço *sui generis* de aprendizagem, um vetor adicional de aprendizagem ao lado da família, da cultura e da prática quotidiana. Segundo Braga (2001b, p. 5-6),

Temos então novas aprendizagens, nem controladas pelo espaço privado que é a família (pessoalmente interessado e securizador); nem difusas e culturalmente ajustadas pela vivência social. Trata-se dos materiais informativos mais diversos, com diferentes origens, interesses e incidências – que são controlados pelo próprio usuário, ou que, de todo modo, não têm o controle de uma instituição legitimada cultural e socialmente, no que se refere às “aprendizagens” decorrentes (embora tenha direcionamentos e controles outros).

Cabe ressaltar que Braga (2001b) cita outras três categorias principais, além da educação, com o intuito de organizar a diversidade dos aprenderes sociais: a família, a cultura, o mundo das atividades e dos problemas práticos e a educação. A aprendizagem nessas categorias ocorre, basicamente, em espaços privados, públicos e profissionais, respectivamente.

A escola está inserida em espaços específicos. A educação é o processo institucionalizado pela escola que tem como objetivo formar as pessoas para a sociedade, por intermédio de sistematizações da aprendizagem (BRAGA, 2001b). É neste cenário que atuam os bacharéis professores dos cursos de Comunicação Social.

### 2.3 BACHAREL PROFESSOR

Em grande parte das IES brasileiras, o conhecimento do conteúdo específico da área é o fator mais importante para escolha e contratação do corpo docente dos cursos, deixando de lado questões relacionadas à didática, à metodologia de abordagem e apresentação do conteúdo e à avaliação da aprendizagem do aluno universitário.

Enquanto os professores do ensino fundamental e médio têm, na sua formação específica, a preocupação com a prática pedagógica, os da educação superior, na sua maioria, não têm contato na formação acadêmica com conteúdos ou práticas relacionados à didática ou à metodologia da educação superior.

Segundo Lucarelli (2000, p.67),

Nos níveis fundamental e médio, a profissão docente identifica e confere um panorama comum para o desenvolvimento de práticas diversas dos professores [...] É o campo da prática docente que define a profissão [...] O docente universitário reconhece a si mesmo por sua profissão de origem, e identifica-se com o título que lhe foi conferido pela unidade acadêmica que lhe graduou [...] Poder e prestígio não provêm da docência universitária como saber pedagógico, mas do domínio de um campo específico, tecnológico ou humanístico determinado.

Em pesquisas desenvolvidas por Godoy (1983) a respeito do problema da formação pedagógica do professor universitário da área de agronomia, já se alertava para o descaso pelos aspectos didáticos na educação superior.

Na ocasião, salientamos que esta questão também está presente em outros países, sendo parte do problema mais amplo relacionado à própria preparação e carreira do professor universitário, muito mais voltada para sua formação enquanto pesquisador do que para o exercício da docência (GODOY, 1997, p.115).

Com esse exemplo da área de Agronomia, não se deseja opor didática à pesquisa, mas, sim, explicitar que, na formação específica de cada área do professor da educação superior não relacionada às áreas específicas da educação ou às licenciaturas, não há preocupação evidente com as áreas de didática ou metodologia do ensino.

Em pesquisa desenvolvida na Universidade de Brasília sobre o trabalho pedagógico desenvolvido por professores do curso de Arquitetura (PIMENTEL, 2003, p.228), declarou um dos professores entrevistados:

Na prática, você vai adaptando, vai criando uma metodologia, mas acho que é muito interessante para os professores que iniciam o processo docente passar por um processo de metodologia pedagógica. Quando eu entrei na UnB para dar aula: perguntei: e agora? Como é que eu me oriento? Quem vai me ajudar? Não tinha ninguém. A gente se sente insegura, parece que falta algo. O que a faz entender que o ensino que você dá não está perdido, são os alunos.

Alguns estudos já realizados indicam amplo campo de investigação que relaciona e influencia, diretamente, as áreas da Comunicação Social e da Educação Superior, principalmente, quando se objetiva analisar quem é o professor brasileiro do curso de bacharelado na área de Comunicação Social. Lopes (2003a, p.75) comenta:



Uma sondagem específica realizada nas faculdades de Comunicação da Grande São Paulo demonstrou que o ensino, por não atuar interativamente com a investigação dos fenômenos de Comunicação, tende basicamente ao tipo de conhecimento livresco e não a uma concepção de saber como ato produtivo. Acentuando a dimensão da reprodução, os conteúdos do ensino tendem a seguir a reboque da realidade, distanciados das práticas da sociedade e refratários às mudanças que não conseguem absorver.

Cabe ressaltar que grande parte dos docentes universitários que lecionam as disciplinas de cursos de graduação na área de Comunicação Social tem a formação acadêmica voltada para essa área. Ferreira (2003, p. 180 e 183), mediante própria experiência como professor de jornalismo, comenta:

Como vim de um curso de bacharelado, em que não há preparação prévia para o exercício docente, minhas primeiras intervenções foram (re)produções criadas a partir da vivência junto a antigos professores. Eram imitações feitas a partir de experiências positivas. O problema, às vezes, era uma sensação de que algo estava sendo feito errado. Uma espécie de frustração diante dos alunos de baixo desempenho ou que não correspondiam conforme o planejado.

Ao professor é exigido ter conhecimento específico do conteúdo a ser trabalhado na disciplina do curso em que atua, mas a sua atividade, enquanto professor da educação superior, abrange o conhecimento de métodos para desenvolvimento dos conteúdos que consigam alcançar os objetivos propostos pela disciplina e pelo projeto pedagógico do curso e nortear a sua prática com o Projeto Pedagógico Institucional – PPI<sup>14</sup>.

Um dos grupos de indicadores da categoria “Corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo” dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006) é o do “Corpo docente: perfil docente e atuação nas atividades acadêmicas” composto pelos seguintes indicadores:

---

<sup>14</sup> Segundo Rangel e Pinto (2008, p. 140), “O Projeto Político-Pedagógico fundamenta e explicita os valores e as competências que traçam o perfil docente”.

**Quadro 6 - Indicadores do grupo de indicadores “corpo docente” dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação. Brasil 2006 a 2011**

GRUPO DE INDICADORES	INDICADORES
Corpo docente: perfil docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação;</li> <li>- Experiência (acadêmica e profissional);</li> <li>- Implementação das políticas de capacitação no âmbito do curso;</li> <li>- Publicações e produções.</li> </ul>
Corpo docente: atuação nas atividades acadêmicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dedicção ao curso;</li> <li>- Docentes com formação adequada às unidades de estudo e atividades desenvolvidas no curso;</li> <li>- Articulação da equipe pedagógica (professores conteudistas, professores orientadores e tutores, além de outros que desempenham funções complementares).</li> </ul>

**Fonte: Ministério da Educação (2006).**

Veiga (2004), Rangel e Pinto (2008, p. 140) consideram necessário, inclusive, o envolvimento de professores de diversas áreas do conhecimento nas formulações do PPI, pois a natureza e a possibilidade integradora do PPI auxiliam a superação de fragmentações decorrentes de práticas isoladas.

De acordo com Masetto (2003, p.63), a relação do professor da educação superior com o projeto pedagógico desenvolve-se em dois eixos:

Em primeiro lugar, é necessário que o docente se sinta responsável por colaborar com a formação de um profissional, e não apenas o ministrador de uma disciplina.

Em segundo lugar, procurar conhecer o perfil do profissional que a instituição onde trabalha definiu ou está definido, para então começar a participar de suas ideias sobre o perfil do profissional esperado.

Nesse contexto, encontra-se a maioria dos professores universitários que não possuem formação na área de educação, ou seja, detêm o conhecimento específico, mas desconhecem metodologias aplicáveis à educação superior. Segundo Lopes (2003b, p.288):

Ao contrário do que se pensa, as “ementas” da disciplina não podem ser uma listagem arbitrária e sequencial de temas a serem traduzidos em saberes para os alunos. Antes, as ementas devem estar ancoradas firmemente naquilo que constitui o conhecimento gerado pela investigação da comunicação no país, incluindo aí a reflexão que se faz sobre a prática profissional.

Para que atividades pedagógicas que possam ser consideradas práxis, é fundamental que os professores compreendam os projetos pedagógicos dos cursos,

inclusive, participem da sua elaboração e aprimoramento e tenham consciência, mediante a reflexão crítica, da formação que se pretende desenvolver junto ao corpo discente.

Como, atualmente, nos cursos de bacharelado, não há exigência de diplomação em licenciaturas ou qualquer outro curso similar que contemple uma formação pedagógica para contratação de professores, delinea-se a concepção do aqui chamado “bacharel professor”, ou seja, é contratado como professor do curso, mas o requisito mínimo para sua contratação foi o diploma de bacharel.

O que é ser professor para o bacharel em Comunicação Social? O que motiva o bacharel em Comunicação Social a tornar-se um professor? Não é o fato de tornar-se professor que proporciona a habilidade de saber ensinar ou de aprender a ensinar. A formação de um professor “não se reduz ao curso universitário, mas é uma caminhada muito mais longa e complexa que envolve o próprio desejo de se tornar professor” (SANTOS, 2009, p. 162). É neste cenário que tentarei adentrar, para explorar e conhecer a prática pedagógica do bacharel professor.

### **2.3.1 Professoralidade e formação de professores**

“O processo de construção do sujeito professor ao longo da sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços e tempos em que ele reconstrói a prática educativa”, é denominado *professoralidade* (OLIVEIRA, 2003, p. 400-401). Isaia e Bolzan (2007, p. 173) adotam o termo *professoralidade* em lugar de *profissionalização*,

Sinalizamos para a concepção de que o profissional e a pessoa formam uma unidade dinâmica, por meio da qual suas trajetória estão imbricadas, dando um colorido e significados especiais aos acontecimentos que pontuam os percursos de ambos. A subjetividade marca o processo formativo docente em direção a uma professoralidade que apresenta características peculiares, entre as quais a consciência da implicação pessoal com as atividades inerentes à profissão, abrindo espaço ao aperfeiçoamento e à transformação docente. Contudo, mais do que a dimensão subjetiva é preciso trabalhar com a idéia de intersubjetividade, pois é nesse espaço plural, interativo e mediacional que a professoralidade se constitui.

Sendo assim, para Isaia e Bolzan (2007 p. 174-176), a constituição da professoralidade dos professores empenhados em formar-se e desenvolver-se como profissionais da educação superior passa por tríplice exigência: a) dominar conhecimentos acadêmicos específicos e estar engajado em gerá-los; b) levar em consideração as demandas do campo profissional para o qual forma; c) investir na dimensão pedagógica por intermédio de um processo reflexivo individual e grupal, pela consciência de que sua função tem compromisso formativo. Caso as três peculiaridades não sejam alcançadas, a função formativa do professor não será plenamente alcançada.

O investimento na dimensão pedagógica envolve um processo interpessoal que compreende a interação com os demais participantes do espaço formativo - alunos, professores, instituição e comunidade – resultando em conhecimento pedagógico compartilhado.

Isaia e Bolzan (2007, p. 176) constataram que:

Não é possível pensar na construção da professoralidade sem levar em conta as trajetórias de formação dos professores e das instituições nas quais atuam ou atuaram, a criação de espaços de interlocução pedagógica via redes e a aceitação dos desafios de novas formas de ser e de se fazer para a docência.

Segundo Dalben (2000, p.21), a concepção de formação abrange “o global do sujeito partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo” e é um tempo de formação e de desenvolvimento humano.

Ao referir-se à formação humana, é importante ressaltar alguns princípios (VEIGA; QUIXADÁ, 2010, p. 20-21):

- a) a formação é uma ação contínua e progressiva [...] A prática é ponto de partida e de chegada do processo de formação. Esse princípio implica na necessária existência de uma relação entre formação inicial e continuada;
- b) a formação do professor deve prepará-lo para a atualidade [...], exigindo o desenvolvimento de três aspectos básicos:
  - habilidade de trabalhar coletivamente e encontrar seu lugar no trabalho coletivo;
  - habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa;
  - capacidade de criatividade organizativa;
- c) a formação humana significa fazer da escola um tempo de vida, permitindo que os estudantes construam a vida escolar [...] O processo de formação é centrado na vida da escola como a referência dos professores;
- d) a formação humana de professores deve ser compreendida em seu contexto histórico [...]

Em síntese, a formação para o desenvolvimento humano é um processo de relações, ou, em outras palavras, conforme Boff (1988 p. 126):

O ser humano habita significações feitas a partir de sua interação e comunhão com o circundante. Essa construção é constitutivamente social. O mundo é sempre constituído com os outros. Por isso, surge de uma ato coletivo de sinergia e amor [...], os seres humanos estão sempre entrelaçados uns nos outros.

A atividade humana é, por conseguinte,

Atividade que se orienta conforme a fins, e estes só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade. (SANCHÉZ VÁZQUEZ, 2007, p.222).

Nesse contexto, para Cortesão, a formação de um professor deve compreender dois tipos de conhecimento:

O conhecimento (de tipo socioantropológico) sobre os alunos com que trabalham, conhecimento esse que utilizam então num outro tipo de produção, muito específico do processo educativo, a do conhecimento elaborado para os alunos (CORTESÃO, 2002, p.73).

Para Veiga e Quixadá (2010), na perspectiva de produção de dois tipos de conhecimento é que podemos alterar a proposta de formação e reverter o papel do “bom professor”, ou seja, o tradutor, simplificador do conhecimento, a fim de torná-lo inteligível aos alunos, para um professor que se revele eficiente, claro, interessante e teoricamente competente para o papel de agente social interveniente, criador do processo educativo e social, ético no sentido de compreender as finalidades sociopolíticas e pedagógicas da educação, investigador e construtor de conhecimento.

A formação de professores como ação propriamente humana só se concretiza quando os atos dirigidos à instituição educativa (objeto da ação) para transformá-la se iniciam com um resultado ideal ou finalidade e terminam com um resultado ou produto efetivo, real. (VEIGA; QUIXADÁ, 2010, p. 23)

Segundo Isaia (2000), o interesse pela pessoa do professor não é inseparável do estudo da dinâmica dos acontecimentos internos e externos que contribuem ou não para a sua constituição como profissional e pessoa. Neste capítulo, a

preocupação de base é com a constituição do docente universitário. É importante destacar a relevância de pesquisas e estudos voltados para as trajetórias de vida dos professores, contemplando o modo como articulam o pessoal e o profissional e, conseqüentemente, como se vão (trans)formando, ao longo do tempo, contribuindo, assim, para o conhecimento de ser professor (NÓVOA, 1992). Assim, esta tese, representa uma das pesquisas realizadas no sentido de compreender pela análise das práticas pedagógicas, o bacharel professor da área de Comunicação Social.

Diversas tentativas de análise de personagens e papéis que podem ser assumidos pelo professor na sociedade do século XXI foram contempladas por Veiga e Quixadá (2010, p.17-19), para afirmar que o professor formado nas situações abordadas pelos autores é passível de extinção. Vejamos:

- papel do professor como instrumento de reprodução social, por Freire (1975);
- papel do professor como mero transmissor de conhecimento acumulados pela humanidade (Bernstein, 1977);
- papel do professor como tecnológico do ensino que considera a competência o núcleo definidor do processo didático, por Tardif (s.d. p.38);
- substituição do docente por recursos tecnológicos, por Lyotard (2002).

Como resposta à “NÃO extinção do professor”, Veiga e Quixadá (2010, p. 30) consideram imprescindível a inovação, mas não aquelas que visam tão somente à manutenção da ordem vigente ou que, de acordo com Aguerrondo (2006, p.8), são superficiais e retornam sempre aos velhos modelos.

A proposta de formação do professor inovador tem sua gênese na própria concepção de formação, palavra que vem do latim *formare*, e significa “dar forma”. Neste sentido, “a formação é contínua e vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação” (VEIGA; QUIXADÁ, 2010 p. 20).

Para Borges (2010, p.37),

A produção de um conhecimento novo de base empírica é estimulada no interior das instituições educativas por meio da dúvida gerada no campo da prática, que [...] nos move para o campo da pesquisa. Tais ideias também fazem repensar a relação entre teoria e prática como princípio orientador de processos formativos. A formação docente por meio da pesquisa torna-se, assim, componente curricular referencial para o futuro professor compreender a realidade na qual se insere a fim de poder transformá-la, quando necessário, o que evidencia uma postura problematizadora e, ao mesmo tempo, propositiva.

Dessa forma, parte-se do seguinte pressuposto: o professor é, sobretudo, um estudante permanente, um leitor atento um pesquisador inquieto. A incompletude do conhecimento humano remete à busca constante de informação atualizada e à produção de conhecimentos novos e significativos no campo da atuação profissional, em um movimento que engloba os contextos social, econômico, político e cultural.

Para Isaia (2000, p.21), a concepção de trajetória de vida, como pessoa ou profissional, encontra fundamento no conceito de vida de Ortega y Gasset (1970), segundo o qual vida é tempo, duração e, como tal, finitude.

O tempo dos homens é finito, e a idade é a situação deles em uma porção de seu tempo. A vida ocorre em fases que sucedem e entrelaçam-se. Neste sentido, Ortega y Gasset (1970) divide a vida do homem em cinco fases: a primeira e a segunda estão relacionadas com a compreensão do mundo pelo homem a mediante o que as gerações anteriores apresentam; a terceira estabelece-se como cenário de construção de novas concepções de mundo; a quarta tem como função a concretização do que foi gestado na anterior; a quinta é a fase de entrega do mundo para a próxima geração.

Entender a trajetória profissional do professor com base em Ortega y Gasset (1970), tendo como fundo a sua trajetória pessoal, inclui não só a sucessão de etapas, mas também, o entrelaçamento de gerações pedagógicas no momento histórico.

Isaia (2000) associa a ideia de trajetória como carreira pedagógica ao pensamento de Huberman (1989),

Sendo entendida como um processo que envolve o percurso de professores em uma ou várias instituições de ensino, nas quais estiveram ou estão engajados. Este processo é influenciado tanto pela trajetória pessoal, quanto pelo contexto institucional e social em que estão inseridos. Assim, apesar de envolver a ideia de sucessão [...], não apresenta linearidade sequencial absoluta, compreendendo arrancadas, recuos, caminhos sem saída (labirinto), mudanças repentinas de rota, etc.

Huberman (1989) apresentou um modelo de percurso profissional de professores secundários da cultura francesa, o qual propõe a seguinte sucessão de anos combinados com fases que abordam algumas peculiaridades, mas que, também, permitem romper a ideia de modelo linear da trajetória: entrada na carreira (1-3 anos); estabilização (4-6 anos); diversificação (7-25 anos); questionamento (7-

25 anos); serenidade e distanciamento afetivo (25-35 anos); conservadorismo (25-35 anos); desinvestimento (35-40 anos).

É possível, de acordo com Isaia (2000), transferir essas fases, para contemplar os percursos percorridos pelos professores universitários brasileiros. No contexto universitário, mesmo que a aposentadoria dos professores universitários, pela legislação, seja possível após 30 anos, para mulheres, e 35 anos, para homens,

Os professores com maior titulação e engajados em Programa de Pós-Graduação, mesmo após a aposentadoria, continuam atuando em sua própria instituição ou em novos contextos institucionais, mantendo atividades de ensino, orientação e pesquisa, prolongando, assim, sua permanência no espaço acadêmico e aproximando-se dos anos de carreira apresentados por Huberman.

Em estudo realizado com professoras aposentadas, Mizukami (1996), apontou que a fase de “desinvestimento” não fez parte do percurso das docentes. por apresentar investimentos em novas atividades pedagógicas. A trajetória profissional de professores universitários foi contemplada por Riegel (1979) e separada em cinco níveis:

**Quadro 7 - Níveis da trajetória profissional de professores universitários.**

Nível	Idade	Carreira acadêmica	Orientação paradigmática
I	dos 20 aos 25 anos	Assentamento das bases da carreira	Período de formação da imagem filosófico-científica de nova geração de acadêmicos que servirá de base para nova orientação paradigmática.
II	dos 25 aos 35 anos	Início da carreira	Período em que os professores são mais seguidores do que iniciadores de uma orientação paradigmática.
III	dos 30 aos 35 anos	Estabelecimento na carreira	O professor tem a oportunidade de propor e explicar a própria orientação paradigmática.
IV	dos 35 aos 50 anos	Firme estabelecimento na carreira	O professor continua fazendo conferências em seminários avançados e lecionando em classes de graduação, porque estas atividades o ajudam na elaboração de textos sobre tópicos de sua especialização. É exatamente por meio de livros-texto que seus temas científicos se tornam aceitos e confirmados pela comunidade acadêmica.
V	dos 50 aos 65 anos	Final da carreira	O professor continua engajado no trabalho que desenvolveu ao longo de sua carreira, mas é afetado pela mesma sequência de eventos próprios à velhice.

**Fonte: Riegel, 1979.**



Em relação aos professores universitários brasileiros, Isaia (2000) destaca algumas diferenças:

Por exemplo, com respeito ao nível II de Riegel, Isaia (1992) constatou que os professores da instituição estudada, mesmo que em termos de idade e de progressão funcional, estivessem próximos a níveis posteriores da escala riegeliana, continuavam responsáveis por disciplinas que muitas vezes não contemplavam suas temáticas de pesquisa, levando a que poucos utilizassem sua produção pessoal nas aulas que ministravam [...] No mesmo estudo, a autora pode constatar que, em relação ao nível V de Riegel, os docentes não se distanciavam das atividades de ensino e de orientação de pesquisa, sendo que os cargos de chefia podiam ser ocupados desde os primeiros níveis da carreira. Contudo, em termos de expectativas, os professores em final de carreira demonstraram o desejo de se dedicar mais à produção acadêmica do que à docência.

No Resumo Técnico do censo de 2009 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2010a), apresentou-se o perfil da função docente na educação superior mediante alguns aspectos, segundo a categoria administrativa da IES à qual o docente estava vinculado em 2009.

**Quadro 8 - Perfil da função docente por categoria administrativa, Brasil, 2009**

ASPECTO	PERFIL	
	PÚBLICO	PRIVADO
Sexo	Masculino	Masculino
Idade	44	34
Nacionalidade	Brasileira	Brasileira
Escolaridade	Doutorado	Mestrado
Regime de trabalho	Tempo integral	Horista

**Fonte: Censo da educação superior, 2009 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).**

Nota: Para construção do perfil da função docente, foi considerada a moda – medida de posição que identifica o atributo com maior frequência na distribuição dos aspectos selecionados.

Conforme apresentado no Resumo (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2010a), o “típico” docente vinculado às IES públicas é do sexo masculino, com 44 anos de idade, brasileiro, com titulação de doutor e atua em regime de tempo integral. Enquanto o da particular é do sexo masculino,

com 34 anos de idade, brasileiro, com titulação de mestre e atua em regime de trabalho horista.

O Censo de 2009 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010) registrou 307.815 docentes que correspondem a 359.089 funções docentes. Comparando os dados quantitativos, encontra-se um aumento de 20.199 funções docentes na brasileira, no período de um ano.

Ainda em relação ao Censo de 2009 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010), apresentou-se, em relação à titulação, a predominância de mestres (36%), atuando na educação superior, seguidos por especialistas (29%) e, por último, os doutores (27%).

Quanto ao regime de trabalho, houve predominância de funções docentes em tempo integral nas IES públicas (78,9%). Nas IES privadas, as funções docentes em tempo integral representavam 21,5%, e a maior parte era horista (53,0%).

Atualmente, um professor titular de universidade pública federal brasileira com dedicação exclusiva, independente da área do conhecimento, recebe a remuneração mensal R\$ 11.500,00<sup>15</sup>.

A título de comparação, nos Estados Unidos, a remuneração difere em relação às áreas. As remunerações mais altas são as de professores de cursos de Direito, equivalentes a R\$ 18,5 mil por mês, de Engenharia R\$ 15,7 mil, Administração R\$ 15,3 mil e Informática R\$ 14 mil ao mês.<sup>16</sup>

Se se considerar, também, que o último censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010) constatou que 82,4% da população brasileira viviam com menos de R\$ 1.020,00 de renda *per capita* mensal, é evidente que os salários se têm tornado atraentes entre as diversas profissões do cenário atual do mundo do trabalho nacional.

A educação superior no Brasil, nos últimos 30 anos, tem caminhado vagarosamente, em relação a outros países, no que tange à formação docente. Em 1990, foi publicado por Boyer (1990), com base em trabalhos anteriores de Lynton e Elman (1987) e Shulman (1987), um relatório catalisador de debates sobre o

---

<sup>15</sup>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Edital de abertura. Disponível em: <http://www.srh.unb.br/concursos/concursos-2011/category/7864-296> Acesso em: 20 dez.2011.

<sup>16</sup>Almanac of Higher education 2011. Disponível em: <http://chronicle.com/section/Almanac/536>Acesso em: 15 de out. 2011.

trabalho acadêmico do docente universitário e as atividades valorizadas para promoção de carreira acadêmica (FILHO, 2005).

No relatório, Boyer (1990) apresentava destaque para o conceito limitado de *scholarship*, que a comunidade acadêmica mantinha. Apesar de constatar que a comunidade acadêmica considerasse três componentes do seu trabalho *scholarship* (pesquisa), docência e serviço, para as promoções do docente na carreira, não se considerava uma avaliação conjunta dos três. O autor apresentou um conceito amplo de *scholarship*, identificando quatro formas que interagem, dinamicamente, na *scholarship* acadêmica, formando o todo independente: descoberta, integração, aplicação e docência.

Especificamente relacionada à *scholarship* da docência, Filho (2005) ressalta que esta “tem sua integridade própria, mas está profundamente imbricada com as outras três formas.” A *scholarship* da docência consiste na compreensão do processo e do resultado da transação de ensino-aprendizagem composta por três elementos: a capacidade sinóptica, o conhecimento do conteúdo pedagógico e o conhecimento sobre aprendizagem.

Segundo Filho (2005) a capacidade sinóptica consiste na habilidade de extrair com coerência e significado aspectos essenciais de um campo, para colocar em contexto o que é conhecido e abrir o caminho para que sejam feitas conexões entre o cognocente e o conhecido; o conhecimento do conteúdo pedagógico é “a capacidade de representar um conteúdo de maneira que transcenda a separação entre substância intelectual e processo didático, geralmente associando a metáforas, analogias e experimentos usados; e o conhecimento sobre aprendizagem é o que resulta de pesquisas sobre a maneira como os alunos fazem sentido do que é dito e feito pelos professores.

Essa concepção de *scholarship* da docência sugere que os professores universitários reflitam sobre o conhecimento resultante de pesquisas educacionais em relação aos contextos particulares em que se encontram. Em sequência, “a década de noventa do século XX apresentou um interesse crescente pela noção e reinterpretção deste conceito, levando a entendimentos e implicações não considerados anteriormente” (FILHO, 2005).

O significado preciso, as implicações e a avaliação de *scholarship* da docência, apesar da disseminação de pesquisas e da literatura surgida após o trabalho de Boyer (1990), permanecem indefinidos. Entre as publicações baseadas

nos diversos estudos, duas destacaram-se ampliando a contextualização da *scholarship* da docência. (TRIGWELL et al, 2000; KREBER, 2002).

Conforme ressalta Filho (2005),

As ambiguidades ainda remanescentes em relação ao conceito de *scholarship* da docência não têm impedido que ele seja progressivamente instituído nas universidades mediante políticas e práticas efetivas de estímulo e apoio à sua implementação. Esse movimento é particularmente significativo em universidades norte-americanas, canadenses e australianas. Lee Shulman, como novo presidente da Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, em substituição ao falecido Ernest Boyer, vem promovendo iniciativas que estão estimulando e operacionalizando a prática efetiva da *scholarship* da docência nas universidades e nas associações científicas.

Nas últimas duas décadas do século XX, surgiram diversas classificações e tipologias sobre conhecimentos, saberes e competências necessários ao exercício da docência, encontradas nas pesquisas sobre profissionalização docente. A proliferação de nomenclaturas iniciou-se na década de 1980, quando os Estados Unidos, o Canadá, a Austrália e a Inglaterra começaram um movimento reformista da educação básica que se alastrou por outros países, inclusive o Brasil, acusando a educação de não cumprir o seu papel satisfatoriamente. (PUENTES; AQUINO; NETO, 2009).

Para Puentes, Aquino e Neto (2009), no Brasil, Masetto (1998) é considerado um dos principais especialistas em questões de formação pedagógica de professores da educação superior e considera três competências específicas da docência universitária:

- a) competência em uma área específica do conhecimento;
- b) competência na área pedagógica;
- c) competência na área política como cidadão comprometido.

Apesar de não terem grande disseminação no Brasil, Puentes, Aquino e Neto (2009, p. 180) afirmam que a classificação e a tipologia elaborada por Zabalza (2007) das competências do docente universitário é uma das mais amplas e completas entre as localizadas e por eles analisadas sobre saberes associados à profissionalização de professores.

Para Zabalza (2007, tradução nossa), devem ser dez as competências docentes:

- 1) planejar e desenvolver o plano de ensino;
- 2) selecionar e preparar os conteúdos disciplinares para incluí-los no plano de ensino;
- 3) oferecer informações e explicações compreensíveis e organizadas (competência comunicativa);
- 4) manejar as novas tecnologias;
- 5) conceber a metodologia e organizar as atividades;
- 6) comunicar-se e relacionar-se com os alunos;
- 7) encarregar-se de atender necessidades e problemas que surgem em turmas, em um grupo ou com um aluno, acompanhamento além da explicação de conteúdos (tutoria);
- 8) saber avaliar, facilitando e guiando a aprendizagem dos alunos;
- 9) refletir e pesquisar sobre o ensino;
- 10) identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.

Diante do exposto, para alcançar a qualidade na educação superior, o Brasil engatinha lentamente, nos caminhos percorridos. É preciso levantar e correr, e, não se esquecendo das especificidades nacionais e regionais, é possível aproveitar os estudos já desenvolvidos e com ações implementadas com sucesso para a formação do docente nas questões relacionadas à pedagogia universitária nas diversas áreas do conhecimento.

## 2.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA

Quem se propõe a realizar uma viagem, construir uma cadeira, pintar um quadro ou transformar um regime social, mostra determinada atitude diante de uma situação real, presente.  
(SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 222)

A prática pedagógica, assim como qualquer atividade humana, orienta-se conforme fins criados pela consciência humana que representam o posicionamento do indivíduo frente à realidade.

Neste contexto, a definição de “prática” está alicerçada no conceito de práxis apresentado por Sánchez Vázquez (2007, p. 219-234), segundo o qual, “práxis é

atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Com base neste posicionamento, iniciarei a abordagem do conceito de *práxis* como uma forma específica de atividade.

Em primeiro lugar, ressalto que práxis é uma atividade humana, por isso, é entendida como ato ou conjunto de atos que modificam uma matéria exterior ou imanente ao agente. Sendo assim, o agente atua e não apenas tem a possibilidade de atuar; os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo iniciam-se com a idealização consciente de um resultado e terminam com o resultado real; o objeto é a matéria que fornece a natureza sobre a qual se exerce a atividade.

A práxis é uma atividade prática material, adequada a fins e que transforma o mundo material e humano (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 234). Essa atividade não pode ser considerada resultante, apenas, da consciência, mas, sim, como uma relação de interioridade do homem com seus diferentes atos e com uma matéria que existe independentemente de sua consciência. A matéria-prima da atividade prática pode ser o ente natural, os produtos de uma práxis anterior ou o próprio humano, criando, pela sua natureza, as várias formas de práxis. Entre elas:

- a práxis produtiva, quando há transformação da natureza estabelecida pelo trabalho humano;
- a práxis artística, na produção ou na criação de obras de arte;
- a práxis experimental, na qual o agente atua, modificando um objeto material, alterando, à vontade, as condições em que se opera o fenômeno;
- a práxis política, quando os atos estão orientados para a transformação do homem como ser social, por isso destinados a mudar suas relações econômicas, políticas e sociais (se o objeto for grupos de indivíduos ou classes sociais ou a sociedade, pode-se denominá-la como práxis social).

Além das formas citadas, há dois critérios baseados no papel da consciência na atividade prática que são considerados niveladores da práxis por Sánchez Vázquez (2007): a consciência prática<sup>17</sup> e a consciência da prática<sup>18</sup>.

Os níveis são denominados de práxis criadora ou inovadora e práxis reiterativa ou imitativa, definidos, respectivamente, pelo alto grau e pelo baixo grau de consciência prática. A partir de Sánchez Vázquez (2007), apresento, a seguir, o quadro 9:

---

<sup>17</sup> Consciência prática é a penetração da consciência do sujeito na atividade prática e representa a consciência que rege ou se materializa ao longo do processo prático.

<sup>18</sup> Consciência da prática é a autoconsciência da impregnação da consciência prática.

**Quadro 9 - Traços e características dos níveis de práxis**

Característica	Nível	Traços distintivos
Alto grau de consciência prática	Práxis criadora ou inovadora	- Unidade indissolúvel do subjetivo e do objetivo no processo prático; - Imprevisibilidade do processo e do resultado; - Unidade e irrepetibilidade do produto.
Baixo grau de consciência prática	Práxis reiterativa ou imitativa	- Apresenta-se em conformidade com uma lei previamente traçada, cuja execução se reproduz em múltiplos produtos que mostram características análogas, sem produzir uma nova realidade; - Inexistência ou débil manifestação dos três traços apontados na práxis criadora.

**Fonte: Sánchez Vázquez (2007).**

Há, também, os níveis de práxis espontânea e de práxis reflexiva, que são definidos pelo do nível de consciência da prática: baixo ou nulo no primeiro caso e elevado no segundo.

O movimento a favor desta concepção de práxis nas atividades realizadas no âmbito da educação superior, aqui defendida, é prejudicado pela existência da divisão do conhecimento por disciplinas acadêmicas e da associação do estudo da vida humana ao acúmulo de conhecimento sobre a mesma. Segundo Giroux (1997, p. 179-187), este prejuízo é resultante do fato que a divisão existente fortalece a concepção de práticas disciplinares, e a práxis, pelo contrário, é, necessariamente, contradisciplinar.

De outro modo, mesmo que não se possam modificar as amarras de uma estrutura disciplinar do conhecimento, é possível e, inclusive, desejável, que se desenvolva a prática pedagógica como práxis social. De acordo com Veiga (1989, p.16), a “prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização”.

Para que isso ocorra e reconsiderando o conceito anteriormente apresentado de práxis, a prática pedagógica deve significar o conjunto de atos do professor orientados para a transformação dos alunos em seres sociais, mediante um resultado conscientemente por ele idealizado e elaborado, com base na natureza dos alunos envolvidos. Sendo assim, como práxis social, deve conter o objetivo de modificar as relações econômicas, políticas e sociais desses alunos.

A prática pedagógica dialógica é definida pelo conceito de *diálogo* de Freire e Shor (2001, p. 13-14), que afirmam:

O diálogo é, em si, criativo e re-criativo [...] O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual.

É pelo diálogo que se pode desenvolver uma prática pedagógica inovadora. A unidirecionalidade do processo de transferência de informações de professores para alunos restringe qualquer atividade desenvolvida dentro ou fora de sala de aula, por caracterizar baixo grau de consciência prática.

Para Fernandes e Grillo (2006, p.447), prática pedagógica é:

Prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender. Notas: articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, dado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares [...]

Nessa perspectiva, aprendem tanto os professores quanto os alunos que estar comprometido com a parceria é fundamental para uma relação horizontal. Estabelecer esta relação significa, inclusive, não excluir a responsabilidade do professor de direcionar o processo de ensinar e aprender nem, tampouco, a do aluno de ultrapassar seus limites mediante o processo.

A prática pedagógica de cada professor, conforme a relação entre a sua consciência e o processo, pode ser considerada parte de uma classificação delimitada por dois extremos: por um lado, uma prática pedagógica espontânea, reiterativa ou imitativa, resultante de visão dicotômica, a qual separa a teoria da prática e leva os professores à repetição de ações e métodos predefinidos; por outro lado, a prática pedagógica reflexiva, criadora ou inovadora, a qual pressupõe a indissociabilidade entre teoria e prática e resulta no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que, pela compreensão da prática social, resulta em possibilidades objetivas de transformações da sociedade.

Diante das diversas possibilidades de classificação e categorização das práticas entre esses dois extremos, já se salienta a relevância social do desenvolvimento de estudos e pesquisas que visam à compreensão da prática



pedagógica de professores universitários em decorrência do impacto social resultante das escolhas por eles realizadas durante a formação dos estudantes.

Pesquisadores da área da educação, dada a complexidade da análise da prática pedagógica, têm categorizado informações resultantes de pesquisas com o propósito de analisar e apresentar os resultados alcançados com maior clareza.

Entre os paradigmas da educação do professor ao final do século XX definidos por Kincheloe (1997) – o behaviorístico, o personalístico, o artesanal tradicional e o orientado para a pesquisa – já se apontava o termo *artesanal* relacionado à percepção do aprendizado como experiência constituída de tentativa e erro.

Pérez Gómez (2001) apresenta três enfoques<sup>19</sup>, para analisar a natureza e a gênese do conhecimento profissional do docente em suas relações com as condições de trabalho:

- prático artesanal: no qual o docente é um especialista no conteúdo e um artesão nos modos de transmitir, no controle em sala de aula e nos procedimentos de avaliação;
- técnico-academicista: no qual se estabelece uma subordinação do conhecimento prático ao conhecimento teórico, promovendo a racionalização no ensino com a tendência de ocultar o seu conteúdo político;
- reflexivo (a investigação na ação): no qual o conhecimento pedagógico do professor sofre uma gênese dialética que surge no processo de construção e reconstrução da prática e é construído com base na reflexão<sup>20</sup>.

Para definir a prática profissional docente, transcrevo a citação de Pérez Gómez (2001, p.199):

---

<sup>19</sup>Pérez Gómez (2001, p.185) distingue os três enfoques citados mediante diferentes concepções sobre a função docente, criadas por outros autores.

<sup>20</sup>“Da perspectiva do profissional isso significa que o processo de compreensão e melhoria de seu trabalho deve começar pela reflexão de sua própria experiência. Os slogans “reflexão” e “pesquisa-ação” também significam o reconhecimento de que o processo de aprendizagem de como se tornar um professor, um enfermeiro, um assistente social, continua por toda a carreira desses profissionais; um reconhecimento de que independentemente do que fazemos e de quão bem o fazemos em nossos programas de formação profissional, podemos no máximo formar profissionais para iniciarem suas práticas.

Existe um compromisso de formadores de educadores e de formadores de outros profissionais de auxiliar futuros profissionais e iniciantes a internalizarem, durante sua formação inicial e nos primeiros anos de sua prática profissional, a disposição e a habilidade para investigar seu trabalho e de se aperfeiçoarem como passar do tempo. Um compromisso de ajudar os profissionais a serem responsáveis por sua própria formação profissional.” (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p.60)

Bem distante do conceito clássico de profissionalidade docente como posse individual do conhecimento especializado e como domínio de habilidades, a prática profissional docente é, em minha opinião, um processo de ação e reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor aprende ao ensinar, e ensina porque aprende, intervém para facilitar e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos, e, ao refletir sobre sua intervenção, exerce e desenvolve sua própria compreensão.

Outros autores desenvolveram outras classificações e categorias. Entre eles, D'Ávila (1985), mediante o estudo da evolução das ideias pedagógicas que classifica os autores quanto à relação entre a educação institucional e a sociedade, desenvolveu as categorias A, B e C.

A categoria A reúne autores, como Durkheim (1978), Mannheim e Stewart (1978), Dewey (1979) e Schultz (1974), que consideram, acriticamente, as estruturas básicas da sociedade e atribuem a função de reproduzi-las à educação. A categoria B surge como reação crítica à categoria A e contempla autores, como Bourdieu e Passeron (1975), que mantêm atitude crítica das estruturas básicas da sociedade que são, segundo eles, reproduzidas, contudo camufladas pelas reformas modernizadoras das estruturas de ensino. Como crítica à categoria B, D'Ávila (1985), apresenta os seguintes temas como base dos pensamentos dos autores da categoria C, como Snyders (1976), Levitas (1979), Gramsci (MANACORDA, 1969 e 1977 e BROCCOLI, 1977), Basaglia (1977) e Gorz (1968): 1) a reivindicação de educação para as massas; 2) a exploração das contradições da escola; 3) a ligação classe médias e proletariado, ou seja, ao problema das relações entre as classes fundamentais da sociedade capitalista (a burguesia e o proletariado).

O desafio de desvincular o conceito dos espaços educacionais a ambientes afastados da realidade passa por questões não tão explícitas e, algumas vezes, complexas. Nesse contexto, surge a ideia de que, pela educação, é possível contribuir para a melhoria das condições de vida futuras. A (trans)formação de indivíduos em agentes sociais remete à ideia da passagem deles pelas universidades e, mais, ao período em que passam pelas experiências desenvolvidas nos cursos da educação superior.

As categorias de análise desenvolvidas por D'Ávila (1985) e Pérez Gomez (2001) aparecem como chave para abertura de um campo ainda obscuro. Mediante a compreensão da atitude do professor universitário brasileiro com relação ao trabalho por ele desenvolvido e, conseqüentemente, à formação do aluno, acredita-

se possível identificar caminhos a ser trilhados em prol da sustentabilidade e da melhoria da sociedade.

De acordo com Braga e Calazans (2001, p. 73), há um desafio cultural a ser enfrentado: desvincular o conceito de espaço educacional como um ambiente protegido e afastado do mundo - “um casulo gestador”. A superação disso só se concretizará pela experimentação crescentemente estimulante que produza efetiva aprendizagem. A escola é uma relação, um local “onde se estabelecem relações entre alunos, professores, diretores, especialistas, pais etc.” (FREITAS, 2002, p. 101).

Segundo Freire e Shor (2001, p. 183), um dos obstáculos enfrentados pelos professores na atividade pedagógica é a dificuldade em superar as diferenças entre a linguagem que utilizam e a dos alunos pela influência dos seus antecedentes ou das suas formações acadêmicas.

A prática pedagógica que enfatiza a repetição e a memorização do conhecimento, pilares da ação docente conservadora, com base na comunicação unidirecional em aulas expositivas presenciais, não têm sido suficiente, para atender os desafios e as expectativas de várias áreas do conhecimento. Considerando que os alunos são, frequentemente, usuários dos meios eletrônicos de comunicação e receptores de ampla gama de informações resultante disso em suas relações sociais, acredito ser prejudicial à aprendizagem isolar a sala de aula do meio sociocultural de convívio dos alunos, pois a educação humana existe em todos os lugares. Para Brandão (2002, p. 47), “a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer”.

Apresentado o sentido de prática pedagógica a ser utilizado, revela-se que não bastam propostas que envolvam as disciplinas e os professores, pois a prática pedagógica baseada na práxis insere-se na proposta da formação ampliada do aluno, portanto, na necessidade de conscientização das interfaces disciplinares e da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão na educação superior.

Concluindo o item com Veiga e Naves (2005, p.210-211), a interdisciplinaridade aparece como alternativa, para superar “uma visão fragmentada, dicotômica da realidade e do conhecimento”; o ensino com pesquisa exige uma atitude investigativa do aluno, essencial para a aprendizagem; o ensino com extensão possibilita a “compreensão da relevância social e política do próprio processo de produção do conhecimento” e a transformação disso em bem público.

### **2.4.1 Prática pedagógica para o aprendizado**

A prática pedagógica alicerçada no ensino reprodutivo conservador tem ampliado as dificuldades para solucionar uma das grandes problemáticas dos cursos superiores: a dificuldade de aprendizagem reflexiva pelos alunos. Na sociedade contemporânea, é importante que o professor seja capaz de utilizar recursos metodológicos que auxiliem os alunos a desenvolver uma aprendizagem reflexiva, base de uma prática inovadora.

Zabalza (2004, p.156) considera como um dos dilemas vividos pelos docentes universitários deslocar o eixo da “formação centrada no ensino” para uma “formação centrada na aprendizagem”. “O importante não é que se fale ou explique bem os conteúdos: o importante é como eles são entendidos, organizados e integrados em um conjunto significativo de conhecimentos e habilidades novas”.

Diante das mudanças ocorridas no mundo e, especificamente, no conceito de campo científico já apresentado nesta tese, depreende-se, facilmente, a necessidade de ocorrerem mudanças na educação, fazendo da escola um espaço de trabalho colaborativo, tendo como pressuposto, uma prática pedagógica inovadora que possibilite a produção em lugar da reprodução do conhecimento.

Desse modo, os procedimentos utilizados pelos professores devem estar associados ao binômio avaliação/objetivos da educação, o que torna necessária a definição dos objetivos a ser alcançados e dos instrumentos de avaliação a ser desenvolvidos pelas instituições. No sentido traçado, procede-se à escolha das metodologias e das tecnologias a ser utilizadas em sala de aula para apresentação de conteúdos.

Atenção especial deve ser propiciada ao desenvolvimento da avaliação formal e informal da aprendizagem do aluno. Ressalta Villas Boas (2001) que o tema “avaliação escolar” não tem sido apresentado de maneira completa, com o devido destaque em livros de Didática e em programas de ensino, dada a importância do preparo de professores para avaliação.

É relevante que o aluno aprenda a refletir e a participar, criticamente, da sociedade, não só para desenvolver a capacidade de compreender o mundo em que vive, mas também para usufruir os seus direitos, respeitar os demais, cumprir seus

deveres e garantir seus Direitos Fundamentais, base da “democracia do cidadão”<sup>21</sup>. Segundo Häberle (2002, p. 40), “a sociedade é livre e aberta na medida em que se amplia o círculo dos intérpretes da constituição em sentido lato”.

Para Pfromm Netto (2001, p. 74), “ensinar e aprender não é... algo que ocorra ao sabor do acaso e da improvisação”. Isto significa não apenas conhecer as características socioculturais dos alunos, seus conhecimentos e experiências e suas demandas e expectativas, como também integrá-los, realmente, na concepção de metodologias, estratégias e materiais de ensino.

Uma das características dos alunos indispensável a ser analisada é o que Bourdieu e Passeron (1964) conceituaram de capital cultural<sup>22</sup>, que é determinante para o sucesso ou o fracasso escolar do aluno (CATANI; NOGUEIRA, 1998, p. 64). É preciso conhecer o aluno, compreender suas especificidades, para orientá-lo e resultar em aprendizagem. Segundo Sordi (2010),

A avaliação é certamente uma das categorias mais refratárias a mudança. Sem que a avaliação se reinvente, não ha como esperar alterações na formação universitária, ficando o discurso inovador do Projeto Pedagógico (PP) condenado a ser letra morta. Ostensivamente presente nos documentos de um curso, na prática pode ficar despossuído de energia transformadora se a avaliação não se reconfigurar.

Para que a avaliação possa cumprir os fins educativos, Sordi (2010) defende a necessidade de extrapolar a aprendizagem dos estudantes e dialogar “com as condições objetivas que afetam este trabalho pedagógico assim como as políticas externas de avaliação que ajudam a firmar ou negar determinados projetos pedagógicos”

Neste sentido, destaca a autora, é preciso aprender e estudar a respeito da avaliação da aprendizagem, ou seja, é necessária uma “aprendizagem maiúscula da avaliação” decorrente da mudança de postura avaliativa mais abrangente e rigorosa,

---

<sup>21</sup>Peter Häberle (2002, p. 38), professor de Direito da Universidade de Ausburg, na Alemanha, compreende que a “democracia do cidadão” é mais realista que a “democracia do povo”, porque a primeira concebe a democracia a partir da compreensão que faz dos Direitos Fundamentais, considerando as diferenças individuais do ser humano em lugar da ênfase na representatividade do povo, defendida pela segunda.

<sup>22</sup> Para Bourdieu (CATANI; NOGUEIRA, 1998, p. 9-10), o capital cultural existe sob três formas: a) no estado incorporado, sob a forma de disposições duráveis no organismo, demanda tempo investido pelo receptor para assimilação; b) no estado objetivado, sob a forma de bens culturais (quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas) transmissíveis imediatamente, mas assimilados da mesma forma que o estado incorporado; c) no estado institucionalizado, consolidado nos títulos e nos certificados escolares que guardam relativa independência em relação ao portador.

por conseguinte menos ingênua, centrada apenas na racionalidade instrumental. De acordo com Sordi (2010, p.34), “nesta ótica parece-nos central aprender a avaliar exatamente para colocar a avaliação a serviço do projeto educativo oferecido aos estudantes e este a serviço de uma sociedade mais fraterna e justa”.

Finalizando este capítulo de busca de informações específicas a respeito dos campos específicos e das interfaces diretamente relacionadas à questão da pesquisa, é preciso elaborar a metodologia adequada, para alcançar os resultados almejados.

### 3 CAPÍTULO II - ESCOLHENDO O CAMINHO

Sabemo-nos a caminho,  
mas não exatamente onde estamos na jornada.  
(SANTOS, 2006, p. 92)

Com a definição do objetivo geral e dos específicos, pude verificar que algumas informações a ser coletadas na pesquisa se referiam ao passado vivenciado pelos professores. Por esta constatação, precisei escolher uma metodologia que me fornecesse condições de identificar as motivações do bacharel para ser professor, analisar a sua formação para a prática pedagógica e as possíveis influências de outros professores. Por outro lado, era necessário encontrar um caminho que me possibilitasse, também, analisar o significado de ser professor, a prática pedagógica e as sugestões mediante experiências e falas dos bacharéis professores dos cursos da área de Comunicação Social.

Por indicação da minha orientadora no Doutorado, construí o chamado “Quadro da coerência” conforme esquematizado a seguir (Quadro 10) resultando na visualização objetiva e diretamente relacionada dos seguintes itens: as questões da pesquisa; os objetivos; o referencial teórico; os procedimentos e instrumentos.

**Quadro 10 - Esquematização do quadro da coerência**

<p>Quais são as tendências da prática pedagógica do bacharel professor nos cursos da área de Comunicação Social?</p> <p>O que motiva o bacharel na área de Comunicação Social a ingressar no exercício da atividade docente?</p> <p>O bacharel professor tem, durante sua trajetória acadêmico-profissional, alguma formação para a prática pedagógica?</p> <p>O que influencia a prática pedagógica do bacharel professor do curso de bacharelado na área de Comunicação Social?</p> <p>O que o bacharel professor define como "ser professor" no curso da área de Comunicação Social?</p> <p>Como o bacharel professor desenvolve suas atividades em relação às exigências advindas do exercício da atividade docente?</p> <p>Quais são as contribuições e as sugestões dos docentes pesquisados para a formação de bacharéis professores?</p>	<p>Refletir sobre as tendências da prática pedagógica do bacharel professor do curso de bacharelado na área de Comunicação Social.</p> <p>Analisar quais foram as motivações que impulsionaram o bacharel na área de Comunicação Social a ingressar no exercício da atividade docente.</p> <p>Identificar se o bacharel professor teve, durante sua trajetória acadêmico-profissional, alguma formação para a prática pedagógica.</p> <p>Analisar as influências na prática pedagógica do bacharel professor do curso da área de Comunicação Social.</p> <p>Analisar o que o bacharel professor conceitua "ser professor" no curso da área de Comunicação Social.</p> <p>Analisar as atividades advindas do exercício da docência do bacharel professor.</p> <p>Analisar contribuições e sugestões dos docentes pesquisados para a formação de bacharéis professores.</p>	<p>• Campo da Comunicação Social;</p> <p>• Bacharel professor;</p> <p>• Prática pedagógica.</p>	<p>• Análise documental (PPI, PPC e planos de ensino);</p> <p>• Questionário com os alunos formandos do curso;</p> <p>• Questionário e entrevista com os bacharéis professores;</p> <p>• Observações das aulas;</p> <p>• Grupo focal com os alunos não formandos, presentes nas aulas observadas.</p>
--	---	---	---

**Fonte: Orientação da Profa. Dra. Ilma P. A. Veiga.**



Diante do “Quadro da coerência” e da necessidade de captar informações que representassem as múltiplas percepções que se podem ter dos fatos, ressaltou-se como mais adequada a metodologia qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.47), a pesquisa qualitativa possui características que se destacam e que, associadas a definições de outros autores que serão citados posteriormente, podem ser apresentadas em quatro eixos principais: as questões, o pesquisador, o ambiente e o registro.

As **questões** da pesquisa são elaboradas, objetivando a investigação dos fenômenos em toda sua complexidade. A investigação não é concentrada na confirmação de hipóteses previamente elaboradas ou apenas nos resultados a ser alcançados com a pesquisa, pois preocupa-se com o conjunto de significados envolvidos no processo.

O **pesquisador**, em função das relações que estabelece com os interlocutores, assume o papel de protagonista da pesquisa. Deve “exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar, para compreender e explicar o comportamento humano” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 15). Com o intuito de perceber aquilo que se experimenta no mundo social, os pesquisadores preocupam-se com as perspectivas dos participantes (ERICKSON, 1986), ou seja, com os diferentes modos como dão sentido às suas vidas. Segundo Rey (2002, p.57), o pesquisador:

Não só participa nas relações, mas produz ideias à medida que surgem elementos no cenário da pesquisa, as quais confronta com os sujeitos pesquisados, em um processo que conduz a novos níveis de produção teórica; esta última acompanha o processo empírico em todo momento e não está limitada à informação produzida pelos instrumentos; ao contrário, o pesquisador a adota como um momento do processo geral de produção do conhecimento.

No caso da proposta apresentada, percebi, durante o processo, que a minha participação como pesquisadora orientada pelo “Quadro da coerência” relacionou as informações recebidas com os objetivos a ser alcançados. Neste sentido, a produção teórica acompanhou o processo empírico e vice-versa, culminando em um resultado atingido pela interação teórico-empírica mediante a participação da pesquisadora, orientada pela metodologia qualitativa.

Outra característica importante é relativa ao **ambiente** de registro de informações, que deve ser o mais natural possível. As informações são recolhidas

de forma minuciosa, por intermédio de contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

Durante a pesquisa, principalmente, nos momentos de contato com os interlocutores (alunos e professores), os ambientes utilizados foram as salas das instituições nas quais eles participavam das aulas. No caso dos prováveis formandos, como o contato não foi possível pela inexistência de disciplinas que os congregassem e pela situação de alguns interlocutores, os quais, por estar matriculados apenas em disciplinas de orientação, não participavam de aulas presenciais nas instituições, foi utilizado o ambiente virtual de uso frequente dos alunos, ou seja, foram encaminhados *e-mails* para seus endereços pessoais.

Quanto ao **registro** das informações, deve-se envolver uma parte reflexiva e outra mais descritiva (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.30-31). Na pesquisa realizada, à medida que as informações foram coletadas, construí abstrações com base em minhas observações pessoais (parte reflexiva) que foram registradas minuciosamente, assim como a riqueza dos detalhes das falas e dos ambientes (parte descritiva e interpretativa).

Entre as possibilidades de análise das questões da pesquisa, concluí que o estudo de caso seria a mais adequada. No entanto, as definições utilizadas por alguns pesquisadores são consideravelmente diferentes a ponto de mostrar-se necessário o detalhamento da classificação escolhida.

Segundo Duarte (2007, p. 215), a maior parte das citações em teses e dissertações sobre a técnica de estudo de caso nas pesquisas em Ciências Sociais é de Goode e Hatt (1979) e Yin (2001). Ressalto, também, as importantes contribuições de Lüdke e André (1986) e Gatti (1992).

De acordo com Goode e Hatt (1979, p. 431-422), o estudo de caso é um meio de organizar dados sociais, preservando o caráter unitário do objeto social estudado. Enquanto, para Yin (2001, p.32), “é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno, e o contexto não é claramente evidente, e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas”.

Existem muitos tipos de estudo de caso. Para Bogdan e Biklen (1994, p.89-97), merecem destaque os histórico-organizacionais, os participativo-observacionais, as histórias de vida, os de uma comunidade, os de análises situacionais e os microetnográficos.

Além dessas tipologias, podem-se, ainda, estabelecer comparações entre dois ou mais enfoques específicos, o que dá origem aos estudos comparativos de casos ou, se não houver necessidade de perseguir objetivos de natureza comparativa, trata-se de estudos de casos múltiplos ou multicasos (TRIVIÑOS, 1987).

Yin (2001) considera que, dependendo do fenômeno a ser estudado, os estudos de caso único e de casos múltiplos refletem situações de projetos diferentes que podem ser divididos em: projeto de caso único holístico (envolvendo apenas uma unidade de análise) ou incorporado (quando há unidades múltiplas de análise em cada caso) e projeto de casos múltiplos holísticos ou incorporados.

Para a pesquisa apresentada, foi adequada uma proposta de estudo de casos múltiplos incorporados, pois contempla vários casos (as práticas pedagógicas dos professores que compõem o corpo docente do curso de Comunicação Social das IES) que apresentam unidades múltiplas de análise. No decorrer da análise da pesquisa, contudo, é preciso ressaltar, apesar de não ser o objetivo principal, que foram realizadas análises de natureza comparativa.

Tendo em vista que as características destacadas reforçam a pesquisa qualitativa ser concentrada na riqueza do processo e não na confirmação de hipóteses elaboradas previamente, as informações foram registradas e analisadas por meio da triangulação de procedimentos, também denominada por Flick (2004) triangulação de métodos qualitativos, que tem como foco o conhecimento de duas ou mais abordagens sistematicamente, as quais devem complementar-se ou ampliar-se mutuamente. De acordo com o autor, a triangulação de diferentes procedimentos qualitativos tem sentido se as abordagens metodológicas combinadas abrirem diferentes perspectivas para análise das informações registradas.

### 3.1 AS INSTITUIÇÕES

Como na elaboração de um roteiro de viagem, era preciso escolher lugares a ser visitados e explorados para otimização do tempo disponível para realizá-la. Nesta pesquisa, a localização geográfica e o tempo, respectivamente, o Distrito Federal e o cronograma da pesquisa, foram fatores determinantes para a escolha das IES.

Pelo Censo da educação superior de 2009 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010), havia 2.314 IES brasileiras que mantinham, pelo menos, 1 curso de graduação ou sequencial em funcionamento, em 2009, que registraram 5.954.021 matrículas em 28.671 cursos de graduação presencial e a distância.

Em relação à categoria administrativa, as IES privadas continuavam predominantes com 89,4% (2.069) do número total de IES, as públicas eram 245. Quanto à organização acadêmica, as faculdades tinham o percentual de 85% em relação ao total de IES. Havia, em 2009, 186 universidades, 127 centros universitários, 1.966 faculdades e 35 institutos federais e CEFET.

No segundo semestre de 2010, havia quinze IES que ofereciam cursos de graduação em Comunicação Social no Distrito Federal. As buscas no Sistema e-MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011) foram realizadas pelos nomes dos cursos: Comunicação Social, Jornalismo e Publicidade. Alguns cursos repetiram-se nas três buscas, outros apareceram, apenas, em uma ou duas. O resultado total (Anexo 4) apresentou 15 IES com 36 cursos ativos, com as seguintes denominações:

- 8 cursos de COMUNICAÇÃO SOCIAL;
- 5 cursos de PUBLICIDADE E PROPAGANDA;
- 5 cursos de JORNALISMO;
- 5 cursos de COMUNICAÇÃO SOCIAL - PUBLICIDADE E PROPAGANDA;
- 4 cursos de PUBLICIDADE E PROPAGANDA - PUBLICIDADE E PROPAGANDA;
- 4 cursos de COMUNICAÇÃO SOCIAL – JORNALISMO;
- 1 curso de JORNALISMO – JORNALISMO;
- 1 curso de COMUNICAÇÃO SOCIAL - RELAÇÕES PÚBLICAS;
- 1 curso de COMUNICAÇÃO SOCIAL – RADIALISMO;
- 1 curso de COMUNICAÇÃO SOCIAL – CINEMA;
- 1 curso de COMUNICAÇÃO SOCIAL - AUDIO VISUAL.

Entre essas, para viabilização da pesquisa, escolhi duas IES. A delimitação das instituições foi baseada, inicialmente, no critério de antiguidade de criação dos cursos de bacharelado na área de Comunicação Social, em IES do Distrito Federal. Como era interessante buscar informações em mais de uma IES, verificando semelhanças, diferenças e especificidades de cada uma, considerei necessária a escolha de, pelo menos, duas instituições.

Desta maneira, as duas IES selecionadas foram aquelas que criaram seus cursos de graduação na área de Comunicação Social há mais tempo no Distrito Federal:

- a Universidade de Brasília –UnB, que implantou o curso em 1966;
- o Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, que criou seu curso em 1973.

Mesmo que o sistema educativo não tenha sido destacado como requisito principal de escolha das IES, é importante ressaltar que cada uma das selecionadas faz parte de um dos diferentes sistemas: público e privado.

A UnB é uma universidade e pertence à esfera administrativa pública federal. Foi inaugurada em 21 de abril de 1962, quando 413 alunos prestaram o primeiro vestibular (UnB, 2010a).

Segundo Cunha (1983, p.256), a criação da UnB representou a culminância do processo de modernização da educação superior iniciado em 1947. Sua concepção “valeu-se da contribuição de vários setores da intelectualidade brasileira, em especial de professores universitários”, e não repetia a forma autárquica das universidades federais existentes à época, pois foi organizada como fundação, inovando e criando um padrão copiado pelas instituições criadas posteriormente.

Durante a pesquisa, não foi encontrado registro de Projeto Político-Pedagógico da universidade, que se encontrava em construção.

Incorporado como uma das grandes metas do Plano de Reestruturação da Universidade de Brasília – REUNI, o Projeto Político Pedagógico da Universidade de Brasília – PPPI - UnB - começou a ser discutido em 2008. Ao longo do segundo semestre de 2008 e durante o ano de 2009, foram organizados os Seminários UnB em Reestruturação, com o objetivo de mobilizar a coletividade para a construção coletiva do documento. Desde os primeiros momentos, três diretrizes impulsionaram esse processo: a) a construção coletiva; b) a negociação da comunidade acadêmica; c) a flexibilidade na concepção metodológica (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011a).

O Plano Orientador da Universidade de Brasília, que, atualmente, é chamado de Projeto Político Pedagógico, foi construído e implementado, em 1962, por educadores, entre eles, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. O documento, à época, instituiu uma organização acadêmico-pedagógica inovadora frente ao paradigma universitário no Brasil.

Em 2011, a UnB era constituída por 26 institutos e faculdades e 18 centros de pesquisa especializados e possuía 1.683 professores, 30.727 alunos regulares, e

8.913 de pós-graduação e 6.960 servidores. A IES oferecia 105 cursos de graduação, 22 especializações *lato sensu* e 147 cursos de pós-graduação *stricto sensu* distribuídos em quatro *campi* localizados no Distrito Federal: Darcy Ribeiro (Plano Piloto), Planaltina, Ceilândia e Gama. Havia como órgãos de apoio: o Hospital Universitário, a Biblioteca Central, o Hospital Veterinário e a Fazenda Água Limpa (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011b).

O UniCEUB é um centro universitário e pertence à esfera administrativa privada (CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA, 2010a). A IES foi inaugurada em 1968, com o nome de Centro de Ensino Unificado de Brasília (CEUB). No princípio, oferecia cursos de ensino superior no período noturno, uma opção contrária à Universidade de Brasília, que realizava as aulas, apenas no turno diurno, até 1989.

Em 1999, o CEUB foi a primeira IES do Distrito Federal credenciada pelo Ministério da Educação como Centro Universitário, e o nome foi modificado para Centro Universitário de Brasília – UniCEUB.

Os dados divulgados do UniCEUB, em 2011 (CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA, 2010a), revelavam que havia 501 professores, 13.787 alunos de graduação, 1.480 alunos de pós-graduação e 526 funcionários. A Instituição oferecia 22 cursos de graduação bacharelados, 5 de graduação licenciaturas, 4 cursos de graduação tecnológicos, 17 cursos de aperfeiçoamento, 29 cursos de pós *lato sensu* em Brasília, 6 cursos de pós-graduação *lato sensu* em Macaé –RJ, mestrado e doutorado em Direito e mestrado em Psicologia. Além disso, oferecia extenso programa de atendimento comunitário no DF, visando proporcionar formação prática para os alunos e bem-estar à comunidade.

A IES destaca em suas publicações institucionais que a proposta pedagógica tem caráter processual decorrente da crítica sobre a realidade vivenciada. Neste sentido, novas ações podem ser traçadas e implementadas periodicamente, para o aprimoramento da formação oferecida pela Instituição.

A primeira Proposta Pedagógica do UniCEUB foi publicada em 1996:

Com a finalidade de definir a Política Educacional da Instituição e subsidiar a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos. O documento produzido no Primeiro Encontro da Alta Gerência, realizado em Caldas Novas, em 1994, foi relevante como parâmetro para a elaboração da proposta. Nesse encontro, definiram-se a missão, a filosofia e os valores institucionais, somados a outras medidas renovadoras de caráter pedagógico e técnico-administrativo, motivadas pelas mudanças na sociedade, no País e nas políticas de

educação e pela necessidade de melhoria da qualidade do fazer universitário (CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA, 2007a, p. 6).

Em 2002, 2004, 2007 e 2012, ocorreram reformulações da Proposta Pedagógica no tocante às concepções e aos fundamentos. Contudo, a filosofia, síntese do pensamento institucional, assumida desde 1994, foi mantida até o momento desta pesquisa, tendo como referencial norteador da formação: “Preparar o homem integral por meio da busca do conhecimento e da verdade, assegurando-lhe a compreensão adequada de si mesmo e de sua responsabilidade social e profissional.” (CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA, 2007a, p. 8).

### **3.1.1 Os cursos de Comunicação Social nas instituições**

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2001a) de Comunicação Social definem que o curso pode ser composto por uma ou mais habilitações. Na UnB, no segundo semestre de 2010, eram oferecidas pela Faculdade de Comunicação vagas de graduação nas habilitações: Audiovisual, Jornalismo e Publicidade; e, no UniCEUB, pela Faculdade de Tecnologia e Ciências Sociais Aplicadas, em Jornalismo, em Publicidade e Propaganda e em Comunicação e Marketing.

Para esta pesquisa, foram descartadas as habilitações que eram oferecidas em apenas uma das IES (Audiovisual e Comunicação e Marketing) e foram selecionadas as que existem nas duas instituições:

- Jornalismo e
- Publicidade (ou Publicidade e Propaganda).

### **3.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS**

Para escolher os procedimentos da pesquisa, precisei recorrer a uma análise dos caminhos possíveis, considerando os benefícios e os prejuízos dos instrumentos disponíveis.

A articulação entre a narrativa do bacharel professor e a observação da prática pedagógica pelo pesquisador em várias dimensões abordadas pelo uso de diferentes instrumentos de registro de informações possibilitou análises amplas. Isso propiciou perspectivas complementares sobre a questão nas experiências dos

entrevistados, no caso professores de Comunicação Social: uma perspectiva concreta de processo, revelada em narrativas de situações que construíram a formação docente do professor, o que possibilitou mostrar diferentes facetas de como os entrevistados lidam, subjetivamente, com uma questão central da presente pesquisa.

O uso da triangulação possibilita ampliar o conhecimento de um tema ou avaliar resultados de forma mútua. Em ambos os casos, a triangulação de diferentes procedimentos deve começar de diversas perspectivas ou em níveis variados, salientando a necessidade de escolher, pelo menos, um procedimento “que seja especificamente adequado a explorar os aspectos estruturais do problema e, pelo menos, que possa captar os elementos essenciais de seu sentido para os envolvidos”. (FIELDING; FIELDING, 1986, p. 34).

Isso pode ser feito, combinando-se procedimentos direcionados ao conhecimento – cotidiano, especializado ou biográfico – dos participantes com procedimentos que tratem das práticas observáveis – individuais ou interativas – dos membros. Neste caso, as entrevistas foram complementadas por procedimentos, como a observação e a análise documental.

- a) Um aspecto central que foi revelado nessa estratégia foi o reconhecimento do participante como docente universitário e da sua formação e experiência anterior ao período que o levou a lecionar. É a reconstrução subjetiva da formação pelos participantes;
- b) O segundo aspecto tratado no processo de descoberta foi, por intermédio da observação da aula, da análise documental e do grupo focal, verificar a realização de aulas nas salas das instituições.

As estratégias que mais ilustram a investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista em profundidade. Por essa razão, a fonte direta das informações é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal, “tentando levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.17). Foi registrada a riqueza dos detalhes das falas e do ambiente.

Os procedimentos escolhidos procuraram estabelecer relações entre eles e sofreram alterações à medida que as informações registradas e sua análise traziam à tona novas questões e conhecimentos. Foram utilizados os seguintes: análise



documental dos projetos pedagógicos dos cursos da área de Comunicação Social nas duas IES e dos planos de ensino das seis disciplinas observadas, lecionadas pelos professores escolhidos, resultando em seis planos de ensino, sendo um de cada professor; questionário com os alunos formandos do curso; entrevistas com os bacharéis professores; observações das aulas; grupo focal com os alunos, não formandos, presentes às aulas observadas.

### 3.3 OS INTERLOCUTORES

Ninguém é igual a ninguém.  
Todo ser humano é um estranho ímpar.  
(ANDRADE, 1985, p. 537)

O alcance dos objetivos da pesquisa e, principalmente, a necessidade de aprofundamento da análise das práticas pedagógicas pela triangulação de procedimentos inviabilizavam a participação de todos os professores que compunham o corpo docente dos cursos de bacharelado na área de Comunicação Social da UnB e do UniCEUB, nas habilitações de Jornalismo e de Publicidade (ou Publicidade e Propaganda) como interlocutores desta pesquisa.

#### 3.3.1 Estabelecendo relações com os interlocutores

Ao iniciar a pesquisa, foi importante reconhecer a autonomia dos sujeitos a ser investigados. O projeto desta tese foi submetido ao Comitê de Ética do Centro Universitário de Brasília e ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, seguindo as orientações das normas que regulamentam pesquisas em seres humanos (BRASIL, 1996).

Em qualquer delineamento de pesquisa, é fundamental o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e pesquisados. Isso implica uma conduta ética que contribui para minimizar as possíveis desigualdades entre sujeitos.

De modo geral, o relacionamento pesquisador-sujeito da pesquisa pode ser considerado assimétrico, em razão das possíveis diferenças de nível educacional e do conhecimento científico de ambas as partes. Um dos resultados dessas diferenças poderia ser a indiferença ou a ignorância da vontade e dos sentimentos do paciente ou sujeito em experimentação. (CLOTET; GOLDIM; FRANCISCONI, 2000, p.10).

Para tanto, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), atendendo à Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde – CNS (BRASIL, 1996) que consta de informações relevantes quanto ao tema selecionado, objetivos dos estudos, procedimentos utilizados, forma de participação e acompanhamento. Consta, também, do esclarecimento quanto à manutenção do anonimato do pesquisado, do uso das informações, da utilização do questionário e do seu destino, cabendo salientar que seriam guardadas pelo período de, no mínimo, cinco anos. Esses documentos foram elaborados em duas vias de igual teor e entregues a cada participante antes do início da entrevista e da aplicação do questionário, sendo assinado tanto pelo pesquisado quanto pelo pesquisador.

Para Clotet, Goldim e Francisconi (2000), o termo de consentimento é a formalização de uma relação de autonomia, liberdade e respeito entre pesquisador e pesquisado, direitos invioláveis do ser humano. O Termo de Consentimento Informado atende às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (BRASIL, 1996), e deve ser assinado pelos envolvidos na pesquisa, com todas as informações relativas aos objetivos, métodos e duração e constitui-se na legitimação do ato de pesquisar. Os referidos autores enfatizam que deva ser redigido de forma clara e acessível, com vocabulário adequado, apresentando todas as informações necessárias para a tomada de decisão por parte do sujeito.

### **3.3.2 Os alunos**

Considerarei adequado obter algumas respostas dos alunos que estavam no último semestre do curso já que, por terem participado das aulas em todas as disciplinas, responderiam a um questionário com as seguintes questões: “Com base na sua experiência como aluno do curso da área de Comunicação Social, escreva o nome dos professores bem-sucedidos em sala de aula” e “Por que você escolheu esses professores?” (cf. Apêndice B)

Mediante as respostas dos alunos, foi possível compor um grupo de docentes que se tinham destacado, na visão do corpo discente, em suas atividades em sala de aula e, também, quais foram os critérios dos alunos, para escolher os professores

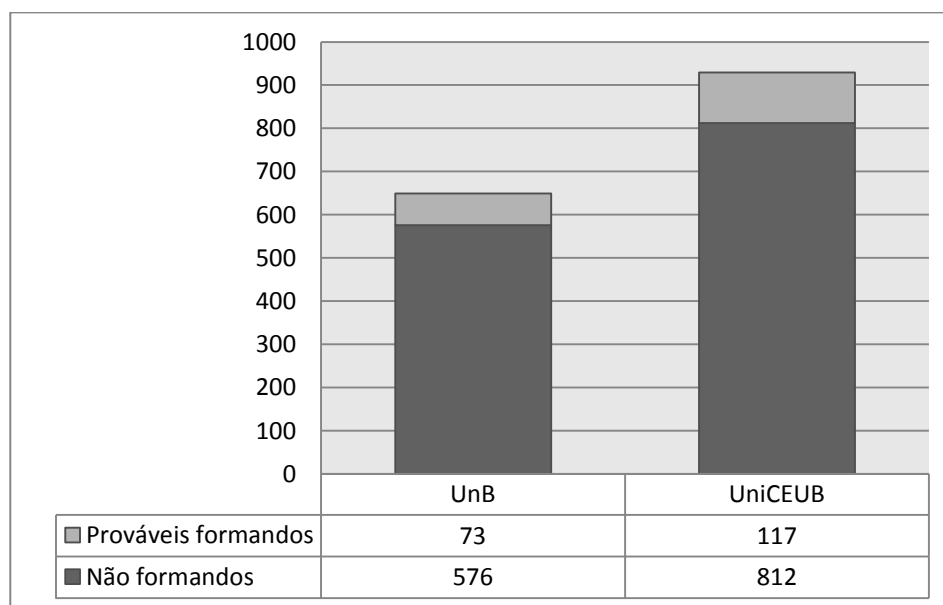
que tinham práticas diferenciadas em cada IES. E, ainda, para identificar a possibilidade de diversidade de práticas desenvolvidas.

Nos 25 anos que antecederam 2010, o número de alunos regulares registrados no curso de Comunicação Social da UnB aumentou significativamente: de 101 alunos, passou para 649, no *campus* Darcy Ribeiro.

No UniCEUB, de acordo com informação obtida no Centro de Gestão em Tecnologia da Informação da IES, 929 alunos matricularam-se no curso de Comunicação Social, no 1º semestre de 2010, sendo 392 que ainda não tinham definido a opção pela habilitação, 209 da habilitação em Jornalismo; 241 da habilitação em Publicidade e Propaganda e 87 em outras habilitações. No 1º semestre de 2010, encontravam-se 38 alunos de jornalismo e 79 de Publicidade e Propaganda matriculados como prováveis formandos.

Na UnB, no mesmo período, 649 alunos estavam matriculados no curso, e, como prováveis formandos, havia 42 alunos de Jornalismo e 31 alunos de Publicidade.

**Figura 1 - Relação de matrículas e prováveis formandos no curso 1º semestre de 2010**



**Fonte: Centro de Gestão em Tecnologia da Informação do UniCEUB e Secretaria da FAC da UnB.**

Para identificar os alunos formandos da UnB e do UniCEUB, foram solicitadas as relações junto às coordenações dos cursos.

No UniCEUB, a relação de prováveis formandos do 2º semestre de 2010 era composta de 79 alunos da habilitação de Publicidade e Propaganda e 38 alunos de Jornalismo. Na UnB, a relação formada de 31 alunos de Publicidade e 42 de Jornalismo.

Cabe ressaltar que o registro de informações iniciou-se pelo UniCEUB, que encerrou as aulas do segundo semestre de 2010 em dezembro de 2010; as aulas do calendário do 2º semestre de 2010 da UnB, estenderam-se até o 1º semestre de 2011.

**Tabela 5 - Quantidade de formandos e de respondentes ao questionário nas IES, 2º sem. 2010**

	Formandos	Respondentes	Porcentagem de respondentes em relação aos formandos
UniCEUB	79 Publicidade	23 Publicidade	29%
	38 Jornalismo	13 Jornalismo	34%
UnB	31 Publicidade	5 Publicidade	16%
	42 Jornalismo	7 Jornalismo	16%
TOTAL	190	48	25%

**Fonte:** Universidade de Brasília (2010a) e Centro Universitário de Brasília (2010b).

Os questionários foram encaminhados, por *e-mail*, para todos os alunos prováveis formandos com prévia autorização dos coordenadores dos cursos e com as seguintes perguntas: com base na sua experiência como aluno do curso de Comunicação Social, escreva o nome dos professores bem-sucedidos em sala de aula. Por que você escolheu esses professores?

A relação dos *e-mails* foi disponibilizada pelas secretarias das coordenações dos cursos de Comunicação. Responderam aos questionários 48 (quarenta e oito) alunos prováveis formandos, sendo 36 (trinta e seis) do UniCEUB e 12 (doze) da UnB.

Além dos formandos, considerei necessário analisar a percepção dos alunos não formandos em relação à prática pedagógica dos professores. Com este objetivo, foram realizados encontros com os alunos não formandos presentes às turmas dos professores indicados pelos prováveis formandos, no 2º semestre de 2010, após as observações das aulas.

A estratégia de verificação das informações utilizada foi a do grupo focal (MORGAN, 1988; GATTI, 2005), por considerar que “a marca central dos grupos focais é o uso explícito da interação de grupo, para produzir dados e ideias menos acessíveis sem a interação encontrada em um grupo” (MORGAN, 1988, p.12).

Os grupos focais representam um trabalho que se caracteriza como uma proposta de troca efetiva entre os participantes e não como uma entrevista coletiva (GATTI, 2005, p.29). Esses encontros foram realizados em sessões, com os alunos presentes, imediatamente após o término das aulas observadas, sem a presença do professor. De acordo com Gatti (2005, p.12),

Os grupos focais podem ser úteis em análises por triangulação ou para validação de dados, ou podem ser empregados depois de processos de intervenção, para o estudo do impacto destes, ou, ainda, para gerar novas perspectivas de futuros estudos.

As sessões dos grupos foram realizadas mediante um roteiro de entrevista (Apêndice F) com questões que estimularam a discussão no grupo de alunos, a respeito da prática pedagógica desenvolvida pelo professor. As perguntas do roteiro foram baseadas nos objetivos específicos desta pesquisa.

### 3.3.3 Os professores

O corpo docente da Faculdade de Comunicação da UnB, no segundo semestre de 2010, era constituído por 55 professores, sendo 65% de doutores, 28% de mestres e 7% de graduados (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2010a).

O curso de Comunicação Social do UniCEUB contava com o total de 41 professores, distribuídos da seguinte maneira: 20% de doutores; 63% de mestres; 17% de especialistas (CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA, 2010b).

**Tabela 6 - Docentes dos cursos de Comunicação nas IES, 2010**

IES	Total de docentes do curso	Porcentagem por titulação			
		Doutores	Mestres	Especialistas	Graduados
<b>UnB</b>	55	65%	28%	-	7%
<b>UniCEUB</b>	41	20%	63%	17%	-

Fonte: Universidade de Brasília (2010) e Centro Universitário de Brasília (2010b).

Para realização da pesquisa, foi necessário estabelecer critérios para a seleção dos interlocutores. De acordo com Romanowski e Wachowicz (2006, p. 130), considerando que os alunos utilizam distintas estratégias de aprendizagem e os professores empregam procedimentos metodológicos diferentes, a participação dos alunos foi fundamental para identificar os aspectos que deveriam ser considerados na observação da pesquisa.

Nas respostas dos questionários que foram encaminhados a todos os alunos prováveis formandos por *e-mail*, foram identificados os três professores mais citados pelos alunos em cada um dos dois cursos e, então foi formada a relação dos nomes dos bacharéis professores do curso de Comunicação Social que foram os interlocutores da pesquisa. Com isso, foram identificados seis professores mais citados pelos alunos das duas habilitações em cada IES que ainda se encontravam no corpo docente das IES, com o seguinte resultado<sup>23</sup>:

- No UniCEUB: Breno<sup>C</sup>, citado por alunos de Publicidade; Vinícius<sup>C</sup>, por alunos de Jornalismo; Sílvio<sup>C</sup>, por alunos de Publicidade e de Jornalismo;
- Na UnB: Edgar<sup>U</sup>, citado por alunos de Publicidade; Marta<sup>U</sup> por alunos de Jornalismo; Pablo<sup>U</sup>, por alunos de Publicidade e de Jornalismo.

A partir da análise das repostas dos alunos à segunda pergunta, “Por que você escolheu esses professores?”, identifiquei que os motivos que levaram os alunos a escolher os referidos professores foram:

- a percepção da aprendizagem (no UniCEUB) ou do crescimento (na UnB) pelo aluno;
- o relacionamento entre o professor e o aluno (no UniCEUB, o professor é orientador; na UnB, é motivador, segundo os alunos, existe diálogo);
- a metodologia e a didática (nas duas IES, a aula é agradável, o plano de ensino é cumprido e a avaliação é justa);
- conhecimento na área (no UniCEUB dominam o conteúdo e tem experiência na área, na UnB vão além do conhecimento proposto);

---

<sup>23</sup> Os nomes dos professores foram substituídos por pseudônimos, para preservar suas identidades. A letra C sobrescrita após o nome representa que o bacharel professor foi indicado por alunos prováveis formandos do UniCEUB, e a letra B sobrescrita, quando foi indicado por alunos prováveis formandos da UnB.

- a atuação “profissional” do professor (no UniCEUB, amam o que fazem e são profissionais, na UnB, cumprem os cronogramas e levam o trabalho a sério).

Cabe ressaltar que grande parte dos alunos do UniCEUB destacaram como motivo algumas características pessoais dos professores, como personalidade e atributos estéticos.

Além do grupo de seis professores, fizeram parte da pesquisa os coordenadores de cada um dos cursos, completando, assim, o grupo de oito professores pesquisados.

Foram entrevistados e responderam aos questionários os coordenadores do curso de cada IES - Marcelo<sup>C</sup> do UniCEUB e Tatiana<sup>U</sup> da UnB - para que se pudesse contemplar o perfil dos atuais gestores dos cursos.

Assim como em pesquisa realizada por Cunha e Wolff (2006, p.33),

Foi importante tomar os coordenadores também como sujeitos da pesquisa, pois para compreendermos as indicações das experiências que eles consideravam inovadoras, foi necessário ouvi-los sobre os próprios conceitos de inovação. Além disso, também foi significativo coletar suas opiniões sobre o papel da universidade nesse processo, já que, dada a natureza de suas funções, os coordenadores atuam institucionalmente com mais intensidade do que os docentes, junto aos órgãos acadêmicos centrais. Nesse sentido podem revelar uma percepção mais ampla sobre as políticas internas e emitir uma opinião mais consistente sobre elas.

Desta maneira, compôs-se o grupo de 8 professores pesquisados. Seguem as informações relativas à identificação desses professores com base nos questionários.

**Quadro 11 - Informações de identificação dos professores pesquisados**

Itens do questionário	UnB	UniCEUB
<b>Pseudônimos</b>	Tatiana <sup>U</sup> Edgar <sup>U</sup> Pablo <sup>U</sup> Marta <sup>U</sup>	Marcelo <sup>C</sup> Breno <sup>C</sup> Sílvio <sup>C</sup> Vinícius <sup>C</sup>
<b>Sexo</b>	50% feminino 50% masculino	100% masculino
<b>Estado civil</b>	75% casados 25% divorciados	75% casados 25% divorciados
<b>Naturalidade</b>	50% Minas Gerais 25% São Paulo 25% Uruguai	25% Rio de Janeiro 25% Distrito Federal 25% Rio Grande do Sul 25% São Paulo
<b>Idade</b>	De 39 a 60 anos Com média de 52 anos	De 36 a 51 anos Com média de 46 anos
<b>Tempo de docência na educação superior</b>	75% têm de 7 a 25 anos 25% têm de 25 a 35 anos	100% têm de 7 a 25 anos

**Fonte: Questionários respondidos pelos professores interlocutores.**

É bem clara a diversidade de características no quadro 11 relativas ao grupo de professores pesquisados. Na UnB, metade são homens, e metade, mulheres; no UniCEUB, todos são homens. Nas duas IES, 75% são casados, e 25% são divorciados. Quanto à naturalidade, os professores são das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul do Brasil, e um professor é uruguaio.

Na UnB, os professores têm de 39 a 60 anos, com média de 52 anos; no UniCEUB, os professores têm de 36 a 51 anos, com média de 46 anos.

Retomo o referencial teórico, para análise, construindo o quadro 12 que estabelece relações entre:

1) os níveis da trajetória profissional de professores universitários, de Riegel (1979);

2) as etapas-fases da trajetória de vida, de Isaia (2000), fundamentada no conceito de vida de Ortega y Gasset (1970), considerando que vida é tempo, é



duração, portanto finita e ocorre em fases, observando o entrelaçamento de gerações pedagógicas no momento histórico;

3) as fases do percurso profissional de professores, de Huberman (1989).

**Quadro 12 - Relação entre as fases de vida e tempo de carreira docente**

1) Níveis da trajetória profissional de professores universitários	Idade	2) Etapas-fases da trajetória de vida	3) Etapas do percurso profissional dos professores	Tempo de carreira (em anos)
	...			
I - dos 20 aos 25 anos - Assentamento das bases da carreira: período de formação da imagem filosófico-científica de nova geração de acadêmicos que servirá de base para nova orientação paradigmática.	20	A primeira e a segunda estão relacionadas com a compreensão do mundo pelo homem mediante as gerações anteriores apresentam;	Entrada na carreira (1-3 anos);	1
	21			2
	22			3
	23			4
	24			5
	25			6
	26			7
	27			8
	28			9
	29			10
II - dos 25 aos 35 anos - Início da carreira: período em que os professores são mais <i>seguidores</i> do que iniciadores de uma orientação paradigmática.	30	A terceira mostra o contexto de construção de novas concepções de mundo;	Estabilização (4-6 anos);	11
	31			12
	32			13
	33			14
	34			15
	35			16
	36			17
	37			18
	38			19
	39			20
III - dos 30 aos 35 anos - Estabelecimento na carreira: o professor tem a oportunidade de propor e explicar sua orientação paradigmática;	40	A quarta, tem como função a concretização do que foi gestado na anterior;	Diversificação (7-25 anos); Questionamento (7-25 anos);	21
	41			22
	42			23
	43			24
	44			25
	45			26
	46			27
	47			28
	48			29
	49			30
IV - dos 35 aos 50 anos - Firme estabelecimento na carreira: continuam fazendo conferências em seminários avançados e lecionando em classes de graduação, porque estas atividades os ajudam na elaboração de textos sobre tópicos de sua especialização. É por meio de livros-texto que seus temas científicos se tornam aceitos e confirmados pela comunidade acadêmica.	50	A quinta é a fase de entrega do mundo para a próxima geração.	Serenidade e distanciamento afetivo (25-35 anos); Conservadorismo (25-35 anos);	31
	51			32
	52			33
	53			34
	54			35
	55			36
	56			37
	57			38
	58			39
	59			40
V - dos 50 aos 65 anos - Final da carreira - O professor continua engajado no trabalho que desenvolveu ao longo de sua carreira, mas é afetado pela mesma sequência de eventos próprios à velhice.	60		Desinvestimento (35-40 anos).	41
	61			42
	62			43
	63			44
	64			45
	65			46
	66			47

Fonte: Isaia (2000); Ortega y Gasset (1970); Huberman (1989); Riegel (1979).

Os professores entrevistados, conforme citado anteriormente, têm de 35 a 60 anos de idade. A faixa que compreende dos 36 aos 60 anos, de acordo com o quadro 12, encontra-se na fase da vida com as seguintes características:

- entre o firme estabelecimento na carreira e o final da carreira como professores da educação superior;
- entre em uma fase da vida de concretização do que foi gestado na anterior e a fase de entrega do mundo para a próxima geração;
- entre a etapa de diversificação e questionamento e a fase de serenidade e distanciamento afetivo e conservadorismo ou desinvestimento.

No Resumo técnico do censo de 2009 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2010a), conforme apresentado no quadro 13, apresenta-se o perfil da função docente na educação superior, segundo a categoria administrativa da IES a qual o docente estava vinculado em 2009.

Ao comparar o perfil do típico docente, segundo apresentado no Resumo, vinculado às IES públicas com os professores entrevistados na UnB e às IES privadas com os do UniCEUB, é possível perceber coincidências e diferenças:

**Quadro 13 - Comparativo do perfil docente no censo INEP 2009**

ASPECTO	PERFIL	
	PÚBLICO	PRIVADO
<b>Sexo</b>	Masculino	Masculino
<b>Idade</b>	44	34
<b>Nacionalidade</b>	Brasileira	Brasileira
<b>Escolaridade</b>	Doutorado	Mestrado
<b>Regime de trabalho</b>	Tempo integral	Horista

**Fonte: Censo da educação superior 2009 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).**

Nota: Para construção do perfil da função docente, foi considerada a moda – medida de posição que identifica o atributo com maior frequência na distribuição dos aspectos selecionados, com exceção da idade dos professores entrevistados, em que foi considerada a média aritmética.

**Quadro 14 - Perfil dos professores entrevistados na pesquisa**

ASPECTO	PERFIL	
	UnB	UniCEUB
<b>Sexo</b>	<b>Não há maioria</b>	Masculino
<b>Idade</b>	<b>52</b>	<b>46</b>
<b>Nacionalidade</b>	Brasileira	Brasileira
<b>Escolaridade</b>	Doutorado	Mestrado
<b>Regime de trabalho</b>	Tempo integral	<b>40 horas</b>

**Fonte: Questionários aplicados na pesquisa.**

Nota: Ao desenvolver uma comparação entre os dados dos quadros 13 e 14, os em negrito são os que diferem.

Os professores escolhidos pelos formandos têm idade superior à média do corpo docente de cada curso e atuam em regime de tempo integral na IES. No UniCEUB, 40 horas representam dedicação integral.

Em especial, na UnB, pode ter havido uma identificação maior com o sexo feminino por causa do predomínio de alunas no curso.<sup>24</sup> As diferenças encontradas nos perfis, possivelmente, podem ser derivadas dos critérios de escolha dos prováveis formandos dos cursos de Comunicação Social das IES selecionadas pela valorização da experiência, do conhecimento e do comprometimento.

Outro dado importante a ser considerado na identificação dos professores entrevistados foi a proporção de 75% dos professores da UnB pesquisados terem de 7 a 25 anos de docência na educação superior, e 25%, de 25 a 35 anos e, no UniCEUB, 100% terem de 7 a 25 anos de docência na educação superior. Ao retomar que Isaia (2000) associa a ideia de trajetória como carreira pedagógica ao pensamento de Huberman (1989) e seu modelo de percurso profissional dos professores estruturado em fases, a maioria dos professores entrevistados encontravam-se na fase de 7 a 25 anos denominada “diversificação”, ao mesmo tempo, “questionamento”.

<sup>24</sup>Foram respondidos 12 questionários por prováveis formandos da UnB, sendo 7 do sexo feminino e 5 do sexo masculino. No UniCEUB, apesar da maioria dos 36 respondentes (foram 23 do sexo feminino) a igualdade entre aluno e professor não foi destacada como critério de seleção dos professores por eles citados nesta pesquisa.

Relembrando Hubermam (1989), a fase “diversificação” é um período otimista, no qual a motivação e o dinamismo são a tônica e no qual o professor, mais estabilizado, inicia novas experiências pedagógicas e estabelece percursos individuais, envolvendo a busca de ascensão pessoal, tanto administrativa quanto acadêmico-científica. Paralela à citada, ocorre a fase “questionamento”, que abrange componentes psicológicos e sociais, tendo por base a comparação entre a vida profissional já percorrida e os ideais e os objetivos do início da carreira.

Entre os cinco níveis da trajetória profissional de professores universitários de Riegel (1979), também já apresentados anteriormente, a faixa etária dos professores do UniCEUB entrevistados encontrava-se no nível IV (“Firme estabelecimento de carreira”), e a faixa etária dos da UnB, nos níveis IV e V (“Final da carreira”).

Segundo Riegel (1979), no nível IV, os professores realizam conferências em seminários e dão aulas em disciplinas de graduação, porque estas atividades os ajudam na elaboração de textos com os quais se tornam aceitos pela comunidade acadêmica. No nível V, o professor continua engajado no trabalho que desenvolveu ao longo de sua carreira, apesar de dificuldades provenientes da idade avançada. Neste nível, é importante destacar que, em relação aos professores universitários brasileiros, Isaia (2000) detectou em suas pesquisas que os docentes não se distanciavam das atividades de ensino e de orientação de pesquisa, contudo, em termos de expectativas, os professores demonstraram o desejo de dedicar-se mais à produção acadêmica do que à docência.

#### 3.3.3.4 Formação acadêmica e atuação profissional

As informações relativas à formação acadêmica e à atuação profissional dos professores apresentadas no quadro 15 levam às seguintes considerações:

**Quadro 15 - Informações de formação acadêmica e atuação profissional dos professores pesquisados**

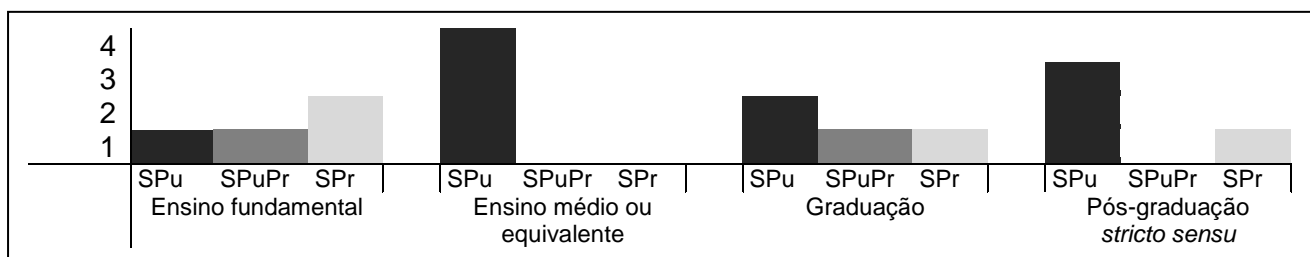
<b>Itens do questionário</b>	<b>UnB</b>	<b>UniCEUB</b>
<b>Unidade acadêmica</b>	Faculdade de Comunicação – FAC	Faculdade de Tecnologia e Ciências Sociais Aplicadas –FATECS
<b>Titulação</b>	Pós-doutorado Mestrado (cursando Doutorado) Doutorado Doutorado	Mestrado (cursando Doutorado) Especialização (cursando Mestrado) Doutorado Mestrado
<b>Categoria Funcional</b>	75% adjunto 2 25% não declararam	50% A1 25% B1 25% C1
<b>Regime de Trabalho</b>	100% dedicação exclusiva	75% 40 horas 25% 12 horas

**Fonte: Questionários aplicados na pesquisa.**

Quanto à maior titulação acadêmica de cada professor entrevistado, na UnB, há um pós-doutor, dois doutores e um mestre (cursando doutorado); no UniCEUB, há um doutor, dois mestres (um deles cursando doutorado) e um especialista (cursando mestrado).

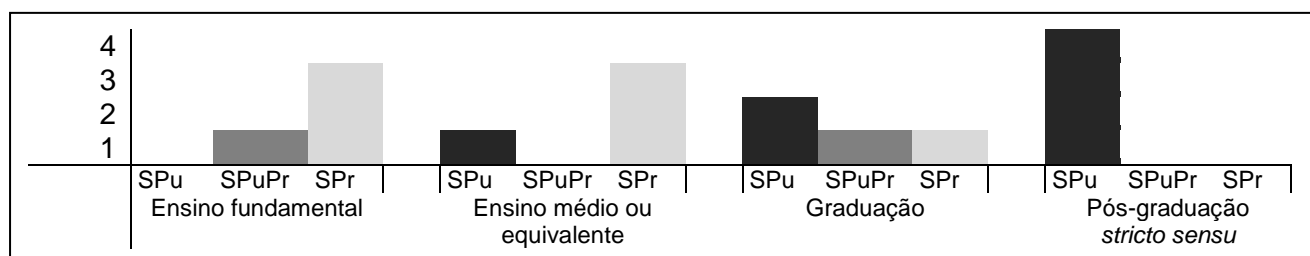
Em relação às instituições nas quais os professores concluíram seus cursos até o momento, são informações a ser destacadas das respostas dos questionários:

- apenas 1 professor, que é da UnB, concluiu o ensino fundamental, na sua totalidade, no sistema público;
- 3 professores concluíram o ensino médio (ou equivalente) no sistema privado;
- os cursos de graduação foram realizados nos sistemas públicos e privados, sem predominância de qualquer sistema.

**Figura 2 - Sistemas de ensino\* de formação dos professores interlocutores da UnB**

**Fonte: Questionários aplicados na pesquisa.**

\*Nota: SPu= no sistema público; SPr= no sistema privado; SPuPr= nos dois sistemas.

**Figura 3 - Sistemas de ensino\* de formação dos professores interlocutores do UniCEUB**

**Fonte: Questionários aplicados na pesquisa.**

\*Nota: SPu= no sistema público; SPr= no sistema privado; SPuPr= nos dois sistemas.

Apenas 1 professor, que é da UnB, concluiu a pós-graduação *stricto sensu*, na sua totalidade, no sistema privado.

Na UnB, dois professores são bacharéis em Jornalismo, um é bacharel em Engenharia Elétrica e em Economia e um é bacharel em Teatro e licenciado em Educação. No UniCEUB, três são bacharéis em Jornalismo e um, em Publicidade e em Letras.

Os locais em que foram realizados os cursos de graduação foram Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, e Montevideu (Uruguai), da UnB; do UniCEUB, Rio de Janeiro, São Paulo e Distrito Federal.

Na UnB, 3 professores têm doutorado e 1 tem mestrado (o qual se cursa doutorado). No UniCEUB, 1 professor tem doutorado, 2 têm mestrado (1 deles cursa doutorado), e 1 tem especialização (o qual cursa mestrado).

O único professor que não é doutor e ou não faz cursos de pós-graduação *stricto sensu* é o único professor que tem 12 horas de dedicação. No entanto, ele, o professor Vinícius<sup>C</sup>, afirma que uma das aspirações para daqui a cinco anos é

investir na formação continuada e é o único que possui aluno orientando em programa de iniciação científica.

Apenas o professor Sílvio<sup>C</sup>, que é doutor, não considera formação continuada como aspiração para os próximos anos. Ele foi o único que afirmou aspirar à dedicação a outra profissão, entre todos, é o que atua com maior quantidade de alunos (250) em turmas da graduação, sem nenhum caso de orientação, mas o mesmo já foi professor em cursos de lato e de *stricto sensu*.

As informações apresentadas confirmam o interesse e a valorização da formação continuada pelos professores imprescindível como resposta à “NÃO extinção do professor”, de Veiga e Quixadá (2010, p. 30), e, de acordo com Borges (2010, p.37), que o professor é um estudante permanente, pois “a incompletude do conhecimento humano remete à busca constante de informação atualizada e à produção de conhecimentos novos e significativos no campo da atuação profissional”.

Dando continuidade aos comentários relativos ao quadro 15, em relação à categoria funcional, todos os professores da UnB encontram-se em “adjunto 2” e, no UniCEUB, as categorias são diferenciadas.

No que tange ao regime de trabalho, todos os professores da UnB têm dedicação exclusiva, e, no UniCEUB, são professores de 40 horas, exceto um que tem dedicação de 12 horas.

Apresento, a seguir, a tabela7, contendo a quantidade alunos com que os professores trabalham em turmas em que leciona ou que orienta.

**Tabela 7 - Quantidade de alunos em turmas ou em orientação dos professores entrevistados, 2º sem. 2010**

	Tatiana <sup>U</sup>	Edgar <sup>U</sup>	Pablo <sup>U</sup>	Marta <sup>U</sup>	Marcelo <sup>C</sup>	Breno <sup>C</sup>	Sílvio <sup>C</sup>	Vinícius <sup>C</sup>
Em turmas de graduação	4	50	60	160	60	100	250	50
Em turmas de especialização	25	-	-	35	25	20	-	-
Na iniciação científica	-	-	-	-	-	-	-	1
Em orientação de TCC*	3	3	4	8	-	-	-	-
Em atividade de extensão	-	-	-	-	-	-	-	-
Em turmas de mestrado	-	-	40	-	-	-	-	-
Em orientação de mestrado	3	-	1	-	-	-	-	-
Em turmas no doutorado	-	-	-	-	-	-	-	-
Em orientação no doutorado	1 (coorientação)	-	3	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>53</b>	<b>108</b>	<b>203</b>	<b>85</b>	<b>120</b>	<b>250</b>	<b>50</b>

**Fonte: Questionários respondidos pelos professores interlocutores.**

Nota: \*Trabalho de Conclusão de Curso

Na UnB, cada professor desenvolve atividade, em média, com 100 alunos por semestre e considera as condições materiais de trabalho que realiza como “regulares” (1 professor – coordenador), “boas” (1 professor) e “muito boas” (2 professores).

No UniCEUB, cada professor atende, em média, 126 alunos por semestre e consideram as condições materiais de trabalho que realiza como “boas” (2 professores) e “muito boas” (1 professor e 1 professor – coordenador).

Para finalizar o capítulo, é importante analisar os dados quantitativos à luz das reflexões de Cunha e Isaia (2006, p.368-369), relativas a tempo e trabalho docente.

Ao professor é atribuída uma carga de trabalho dimensionada pelo tempo em que ele está com os alunos, na sala de aula. Na



perspectiva da cultura das políticas educacionais e institucionais que repercute na remuneração de seu trabalho, silencia-se o tempo que o professor requer para preparação de suas aulas, acompanhamento e avaliação dos estudantes e condições de sua própria capacitação. [...] Interfere na burocratização do trabalho docente ou na condição de estresse dos profissionais, atingidos na sua autoestima pela impossibilidade de responder com qualidade ao que dele se espera.

Nesta pesquisa, a título de ilustração, se houvesse um professor que atendesse a 120 alunos em regime de 40 horas semanais, ou 2.400 minutos semanais, ele dedicaria, em média, 20 minutos semanais para cada aluno, incluindo, neste tempo, todas as atividades pedagógicas e administrativas provenientes de sua atividade docente.



#### 4 CAPÍTULO III – OLHANDO MAPAS E GUIAS DO CAMINHO ESCOLHIDO

Naquele Império, a Arte da Cartografia logrou tal perfeição que  
o mapa de uma única Província ocupava toda uma Cidade,  
e o mapa do império, toda uma Província.  
Com o tempo, esses Mapas Desmedidos não satisfizeram,  
e os Colégios de Cartógrafos levantaram um Mapa do Império,  
que tinha o tamanho do Império e coincidia pontualmente com ele.  
(BORGES, 1658)

De acordo com Silva (2009, p.81), a análise dos documentos “é uma fase inicial da constituição dos dados e visa facilitar a consulta pelo pesquisador de informações contidas em documentos com o objetivo de compreender a realidade a que se relaciona”. Conforme Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 169), “considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação”.

Iniciei a análise pelos projetos pedagógicos nos cursos da área de Comunicação Social do UniCEUB e da UnB e dos planos de ensino dos professores indicados pelos alunos. Na realização dessa fase, foram elaborados termos de consentimento para acesso, consulta e divulgação das informações contidas nos documentos mediante o parecer dos Comitês de ética em pesquisa do UniCEUB e da UnB.

Os projetos pedagógicos dos cursos da área de Comunicação Social do UniCEUB e da UnB foram disponibilizados com autorização das coordenações dos cursos, pelo coordenador pedagógico do curso, na UnB, e pelo professor assistente da coordenação do curso, no UniCEUB.

Para Veiga (2000, p. 188), uma das características do projeto político-pedagógico é o princípio da complexidade.

Desse modo, não existe um projeto de curso isolado. Ele é parte de um projeto institucional, que é parte de uma universidade, que é parte de um sistema de educação, que é parte de um projeto de sociedade. Nesse sentido, o princípio de complexidade procura considerar as relações entre as partes e o todo, em movimentos processuais de interligação e unicidade, de modo a constituir uma totalidade.

O que se escreve nos guias de uma viagem são informações que se encontram no papel e podem, ou não, representar perspectivas da realidade. No mínimo, são informações que os criadores dos textos consideraram relevantes para serem registrados.

Um projeto pedagógico deve ter como propósito construir a identidade do curso como um todo, de forma orgânica (VEIGA, 2000). Neste sentido, os PPCs e os Planos de ensino foram lidos e analisados na tentativa de absorver as intenções registradas nos documentos.

#### 4.1 PROJETO PEDAGÓGICO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL NA UnB

O projeto pedagógico do curso de Comunicação Social da UnB, vigente em 2010, foi datado em 18 de maio de 2009 e é apresentado com a seguinte estrutura (Anexo 2): breve histórico, estratégia de concepção do currículo, princípios do currículo, eixos complementares do currículo que produziram o perfil das disciplinas, o perfil do egresso e competências e habilidades de cada habilitação, e finalização.

É importante ressaltar que o projeto pedagógico em análise foi resultante de uma revisão do projeto pedagógico de 2003, desenvolvido pela Coordenação Pedagógica da FAC, criada em 1999.

O trabalho de revisão dos currículos, sob o nome de Oficina de Revisão Curricular, foi um esforço coletivo, com a presença de professores, alunos e funcionários, num total de 16 reuniões formais, ocupando os dois semestres do ano de 2008. Além da presença nos encontros, os participantes trocaram aproximadamente 200 *e-mails* sobre o processo. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2009)

O título da proposta final em vigência é Projeto Pedagógico da Faculdade de Comunicação. Não há projeto específico do curso e, sim, da faculdade.

A divisão do curso em habilitações pode resultar em dificuldade de construção e delimitação dos projetos. Esta informação pode contribuir, inclusive, para a defesa da extinção das habilitações e a definição dos cursos e seus projetos específicos.

No item *Breve histórico*, é informado que, desde 2003, foi instituída nova metáfora dos currículos: a de uma árvore, na qual o tronco era composto por disciplinas para todos os alunos, e os galhos eram destinados às habilitações. Assim, passou-se a um ambiente de comunicação que abriga as habilitações.

Em *Estratégia de concepção do currículo*, é apresentada a divisão em quatro períodos (cada um correspondente a dois semestres): 1º) Sintonia: caráter amplo; 2º) Aproximação: caráter introdutório; 3º) Vivência: caráter específico; 4º) Aprofundamento: caráter reflexivo. Portanto, denota uma visão fragmentada do currículo, composta por quatro estágios e uma contribuição para o distanciamento entre a teoria e a prática.

Por outro lado, os princípios do currículo são definidos conforme os saberes de Paulo Freire e definidos como:

- a autonomia do aluno por meio de processos criativos de aprendizagem;
- o conhecimento como processo social inacabado e em constante construção e descoberta;
- as condições para uma aprendizagem crítica;
- o diálogo como o mais importante instrumento do aprender;
- a negação do determinismo, do conformismo e de visões messiânicas e autoritárias como base do projeto pedagógico;
- a opção pela educação dialética e transformadora da realidade.

A fragmentação do currículo confronta-se com os princípios apresentados, demonstrando que, na prática, os saberes de Paulo Freire não se encontram explicitamente definidos. Não há diálogo entre os conteúdos, o currículo é apresentado em “grade”, separa teoria e prática, não flexibiliza, é descontextualizado, portanto não emancipa o aluno como se propõe inicialmente e nega os princípios apresentados.

Define-se, também, como eixos complementares do currículo que produziram o perfil das disciplinas: a) expressivo: conteúdos ligados à comunicação e à expressão; b) de cidadania: formação com relação ao direito, à ética e à cidadania; c) pragmático: da ordem das habilidades e das técnicas; d) epistemológico: a construção do saber acadêmico, seu papel e características.

Quanto ao perfil dos egressos e quanto às competências e às habilidades, o PPC apresenta uma transcrição literal dos perfis específicos das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2001a) de Comunicação Social.

Nos estágios e nas atividades complementares para as três habilitações da FAC, não existe o estágio supervisionado obrigatório, mas podem ser totalizadas 300 horas do curso como créditos optativos. Quanto à estrutura, a carga total é de 2.700 horas em 186 créditos. Afirma-se que o currículo parte de uma percepção da

relação de aprendizagem, dividindo o fluxo em quatro estágios, correspondentes a cada dois semestres do curso.

Não são explicitados os objetivos do curso nem os perfis dos alunos, nem o acompanhamento e a avaliação. O PPC define o projeto como um relato, repetindo as palavras do criador do primeiro projeto da Faculdade de Comunicação da UnB.

Terminamos este relato, lembrando as palavras de Pompeu de Souza, criador do primeiro projeto da Faculdade de Comunicação da UnB: “Dedicar-se-á, pois, a Faculdade de Comunicação de Massas ao estudo e ensino das ciências, artes e técnicas concernentes a todos os veículos e instrumentos que, transmitindo informação, opinião, sugestão, recreação e arte, em escala industrial, intrarrelacionem e inter-relacionem as massas humanas, recebendo e exercendo influências geradoras ou condicionadoras de estados-de-espírito coletivos das mesmas. Estudará e ensinará, portanto, a melhor utilização de todos estes veículos e instrumentos: jornais, revistas e periódicos de toda natureza, agências noticiosas, agências de publicidade e propaganda, rádio, cinema, televisão, ou, ainda, outros quaisquer que o progresso da tecnologia venha a criar ou desenvolver.” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2009)

Ao desenvolver a análise desse projeto pedagógico, tendo como referencial o texto explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2001a) de Comunicação Social, percebe-se, quanto aos conteúdos curriculares, que, com o título de “Por uma Comunicação Emancipadora”, foram aprovados os princípios, explicitados no quadro 16, para elaboração do currículo. Considerando que, etimologicamente, o termo “princípio” é proveniente do latim *principium*, que remete à ideia de começo, origem, base, é importante ressaltar, *a priori*, a diferença das origens das ideias norteadoras do currículo dos cursos, que, na UnB, foram definidos pelo colegiado de curso de Comunicação Social para o próprio curso.

**Quadro 16 - Princípios norteadores do currículo do curso na UnB**

<b>PRINCÍPIOS NORTEADORES DO CURRÍCULO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- a autonomia do aluno por meio de processos criativos de aprendizagem;</li> <li>- o conhecimento como processo social inacabado e em constante construção e descoberta;</li> <li>- as condições para uma aprendizagem crítica;</li> <li>- o diálogo como o mais importante instrumento do aprender;</li> <li>- a negação do determinismo, do conformismo e de visões messiânicas e autoritárias como bases do projeto pedagógico;</li> <li>- a opção pela educação dialética e transformadora da realidade.</li> </ul>

**Fonte: Universidade de Brasília (2009).**

Ao utilizar como parâmetro o instrumento de avaliação de cursos de graduação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006), desenvolvido e aplicado pelo INEP/MEC, constata-se que o projeto pedagógico analisado não apresenta itens necessários para aplicação do instrumento.

#### 4.2 PROJETO PEDAGÓGICO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL NO UniCEUB

O Projeto pedagógico do curso de Comunicação Social do UniCEUB, vigente em 2010 e 2011, quando aplicados os instrumentos da pesquisa, foi datado em 23 de outubro de 2007 e era estruturado em quatro partes (Anexo 3):

- parte I: identificação; mantenedora; endereço; cursos e habilitações ofertados; turnos; número de vagas por turno; período mínimo e máximo de integralização; regime dos cursos;

- parte II: história do UniCEUB e do curso de Comunicação Social; aspectos legais; infraestrutura do curso (instalações físicas, equipamentos e corpo docente); aspectos pedagógicos<sup>25</sup>; objetivo geral e objetivos específicos; perfil do vestibulando; perfil do egresso (geral e por habilitação);

<sup>25</sup>As mudanças que ora são introduzidas no Projeto Pedagógico contemplam, portanto, as percepções dos professores que atuam no curso de Comunicação. Os alunos também foram consultados sobre as mudanças propostas e manifestaram sua opinião por meio dos representantes do Centro Acadêmico. Além disso, foram realizados estudos sobre as expectativas do mercado em relação ao perfil do profissional que deve ser formado pelo Curso, no contexto da globalização e da

- parte III: bases filosóficas comuns a todos os cursos da instituição (princípio da liberdade e da tolerância; princípio da solidariedade; princípio da responsabilidade social; princípio de articulação entre teoria e prática; princípio da formação continuada); estrutura curricular (premissas fundamentais e informações gerais sobre a matriz curricular como: a relação teoria-prática; a relação ensino-pesquisa; a interdisciplinaridade; projetos de sustentação ou enriquecimento do curso - monitoria, pesquisa, atividades complementares, disciplinas optativas); a qualificação do corpo docente pela formação continuada; perfil do corpo docente;

- parte IV: linha metodológica que vise à redução da ênfase no isolamento das disciplinas e possibilite a interdisciplinaridade, contemplando os tradicionais recursos de ensino com as novas tecnologias de informação, a avaliação do estudante e a criação de uma equipe para avaliação do projeto pedagógico.

Quanto à avaliação do estudante, exige-se ao lado da assiduidade e da pontualidade uma apuração do rendimento escolar do educando que equilibre critérios quantitativos de mensuração da aprendizagem com a aferição do desempenho qualitativo. Isto será possível com a introdução de uma metodologia de ensino que busque o desenvolvimento progressivo da capacidade de identificação, o equacionamento e a solução de problemas pela análise reflexiva e crítica. O rendimento escolar será estimulado mediante critérios de avaliação contínua do estudante, oferecendo-lhe uma orientação permanente e que estimule a busca incessante do conhecimento pelo uso do pensamento reflexivo (CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA, 2007).

Ao desenvolver a análise, tendo como referencial as DCN (BRASIL, 2001a) de Comunicação Social, percebe-se que:

---

alta tecnologia. Levaram-se em consideração as características de Brasília como capital do país e a ênfase na área de serviços. Nesse contexto, visualizou-se a necessidade de formar um profissional com visão ampla da área de Comunicação Social, de acordo com o moderno conceito de comunicação integrada, e uma abordagem específica dos aspectos conceituais e técnicos de cada uma das habilitações, de forma que o profissional esteja preparado para o exercício pleno da profissão no contexto ambiental atual. Observou-se que o novo profissional de comunicação deve estar apto a exercer sua profissão num contexto de múltiplos canais, com predominância da mídia eletrônica e a utilização de canais alternativos tais como Internet, comunicação realizada em empresas e organizações do terceiro setor em seus meios internos e externos de comunicação. As empresas públicas, privadas ou do terceiro setor necessitam, cada vez mais, de um profissional capaz de planejar, executar e acompanhar a comunicação nessas diversos canais empresariais de maneira integrada e valendo-se de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade da informação. Pretende-se dar especial ênfase, no caso da capital federal, à comunicação praticada nos inúmeros órgãos públicos aqui sediados, com necessidades amplas de comunicação com seus diversos públicos, abrindo oportunidade para profissionais formados nesse novo contexto anteriormente descrito. Para tanto, várias disciplinas estão passando por mudanças em suas ementas, visando abarcar esses novos aspectos requeridos para a formação do novo profissional de comunicação nas habilitações oferecidas (CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA, 2007).



a) quanto ao perfil dos egressos: a transcrição literal do perfil comum e dos específicos das DCN, mas ressaltar que o ambiente empresarial privado, governamental ou do terceiro setor do Distrito Federal tem necessidade de profissionais com novo perfil (“com ampla formação conceitual, técnica e humana, capaz de interpretar as mudanças e a complexidade do ambiente empresarial e social, traduzindo oportunidades em resultados, por meio da análise e do planejamento e, fundamentalmente, da capacidade de criar novas soluções”);

b) quanto às competências e às habilidades: ressalta a formação de um profissional com domínio de conhecimentos, aptidões e habilidades exigidas de um comunicador competente para o mundo atual e destaca um ponto que deverá permear todas as disciplinas: levar o aluno a compreender que é um membro privilegiado de uma sociedade, uma vez que o acesso ao nível universitário é ainda restrito no Brasil;

c) quanto aos conteúdos curriculares: o currículo do Curso está fundamentado nas bases filosóficas que são comuns a todos os cursos da Instituição; os princípios explicitados nos documentos analisados estão elencados no quadro 17.

A origem das ideias norteadoras do currículo dos cursos no UniCEUB consta da proposta pedagógica para todos os cursos da instituição.

**Quadro 17 - Princípios norteadores do currículo do curso no UniCEUB**

<b>PRINCÍPIOS NORTEADORES DO CURRÍCULO</b>
<p>- princípio da liberdade e da tolerância: liberdade de opinião, crenças e valores, pelo reconhecimento do direito à existência e à expressão dos diferentes grupos sociais e multiculturais;</p> <p>- princípio da solidariedade: formação do educando para o fortalecimento da cidadania e da construção da sociedade mais justa;</p> <p>- princípio da responsabilidade social: valorização do espírito de cooperação, da capacidade criativa e do senso empreendedor voltada ao desenvolvimento socioeconômico, à proteção ao meio ambiente e à qualidade de vida;</p> <p>- princípio da articulação entre teoria e prática: integração de teoria e prática, permeando atividades de ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a formação técnico-científica aplicável à atuação profissional;</p> <p>- princípio da formação continuada: capacitação do educando para a formulação de respostas criativas e contextualizadas na solução de problemas da sociedade, conscientizando-o da necessidade de aperfeiçoamento e atualização permanente.</p>

**Fonte: Centro Universitário de Brasília (2007b).**

Quanto aos estágios e às atividades complementares, para a habilitação de Publicidade e Propaganda, há estágio supervisionado, mas não para Jornalismo. São desenvolvidas atividades complementares às disciplinas ministradas em sala de aula, no total de 75 horas, distribuídas no decorrer do curso.

A estrutura do curso, no UniCEUB, é de 2.760 horas. Na organização curricular, optou-se pelo currículo orgânico no sentido de permitir melhor aproveitamento dos conteúdos programáticos ministrados, além de flexibilidade suficiente que facilite a frequência dos alunos.

Para acompanhamento e avaliação, estabelece-se que tanto o processo de implantação, concretização e necessidade de reestruturação do projeto pedagógico quanto a avaliação da formação dos alunos devem ser constantemente avaliados com os seguintes critérios predefinidos: a) assiduidade e pontualidade do educando às aulas; b) rendimento intelectual que afira o aprendizado do conteúdo por critérios qualitativos e quantitativos; c) avaliação contínua do educando com orientação permanente para a busca do saber, da prática, do ser e do conviver; d) participação em atividades práticas vinculadas à área específica de Jornalismo; e) desenvolvimento de trabalho científico individual e em grupo de estudo.

Não foi possível compreender o significado de “propiciar a integração interdisciplinar genérica e especializada”, citado como parte dos objetivos específicos do curso. O termo *grade curricular* é mencionado quando seria mais adequada a expressão *matriz curricular*. Além disso, há ampla referência ao “mercado de trabalho” com várias citações do termo no documento, o que pode prejudicar a interpretação positiva, considerando a percepção da educação além do mercado de trabalho explicitada na LDB.

O PPC engloba as três dimensões contidas no instrumento de avaliação do INEP (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006): didático-pedagógica; corpo docente e técnico; infraestrutura. Como conclusão, pode-se afirmar que o PPC do UniCEUB segue as DCN, atende as orientações do INEP (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006) e foi elaborado com orientações da Assessoria Pedagógica da Diretoria Acadêmica do UniCEUB.

Em 2011, foi publicado o novo projeto pedagógico do curso, contemplando adequações necessárias. No entanto, não se utilizou para análise pela necessidade de estar vigente no momento de aplicação dos instrumentos da pesquisa.



## 5 CAPÍTULO IV – VIAGEM PELO DIÁRIO DE BORDO

A única viagem verdadeira  
[...] seria não partir em busca de novas paragens,  
mas ter outros olhos,  
ver o universo com os olhos de outra pessoa, de cem outras,  
ver os cem universos que cada uma delas vê,  
que cada uma é.  
(PROUST, 2002, p. 194)

Os recortes a ser selecionados, tanto dos registros quanto do referencial teórico, pareciam os materiais disponíveis para elaboração de uma obra de arte. A escrita como pesquisadora confundia-se com as montagens escolhidas por um artista. No entanto, a liberdade de criação da pesquisa difere substancialmente da liberdade de construção artística, não só pela responsabilidade social quando da publicação do produto final, mas, também pela delimitação de procedimentos utilizados e a da metodologia escolhida.

Nessa perspectiva, comecei a escrever e juntar trechos do diário de bordo que continha os registros e percebi que, em alguns momentos, era necessário ampliar o referencial teórico, eliminar trechos já redigidos e rever a estrutura de apresentação da tese.

Outra viagem... Agora, não mais para outros lugares, mas para as paisagens criadas pelos recortes. Era uma viagem pela minha viagem. Foi este o processo: possibilidades e amarras da metodologia científica, recortando os registros que foram colados nos cenários dos referenciais teóricos escolhidos.

A estrutura de apresentação do resultado apresentado neste capítulo foi definida mediante os objetivos específicos da pesquisa como mostra o quadro 17.

**Quadro 18 - Relação entre os objetivos específicos com os itens do capítulo IV**

OBJETIVO ESPECÍFICO	ITEM
Analisar quais foram as motivações que impulsionaram o bacharel na área de Comunicação Social a ingressar no exercício da atividade docente.	Motivações para ingresso na atividade docente
Identificar se o bacharel professor teve, durante sua trajetória acadêmico-profissional, alguma formação para a prática pedagógica. Analisar as influências na prática pedagógica do bacharel professor do curso da área de Comunicação Social.	Formação e Influências
Analisar as atividades advindas do exercício da docência do bacharel professor.	Atividade docente
Analisar o que o bacharel professor conceitua “ser professor” no curso da área de Comunicação Social.	Conceito: procurando especificidades da área
Analisar contribuições e sugestões dos docentes pesquisados para a formação de bacharéis professores.	Comentários dos professores

**Fonte: objetivos específicos da tese.**

Conforme demonstrado, a divisão em tópicos está relacionada a cada um dos objetivos específicos. No entanto, é relevante destacar que a organização didática dos conteúdos não elimina as interfaces dos conteúdos.

Pela triangulação de procedimentos, às informações analisadas nas entrevistas realizadas com os professores foram acrescentadas as respostas dos professores aos questionários e as falas dos alunos nos grupos focais e nos questionários aplicados aos prováveis formandos. Desta maneira, a junção dos procedimentos pela complementação e pela ampliação mútua tornou possível a abertura de diferentes perspectivas para análise.

Foram identificados os horários de aulas para a realização das entrevistas e a observação das aulas dos professores interlocutores. A estrutura e a condução das entrevistas foram originárias da concepção de entrevista narrativa, segundo Weller (2009, p.5). É importante destacar que o nível de detalhamento e de profundidade na aplicação e na interpretação das denominadas entrevistas narrativas não foi o motivo da escolha nem, ao menos, o almejado na pesquisa desenvolvida.

A escolha de orientação das entrevistas baseada na entrevista narrativa deve-se ao fato de que esta técnica possibilita criar uma situação que encoraje e estimule o entrevistado “a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida

e do contexto social” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002 p. 93). Para que a situação ocorra, o entrevistador deve influenciar o mínimo possível a narração, e a entrevista deve ser realizada em quatro etapas: iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva.

Com essa perspectiva, visando à valorização concreta do processo, busquei resguardar a liberdade discursiva dos interlocutores, optando pela utilização de entrevistas com os bacharéis professores da educação superior na área de Comunicação Social.

Para complementação das informações coletadas, após a entrevista, foi aplicado um questionário (cf. Apêndice D), no qual foram levados em consideração dados, como sexo, idade, tempo de docência na educação superior, formação continuada como docente da educação superior. Além disso, foi importante acrescentar as respostas dos prováveis formandos aos questionários e as informações que registrei durante as sessões de grupos focais com os alunos presentes nas salas, imediatamente após o término das aulas observadas, sem a presença do professor.

## 5.1 MOTIVAÇÕES PARA INGRESSO NA ATIVIDADE DOCENTE

Os estudos realizados por Gonçalves (1992, p. 162) demonstram que são múltiplas as razões presentes na escolha do ensino como profissão, e o predomínio de umas em detrimento de outras é fruto de condições individuais e circunstanciais.

À opção de carreira está associado o problema da “vocação”. Uns dizem-se “vocacionados”, pelo que enveredarão pela carreira docente por “gosto” e para a satisfação do seu *ego*, enquanto outros, face ao mercado de trabalho, se vêem compelidos a aceitar a oportunidade que se lhes depara. O problema da vocação não é, porém, linear, nem a carreira docente se pode ater, apenas, às vocações individuais, na medida em que *ser professor* se constrói e deve ser encarado numa perspectiva científica.

Com o intuito de analisar quais foram as motivações que impulsionaram o bacharel na área de Comunicação Social a ingressar no exercício da atividade docente, em relação aos motivos destacados no discurso dos professores para ingresso no exercício da atividade docente, foram apresentados: vontade pessoal,

oportunidade profissional e presença de professores na família. A motivação por vontade pessoal foi destacada por quatro professores:

- a) “*Acho que é uma matriz que vem desde criança. Mas, não como o fato de ser professor, mas como o ato de estudo. Não por ser o sentido de dar aula, mas o sentido de poder compartilhar e discutir sobre alguma coisa*”, por Pablo<sup>U</sup>;
- b) “*Vontade de repassar conhecimento adquirido*”, por Vinícius<sup>C</sup>;
- c) “*Realizar um antigo desejo, uma espécie de vocação*”, por Marcelo<sup>C</sup>;
- d) “*Oportunidade de transmitir as experiências profissionais acumuladas*”, por Breno<sup>C</sup>.

Três professores fizeram referência à oportunidade profissional:

- a) “*Um concurso para trabalhar com a prática jornalística*”, por Marta<sup>U</sup>;
- b) “*Deixei de ser engenheiro e, como já era professor, resolvi-me dedicar inteiramente*”, por Edgar<sup>U</sup>;
- c) “*Aspiração a uma carreira acadêmica*”, por Sílvio<sup>C</sup>.

Apenas a professora Tatiana<sup>U</sup> citou o fato de ter professores em sua família como motivação para ingresso no exercício da atividade docente. “*Tem um monte de professor na família*”, disse. É importante deixar registrado que os professores Pablo<sup>U</sup>, Edgar<sup>U</sup>, Sílvio<sup>C</sup> e Breno<sup>C</sup> responderam, no questionário, que, em suas famílias, há pessoas que se dedicam ou tenham-se dedicado à prática pedagógica.

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

A faixa etária em que se encontravam, entre 20 e 25 anos, pode ser caracterizada, retornando ao quadro 12, pela relação entre as fases da vida e o tempo de carreira docente do professor, por Isaia (2000), Ortega y Gasset (1970), Huberman (1989) e Riegel (1979). É possível verificar que, antes de iniciar a carreira como professor universitário, o professor encontra-se, aproximadamente, entre 20 e 25 anos de idade. Para Riegel (1979), esta fase da vida está relacionada a alguns eventos que são, provavelmente, responsáveis pelas mudanças ocorridas nesta fase: primeiro trabalho, casamento e ou primeiro filho.

Este período também possui as seguintes características:



a) em relação à trajetória de vida: na primeira ou na segunda etapa relacionadas com a compreensão do mundo pelo homem, mediante o que as gerações anteriores apresentam;

b) em relação à trajetória profissional de professores universitários: no nível de formação da imagem filosófico-científica de nova geração de acadêmicos que servirá de base para nova orientação paradigmática.

Esse é o início da trajetória que pode associar a ideia de oportunidade e vocação (capacidade inata) às duas condições básicas para o desenvolvimento das atividades advindas da docência universitária. Consequentemente, ficam à deriva algumas condições imprescindíveis para o desenvolvimento da prática pedagógica inovadora: o esforço pessoal, que contrasta com a presumida necessidade de vocação, e a formação inicial e continuada.

## 5.2 FORMAÇÃO E INFLUÊNCIAS

Para iniciar a análise da formação para a prática pedagógica nas trajetórias acadêmico-profissionais dos bacharéis professores, identifiquei, durante as entrevistas, quais eram os fatores atribuídos por eles para suas formações, mediante as seguintes perguntas realizadas nas entrevistas: Durante sua trajetória acadêmico-profissional, houve alguma formação para a prática pedagógica? Houve alguma influência dos seus professores na sua prática pedagógica?

Entre os professores entrevistados, 6 (seis) atribuíram a formação para a prática pedagógica a cursos de graduação (nos casos em que houve prática de docência supervisionada) e de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* conforme citado a seguir:

- 1) “*Fiz curso normal [educação para a pré-escola e fundamental]*” (Tatiana<sup>U</sup>);
- 2) “*Acabei usando meu aprendizado do mestrado*” (Marta<sup>U</sup>);
- 3) “*Fiz alguns cursos de especialização em docência para nível superior*” (Edgar<sup>U</sup>);
- 4) “*Durante a especialização*” (Marcelo<sup>C</sup>);
- 5) “*Cursos de especialização e mestrado com disciplinas de docência no ensino superior*” (Breno<sup>C</sup>);

6) “*Docência supervisionada na graduação e cursos de mestrado e doutorado*” (Sílvia<sup>C</sup>).

É perceptível, pelo menos no discurso da maioria dos entrevistados, a associação da realização de cursos formais à formação para a prática pedagógica. Apenas 1 (um) professor da UnB alegou que outras experiências, no âmbito da experiência de vida, influenciaram sua prática pedagógica.

*Eu trabalhei em outras coisas... eu trabalhava, fazia artesanato, vendia móveis, ou seja, vendia na rua... então não fiquei só no âmbito acadêmico. Acho que todas essas coisas fazem parte sabe? Claro que, depois, tem professores ou coisas que fazem parte intensamente. Por exemplo, quando estava fazendo faculdade de educação, professores que provocaram em si esse saber-chaves de um outro lugar, saber de forma científica, ou seja, avançar num tipo de conhecimento. (Pablo<sup>U</sup>)*

Apenas 1 (um) professor do UniCEUB, quando questionado se houve alguma formação para a prática pedagógica durante sua trajetória acadêmico-profissional, alegou não ter formação. No entanto, declarou que a sua formação se deve à “*apenas, leitura de livros sobre o assunto e em conversas com outros professores já experientes*” (Vinícius<sup>C</sup>).

Todos os professores (100%) afirmaram que houve influência de outros professores na sua prática pedagógica, tanto positiva como negativas. Os professores pesquisados declararam que quem lhes deu orientações profissionais mais úteis nos primeiros anos de trabalho foi ou foram:

- outros professores (todos os professores entrevistados do UniCEUB e um da UnB);
- a mãe (um professor da UnB);
- colegas de formação (um professor da UnB);
- ninguém (um professor da UnB).

Apesar da associação da formação do docente pela maioria aos cursos de graduação e pós-graduação nos quais foram alunos, é importante notar que há a percepção da nítida influência de outros professores e dos colegas que conheceram no passado como orientadores das suas práticas pedagógicas nos primeiros anos de trabalho dos bacharéis professores.

Em outro momento, quando perguntei se “existe alguma iniciativa da UnB/do UniCEUB para a formação docente? Você já participou de alguma?”, todos afirmaram ter conhecimento de iniciativas institucionais para formação docente.<sup>26</sup>

Na UnB, todos têm conhecimento de alguma iniciativa, mas apenas a coordenadora do curso declarou nunca ter participado de nenhuma e que gostaria de fazer um curso de educação a distância na área. Entre os que participaram, não foram citadas iniciativas voltadas para a docência: um alegou participar de reuniões da coordenação pedagógica sem obrigação de presença; outro alegou participar do seminário de avaliação do programa de pós-graduação, mas informa que, na graduação “*a gente tentou, mas não deu certo*” (Pablo<sup>U</sup>); outro informou que procura participar, em especial, das iniciativas de cursos a distância.

No UniCEUB, todos afirmaram ter conhecimento das iniciativas, mas apenas um professor nunca participou alegando a incompatibilidade de horários. Os demais informaram participar de cursos de aperfeiçoamento, oficinas e encontros oferecidos pela instituição.

Neste aspecto, apesar de serem mundialmente raros os casos em que se exige, a título obrigatório, a preparação pedagógica, para poder lecionar na educação superior (BIREAUD,1995), foi constatado que o UniCEUB desenvolve programas de preparação dos docentes dos cursos de graduação mesmo que exista uma, apenas tímida, intervenção das políticas públicas na definição de aspectos legais para a formação de professores universitários no Brasil. Sendo assim, gestores acadêmicos de IES têm destinado esforços para caminhar junto com o corpo docente, na busca pela competência pedagógico-científica que chega além

---

<sup>26</sup>No UniCEUB, a criação da Assessoria Pedagógica da Diretoria Acadêmica teve como finalidade a implementação do Programa de Desenvolvimento Profissional de Docentes do UniCEUB. "Nesse sentido, a assessoria pedagógica constitui-se em modalidade de intervenção pedagógica, formativa e investigativa por meio do trabalho coletivo. É um espaço-tempo de desenvolvimento profissional docente em novo campo de investigação educativa". (CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA, 2010c, p. 7).

Na UnB, incorporado como uma das grandes metas do Plano de Reestruturação da Universidade de Brasília – REUNI, a partir de 2008 foram organizados os Seminários UnB em Reestruturação, com o objetivo de mobilizar a coletividade para a construção coletiva do PPI da UnB. Em 7 de julho de 2011, a UnB publicou uma versão para consulta pública do Projeto Político Pedagógico da Universidade de Brasília contemplando o item 'Desenvolvimento profissional: docentes e técnico-administrativos' que demonstra a consolidação da proposta no âmbito do desenvolvimento profissional dos docentes: "as formas de desenvolvimento profissional se configuram pelos resultados da avaliação de desempenho de professores e funcionários técnico-administrativo, e devem impactar a progressão funcional dos servidores". Genericamente, compreendem-se ações contempladas pelo planejamento de programas de desenvolvimento profissional, oferecidos de modo presencial e/ou a distância. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011a, p. 40).

dos dizeres legais, pois, retomando Veiga (2009, p. 44), de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, o docente universitário “será preparado (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado”.

Contudo, pelos registros analisados, é comum que os professores não citem suas experiências e aprendizagem em outros espaços quando se referem à formação para a prática pedagógica.

Ao adotarmos, neste trabalho, a concepção de que “a formação é contínua e vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação” (VEIGA; QUIXADÁ, 2010 p. 20), foi preciso aprofundar a análise das respostas às duas perguntas iniciais e contemplar os aprenderes sociais citados por Braga (2001b): na família, na escola, no mundo das aprendizagens, nas práticas na cultura e nos processos de Comunicação Social mediaticamente ativados.

A aprendizagem na família ocorrida em espaços privados foi contemplada na formação dos professores quando um dos entrevistados se referiu às influências da mãe como orientadora de sua prática pedagógica nos anos iniciais e à presença de professores na sua família.

A aprendizagem na escola e a que ocorre nos espaços profissionais para o bacharel professor da área de Comunicação Social podem ser divididas em:

- a) na escola como aluno;
- b) na escola como espaço profissional-professor;
- c) nos espaços profissionais além da escola como bacharel em Comunicação Social.

Com relação ao espaço da escola como aluno, percebe-se que a maioria dos entrevistados cita os cursos de graduação e de pós-graduação que realizaram como formação para a prática pedagógica.

No entanto, no espaço da escola como profissional, foi citada a orientação de colegas no início das atividades relacionadas à prática pedagógica, mas não foi mencionada a própria experiência vivenciada nas relações com os alunos.

Os espaços profissionais, além da escola, foram citados pelo professor Pablo<sup>U</sup> quando se referiu a outros trabalhos que realizou: “*eu trabalhava, fazia artesanato, vendia móveis, ou seja, vendia na rua*”. A mesma referência pode ser citada como aprendizagem na cultura que ocorre, basicamente, em espaços públicos, aprendizagens difusas e culturalmente ajustadas pela vivência social. Além

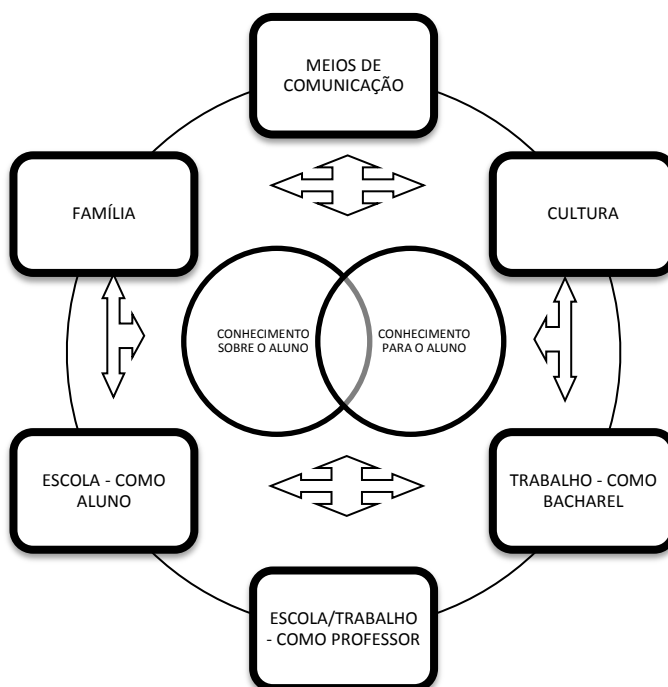
disso, em relação ao espaço, ao qual Braga (2001b) denomina *sui generis* de aprendizagem, composto pelos processos de Comunicação Social mediaticamente ativados pode ser inserida a aprendizagem pela leitura dos livros, citada pelo professor Vinícius<sup>C</sup>.

Nos questionários, os professores consideraram, por ordem de quantidade de citações, entre as três opções que mais contribuem para o desenvolvimento do trabalho docente:

- 1ª opção: experiência de trabalho: 100%;
- 2ª opção: cursos de pós-graduação: 87,5%;
- 3ª opção: leituras por conta própria: 62,5%;
- 4ª opção: cursos presenciais formais: 35,5%;
- 5ª opção: eventos da área: 25%;
- 5ª opção: internet: 25%;
- 6ª opção: intercâmbio com colegas de trabalho: 12,5%.

Diante do exposto, ressalta-se uma espécie de rejeição em relação às questões pedagógicas que prejudica significativamente e leva à atuação alienante como docente. A profissionalização docente não é constituída de qualquer informação, em qualquer espaço, e sim, de árdua e incessante busca pelas diferentes possibilidades de didatização do conhecimento científico, para torná-lo ensinável mediante as especificidades dos alunos envolvidos. Na figura 4, apresento uma relação entre os espaços de procedência da aprendizagem do bacharel professor do curso de Comunicação Social e os dois tipos de conhecimentos necessários para a formação do professor segundo Cortesão (2002): o conhecimento socioantropológico sobre os alunos com os quais trabalha e o conhecimento elaborado para os alunos.

**Figura 4 - Espaços de aprendizagem e tipos de conhecimento para formação do professor**



**Fonte: Braga (2001b) e Cortesão (2002).**

Os dois conhecimentos podem ser originários em qualquer um dos espaços de aprendizagem e constituem as diversas formações dos professores tanto sobre o aluno como para o aluno. Contudo, nas entrevistas, quando questionados quanto às influências na formação, é comum que os professores se refiram, basicamente, às aprendizagens ocorridas no espaço da escola, em suas experiências como alunos, com base em modelos de professores que conheceram. Essa diversidade de formações possíveis poderia reafirmar a defesa da “liberdade de cátedra” sem criatividade como instrumento de aprovação de qualquer método utilizado pelos docentes.

Os saberes a ser buscados pelos professores e que foram procurados e não encontrados nas respostas dos interlocutores da pesquisa são os definidos por Tardif e por Gauthier como os que devem ser mobilizados para a prática docente:

- a) saber da formação profissional, saber disciplinar, saber curricular e saber experiencial (TARDIF, 2002);
- b) saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica (GAUTHIER, 1998).

De outro modo, a busca dos professores pela formação que compreenda a competência no sentido da capacidade de mobilizar recursos para desenvolver a atividade docente destaca que, nos casos analisados, os docentes têm considerado necessário seu aprimoramento, porém, muitas vezes, o professor leigo busca saberes que não contribuem para sua prática docente.

Como a formação do professor vai além da mobilização de recursos tecnológicos e do preparo científico e alcança os recursos já mencionados e destacados por Freire (1997, p. 18), como “correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente”, não é possível restringir as fontes do conhecimento para formação dos professores aos espaços da escola.

Assim, as aprendizagens ocorrem em espaços diversos, em contínua mudança, e, conforme afirma Borges (2010), a formação docente deve contemplar a atitude problematizadora, para compreender as diferentes realidades que se apresentam, e, concomitantemente, propositiva, com a finalidade de transformá-las.

### 5.3 ATIVIDADE DOCENTE

Para prosseguir a pesquisa com o intuito de analisar as atividades advindas do exercício da atividade docente do bacharel professor, nas entrevistas, foram respostas dos professores em relação à pergunta: “Como você desenvolve as atividades advindas do exercício da docência?”:

- a) *“Toda vez que eu tenho um problema, assim, quero fazer uma prova, eu vou lá no livrinho e procuro. Se não estão mais nos livros da minha mãe, eu vou na biblioteca e procuro alguma coisa sobre isso”* (Tatiana<sup>U</sup>);
- b) *“É meu trabalho diuturno”* (Marta<sup>U</sup>);
- c) Para Pablo<sup>U</sup>,

*Eu, por exemplo, lido tranquilo. É uma questão de separar... É uma questão de separar e de articular... Acho que tem as regras do jogo . a sala de aula... Uma coisa é se preparar para ser professor e outra é preparar o texto para a sala de aula. Eu me preparo com o professor – que é mais profunda a situação. Então, se eu faço a chamada, entra uma questão interessante: o pessoal põe a culpa na chamada ou nas provas como se fosse esse o problema de que a educação não funciona enquanto que o problema está em que a gente não está dando a profundidade ou não está dedicando o tempo para se*

*preparar como professor para dar aula, não preparar a aula, mas se preparar, ação de disciplinar o que dizer alguma coisa para alguém, na minha etimologia de disciplina. Se eu não me estudar como sujeito pensante para dizer alguma coisa, então eu simplesmente me torno um repetidor de coisas e começo a escolher motivações que não têm nada a ver com essa questão do que está sendo discutido: a chamada, a prova, o sistema, a academia. Então, como eu lido com isso? A chamada para mim é uma coisa natural, eu tomo isso como muito natural. Tem momentos que eu faço a chamada, momentos que não faço a chamada. Faço chamada um dia pelo dia anterior... é... teve um momento em Santa Catarina em que eu não fazia chamada, e todo mundo vinha para a aula. Mas, eu não lido com isso como uma situação problema. Eu tento deixar claro que essa questão da chamada é uma das regras do jogo. Se você, no jogo de futebol, pegar no gol com a mão, é pênalti, se não foi o arqueiro, né? Tem regras do jogo, e a gente tem que entender também porque a vida é assim. A vida é isto também. A vida sempre tem regras. Entender essas regras e dar a dimensão das regras que são e não supradimensionar.*

- d) *“Procuro sempre inovar, levando aos alunos o que há de mais moderno a cada ano, nas disciplinas que leciono. Eventualmente, convido palestrantes externos para minhas aulas” (Edgar<sup>U</sup>);*
- e) *“Com honestidade de propósitos” (Marcelo<sup>C</sup>);*
- f) *“Desenvolvo aulas expositivas, reforçadas por atividades práticas” (Breno<sup>C</sup>);*
- g) *“A partir de planejamento flexível, com clareza e objetividade, certificando-me de que as partes envolvidas estejam sempre cientes de seus direitos e deveres ao longo do processo” (Sílvio<sup>C</sup>);*
- h) *“Por meio de pesquisa, leitura e interação com outros professores e alunos” (Vinícius<sup>C</sup>).*

A maioria das respostas dos professores ressalta uma tendência tecnicista do ensino que teve início no período compreendido entre 1960 e 1980. A burocratização do ensino, as regras do jogo e a racionalidade próprios dessa pedagogia resultam na instalação da “divisão do trabalho sob justificativa da produtividade, propiciando o parcelamento e a fragmentação do processo e, com isso, acentuando a distância entre quem planeja e quem executa” (VEIGA, 1989, p.58).

Mediante as respostas dos professores, com o intuito de compreender a complexidade da prática pedagógica, identifiquei, no decorrer na pesquisa, algumas características e informações que poderiam ser categorizados de acordo com os três



enfoques apresentados por Pérez Gómez (2001, p.181-199), para analisar a natureza e a gênese do conhecimento profissional do docente em suas relações com as condições de trabalho já mencionados anteriormente: prático artesanal, técnico-academicista e reflexivo. Assim, é possível afirmar que as atividades desenvolvidas concentram-se entre os enfoques prático artesanal e técnico-academicista; o primeiro, por causa da formação especialista restrita à área relacionada ao conteúdo da disciplina que leciona, mas sem formação para a docência: um artesão nos modos de ensinar, no controle em sala de aula e nos procedimentos de avaliação definidos a partir de orientações das coordenações dos cursos e ou da política institucional e normas da IES; o segundo, pelo distanciamento entre a teoria e a prática.

O terceiro enfoque, o reflexivo, aparece de modo mais tímido. O professor Pablo<sup>U</sup> apresenta uma relação mais próxima com o enfoque reflexivo, por demonstrar, pelo menos em seu discurso, que a investigação ocorre na própria ação e por afirmar que o seu conhecimento pedagógico sofre uma gênese dialética que surge no processo de construção e reconstrução da prática.

Seria possível, com base nos documentos e nos fatos analisados, afirmar que a atividade docente desenvolvida pelos bacharéis professores interlocutores desta pesquisa pode ser considerada prática pedagógica?

É notório que, independentemente da concentração dos enfoques, a atividade desenvolvida é prática, se se considerar a definição de “prática” mediante o conceito de *práxis* apresentado por Sánchez Vázquez (2007), que a considera como ato ou conjunto de atos humanos dirigidos a um objeto (a matéria que fornece a natureza sobre a qual se exerce a atividade), para transformá-lo e que se iniciam com a idealização consciente de um resultado e terminam com o resultado real, modificando uma matéria exterior ou imanente ao agente.

A atividade docente desenvolvida pelos professores transforma o mundo material e humano. No entanto, principalmente quando se trata de analisar a consciência da atividade, busco os dois critérios baseados no papel da consciência na atividade prática que são considerados niveladores da práxis por Sánchez Vázquez (2007): consciência prática e consciência da prática.

Se a consciência prática é a penetração da consciência do sujeito na atividade prática e representa a consciência que rege ou se materializa ao longo do processo prático, o baixo grau de consciência prática foi constatado e pode ser

ressaltado pela não identificação dos traços que seriam distintivos do alto grau de consciência prática característico do nível de práxis criadora ou inovadora (unidade indissolúvel do subjetivo e do objetivo no processo prático; imprevisibilidade do processo e do resultado; unidade e irrepetibilidade do produto). Neste sentido, a práxis analisada encontra-se no nível de práxis reiterativa ou imitativa.

Até mesmo como consequência da predominância do nível de práxis reiterativa, quanto à consciência da prática, no cômputo geral, há tímida autoconsciência da impregnação da consciência prática, destacando a predominância da práxis espontânea e em detrimento da práxis reflexiva.

Neste sentido, é possível afirmar que, em relação à consciência da atividade, há predomínio da prática reiterativa e espontânea, pois não foi possível identificar, principalmente no discurso dos professores durante as entrevistas, a existência de ações relacionadas ao nível de práxis criadora e reflexiva.

O movimento a favor da concepção de práxis defendido por Giroux (1997) e Veiga (1989) nas atividades realizadas no âmbito da educação superior é prejudicado pela existência da divisão do conhecimento por disciplinas acadêmicas e da associação do estudo da vida humana ao acúmulo de conhecimento sobre a mesma.

No entanto, mesmo que não se possam modificar as amarras de uma estrutura disciplinar do conhecimento, é plausível e, inclusive, desejável, que se desenvolva a prática pedagógica como práxis social. Para que isso ocorra e reconsiderando o conceito anteriormente abordado de práxis, a prática pedagógica deve significar o conjunto de atos:

- 1) do professor;
- 2) orientados para a transformação dos alunos em seres sociais;
- 3) orientados por um resultado conscientemente por ele idealizado e elaborado com base na natureza dos alunos envolvidos;
- 4) com o objetivo de modificar as relações econômicas, políticas e sociais dos alunos.

Com relação aos métodos (nos planos de ensino da UnB) ou aos processos metodológicos (nos planos de ensino do UniCEUB), são apresentadas diferentes nomenclaturas que, em síntese, referem-se a:

- a) aulas presenciais expositivas nas quais o professor é o expositor das informações, com debates, dinâmicas e discussões originárias dos textos indicados;
- b) apresentações presenciais de projetos de alunos ou atividades práticas e leituras de textos em sala;
- c) avaliação de resultados e realização de provas objetivas;
- d) leituras e atividades práticas em horários extraclasse.

Em especial, trago o trecho do plano de ensino da disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação, no qual consta que:

Poderá haver, com prévio aviso, ajustes na bibliografia conforme o processo e dinâmica do grupo, aula e semestre. A bibliografia trabalhada em sala de aula não é para medir as informações adquiridas; porque objetiva-se uma aproximação com vários textos importantes sobre a pesquisa científica (em comunicação). A pesquisa é um processo reflexivo contínuo (é o que a disciplina visa motivar); por isso, estou ciente sobre que o desenvolvimento do conhecimento da/na investigação científica, ultrapassa o escopo e objetivos da disciplina devendo ser procurada no conjunto das outras – disciplinas – vivenciadas, nas diversas leituras teórico-metodológicas ao longo das experiências e ações na vida.

Não bastam propostas que envolvam as disciplinas e os professores, pois a prática pedagógica baseada na práxis insere-se no projeto da formação ampliada do aluno, fundamentada na interdisciplinaridade defendida por Veiga e Naves (2005), visando à conscientização das interfaces disciplinares e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Para que se pratiquem atividades pedagógicas que possam ser consideradas práxis, é fundamental que os professores compreendam o projeto pedagógico do curso e tenham consciência, mediante a reflexão crítica, da formação que se pretende desenvolver junto aos alunos do curso.

Os professores foram questionados, na entrevista, se tinham conhecimento e já lido as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2001a) de Comunicação Social, o Projeto político-pedagógico das IES que se encontravam em atividade docente e do Projeto Pedagógico do curso de Comunicação Social das IES. Como resposta, apenas um professor declarou nunca ter lido as DCN do curso, e todos afirmaram ter lido os projetos pedagógicos dos cursos; quanto à proposta pedagógica da instituição, todos os professores do UniCEUB e dois na UnB alegaram ter lido. No entanto, cabe ressaltar, em contatos realizados com a Reitoria

da UnB e com outros professores da IES, ninguém teve conhecimento de ter sido publicado, até o momento, o Projeto Pedagógico Institucional.

Veiga (2004), Rangel e Pinto (2008) e Masetto (2003) consideram necessário, inclusive, o envolvimento de professores na formulação de projetos pedagógicos como o PPI e ou PPC, para auxiliar a superação de fragmentações decorrentes de práticas isoladas desenvolvidas por docentes que se sintam responsáveis por colaborar com a formação de um profissional.

Ao professor é exigido ter conhecimento específico do conteúdo a ser trabalhado na disciplina do curso que atua, mas a sua atividade enquanto professor da educação superior abrange o domínio de métodos para desenvolvimento dos conteúdos que consigam alcançar os objetivos propostos pela disciplina e pelo projeto pedagógico do curso e, além disso, nortear a sua prática com o Projeto Pedagógico Institucional – PPI.

Nesta pesquisa, mesmo não sendo possível avaliar o conhecimento dos professores em relação aos documentos que declararam como lidos, foi possível identificar que, pelo menos no discurso, há a noção da importância de se ter conhecimento do PPI, do PPC e das DCN do curso de Comunicação.

Outro aspecto relevante a ser abordado diz respeito à avaliação da aprendizagem. O apêndice G desta tese apresenta a relação entre uma síntese da:

- a) avaliação declarada nos planos de ensino das disciplinas;
- b) fala dos professores relativa às perguntas “Como você avalia a aprendizagem do aluno? Quais os instrumentos que você utiliza?”, feitas a todos durante as entrevistas;
- c) fala dos alunos, durante os grupos focais quando questionados “Como é a avaliação da disciplina?”.

Como resultado, em relação aos planos de ensino, é frequente a definição da avaliação mediante os instrumentos utilizados. Destaco os mais citados:

- a) provas individuais realizadas na sala de aula;
- b) trabalhos individuais e ou em grupo não realizados em sala;
- c) participação em sala com ênfase na frequência.

Na maioria dos casos, os alunos também citam os instrumentos utilizados quando questionados a respeito da avaliação desenvolvida pelo professor da disciplina.

Além dos instrumentos utilizados, os professores, no plano de ensino e ou durante as entrevistas, demonstram um esforço em adequar a avaliação aos objetivos, acrescentando às menções finais, as autoavaliações dos alunos e as avaliações subjetivas individualizadas. Cito alguns destaques:

- a) o professor Pablo<sup>U</sup> permite que o aluno opte por realizar parte das avaliações, apesar de limitar a menção que pode alcançar ao final;
- b) os professores Vinícius<sup>C</sup> e Marta<sup>U</sup> realizam e consideram para a avaliação final da aprendizagem do aluno na disciplina a autoavaliação do aluno;
- c) a professora Marta<sup>U</sup> e o professor Breno<sup>C</sup> mencionam que consideram a avaliação subjetiva que realizam na avaliação final dos alunos;
- d) o professor Sílvio<sup>C</sup> destaca que realiza uma avaliação individual, mas considera o desenvolvimento coletivo como parâmetro de análise.

A dificuldade de mudança para a formação centrada na aprendizagem refere-se a dois eixos principais de obstáculos a ser superados pelos bacharéis professores:

- a) dialogar com os alunos;
- b) associar a avaliação da aprendizagem dos alunos aos objetivos a ser alcançados.

A percepção dos coordenadores do curso em relação ao conceito de “ser professor” com a avaliação da aprendizagem que desenvolvem e os instrumentos que utilizam demonstra que a percepção dos gestores dos cursos das IES difere sobre a relação entre o professor e aluno: na UnB, mais fraternal, no UniCEUB, mais profissional.

A coordenadora do curso da UnB considera que o professor da educação superior é “*alguma coisa assim entre o educador, o pai, o relações públicas, o motivador, o incentivador, aquele que impulsiona, que bota pra frente, que tira da depressão*”. Em entrevista, a coordenadora afirmou que, em relação a como avaliava a aprendizagem dos alunos, na disciplina Técnicas de Jornalismo, ela desenvolvia um programa baseado na evolução da notícia, no modo como se constrói uma notícia.

*A disciplina contempla uma viagem ou visita que vão todos juntos fazer um trabalho de grande reportagem. que é uma atividade extraclasse em um lugar fora da UnB. [...] esta é a maior avaliação*

*dessa disciplina e que conta mais pontos e tal... Cada aluno tem a sua pauta, e eles entregam e têm três chances para entregar o texto final que eles têm que “botar no site”. Ao longo do período, eles têm exercícios e outras atividades. (Tatiana<sup>U</sup>)*

O coordenador do curso do UniCEUB afirma que ser professor é “ter a oportunidade de influenciar o futuro da sociedade”. Na entrevista, afirma que avalia a aprendizagem do aluno pela “*sua participação e interesse, além da performance em atividades práticas*” (Marcelo<sup>C</sup>).

Pela análise desenvolvida, parece que alguns professores têm, realmente, buscado estudar e propor novas maneiras de avaliar a aprendizagem dos alunos. Há, desta maneira, indícios de que há uma tendência pela busca de uma aprendizagem maiúscula da avaliação, conceito apresentado anteriormente e de autoria de Sordi (2010), entre os professores pesquisados.

#### 5.4 CONCEITO: PROCURANDO ESPECIFICIDADES DA ÁREA

Na perspectiva dos alunos não formandos, nas reuniões dos grupos focais, quando questionei quais eram as dificuldades ou os problemas pedagógicos encontrados pelos docentes na turma, os estudantes fizeram comentários como os seguintes: “*não há dificuldade*”; “*não tem problemas porque é uma turma pequena*”; “*sono*”; “*a quantidade de alunos faz com que fique tudo meio disperso*”; “*sala cheia*”; “*conversas*”; “*falta participação dos alunos*”; “*a turma não lê o texto*”; e “*o computador ajuda, mas atrapalha*”. Em síntese, a quantidade de alunos em sala e a estrutura física da sala são ressaltados, assim como a falta de motivação, resultando em conversas paralelas, sono, falta de participação e leitura pelos alunos. No entanto, há turmas de alunos que não identificaram problemas.

Quando questionei aos professores quais eram as dificuldades ou os problemas pedagógicos encontrados pelos docentes e como enfrentavam esses problemas, ao contrário das respostas de alguns alunos, todos alegaram enfrentar a questão. Citaram, também, a desmotivação dos alunos, mas não se referiram à estrutura física e ou a equipamentos da sala de aula. Todavia, incluíram as necessidades pessoais de aprimoramento e as deficiências decorrentes de atitudes dos gestores do curso frente à utilização das avaliações dos professores que realizam com os alunos.

No quadro 19, apresento os problemas pedagógicos mencionados pelos professores e algumas soluções por eles encontradas.

**Quadro 19 - Problemas pedagógicos e soluções encontradas pelos professores**

<b>PSEU-DÔNIMOS</b>	<b>Problemas pedagógicos encontrados pelo professor</b>	<b>Soluções encontradas pelo professor</b>
TatianaU	<i>Aluno desmotivado, sem ânimo para continuar no curso ou, quando começa, já fica logo desanimado. Eles são dessa geração de gratificação rápida.</i>	<i>A gente que é professor precisa ficar lá, dando impulso para eles continuarem. Eu falo da profissão de jornalista. Mostro a profissão, como funciona, porque que é boa profissão. Trago textos de outros autores que falam da profissão, como Garcia Marques, que é um expoente e, em alguns casos, dou uma atenção individual.</i>
MarceloC	<i>Desinteresse, falhas de formação acadêmica.</i>	<i>Procuro motivar os alunos através de estudos de caso e de projetos práticos.</i>
BrenoC	<i>Heterogeneidade exagerada nas turmas. Falta de motivação dos alunos. Falta de articulação com outras disciplinas do curso.</i>	-
SilvioC	<i>A mudança relativamente rápida – e radical – do perfil/interesse do alunado, decorrente, creio, da transição tecnológica em curso.</i>	<i>Procuro enfrentá-la, conversando abertamente a respeito, com meus estudantes, evitando juízos de valor prematuros e mantendo o compromisso com uma educação ética e crítica.</i>
ViniciusC	<i>Desinteresse dos alunos pela leitura crítica dos textos da área.</i>	<i>Busco, a cada semestre, maneiras criativas, para atrair o interesse dos alunos. Já fiz jogos sobre os temas discutidos. Utilizo filmes e programas de rádio.</i>
EdgarU	<i>Relacionar-se com os alunos como sujeitos de ensino e não objeto.</i>	<i>Como solução, busco “São” Paulo Freire e converso com outros professores.</i>
MartaU	<i>Falta de tempo para aprimorar os conhecimentos e as atualizações pedagógicas.</i>	<i>Procuro suprir essa falta com livros, internet e conversa com outros professores.</i>
PabloU	<i>A questão pedagógica não se discute nas reuniões. A coordenação não me chama para conversar sobre as avaliações que os alunos fazem de mim.</i>	<i>Eu faço duas avaliações da disciplina. Não me refiro às provas. São avaliações da disciplina com os estudantes: uma na metade do semestre e outra no final, ou seja, como estão se sentindo na disciplina?... Para mim, essas avaliações são mais importantes do que a avaliação que vai para a progressão funcional, não pela temporalidade, mas pelo tipo de questão.</i>

**Fonte: Respostas dos professores interlocutores aos questionários e às entrevistas.**

É possível perceber que seis professores se referem, principalmente, ao relacionamento com os alunos. A professora Marta<sup>U</sup> ressalta sua falta de tempo para “atualizações pedagógicas”, e o professor Pablo<sup>U</sup> refere-se à discussão das questões pedagógicas entre os professores e a coordenação do curso.

Quando questionados se “Essas dificuldades são específicas de professores da área de Comunicação Social?”, a metade dos professores da UnB e todos do UniCEUB responderam que não são específicas, acreditam que é de todo professor.

Os dois professores que fizeram comentários específicos foram Tatiana<sup>U</sup> e Pablo<sup>U</sup> da UnB, que consideraram:

*Eu acho que essa glamorização da profissão de jornalista. Porque eles veem a TV Globo e acham que todos vão ser globais. Que vão chegar aqui e vão ser William Bonner e Fátima Bernardes da vida. O primeiro choque de realidade é esse: dizer ‘olha... nem todos vão ser William Bonner, nem todas vão ser Fátima Bernardes. A realidade é muito mais dura’. E eles mesmos... eles passaram por um grande período de treinamento antes de serem o que eles são. Tem então essa questão da glamorização. (Tatiana<sup>U</sup>)*

*Eu vejo assim que a UnB foi muito interessante, boa e importante, mas tem que ter uma reformulação intensa, uma reformulação forte. E a UnB tem uma situação: a UnB está em Brasília, e a matriz de concurso, a matriz administrativa, a matriz burocrática, perpassa na universidade. É uma coisa bem clara. O estudante de pós-graduação da UnB é diferente das universidades que não estão na situação de Brasília, no sentido de não estar tão perto dessa situação de concursos e de trabalhos de assessoria. Isso tem interferência dos professores. Os professores trabalham com assessoria política. As organizações internacionais também estão aqui: ONU, OEA. São elementos interessantes, mas são elementos que interferem. (Pablo<sup>U</sup>)*

Enquanto a professora Tatiana<sup>U</sup> retoma a questão da desmotivação dos alunos, colocando-a como consequência de suposta glamorização da profissão e da expectativa criada antes do ingresso dos alunos no curso, o professor Pablo<sup>U</sup>, que havia citado as questões da falta de discussões entre professores e a coordenação do curso sobre aspectos pedagógicos, destaca as interferências dos professores que atuam em assessoria política no incentivo aos alunos a preparar-se para concursos públicos, o que resulta em orientação da organização do trabalho pedagógico do curso de Comunicação na UnB, diferente da que ocorre em outras universidades brasileiras.

Todos os professores entrevistados alegaram que não pode ser considerado bom professor aquele que apresenta, apenas, a sua opinião, mesmo que seja de maneira clara e consiga convencer os alunos. Na maioria das entrevistas, declararam que eles não expõem as suas opiniões apenas. Destaco alguns dos motivos desse posicionamento alegados por eles:



- a) *“porque a área de comunicação é interdisciplinar”* (Tatiana<sup>U</sup>);
- b) porque o professor *“não deve ter a intenção de convencer o aluno de nada”* (Marta<sup>U</sup>);
- c) não interessa se o professor discorda ou concorda e, sim, que o aluno *“possa compreender o que o autor está colocando”* (Pablo<sup>U</sup>);
- d) o professor deve sempre propor assuntos para discussões (Edgar<sup>U</sup>);
- e) o professor deve ter como objetivo conseguir fazer o aluno construir sua própria reflexão (Breno<sup>C</sup>);
- f) *“o respeito à pluralidade, desde que estabelecida com rigor, face à complexidade irredutível da realidade é crucial para a boa educação”* (Sílvio<sup>C</sup>);
- g) o professor *“precisa apresentar diferentes opiniões sobre um mesmo tema e estimular os alunos a buscarem e trazerem outras opiniões”* (Vinícius<sup>C</sup>).

Com relação à percepção dos alunos, apenas na sessão de grupo focal realizada com os da disciplina *“Jornal On line/ Campus 1”*, parte da turma considera que pode ser um bom professor aquele que só oferece ao estudante uma alternativa (a “verdade” do professor) se essa verdade for bem didatizada, com clareza, em processo de convencimento. Nos demais grupos focais com os alunos, todos consideram que este professor, não faria “boa pedagogia”.

Apresentar opiniões contrárias e ou complementares é importante para que o aluno possa perceber e assimilar diferentes ângulos de abordagem de mesmo conteúdo, possibilitando, pela reflexão crítica, a construção do próprio posicionamento. Nesse aspecto, apresento um trecho de Agostinho da Silva, que utilizo no encerramento de algumas disciplinas:

Do que você precisa, acima de tudo, é de não se lembrar do que eu lhe disse; nunca pense por mim, pense sempre por você; fique certo de que mais valem todos os erros se forem cometidos segundo o que pensou e decidiu do que todos os acertos, se eles forem meus, não seus. Se o criador o tivesse querido juntar a mim não teríamos, talvez, dois corpos ou duas cabeças também distintas. Os meus conselhos devem servir para que você se lhes oponha. É possível que, depois da oposição, venha a pensar o mesmo que eu; mas, nessa altura, já o pensamento lhe pertence. São meus discípulos, se alguns tenho, os que estão contra mim; porque esses guardaram no fundo da alma a força que verdadeiramente me anima e que mais desejaria transmitir-lhes: a de se não conformarem. (SILVA, 1945).

O predomínio da prática pedagógica com enfoque reprodutivo e espontâneo amplia uma das grandes problemáticas da educação superior: a dificuldade de utilização de recursos metodológicos pelos professores que auxiliem os alunos a desenvolver a aprendizagem reflexiva. É preciso deslocar a formação centrada no ensino para a formação centrada na aprendizagem (ZABALZA, 2004).

Segundo Freire e Shor (2001), um dos obstáculos enfrentados pelos professores é a dificuldade em superar as diferenças entre a linguagem que utilizam e a dos alunos pela influência dos próprios antecedentes ou das suas formações acadêmicas.

Enquanto, nas entrevistas, é possível perceber que a maioria dos professores se refere, principalmente, ao relacionamento com os alunos, nas observações das aulas, foi evidenciada a tentativa de identificação e aproximação com os alunos por parte dos professores.

A título de exemplificação, com exceção da professora Marta<sup>U</sup>, que estava de vestido floral longo e mochila nas costas, os demais estavam de calça *jeans* e camiseta durante as aulas, presumivelmente como tentativa (talvez inconsciente) de aproximação do vestuário habitual dos alunos; a maioria dos professores conhece os nomes dos alunos, representando a aproximação, por retirar o aluno do anonimato e destacar a individualidade de cada um.

De outro modo, as diferenças resultantes das aprendizagens em espaços diferentes, em outras épocas pelos alunos e pelos professores dificultam, enormemente o diálogo entre as partes, fortalecendo, assim, a necessidade da formação continuada do professor para atualização e aprimoramento de seus conhecimentos.

Uma informação significativa é referente à escolha dos alunos formandos em contemplar professores que atuam, de 7 a 35 anos, na educação superior e com idade diferente das dos alunos.

Ao realizar as reuniões nos grupos focais com os alunos dos professores presentes nas salas, após a observação das aulas, quando questionei “quais são as características desse professor?”, eles deram respostas que ratificaram algumas qualidades elencadas como critérios de seleção dos professores pelos prováveis formandos.

Foram comentários dos alunos nas sessões de grupos focais, nas salas de aula do UniCEUB: “é irreverente”, “é atencioso, paciente e escuta”, “é rígido”,

*“entende a realidade”, “é cabeçudo (inteligente)”, “passa o conteúdo bem”, “é claro, objetivo e disciplinado”, “é um fofo” e “não é um professor só em sala de aula, é um professor para a vida”.*

Nas salas da UnB, os alunos ressaltaram as seguintes características: *“é dinâmica”, “respeita os alunos”, “é exigente”, “puxa o mercado”, “conhece o assunto”, “domina o conteúdo” e “não conta a história da sua vida”.*

Ao considerar que as características foram citadas como elogios, é curioso perceber que, no UniCEUB, “ser um professor só em sala de aula” não é uma qualidade de bom professor enquanto, na UnB, “contar a história da sua vida” é o considerado.

Isso foi possível, por essas respostas reafirmarem, principalmente, que a relação entre o professor e o aluno é percebida de maneira diferente, nas IES pesquisadas. Para os alunos do UniCEUB, o professor é um orientador, uma pessoa que transfere o conteúdo e é atencioso com os alunos. Para os alunos da UnB, o professor é um motivador que, apesar de ter amplo conhecimento, relaciona-se com os alunos “de igual para igual”.

Nos grupos focais, os alunos declararam que um professor do curso da área de Comunicação Social deveria desenvolver suas atividades e, em outro momento, durante as sessões, responderam à pergunta “como os professores pesquisados desenvolvem suas aulas? Apresento as respostas em colunas, no quadro 20, a seguir.

**Quadro 20 - Respostas dos alunos em relação ao desenvolvimento das atividades pelos professores do curso**

IES	Como deveriam desenvolver as atividades?	Como desenvolvem as atividades?
<b>Na UnB</b>	<i>“Saber aliar o mercado com a academia.”</i> <i>“Respeitar o aluno.”</i> <i>“Seguir o que o currículo diz”</i> <i>“Planejar a aula e ter conhecimento.”</i>	<i>“Faz exposição com PowerPoint.”</i> <i>“Ele tem prazer.”</i> <i>“Instiga os alunos a participar.”</i> <i>“Não enrola.”</i> <i>“Traz o mercado”.</i>
<b>No UniCEUB</b>	<i>“Ser mais descontraído em Publicidade.”</i> <i>“Ser dinâmico.”</i> <i>“Promover debates.”</i>	<i>“A gente sente como se estivesse em casa.”</i> <i>“Nós inventamos produtos.”</i> <i>“Ele não usa outros recursos. Manda ler um texto e discute em sala. Ele põe a questão e fala para pesquisar antes, mas aula é sempre a mesma coisa.”</i>

**Fonte: Falas dos alunos durante as sessões de grupos focais.**

A maioria das respostas e dos comentários dos alunos, contudo, não foram relativas à especificidade da área de Comunicação Social, com exceção de “ser mais descontraído” na habilitação de Publicidade.

Nas entrevistas com os professores, apenas Tatiana<sup>U</sup> e Pablo<sup>U</sup> consideram que há especificidades em ser professor da área de Comunicação em referência a outra área, além das relacionadas aos conteúdos das disciplinas. Respectivamente, mencionam: a dificuldade em apresentar a realidade da profissão para os alunos em contraposição à glamorização idealizada e pretendida; a interferência dos professores que trabalham com assessoria política, no perfil dos estudantes da UnB.

Neste sentido, para análise do conceito de professor considerado pelos interlocutores, retomo as conclusões de Isaia e Bolzan (2007 p. 174-176), como apresentado anteriormente, que a constituição da professoralidade dos professores, para alcançar, plenamente, a função formativa, exige três peculiaridades:

- a) domínio e engajamento em gerar conhecimento acadêmico da área;
- b) levar em consideração as demandas do campo profissional para o qual forma;
- c) investir na dimensão pedagógica por intermédio de um processo reflexivo individual e grupal.

Entre as três peculiaridades, não foi identificado o investimento na formação pedagógica pela reflexão individual e ou grupal.

Nos grupos focais, realizados após as aulas observadas com os alunos presentes, as respostas, quando questionados sobre “o que é *ser professor* no curso da área de Comunicação Social?”, podem ser didaticamente separadas entre as três exigências. Foram suas falas: “*Depende da matéria*”, “*O professor que teve vivência*”, “*muitos profissionais trabalham fora e não tem muito tempo para dedicar às aulas*”, “*ter didática*”, “*é ensinar, não é só orientar*”.

A *priori*, com relação à primeira exigência relacionada ao conhecimento acadêmico, seguindo a concepção do termo “bacharel professor” empregado neste trabalho, de acordo com comentários anteriores, deve ser pessoa contratada como professor do curso de bacharelado ofertado por IES, e, na contratação, não é obrigatória a exigência de diplomação em curso que contemple uma formação pedagógica e, sim, de diploma de bacharel.

Os oito professores interlocutores desta pesquisa possuem diplomas de bacharel, e apenas um possui, também, licenciatura em educação. As áreas de formação dos bacharelados concluídos pelos bacharéis professores são:

- a) bacharel em Jornalismo: Tatiana<sup>U</sup>, Marta<sup>U</sup>, Marcelo<sup>C</sup>, Sílvio<sup>C</sup> e Vinícius<sup>C</sup>;
- b) bacharel em Publicidade e Propaganda: Breno<sup>C</sup>;
- c) bacharel em Ciências Econômicas: Edgar<sup>U</sup>;
- d) bacharel em Arte Dramática e licenciado em Educação: Pablo<sup>U</sup>.

Os dois coordenadores dos cursos são bacharéis em Jornalismo. Os professores mais citados pelos alunos formandos em Jornalismo nos questionários são bacharéis em Jornalismo e os alunos formandos em Publicidade escolheram os professores com bacharelado em Publicidade ou em outras áreas do conhecimento que não estão diretamente contempladas nos cursos de graduação em Comunicação Social.

Os dois professores Edgar<sup>U</sup> e Pablo<sup>U</sup> não possuem formação específica na área de Comunicação Social, todavia possuem formação específica relativa ao conteúdo das disciplinas que lecionam. Esta informação ressalta a afirmação dos alunos nos grupos focais que consideraram a concepção de ser professor “*depende da matéria*”, ou seja, na percepção dos alunos, o bacharel professor de Comunicação Social não precisa ter formação na área de Comunicação, mas, sim,

necessariamente, na área da disciplina que leciona. Quanto às respostas dos professores à mesma pergunta nas entrevistas, este aspecto não foi mencionado.

Quanto à segunda exigência, tanto as falas dos alunos “*o professor que teve vivência*” como as dos professores destacam a relevância da experiência no campo profissional, em particular, a fala do professor Breno<sup>C</sup>, “*conciliar experiências profissionais com atualizações no campo da teoria, além disso, construir um bom relacionamento com as turmas. Afinal, a questão relacional é uma exigência do mercado de trabalho.*”

Um aspecto que é importante ressaltar na análise é que, ao mesmo tempo em que se valoriza a experiência profissional na área, os alunos mencionam que “*muitos profissionais trabalham fora e não têm muito tempo para dedicar às aulas*”, e o professor Pablo<sup>U</sup> considera imprescindível,

*Fazer isso porque gosta e não porque é trabalho. É isso: fazer isso porque faz parte de uma opção de vida e não porque isto, neste caso, na UnB, é um emprego que dá segurança e que dá um cartão de visita para fazer assessorias, para fazer outras coisas. Acho que optar pela profissão de professor é optar por uma opção de vida.*

A última exigência, relativa à dimensão pedagógica, é mencionada, com frequência, por alunos e professores. Os alunos responderam que ser professor na educação superior é “*ter didática*”, “*é ensinar, não é só orientar*”; Enquanto, os professores se caracterizam como “*ser alguma coisa assim entre o educador, o pai, o relações públicas, o motivador, o incentivador, aquele que impulsiona, que bota pra frente, que tira da depressão*” (Tatiana<sup>U</sup>) e, em geral, orientar, individualmente, os alunos e estar apto a aprender e ensinar de maneira ética e crítica, pela oportunidade de influenciar o futuro da sociedade, contribuindo para a formação cidadã.

Diante do exposto, é possível notar pontos de conflito entre ser profissional na área de Comunicação e ser professor na área de Comunicação. Parece que, necessariamente, deve haver uma experiência profissional do professor no mundo do trabalho, no entanto o exercício concomitante da docência parece não agradar nem aos alunos, por alegarem o curto tempo que os professores dedicam às aulas, nem aos professores.

Ao analisar uma aula do curso de bacharelado em Administração da Universidade de Brasília, Silva (2009, p. 231) afirma que:

Na aula, *a relação professor-aluno favorece a criação de um ambiente de aprendizagens*. Essa relação é condição fundamental para que a aula seja um encontro dialógico com as presenças de sujeitos singulares que trazem para esse espaço um cabedal de saberes, experiências, culturas, valores, crenças que significam a aula e nela são ressignificados, cujas referências comuns são os objetivos que esperam alcançar. Alguns depoimentos de alunos chegam a condicionar a qualidade da aula à atuação do professor, o que é coerente, porque a aula expressa concepções de sociedade, educação e homem, revela o compromisso e o perfil pessoal e profissional do docente, embora não prescindia dos desempenhos e perfis dos alunos.

Além da “dupla exigência” de dedicação, considero adequado destacar a problemática da luta concorrencial que há em cada campo científico (BOURDIEU, 2003). Estar em dois campos significa estar em duas lutas distintas.

Durante as entrevistas, foi possível identificar o objetivo de modificar as relações econômicas, políticas e sociais dos alunos no discurso dos professores, especialmente, quando estes responderam à pergunta “o que significa ser professor na educação superior?”.

Para a professora Tatiana<sup>U</sup>, os alunos chegam com “*problemas da adolescência que eles não resolveram com os pais: problemas de autoridade, de relações mal transadas na infância e na adolescência. Isso tudo desemboca na mão do professor*”. O professor Edgar<sup>U</sup> destaca ser “*uma luta quase inglória, principalmente na Universidade Pública, porque o governo parece lutar contra*”. Os professores Marcelo<sup>C</sup> e Sílvio<sup>C</sup>, respectivamente, ressaltam que o professor tem a oportunidade de “*influenciar o futuro da sociedade*” e, “*fundamentalmente, contribuir para a formação cidadã na democracia*”. O professor Breno<sup>C</sup> cita que a construção de bom relacionamento com as turmas refletida na “*questão relacional é uma exigência no mercado de trabalho*”.

Foi possível perceber, nos planos de ensino, a previsão de um resultado conscientemente idealizado e elaborado pelos professores. Os planos apresentam ementas, contendo a divisão de conteúdos com tópicos definidos previamente. No entanto, não fica explicitado, na maioria dos documentos, o objetivo de modificar as relações econômicas, políticas e sociais dos alunos.

## 5.5. COMENTÁRIOS DOS PROFESSORES

Ao final de todas as entrevistas, foram registradas contribuições e sugestões que os bacharéis professores propuseram para a formação de bacharéis professores para a área de Comunicação Social.

Entre as respostas, foram identificados trechos das que se referiam, especificamente, ao questionamento e podem ser ressaltados como contribuições:

- a) *“podia ter umas aulas, assim, lá na pedagogia, alguma coisa assim sobre didática, sobre projeto didático, sobre avaliação de disciplina, psicologia do aluno”* (Tatiana<sup>U</sup>);
- b) *“evitar a endogenia que há no caso da UnB”* (Pablo<sup>U</sup>);
- c) *“não se pode subestimar a importância da teoria em detrimento da prática, como fazem, principalmente, as instituições de ensino superior privadas”* (Edgar<sup>U</sup>);
- d) valorizar a *“atividade docente (e aqui não me refiro apenas à questão salarial) e por uma formação específica (incluindo, nos currículos dos cursos de pós-graduação, disciplinas ligadas à atividade pedagógica)”* (Marcelo<sup>C</sup>);
- e) *“não perder de vista os melhores valores e práticas da educação emancipadora, humanista e democrática, comprometida com o interesse público”* (Sílvio<sup>C</sup>);
- f) investir *“em programas de iniciação científica e maior participação de professores e alunos em congressos e eventos da área, tanto nacionais quanto internacionais”* (Vinícius<sup>C</sup>).

Se pudesse condensá-las em algumas orientações, seria, primeiramente, necessária uma parceria entre os gestores institucionais, propiciando e promovendo ações com o corpo docente, e por parte dele, o empenho em participar e envolver-se com elas.

As sugestões dos professores entrevistados podem ser divididas em três fases da carreira docente: antes do início, na contratação para o exercício e durante a atividade docente.

- a) Antes de iniciar a atividade docente, durante a formação acadêmica do futuro professor, incluir disciplinas relacionadas à atividade pedagógica nos currículos dos currículos dos cursos de pós-graduação;



- b) Para contratação do professor, realizar o processo seletivo por meio de edital público, contendo critérios avaliativos que destaquem o mérito acadêmico e evitem o cerceamento da diversidade de formação e de procedência. Além da contratação definitiva, promover intercâmbio de professores com outras IES;
- c) No período de atividade docente, as sugestões dos professores foram relacionadas a:
- promover a formação continuada dos professores na área de pedagogia universitária;
  - valorizar a atividade docente com planos de carreira e salários justos;
  - investir em programas de iniciação científica;
  - incentivar a ampla participação de professores e alunos em eventos nacionais e internacionais da área.

Além dessas, as contribuições de Silvio<sup>C</sup> e Edgar<sup>U</sup> referem-se a atitudes que, de acordo com o referencial teórico apresentado nesta tese, são fundamentais para que os bacharéis professores pratiquem atividades pedagógicas que possam ser consideradas práxis e devem servir de alicerce para todas as atividades desenvolvidas nas IES:

- os professores devem ter consciência, a partir da reflexão crítica, da formação que se pretende desenvolver junto ao corpo discente;
- os professores devem participar da elaboração e do aprimoramento dos projetos pedagógicos dos cursos.

Além das sugestões mencionadas nas falas dos professores, no decorrer da análise, pela triangulação dos procedimentos, surgiram reflexões que, apesar de não constarem dos objetivos da pesquisa, considero relevante apresentar como complemento, no sentido de discutir a minha experiência na sua totalidade. São elas: os comentários que giram em torno da questão da especificidade regional da localização das IES na capital federal, as diferenças entre o sistema público e o sistema privado e as diferentes tipologias das instituições de educação superior brasileiras.

A realidade regional do Distrito Federal é destacada no PPC do curso de Comunicação Social do UniCEUB quando cita como um dos segmentos que o profissional da área pode encontrar, na região da capital federal, o " Governo, em

seus diversos âmbitos, auxiliando na avaliação das necessidades sociais e formulando planos integrados de comunicação e relações públicas”.

Baseio-me nas considerações do professor Pablo<sup>U</sup> quando, durante a entrevista, perguntei se ele poderia contribuir com a formação dos futuros bacharéis professores da área, para contemplar a análise das adequações do quadro 2 de acordo com Pérez Gomez (2001), que permite retirar as seguintes categorias de análise, distinguindo o sistema público do sistema privado: lema, sistema de escolarização, ideologia, ideia de igualdade e concepção docente.

*Brasília é muito particular. É interessante como o contexto cria o cenário para um determinado olhar sobre a universidade e da universidade como ela olha o mundo [...] Para quem estudou em outro lugar, quem vem de fora, passa por diferentes universidades, tem contato com outras universidades, isso é nítido. Professores que são de dedicação exclusiva que trabalham mais em assessoria do que em dedicação exclusiva. Você não vê o pessoal em outras universidades estudando para concurso. A ideia de concurso tão presente, de concurso público. A biblioteca está cheia, mas não por estudantes. Vem um dia, domingo ou sábado e caminha pelas mesas, são pouquíssimos que você vê que são textos... a maioria está estudando para concurso... então, o tema concurso está muito presente. Não só pelos órgãos públicos, mas no sentido privado, no momento em que tem ONU, OEA, PNUD, públicas... mas tem UNESCO. Os estudantes que chegam na pós-graduação aqui são estudantes que, pouquíssimos, estão pensando na carreira acadêmica. Estão pensando em trabalho porque já estão trabalhando com assessoria política ou em passar em concurso, ter o título de doutor e mestre para passar em concurso. Quando eu fiz o mestrado e doutorado... em nenhum momento surge, entre os colegas de mestrado e doutorado, quando eu estava estudando, a questão do concurso. Ou eram professores ou eram pessoas que estavam estudando e pesquisando para ser professor. Isso era a matriz e não a matriz do concurso. Então, é você dando aula de pesquisa para sujeitos que não querem seguir a pesquisa. Então, é esquizofrênico. Paradoxal e esquizofrênico. Uma ruptura. [...] O fato de estar em Brasília é uma situação e que não deve ser desconhecida e também não deve ser diabolizada, mas deve ser entendida e analisada e não pode ser escondida. Deve ser uma questão de compreensão. Olha é isto que a gente tem. Pode ser que na comunicação aconteça isso mais forte do que em outras áreas, por exemplo, como filosofia. Concurso para filósofo é difícil. (Pablo<sup>U</sup>).*

Em síntese, para esse professor que leciona na UnB, o fato de a IES estar situada em Brasília faz que:

1<sup>o</sup> os professores estejam envolvidos com assessorias políticas;

2º os alunos desejem fazer concursos, tendo os professores como referência;

3º conseqüentemente, as atividades desenvolvidas no curso sejam influenciadas por esta tendência.

Elaboro a comparação mediante a definição da prática pedagógica de professores da UnB como representante do sistema público e da prática pedagógica no UniCEUB como do sistema privado.

A categoria *concepção docente*, segundo Pérez Gomez, destaca que, no sistema público, os professores são funcionários públicos e, no privado, são profissionais contratados, é condizente com a realidade percebida.

Os lemas “o ensino em liberdade e o ensino da liberdade” e “a liberdade de ensino e a liberdade de escolha de escola”, respectivamente, das públicas e das privadas, não puderam ser percebidos e confirmados.

Em relação às demais categorias, *sistema de escolarização, ideologia e ideia de igualdade*, considero insuficientes as informações da pesquisa, para desenvolver a comparação adequada dos sistemas. A impossibilidade de análise resulta, principalmente, da necessidade de orientação metodológica para o objetivo da pesquisa realizada, que não almejou estabelecer diferenças e ou comparações entre as IES dos sistemas público e do privado, por estas serem mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e por aquelas serem subordinadas à União. Não posso ignorar, porém, que há indícios de diferenças e semelhanças às apresentadas por Perez Gomez e que poderiam ser alvo de estudos posteriores.

Além disso, ressalto a tipologia das IES brasileiras que as classifica em universidades, centros universitários, centros federais de educação tecnológica, faculdades integradas, faculdades, faculdades tecnológicas, institutos ou escolas superiores, e retomo a definição legal na LDB (BRASIL, 1996) das instituições envolvidas nesta pesquisa: universidade e centro universitário.

Na minha percepção, considero dois aspectos que devem ser analisados nesses dois tipos de IES:

- as duas têm autonomia, e os centros foram criados por esse motivo (como premiação da qualidade do ensino verificada pela avaliação);

- uma, no caso, a pública, deve, obrigatoriamente, desenvolver pesquisa porque é universidade.

Apesar de os dois PPC citarem a pesquisa e, em seus documentos, a importância da formação para a pesquisa, as orientações dos professores pelos questionários aplicados (Tabela 7) demonstram que:

- os quatro professores entrevistados do UniCEUB lecionam em turmas na graduação e na especialização que totalizam 505 alunos em turmas e, apenas o professor Vinícius<sup>C</sup> orienta 1 aluno na iniciação científica;

- os quatro professores entrevistados na UnB lecionam em turmas na graduação, na especialização e no mestrado, totalizando 374 alunos em turmas, 18 orientações de TCC, 4 orientações de mestrado e 4 orientações de doutorado.

As duas IES apresentam programas de iniciação científica, contudo os professores pesquisados da UnB não participam, e, no UniCEUB, apenas um orienta aluno de iniciação científica. Posso afirmar que as informações apresentadas demonstram a diferença de envolvimento em pesquisas pelas orientações em andamento nas duas IES. Neste caso, na universidade, os professores entrevistados orientam mais alunos que no centro universitário.

Destaco, finalmente, que não foi citado o envolvimento em atividades extensionistas. O UniCEUB cita a importância da extensão no PPC, mas nenhum dos professores entre os entrevistados nas duas IES desenvolve atividade de extensão.

Como já se percebe, a extensão, apesar de estar presente nos discursos e nos documentos que norteiam a educação superior, é pouco valorizada nas IES pesquisadas, com relação à área de Comunicação Social, ficando à deriva. Talvez seja esse o espaço apropriado para sediar as sugestões para formação de professores... Mas, é preciso programar a próxima viagem...

## 6 CAPÍTULO V – EMBARQUES E DESEMBARQUES: OUTRA CAMINHADA

Nunca desembarcamos de nós. Nunca chegamos a outrem, senão outrando-nos pela imaginação sensível de nós mesmos. As verdadeiras paisagens são as que nós mesmos criamos, porque assim, sendo deuses delas, as vemos como elas verdadeiramente são, que é como foram criadas. Não é nenhuma das sete partidas do mundo aquela que me interessa e posso verdadeiramente ver; a oitava partida é que percorro e é minha.  
(PESSOA, 2006 p. 288)

Era chegada a hora de embarcar... Não que a viagem estivesse iniciando, pois muitos caminhos já haviam sido percorridos na leitura dos livros, no uso de computadores e na realização das análises documentais. Mas, era preciso locomover-me para outros lugares, outros ambientes que faziam parte do cenário da vida dos interlocutores da pesquisa.

Em datas combinadas com os professores, foram observadas aulas das disciplinas dos professores entrevistados. A nomenclatura das disciplinas referentes às aulas observadas foram:

- professor Sílvio<sup>C</sup> – Teorias da Comunicação;
- professor Vinícius<sup>C</sup> – Jornalismo Econômico;
- professor Breno<sup>C</sup> – Laboratório de Criatividade;
- professor Pablo<sup>U</sup> – Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação;
- professora Marta<sup>U</sup> – Jornal *On Line/Campus I*;
- professor Edgar<sup>U</sup> – Administração Publicitária.

O meu papel foi revelado à turma desde o início da aula como o de pesquisadora, o de “observadora como participante” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29).

Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação do grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.

Segundo Lopes (2003a, p. 143), é preciso ver com método, o que exige atividades intelectuais complexas para que a realidade possa ser apreendida e o pesquisador possa realizar observações voltadas para o objetivo da pesquisa, além de haver aproximação da “perspectiva dos sujeitos”, “isto é, o significado que eles

atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.26).

As observações das aulas foram anotadas em protocolos de registro (cf. Apêndice E), contendo uma parte descritiva e outra com anotações reflexivas.

Segui as sugestões de Bogdan e Biklen (1994, p. 163 a 167) sobre os aspectos descritivos das notas de campo que englobam as seguintes áreas: retrato dos sujeitos; reconstruções do diálogo; descrição do espaço físico; relatos de acontecimentos particulares; descrição de atividades; comportamento do observador. As partes reflexivas foram designadas por uma convenção de notação “C. O.” que significa *comentários do observador* e devem conter reflexões sobre a análise, o método; os conflitos e os dilemas éticos, o ponto de vista do observador e os pontos de clarificação.

Foram observadas 6 (seis) aulas de disciplinas diferentes, uma com cada professor entrevistado, exceto os coordenadores dos cursos. Às seis aulas observadas e comentadas neste capítulo foram acrescentadas as informações dos documentos, dos questionários, das análises das entrevistas e dos grupos focais.

## 6.1 AULA DE TEORIAS DA COMUNICAÇÃO NO UniCEUB: COMPLEXIDADE DA COMUNICAÇÃO

A aula da disciplina Teorias da Comunicação foi observada no período matutino do dia 5 de novembro de 2010, na sala 12006 do curso de Comunicação Social, no *campus* do UniCEUB, situado na Asa Norte da cidade de Brasília.

A sala era composta por carteiras acolchoadas para os alunos e continha computador e projetor multimídia, quadro branco, tela de projeção retrátil e aparelho de ar-condicionado. Havia persianas, para cobrir a janela. A mesa do professor encontrava-se à frente dos alunos. Durante a aula, estiveram presentes na sala, 46 alunos.

No início da aula, o professor entrou em sala, usando boné com a aba virada para trás e bebendo café no copo de plástico. Aos poucos, os alunos foram entrando. “*Você é a chefe da bagunça*”, disse o professor Sílvio<sup>C</sup> à representante da turma e, em seguida, pediu silêncio para a turma: “*Chiiiiii*”. Então, o professor sentou-se na cadeira, retirou o boné, continuou solicitando silêncio e fez a chamada dos nomes dos alunos para registro da presença.

Pela observação, pude perceber uma mudança significativa na atitude e na linguagem do professor entre esse início, uma introdução à aula, e o momento em que o professor começou a referir-se ao conteúdo da aula.

Parecia que o professor se modificava: entrou com uma linguagem descontraída, com o boné para trás, buscando uma identificação com os alunos; em seguida, já sem boné, transformou-se em “professor”, ao referir-se aos planos de ensino e, no momento seguinte, utilizou uma linguagem formal de profissional da área de Comunicação. diferente do linguajar dos alunos.

“*Antes de começar, precisamos planejar o fim do ano [...] Um plano de ensino é sempre uma carta de intenção: nós nunca conseguiremos concluir*”. Sílvio<sup>C</sup> falou sobre o plano de ensino, mediante as páginas do livro indicado como base da disciplina. Os alunos possuíam cópias apostiladas em espiral, conforme descrito no plano de ensino da disciplina:

A disciplina, no formato de seminário (leitura e discussão das referências selecionadas), tem como textos-base os capítulos 1 e 6 do livro eletrônico de Jorge Pedro Sousa, *Elementos de teoria e pesquisa da comunicação e dos media*. As demais referências, impressas e *on line*, ‘clássicas’ ou recentes, permitem, além do contato com teorias não contempladas neste curso, o detalhamento e a ilustração de cada modelo abordado nos textos-base, visando a sua melhor compreensão.

A disciplina Teorias da Comunicação, é obrigatória a alunos de todas as habilitações do curso de Comunicação Social do UniCEUB, e o plano de ensino apresentado pelo professor Sílvio<sup>C</sup> estabelecia como ementa e objetivo:

Ementa: Comunicação, sociedade, cultura e Ciências da Comunicação: definições e inter-relações. Comunicação e informação: conceitos e distinções. A comunicação como processo: fatores, objetivos, formas e conteúdos, contextos. Comunicação e comunidades. Comunicação e pós-modernidade. Modelos do processo de comunicação. Escolas e autores do pensamento comunicacional.

Objetivo: Oferecer ao estudante um conhecimento introdutório de abordagens teórico-metodológicas que estabeleceram a comunicação no século XX como campo de investigação científica, permitindo-lhe uma reflexão historicamente informada sobre o papel dos meios de comunicação nas sociedades contemporâneas. Proporcionar-lhe uma primeira aproximação da discussão acerca dos impactos sociais das práticas profissionais do Jornalismo, da Publicidade e do Marketing, e da sua transformação nestes tempos de transição tecnológica.

A aula observada foi referente ao item *Escolas e autores do pensamento comunicacional*, especificamente, ao pensamento frankfurtiano. Após a fase que denominei introdução, os alunos ficaram calados, e disse o professor: “*Vamos lá gente. Pensamento crítico e Escola de Frankfurt*”. Começou a falar, e os alunos permaneceram em silêncio.

A definição de um livro para acompanhamento da disciplina é conflitante no que se refere ao conteúdo, com o plano de ensino que considera “o conteúdo potencial de uma disciplina como esta é vasto, dada a multiplicidade de teorias, modelos, metodologias e objetos existentes na área, cuja variedade estará sempre longe de ser esgotada em qualquer curso de Comunicação”. O texto destaca a própria diversidade conceitual do termo *comunicação* e a necessidade de renovação teórica mediante a “complexificação” da comunicação decorrente de transições tecnológicas, como é o caso atual da expansão da internet.

Durante a aula, o professor elabora perguntas que associam transições tecnológicas aos conceitos teóricos tradicionais, que não são respondidas pelos alunos, e o professor prossegue, como pude observar na seguinte passagem, sem resposta ou participação de alunos: “*Quais as características da massa? Tentem imaginar um mundo sem computador. Era a realidade até mais ou menos 1995.*” (professor Sílvio<sup>C</sup>).

Em contrapartida, como recursos didáticos da aula, o professor escreveu no quadro branco com caneta azul, e não utilizou nenhum recurso tecnológico adicional e confirmou o texto descrito no plano de ensino “o uso de recursos mecânicos e/ou eletrônicos estará condicionado às necessidades dos estudantes (por eles identificadas) quando das participações individuais e/ou coletivas mencionadas”.

A partir da postura passiva dos alunos, posso afirmar que, ao menos nessa aula, os procedimentos metodológicos previstos no plano de ensino que incluíam participação dos alunos individualmente ou em grupo não ocorreram. Apesar de exigir silêncio da turma para que ele pudesse falar, concomitantemente, havia um esforço do professor no sentido de elaborar alguns questionamentos para os alunos.

“*Não vou dar aula de cuspir giz. Eu sugiro que vocês leiam, e o resto é com vocês. Se vocês não perguntarem nada, eu vou presumir que vocês entenderam tudo, e vamos ver no dia 19 (prova objetiva final)*”, disse o professor quando reclamava da passividade do aluno como receptor de informações de um processo



comunicacional. Nesta fala, pode perceber a avaliação como objeto de ameaça para participação dos alunos na aula.

A avaliação da aprendizagem dos alunos é individual, formada por um instrumento que o professor denominou “tomadas de posição”, constituindo 40% da menção final, e por duas provas objetivas, com 60% da menção final.

Cabe destacar alguns fatos que chamaram a atenção durante a observação. Os alunos entravam e saíam de sala, constantemente, e uma aluna dormiu em sala. Quanto à entrada e à saída, em um momento da aula, o professor posicionou-se: “*Gente, quem precisar sair, por favor.*”. Quanto à aluna que dormiu, ele percebeu, mas não interferiu nisso.

Retomando Veiga (1989, p.16), a “prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização”. No plano de ensino, há o item *Procedimentos metodológicos*: “Como a sua designação indica, ‘Teorias da Comunicação’ é disciplina teórica, baseada na discussão, em sala de aula, das leituras recomendadas”

Com a análise da observação da aula e do plano de ensino, é possível afirmar que os traços distintivos da práxis criadora ou inovadora de Sánchez Vázquez (2007) -unidade indissolúvel do subjetivo e do objetivo no processo prático; imprevisibilidade do processo e do resultado; unidade e irrepetibilidade do produto - não se apresentaram na aula da disciplina Teorias da Comunicação. Isso resulta, então, em uma prática pedagógica com um nível de práxis reiterativa ou imitativa, que, conseqüentemente, não produziu nova realidade, demonstrando baixo grau de consciência prática.

O resultado a ser alcançado com a prática pedagógica desenvolvida é totalmente previsível e orientado mediante os objetivos e a avaliação descritos previamente no plano de ensino da disciplina. Durante a aula observada, não foi possível identificar o envolvimento dos alunos no processo. A turma apresentava desinteresse em relação ao conteúdo exposto pelo professor.

## 6.2 AULA DE JORNALISMO ECONÔMICO NO UniCEUB: ENTENDIMENTO E DIÁLOGO

A aula da disciplina Jornalismo Econômico foi observada no período matutino do dia 11 de novembro de 2010, na sala 12017 do curso de Comunicação Social, localizado no *campus* do UniCEUB, situado na Asa Norte, em Brasília. A sala era um Laboratório de Informática composto por um computador com tela para cada aluno com cadeiras giratórias acolchoadas, computador para o professor, projetor multimídia, quadro branco, tela de projeção retrátil e aparelho de ar-condicionado. Havia persianas, para cobrir a janela. A mesa do professor encontrava-se à frente dos alunos. Durante a aula, estiveram presentes, na sala, 10 alunos.

A disciplina Jornalismo Econômico é obrigatória para alunos da habilitação de Jornalismo do curso de Comunicação Social do UniCEUB, e o plano de ensino apresentado pelo professor Vinícius<sup>C</sup> estabelecia como ementa e objetivo:

Ementa: Os conceitos de inflação, recessão, câmbio, desemprego, estagflação, dívida interna e dívida externa, balança comercial, PIB, balança de pagamentos. Bolsa de valores e influência sobre a economia. Principais crises econômicas do Brasil República. Principais crises econômicas mundiais e seus reflexos no Brasil. Origem das dívidas interna e externa brasileiras. Planos Cruzado, Bresser, Collor e Real. Reformas constitucionais da Previdência, administrativa e tributária. Abertura do mercado, privatizações e globalização. Desemprego. Os modelos econômicos e suas origens. Glossário econômico. Jornalismo econômico no mundo e no Brasil. Jornalismo interpretativo e opinativo versus economia. A escolha das fontes. O relacionamento com as fontes.

Objetivo: Qualificar o estudante de jornalismo para compreender e interpretar os fatos relacionados à área econômica. Entender os temas é o primeiro passo para explicá-los para o leitor de maneira clara, didática e contextualizada. O estudo da história econômica como forma de permitir um melhor entendimento do que acontece na economia hoje. A disciplina irá tratar de assuntos econômicos tendo como foco a cobertura jornalística em Brasília, na qual os principais assuntos estão relacionados a medidas adotadas pelos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. O objetivo geral é permitir aos alunos entenderem a economia brasileira. Os objetivos específicos são permitir que os alunos possam ler documentos oficiais de maneira crítica e usar essas informações para redigir notícias da área econômica.

Às 9h40, exatamente no horário de início da aula, o professor fez a chamada para registro de presença. Como se tratava de aula do segundo horário e o

professor do primeiro horário era o mesmo, dois alunos pediram ao professor “a primeira presença” (da aula do horário anterior), e ele concedeu-a, registrando-a no papel que utilizava para realizar a chamada.

“Pessoal, vocês têm alguma dúvida a respeito do que já vimos? Vou passar para a matéria do segundo tempo. Posso avançar?”, perguntou o professor Vinícius<sup>C</sup>, e nenhum aluno pronunciou-se. O professor começou a falar sobre o tema “Transformações no mercado de trabalho”, com base no livro *Introdução à Economia Brasileira* do autor Jefferson Mariano, e comentou o posicionamento de diversos autores citados no livro.

Os alunos ficaram em silêncio, mas a maioria, aproximadamente sete alunos, digitava, comunicava-se entre si e com outras pessoas pelo computador (pelo programa de comunicação instantânea MSN Messenger), e os demais olhavam para o professor e digitavam, no teclado, o que ele falava. O professor utilizou textos projetados na tela, em programa Microsoft PowerPoint (fundo branco e texto na cor preta) e citou exemplos de questões a ser apresentadas em reformas trabalhistas, de acordos e fraudes nas empresas nos casos de demissão.

Entre os procedimentos metodológicos e os recursos citados no Plano de ensino, consta o desenvolvimento do trabalho por meio de aula expositiva e leitura em sala, que foram utilizados durante a aula observada. Foram usados *datashow*, internet, texto de autor incluído na bibliografia básica e exibição de material preparado pelo professor. Todavia, apesar de constar no plano, não houve discussão em sala de aula dos textos indicados. Foi uma aula vertical transmissiva, expositiva, com uso de tecnologias da informação e da comunicação.

Mediante a aula observada, é possível perceber que, pelo menos quanto ao conteúdo abordado, os objetivos descritos na disciplina de permitir aos alunos entender a economia brasileira e ler documentos oficiais de maneira crítica, por considerar que esse entendimento “é o primeiro passo para explicá-los para o leitor de maneira clara, didática e contextualizada”, ficaram “à espera” da avaliação, como se o entendimento citado fosse identificado no momento da avaliação, como se o diálogo se iniciasse com a aula expositiva e terminasse na avaliação. Professor e aluno não dialogam no mesmo espaço e tempo. Se há diálogo, pelo menos, perde-se muito com o não aproveitamento da presença do outro no mesmo espaço e tempo.

A avaliação é individual, realizada por meio de duas provas, uma dissertativa e outra objetiva. Também há uma avaliação dos trabalhos entregues e um autoavaliação do aluno por meio de três critérios: leitura dos textos, frequência e participação em sala de aula.

A aula observada, segundo o que constava no plano de ensino entregue para os alunos pelo professor, era a que antecedia a segunda prova escrita e seria uma aula de “revisão”.

Após perguntar aos alunos se havia dúvidas, o professor informou que iria iniciar outro assunto, mas que não seria cobrado na prova, por ser complementar ao livro indicado. O professor escreveu no quadro branco, na parte que não estava projetada, a imagem: *Desigualdades sociais: a situação tributária no país* e começou a falar dos textos apresentados no programa Microsoft PowerPoint. Disse o Professor Vinícius<sup>C</sup>: *“Não vou cobrar na prova, mas acho que é interessante vocês refletirem sobre isso, até porque vocês estão no sétimo semestre”*. Ao terminar a aula, afirmou: *“Deixo esses temas porque tem tudo a ver com o Jornalismo”*.

Ora, se o dito entendimento é objetivo da disciplina, como pode o professor apresentar temas, sem, ao menos, inserir o conteúdo da prova? Como avaliar o entendimento se não há diálogo com os alunos?

Destaco um trecho da aula com as seguintes palavras do professor: *“Eu posso ter, no futuro, dois alunos que se formaram no mesmo curso de jornalismo, com os mesmos professores. O que vai diferenciar são as opções que vocês fizerem lá fora.”* Parece que o professor separa a sala de aula da atividade profissional, como se fosse possível separar a teoria da prática.

Quanto a outros fatos que chamaram a atenção durante a observação, ressalto que os alunos entravam e saíam de sala, constantemente. Enquanto o professor falava, duas alunas colocaram seus pés e pernas em cima das cadeiras, e, apesar de haver um aviso na parede para não comer no laboratório, uma aluna bebeu suco e comeu pão de queijo na sala. Em relação a esses fatos, o professor não se pronunciou ou interferiu.

Durante a observação da aula, os traços distintivos da práxis criadora ou inovadora de Sánchez Vázquez (2007) não se apresentaram, demonstrando uma prática pedagógica com um nível de práxis reiterativa ou imitativa, com baixo grau de consciência prática.

A avaliação é desenvolvida como cobrança própria de uma prática pedagógica alienante e alienadora. Para Freitas,

A avaliação da aprendizagem nos moldes conhecidos por todos – avaliação de conteúdo, provas, notas, reprovação, exclusão etc. – existe como exigência da própria estrutura operativa do processo de ensino lá instalado, tendo por base uma determinada concepção de educação. Nesse contexto, a relação professor-aluno converte-se em uma contradição antagônica a ser resolvida com o poder da nota do professor. Não faz parte, portanto, do projeto da escola dialógica, na qual as diferenças entre professor e aluno possam ser diferenças não-essenciais. (2002, p. 102)

Durante a aula, os alunos ficaram desatentos e desinteressados, e o professor não assumiu atitude perante a passividade discente.

### 6.3 AULA DE LABORATÓRIO DE CRIATIVIDADE NO UniCEUB: ENCERRAMENTO

A aula da disciplina Laboratório de Criatividade foi observada no período matutino do dia 19 de novembro de 2010, no laboratório de criatividade do curso de Comunicação Social, localizado no bloco 12 do *campus* do UniCEUB, situado na Asa Norte da cidade de Brasília.

A sala era composta por pufes - espécie de banquetas baixas e largas - estofados nas cores preta, branca e amarela, dispostos em formato da letra “U”, contornando-a, continha aparelho de ar-condicionado, e o piso era quadriculado. Havia cortina de pano branca, para cobrir a janela. A mesa do professor encontrava-se à frente dos alunos e continha computador, projetor multimídia, quadro branco, tela de projeção retrátil. Durante a aula, estiveram presentes na sala, 33 alunos.

A disciplina Laboratório de Criatividade é obrigatória a alunos de todas as habilitações do curso de Comunicação Social do UniCEUB, e o plano de ensino apresentado pelo professor Breno<sup>C</sup> estabelece como ementa e objetivo:

Ementa: Teorias da Criatividade. O processo de criação. O comportamento criativo: intuição, percepção e imagens referenciais. Dimensões da criatividade. Criatividade e adequação. Técnicas de criatividade aplicadas à comunicação.

Objetivo: Desenvolver e exercitar a capacidade cognitiva, criativa e crítica nas atividades de comunicação.

Durante a observação, dois aspectos destacaram-se inicialmente: primeiro, como se pode verificar na figura 5, os móveis e a decoração da sala contribuem para indicar o espaço como uma sala de aula não convencional; segundo, além do professor Breno<sup>C</sup>, estava presente o professor Artur<sup>C</sup>.

**Figura 5 - Fotografia da aula observada da disciplina Laboratório de Criatividade**



**Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora com imagem desfocada propositalmente.**

A aula observada foi a última do semestre da disciplina, e, segundo o professor Breno<sup>C</sup>, o conteúdo programático, composto por teorias da criatividade, processo criativo, dimensões da criatividade, criatividade aplicada e criação em comunicação, já havia sido contemplado.

O professor Breno<sup>C</sup> denominou o encontro de “encerramento” e iniciou a aula *“Galera, vamos lá. A gente marcou aqui o encerramento. As menções serão lançadas no SGI. Quem fez as tarefas não precisa se preocupar com menção. A gente queria ter um feedback de vocês. Vocês querem dizer alguma coisa?”*. Em seguida, comentou o professor Artur<sup>C</sup>: *“Essa disciplina tem uma abordagem diferente. A gente tem que ter esse retorno, para ver se temos que ajustar as coisas dessa disciplina.”*

Um dos pontos indicados pelos alunos foi que os *slides* de conteúdo da disciplina deveriam ser passados em sala de aula convencional, porque, na sala utilizada, os alunos ficam muito dispersos. O professor Breno<sup>C</sup> comentou: *“isso é um feedback importante: fazer aula expositiva em sala convencional.”*

Pude perceber a resistência à mudança no discurso dos alunos. Afinal, é uma geração que percorreu, no mínimo, mais de onze anos na Educação Básica, em salas de aula tradicionais.

Busco em Sánchez Vázquez a explicação e transcrevo: “a matéria não se deixa transformar passivamente, há algo assim como uma resistência dela a deixar que sua forma ceda seu lugar a outra” (2007, p. 268). Mediante essa resistência, a consciência do sujeito vê-se obrigada a estar constantemente ativa e introduz no processo uma carga de incerteza e indeterminação.

Sendo assim, cabe ao professor dar continuidade ao processo, com base na resistência dos alunos e, durante o mesmo, agir criativamente, resultando em prática pedagógica inovadora.

Quanto ao posicionamento dos professores, especificamente em relação ao espaço físico, destaco que, no plano de ensino, a sala de aula não convencional não foi mencionada. Foram apresentados como procedimentos metodológicos e recursos didáticos:

Procedimentos metodológicos: Aulas expositivas com auxílio de recursos audiovisuais; discussão de textos; atividades práticas e dinâmicas; desenvolvimento e apresentação de projetos dos alunos; avaliação dos resultados.

Recursos didáticos: quadro branco; recursos audiovisuais: datashow, TV, DVD.

Durante a observação, pude compreender que, desde o início do semestre, o professor Breno<sup>C</sup> da disciplina Laboratório de Criatividade para a habilitação em Jornalismo e o professor Artur<sup>C</sup> da disciplina Laboratório de Criatividade para a habilitação em Publicidade realizaram as aulas em conjunto.

Com relação à junção das turmas, questionou o professor Artur<sup>C</sup>: *“eu queria que vocês falassem sobre essa dobradinha, dois professores ao mesmo tempo. O que vocês pensam sobre isso?”*. Uma aluna respondeu para este professor: *“Acho que você devia falar mais (risos da turma). Há três pontos positivos da disciplina: junção dos professores, escolha dos temas pelos alunos e trabalhar em grupo.”*

No entanto, alguns alunos declararam que, se o objetivo da disciplina fosse incentivar a criatividade, consideravam ótima a metodologia, mas, caso fosse “mostrar a parte teórica”, a disciplina deveria sofrer alterações para conseguir isso.

Como citado anteriormente, no plano de ensino foi apresentado como objetivo “Desenvolver e exercitar a capacidade cognitiva, criativa e crítica nas atividades de comunicação”. Na explicação apresentada pelo professor Artur<sup>C</sup>:

*O objetivo principal da disciplina foi mostrar que o processo criativo é sistematizável e pode ser realizado por todo mundo. Mesmo que vocês não tenham ciência disso, vocês passaram por todas as etapas do processo [...] Essa disciplina, no primeiro semestre do curso, é para que vocês vejam que, em todas as outras disciplinas, vocês podem trabalhar com criatividade.*

Para alcançar os objetivos propostos, a avaliação nos planos de ensino seria composta por:

- trabalho em grupo de desenvolvimento de um produto, no âmbito da discussão de criatividade e inovação;
- trabalho em grupo de produção de um vídeo de curta duração, no âmbito da discussão de criatividade e publicidade;
- estêncil individual executado a partir de dinâmica de amigo oculto;
- avaliação subjetiva dos professores que considera o desenvolvimento do aluno ao longo do semestre, participação, assiduidade e cumprimento das atividades.

O professor Breno<sup>C</sup> perguntou o que os alunos pensavam sobre a avaliação e afirmou que ele e o professor Artur<sup>C</sup> não queriam que eles ficassem preocupados com as menções. Os alunos responderam positivamente, mas consideravam a produção do vídeo o produto mais difícil e que poderia ter havido mais trabalhos.

Considero relevante ressaltar que os alunos perguntaram se os trabalhos seriam devolvidos; o professor Breno<sup>C</sup> informou que não, pois seria realizada uma exposição dos mesmos no início do semestre seguinte.

Pela análise da aula, pude perceber a tentativa de organização e desenvolvimento de uma disciplina com um nível de práxis criadora ou inovadora, contudo não alcançada. A manutenção do plano de ensino, sem explicitar as inovações e as possibilidades de resultados imprevisíveis, e a definição prévia dos produtos a ser desenvolvidos para avaliação da aprendizagem dos alunos já demonstram as amarras à práxis reiterativa ou imitativa.



Um fato chama bastante a atenção para a relação entre professor e aluno nessa disciplina: como podem os professores realizar uma exposição com os produtos desenvolvidos pelos alunos, sem consultá-los? A informação sem manifestação contrária já poderia ser considerada anuência de todos?

A proposta dos professores de realização da exposição poderia ser apresentada, mas não apenas informada, pois trata-se de produtos produzidos pelos alunos.

#### 6.4 AULA DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO NA UnB: INCENTIVO À LEITURA

A aula da disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação foi observada no período matutino do dia 29 de março de 2011, na sala 12 da Faculdade de Comunicação, localizada no ICC do *campus* da UnB, situada na Asa Norte da cidade de Brasília.

A sala era composta por carteiras acolchoadas e continha computador e projetor multimídia, quadro branco, tela de projeção retrátil e ventilador na parede. Havia cortina de pano branca, para cobrir a janela. A mesa do professor encontrava-se à frente dos alunos. Durante a aula, estiveram presentes na sala, 14 alunos.

A disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação é obrigatória a todos os alunos do curso de Comunicação Social da UnB, e o plano de ensino apresentado pelo professor Pablo<sup>U</sup> estabelece como:

Ementa: Noções básicas de epistemologia: o conhecimento, a lógica. O conhecimento científico: objetividade, método, observação, experimentação, leis e teorias. As ciências sociais: a objetividade, o marco teórico, métodos e técnicas de pesquisa. Os campos da comunicação: os marcos teóricos, as técnicas de pesquisa.

Objetivos: Pensar (sentido científico); Compreender (experimentando procedimentos de problematização) a pesquisa em comunicação; Proporcionar um conhecimento da relação Teoria/Pesquisa no campo da Comunicação (metodologicamente); Refletir metodologicamente sobre os tópicos do Projeto de Pesquisa; Como eixo transversal da disciplina: Refletir epistemologicamente.

Na análise do plano de ensino da disciplina, é possível observar a apresentação de uma proposta flexível em relação à definição metodológica e da imprevisibilidade do desenvolvimento das atividades durante o semestre. Na

definição do conteúdo programático, os temas são articulados em três unidades e, em seguida, destaca-se:

A flexibilidade do programa e cronograma da disciplina conforme o processo do grupo e outros acontecimentos da/na disciplina, curso e Universidade de Brasília (UnB). Os procedimentos são determinados pelos objetivos adotados, mas também pelo sistema de desenvolvimento da disciplina.

A aula observada pode ser considerada expositiva. O professor é de nacionalidade estrangeira, fala a língua portuguesa com sotaque e pronuncia algumas palavras em espanhol. O tema da aula foi “o problema da pesquisa”. Não foram utilizados nem o projetor multimídia, nem o computador existentes na sala. O professor anotou algumas palavras, no máximo frases, no quadro.

O tema principal foi o problema da pesquisa. Segundo o professor Pablo<sup>U</sup>, *“muitos Prozac’s [medicamento antidepressivo] que se tomam nos Doutorados e Mestrados é porque não se entende o processo da pesquisa”, e, além disso, a pesquisa não se inicia com o problema, que não é uma pergunta, é uma questão construída no processo da pesquisa. Por exemplo,*

*Quando você analisa um documentário, você não analisa um documentário [...] O documentário é o objeto empírico que me permite compreender a questão” [...] “O olhar científico necessita de regras, formas de trabalhar... Jorge Luiz Borges tem um texto belíssimo “El rigor de la ciência”... Se fizer um mapa do mesmo tamanho da ciência, para que ciência? O progresso da ciência é diferente do progresso que se diz por aí.*

Na análise da observação da aula, um aspecto que, constantemente, causava-me incômodo era pensar na possibilidade de compreender o problema da pesquisa por meio de leituras e não da realização de pesquisas pelos alunos. A aula foi expositiva, orientada pela fala do professor. A sala de aula estava muito quente, e os ventiladores, desligados.

O professor comentou o texto indicado para a aula e leu “A ciência não é definitiva”, de Popper. Enquanto ele lia, os alunos prestavam atenção, visivelmente interessados. O professor respondeu a várias perguntas dos alunos com exemplos e ou outras perguntas que elaborava pela pergunta dos alunos.

Foi impossível anotar todas as falas do professor durante a aula, que foi provocativa, com muitos questionamentos. Era perceptível que os alunos, ou pelo menos a maioria, havia lido o texto indicado para a aula.

No plano de ensino, como método de trabalho em sala de aula,

Preveem-se, inicialmente, aulas teóricas fundamentadas na leitura e debate (objetivação) dos textos indicados antecipadamente, visando à compreensão de conceitos e noções básicas contidas na proposta-programa da disciplina. O curso da disciplina aponta diferentes noções e conceitos da pesquisa por intermédio de aulas expositivas, discussões motivadas pelas leituras dos textos inseridos no espaço polêmico do debate acadêmico e do enfrentamento de objeções relacionando questões teórico-metodológicas (gerais e específicas da comunicação), além das instâncias de avaliação escrita.

Foi possível perceber a ênfase que o professor dedicou à bibliografia e que conforme percebido, resultou em maior interesse dos alunos nas leituras indicadas.

No item *bibliografia* do plano de ensino, há o seguinte texto:

Poderá haver, com prévio aviso, ajustes na bibliografia conforme o processo e dinâmica do grupo, aula e semestre. A bibliografia trabalhada em sala de aula não é para medir as informações adquiridas; porque objetiva-se uma aproximação com vários textos importantes sobre a pesquisa científica (em comunicação). A pesquisa é um processo reflexivo contínuo (é o que a disciplina visa motivar); por isso, estou ciente sobre que o desenvolvimento do conhecimento da/na investigação científica, ultrapassa o escopo e objetivos da disciplina devendo ser procurada no conjunto das outras – disciplinas – vivenciadas, nas diversas leituras teórico-metodológicas ao longo das experiências e ações na vida.

Dando continuidade à aula, em seguida, o professor apresentou um trecho da carta a Oskar Pollak, escrita por Franz Kafka em 27 de janeiro de 1904:

Se o livro que lemos não nos acorda com um murro no crânio, para quê lê-lo? Para que nos faça felizes, como escreves? Por Deus! Sê-lo-íamos da mesma maneira se não tivéssemos livro nenhum e, se fosse necessário, poderíamos escrever os livros de que precisamos para sermos felizes. Muito pelo contrário, necessitamos de livros que sobre nós exerçam uma ação idêntica à de uma desgraça que muito nos tenha afligido, tal como a morte de alguém que amássemos mais do que nós mesmos, como se fôssemos proscritos, condenados a viver nas florestas, afastados de todos os nossos semelhantes, como num suicídio - um livro deve ser o machado que quebre o mar congelado em nós. É assim que eu penso. (KAFKA, 1904).

É notória a ênfase na leitura e o envolvimento dos alunos nas discussões em sala. Durante a aula observada, os alunos quase não faziam anotações em cadernos, ficavam atentos ao que o professor falava e elaboravam questões relacionadas com o texto.

Em contrapartida, grande parte da avaliação da aprendizagem do aluno na disciplina tem como referência as provas escritas. A menção final da disciplina é constituída 75% pelas menções de duas provas escritas individuais e, apenas, 25% são relativos à participação e/ou trabalhos em sala de aula, presença (limite 25% de faltas) e atitude científica em sala de aula.

Pela análise da observação da aula e do plano de ensino, é possível afirmar que a imprevisibilidade do processo e do resultado, bem como a unidade e irrepitibilidade do produto são sugeridos no plano de ensino da disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação, demonstrando alguns traços distintivos da práxis criadora ou inovadora de Sánchez Vázquez (2007). No entanto, durante a aula observada, apesar do diferencial notado em relação à leitura e ao interesse dos alunos, a prática pedagógica apresentou-se com um nível de práxis reiterativa ou imitativa que, conseqüentemente, não produziu nova realidade.

#### 6.5 AULA DE JORNAL *ON LINE/CAMPUS* 1 NA UnB: PRÁTICA TRANSDISCIPLINAR

A aula da disciplina *Jornal On line/Campus* 1 foi observada no período matutino do dia 29 de março de 2011, na sala 4 da Faculdade de Comunicação, localizada no ICC do *campus* da UnB, situada na Asa Norte da cidade de Brasília.

A sala era composta por carteiras acolchoadas e continha computador e projetor multimídia, quadro branco, tela de projeção retrátil e ventilador na parede. Havia cortina de pano branca, para cobrir a janela. A mesa do professor encontrava-se à frente dos alunos. Durante a aula, estiveram presentes na sala, 39 alunos.

A disciplina *Jornal On line/Campus* I, é obrigatória para alunos da habilitação de Jornalismo, ofertada no curso de Comunicação Social da UnB, e o plano de ensino apresentado pela professora Marta<sup>U</sup> estabelece como:

Ementa: A prática do jornalismo em laboratório. Exercícios práticos referentes a pauta, apuração, pesquisa, redação, edição e revisão de

textos e o processo de produção fotográfica, destinados a veículos impressos e *on line*. Avaliação da produção.

Objetivo: Levar o aluno a exercitar as práticas profissionais do jornalismo impresso e digital a partir de um embasamento teórico e reflexivo oferecido em sala de aula.

Como já havia sido informado anteriormente pela professora, nos contatos que antecederam o dia da observação, outra professora estava presente. Segue o trecho do *e-mail* em resposta ao contato: “*Darei aula nesta terça, entre 8h e 10h, sala 4 térreo, se quiser passar por lá para conversarmos (não sou a única professora da disciplina, a professora Juliana trabalha comigo)*” (professora Marta<sup>U</sup>).

Era a terceira aula da disciplina no semestre, mas era a primeira com a presença da professora Marta<sup>U</sup>. As aulas presenciais eram realizadas às terças e quintas-feiras, entre 8h e 11h40. Outras oito horas semanais extraclasse eram consideradas parte do programa e deviam ser destinadas às práticas do Jornalismo (elaboração de pautas, apuração, redação e edição das matérias, incluídos os processos de produção de texto e imagem) e à leitura da bibliografia básica.

As três primeiras semanas de aula são dedicadas à apresentação da disciplina e ao trabalho coletivo de planejamento do que será executado durante o semestre pela nova equipe do *Campus On line*. Nesse período, sob orientação docente, o grupo define um projeto editorial, o projeto gráfico e o de navegação para o *site*.

A aula observada foi destinada à elaboração do planejamento do trabalho do grupo na disciplina (são os alunos que elaboram o plano).

O *Campus On line* é o jornal *on line* da Universidade de Brasília (UnB), desenvolvido pelos alunos dessa disciplina que se revezam nas funções habituais de uma redação em quatro gestões, de três semanas cada uma, ao longo de um semestre letivo.

Em algumas aulas, os ajustes são executados por um grupo de alunos do curso de Ciência da Computação, que podem acrescentar a disciplina como de módulo livre e contar créditos para sua formação. Ressalto, neste caso, o potencial de realizações de atividades transdisciplinares pela junção de alunos de Jornalismo e de Ciência da Computação.

Foi apresentada uma aula expositiva com programa Microsoft PowerPoint pela professora Juliana a respeito do tema “organização e comunicação”. Os grupos

de alunos, por intermédio de um representante, tratam de suas diferentes funções para elaboração do jornal. A professora Marta<sup>U</sup> expôs, em programa Microsoft PowerPoint, o tema “Pesquisa de mercado/análise da concorrência”. A aula foi encerrada em seguida, e os alunos foram conversar com a professora a respeito de cada um dos grupos.

De acordo com o plano de ensino, o aluno é avaliado pela qualidade e pela quantidade de produção. A presença em sala de aula é obrigatória, com chamada. A percentagem de faltas permitida é de, no máximo, 25%.

Ao final do semestre, o aluno deve entregar um relatório da produção individual no período e elaborar algum texto em que se utilize das teorias, para mostrar a compreensão da prática jornalística.

A nota final é resultante da avaliação da participação e do desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem, da produção no semestre e da capacidade de utilização das teorias para compreender a prática.

Apesar de não estar evidenciado, pela análise do plano de ensino, foi possível perceber que há possibilidade de desenvolvimento de uma disciplina constituída de traços distintivos da práxis criadora ou inovadora (SANCHÉZ VÁZQUEZ, 2007), permitindo, no processo prático de produção do jornal, a unidade indissolúvel do subjetivo e do objetivo, a imprevisibilidade do processo e do resultado, bem como a unidade e a irrepetibilidade do produto.

Contudo, a aula observada não apresentou tais características e demonstrou uma prática pedagógica com um nível de práxis reiterativa ou imitativa, estruturada em apresentação expositiva das professoras.

## 6.6 AULA DE ADMINISTRAÇÃO PUBLICITÁRIA NA UnB: PRESENÇA OBRIGATÓRIA

A aula da disciplina Administração Publicitária foi observada no período matutino do dia 18 de abril de 2011, na sala 12 da Faculdade de Comunicação, localizada no ICC do *campus* da UnB, situada na Asa Norte da cidade de Brasília.

A sala era composta por carteiras acolchoadas. Havia cortina de pano branca para cobrir a janela, continha computador, projetor multimídia, quadro branco, tela de projeção retrátil e ventilador na parede. A mesa do professor encontrava-se à frente dos alunos. Durante a aula, estiveram presentes na sala, 25 alunos.

A disciplina Administração Publicitária é obrigatória para todos os alunos da habilitação de Publicidade ofertada no curso de Comunicação Social da UnB. O plano de ensino apresentado pelo professor Edgar<sup>U</sup> não contém o objetivo da disciplina e estabelece como ementa:

Ementa: Os princípios da administração publicitária. Conceitos e modelos. Segmentos básicos. As formas de publicidade e suas redes. Negócios. Regulamentação e autorregulamentação.

No início da aula, o professor apresentou o tema: *ética na propaganda*. A aula inteira foi orientada por *slides* de uma apresentação em programa Microsoft PowerPoint, contendo imagens e palavras (algumas frases). Os dois ventiladores da sala estavam ligados.

Enquanto os alunos estavam calados, o professor realizava longo discurso relacionado com os *slides* apresentados:

*O mundo capitalista é um mundo sem princípios, sem amor, sem zelo pela humanidade enquanto humanidade. O lucro tem sido a mola mestra do grande prazer do ser humano. Criam-se datas, efemérides e momentos com objetivos exclusivamente materialistas. Tudo o que se quer é ganhar, ganhar sempre, diariamente. A vida é venda! Tudo virou comércio, comércio mesquinho: propaganda, publicidade, promoção de vendas e venda incessante. A sociedade humana parece ter se tornado uma leva indecente de cobaias, instrumento de uso, quase um bem a mais a ser explorado, a ser vendido. O grande desígnio da ética na propaganda: o que se pode e o que não se pode ser feito, sem ferir o que é aceito pela sociedade... Um cuidado da administração publicitária é evitar que problemas éticos aconteçam na propaganda. A agência bem administrada, principalmente nos dias de hoje, tem que ser politicamente correta e integrada aos anseios da sociedade. (Professor Edgar<sup>U</sup>).*

Alunos entravam e saíam com celulares nas mãos, a todo momento. O professor citou exemplos de comerciais que eram do conhecimento dos alunos. Quando se referia aos alunos, chamava-os pelos seus nomes. Ele andava de um lado para outro, na sala de aula. Por meio de *slides* do programa Microsoft PowerPoint, o professor tratou dos assuntos: preconceito; propaganda enganosa; propaganda abusiva; propaganda comparativa; proteção à intimidade; plágio; uso indevido e adulteração; o Decreto 57.690/66; o CONAR; o Conselho Executivo das Normas-Padrão (CENP).

Ao final da aula, o professor entregou e comentou os trabalhos que foram entregues pelos grupos na aula anterior, fez a chamada dos nomes dos alunos e, aos poucos, eles saíram da sala.

Pela postura passiva dos alunos, posso afirmar que, ao menos nessa aula, o método expositivo definido no plano de ensino foi o único utilizado. A avaliação da aprendizagem dos alunos é individual, e a menção final é formada pela prova (45%), pelo trabalho final (40%), e pela participação em aula (15%).

É importante destacar que, além de não apresentar os objetivos da disciplina, o professor menciona a criação de uma agência como trabalho desenvolvido em grupo, mas não a inclui no item *avaliação* do plano de ensino.

Um aspecto importante destacado no Plano de ensino diz respeito à frequência dos alunos nas aulas da disciplina.

Frequência: É exigido dos alunos, por lei, 75% de presença em aula. Nossas disciplinas são todas de 30 horas-aula, perfazendo um total de 15 dias de aula cada uma. Isto equivale a dizer que os alunos deverão ter presença em 24 horas-aula, ou seja, em, no mínimo, 12 dias de aula. Peço a todos que controlem as suas frequências, porque eu não monitoro isto! Peço a todos o cumprimento de horários, para que as aulas não se atrasem muito. Em casos (raros) de falta do professor, serão combinadas as datas para reposição das aulas, salvo se a matéria estiver rigorosamente em dia ou eventualmente até (como é comum) adiantada. Dúvidas finais: falem agora ou calem-se para sempre!!!

A ênfase no detalhamento da descrição do item demonstra a preocupação com a necessidade de presença em sala. Pela aula observada, o professor considera indispensável que os alunos estejam presentes em sala, para escutar o que ele fala e ver os *slides* que ele projeta na tela.

Com a análise do plano de ensino, apesar de citar a “criação de uma agência” pelos alunos, é possível afirmar que não há traços distintivos da práxis criadora ou inovadora de Sánchez Vázquez (2007) na aula da disciplina Administração Publicitária. De outro modo, há uma prática pedagógica com um nível de práxis reiterativa ou imitativa, que, conseqüentemente, não produziu nova realidade, demonstrando baixo grau de consciência prática. Com a observação dessa aula, encerrei o registro de informações e dei prosseguimento à estruturação desta tese.



## 7 CONSIDERAÇÕES

A vida é o que fazemos dela.  
As viagens são os viajantes.  
O que vemos, não é o que vemos,  
senão o que somos.  
(PESSOA, 2006, p.412)

Durante a estruturação desta tese, tentei construir um documento que conseguisse apresentar uma análise da viagem que realizei, a fim de poderem outros aventureiros navegar pelos caminhos que percorri e desenvolver suas próprias perspectivas. Acredito que este estudo possa contribuir para o avanço e a melhoria da prática pedagógica nos cursos da área de Comunicação Social.

A vivência na trajetória percorrida durante o desenvolvimento deste trabalho como viajante não apenas faz parte da minha vida, mas também é parte do que sou hoje. Como contribuição no âmbito pessoal, posso afirmar que as reflexões e as análises desenvolvidas já pela práxis retroalimentam e modificam a minha prática pedagógica como professora do curso de Comunicação Social.

Inicialmente motivada por questionamentos, *como de que maneira os bacharéis professores planejam as aulas, apresentam os conteúdos e elaboram os procedimentos de avaliação de aprendizagem? Quais são suas atitudes em relação aos alunos? Cabe ao professor buscar os diferentes recursos didático-pedagógicos para poder escolher o mais adequado para o ensino que pretende ministrar?*, culminei na questão que norteou toda a viagem: quais as tendências da prática pedagógica do bacharel professor nos cursos da área de Comunicação Social?

Mediante as questões que surgiram, defini os objetivos específicos e os três grandes eixos - prática pedagógica, Comunicação Social e bacharel professor - que compunham o cenário a ser percorrido. Nestas considerações, resgato alguns trechos que devem ser destacados e repensados conforme os objetivos específicos.

A triangulação de procedimentos tornou possível o aprofundamento e a complementação de informações que, em síntese, demonstraram, nos casos estudados, que:

-o surgimento de oportunidade profissional associada à vontade pessoal de compartilhar ou transmitir conhecimento e experiência foram as motivações que impulsionaram os bacharéis professores a ingressar no exercício da atividade docente;

- os bacharéis professores relacionam suas formações para a prática pedagógica com suas participações, como alunos, em cursos de graduação e de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e ou em iniciativas institucionais para formação docente;

- a maioria dos professores teve uma experiência inicial na profissão e, depois, inseriu-se na educação superior como docente;

- a maioria dos professores que receberam orientações profissionais no início da carreira docente citaram que foram provenientes de outros professores, da mãe ou colegas de formação, contudo alegam que a influência de outros professores foi e tem sido, tanto positiva quanto negativa.

Os motivos de ingresso na carreira e a formação declarada resultaram em uma concepção predominante de professor, associada à capacidade de transmitir conhecimentos ou vocação, como também à banalização do ensino.

As tendências identificadas nas práticas pedagógicas analisadas foram relativas aos seguintes tópicos que detalho a seguir: a falta de formação específica para a docência; a inadequação dos métodos aos conteúdos; a avaliação centrada em instrumentos; a resistência dos alunos ao ensino sem diálogo; a separação entre teoria e prática.

#### A FALTA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA A DOCÊNCIA

A maioria das respostas dos professores ressalta uma tendência tecnicista do ensino marcado por burocratização, regras do jogo e racionalidade. A ausência de formação específica para a docência na educação superior pode ser a causa da rigidez no controle em sala de aula e nos procedimentos de avaliação que seguem sem reflexão, orientações das coordenações dos cursos e ou da política institucional e das normas das IES.

#### A INADEQUAÇÃO DOS MÉTODOS AOS CONTEÚDOS

A inadequação dos métodos aos conteúdos pode ser exemplificada pela escolha de delimitação de um livro pelo professor Sílvio<sup>C</sup> para acompanhamento pelos alunos, em uma disciplina na qual o plano de ensino explicita que o conteúdo

da mesma é vasto pela existência de múltiplas teorias, modelos, metodologias e objetos na área.

Com exceção do plano de ensino apresentado pela professora Marta<sup>U</sup>, que inclui a participação de alunos dos cursos de Ciência da Computação, não foram identificadas propostas de interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade necessárias para formação ampliada do aluno.

Os métodos utilizados, em síntese, resumem-se a aulas presenciais expositivas, apresentações presenciais de projetos de alunos ou atividades práticas e leituras de textos em sala. São explicitadas, nos planos de ensino, leituras e atividades práticas em horários extraclases.

Há predomínio da aula vertical transmissiva expositiva com uso de tecnologias, sem diálogo em sala: o professor fala, os alunos se calam e não necessariamente escutam. Nas aulas observadas, os procedimentos metodológicos, quando previstos no plano de ensino que incluíam participação dos alunos individualmente ou em grupo, não ocorreram.

## A AVALIAÇÃO CENTRADA EM INSTRUMENTOS

Pela análise desenvolvida, parece que alguns professores têm, realmente, buscado estudar e propor novas maneiras de avaliar a aprendizagem dos alunos. É o caso da professora Marta<sup>U</sup>, que inclui, no plano de ensino, a menção final resultante da avaliação da participação e do desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem, da produção do aluno e da sua capacidade de utilização das teorias para compreender a prática.

Há, desta maneira, indícios de uma tendência pela busca de uma aprendizagem maiúscula da avaliação da aprendizagem, conceito apresentado anteriormente e de autoria de Sordi (2010), entre os professores pesquisados.

No entanto, é predominante a definição da avaliação por meio dos instrumentos utilizados. A menção final da disciplina é uma junção das menções de cada instrumento com percentagens distintas que são, na maioria, na ordem apresentada, do maior para o menor peso:

- provas individuais escritas, realizadas na sala de aula;
- trabalhos individuais e ou em grupo não realizados em sala;
- participação em sala, com ênfase na frequência às aulas;

- autoavaliações dos alunos;
- avaliações subjetivas individualizadas.

Ressalto que a frequência dos alunos às aulas, se não alcançada no limite das orientações da IES, passa a conter o maior peso entre os instrumentos utilizados.

A dificuldade de mudança para a formação centrada na aprendizagem identificada refere-se a dois eixos principais de obstáculos a ser superados pelos bacharéis professores: associar a avaliação da aprendizagem dos alunos aos objetivos a ser alcançados e dialogar com os alunos.

### A RESISTÊNCIA DOS ALUNOS AO ENSINO SEM DIÁLOGO

Dois registros fizeram concluir que a atitude hierárquica autoritária dos professores sem diálogo com os alunos sobressai durante a organização do trabalho pedagógico: a junção de dois professores na mesma aula, sem discussão anterior com os alunos nas disciplinas dos professores Breno<sup>C</sup> e Marta<sup>U</sup>, e a exposição de trabalhos dos alunos sem prévia anuência, na disciplina do professor Breno<sup>C</sup>.

A maioria dos "diálogos" presenciados nas aulas durante as observações se restringiu-se a uma aproximação do professor em relação ao aluno, pela demonstração de conhecer os nomes próprios de cada um, incluindo-os nos exemplos apresentados como ilustração do conteúdo ou quando respondia a questões por eles elaboradas.

Os alunos apresentaram uma postura predominantemente passiva nas aulas, ficavam em silêncio enquanto o professor falava e entravam e saíam de sala constantemente, com aparelhos de telefone celular nas mãos.

A professora Tatiana<sup>U</sup>, quando ressaltou, na entrevista, um problema específico da Comunicação, destacou a questão da desmotivação dos alunos, colocando-a como consequência de suposta glamorização da profissão e da expectativa criada antes do ingresso dos alunos no curso,

Durante a análise das informações, pude perceber a resistência à mudança no discurso dos alunos, como uma resistência da matéria que não se deixa transformar passivamente. Assim, poderia iniciar-se o diálogo, e o professor, mediante sua conscientização como sujeito, daria continuidade ao processo e agiria criativamente, resultando em prática pedagógica inovadora.

## A SEPARAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

É claramente perceptível a separação entre teoria e prática, tanto nos documentos analisados quanto no desenrolar das aulas observadas e nas sessões de grupos focais. Em relação aos documentos, cito o plano de ensino, que contém, no item *Procedimentos metodológicos*, o seguinte texto: “Como a sua designação indica, Teorias da Comunicação é disciplina teórica, baseada na discussão, em sala de aula das leituras recomendadas”.

Em relação às aulas, apesar de o professor Pablo<sup>U</sup> ter sido o único a apresentar, ao menos em seu discurso, que o seu conhecimento pedagógico sofre uma gênese dialética surgida no processo de construção e reconstrução da prática, na análise da observação da sua aula, que foi expositiva e orientada pela sua fala, um aspecto que, constantemente, causava-me incômodo era pensar na possibilidade de compreender o problema da pesquisa por meio de leituras e não da realização de pesquisas pelos alunos.

Além disso, na fala dos alunos, na sessão de grupo focal realizada na disciplina Laboratório de Criatividade, alguns declararam que, se o objetivo da disciplina fosse incentivar a criatividade, consideravam ótima a metodologia, mas, caso fosse “*mostrar a parte teórica*”, a disciplina deveria sofrer alterações para conseguir alcançá-lo.

Não há evidências, nas informações analisadas de desenvolvimento de disciplinas constituída de traços distintivos da práxis criadora ou inovadora (SANCHÉZ VÁZQUEZ, 2007), e as aulas observadas demonstraram uma prática pedagógica com um nível de práxis reiterativa ou imitativa, estruturada, basicamente, em apresentação expositiva dos professores.

O movimento a favor da concepção de práxis defendido por Giroux (1997) e Veiga (1989) nas atividades realizadas no âmbito da educação superior é prejudicado pela existência da divisão do conhecimento por disciplinas acadêmicas e da associação do estudo da vida humana ao acúmulo de conhecimento sobre a mesma.

São várias as consequências. Entre as identificadas no percurso, saliento a falta de interfaces dos diversos papéis assumidos pelos professores e, nesse

aspecto, exemplifico as diferentes posturas no decorrer da aula do professor Sílvio<sup>C</sup>, que separavam a pessoa do professor e do bacharel profissional.

A dificuldade de estabelecer as interfaces pode ser percebida como resultante das atuações dos “intelectuais dominantes” nos campos científicos que fortalecem a fragmentação do conhecimento e a alteração de papéis de acordo com a atuação do profissional nos campos específicos. Cria-se, por meio dessa concepção, a analogia com a impossibilidade de estar fisicamente presente e viajar em dois ou mais barcos, concomitantemente.

### ENCERRANDO A VIAGEM...

Permito-me, expor algumas lições que deparei dos achados e apresento-as no sentido de contribuir para decisões institucionais caso seja desejável a alteração de práticas acríticas e repetitivas. *A priori*, em oposição à analogia citada, posso superá-la com a seguinte afirmação: é possível que uma pessoa viaje em um barco que leve a um destino e, durante o percurso, faça diversas outras paradas. Além disso, nesse barco, podem estar presentes outras pessoas que desejem chegar ao mesmo destino.

Cabe destacar que as IES visitadas se encontram em pleno investimento em estruturas físicas e equipamentos: o barco está pronto para navegar. As salas e os laboratórios visitados nas observações das aulas, nas sessões de grupos focais e nos diversos setores em que tive oportunidade de transitar, apresentavam instalações e equipamentos em quantidade adequada ou superior ao número de professores, alunos e ou funcionários presentes.

A preocupação com o conforto dos alunos pôde ser percebida, por exemplo, com a existência de acolchoamento em todas as carteiras das salas de aula. Tecnologias de informação e da comunicação, sem adentrar no mérito da qualidade que não foi delineada como objeto de estudo, estavam à disposição em todas as salas de aulas e apresentavam funcionamento satisfatório.

E os viajantes sabem aonde e como chegar? A prática pedagógica, como já destacada anteriormente, deve significar o conjunto de atos do professor, orientados para a transformação dos alunos em seres sociais, guiados mediante um resultado conscientemente por ele idealizado e elaborado com base na natureza dos alunos envolvidos com o objetivo de modificar as relações econômicas, políticas e sociais

desses alunos. Esta definição baseada nos atos do professor não desconsidera, mas, pelo contrário, reafirma a necessidade da atuação conjunta entre IES, professores, pesquisadores e alunos para que a prática pedagógica possa significar práxis social.

No que tange ao desenvolvimento profissional docente nas IES, pode confirmar a constatação de Isaia e Bolzan (2007, p. 174) quando afirmaram que:

Entretanto, a realidade concreta de muitas instituições ainda está distante do apregoado e discutido. Não desconhecemos iniciativas nessa direção, mas o que falta é uma política consistente, sistemática e organizada, que leve em conta as peculiaridades de cada domínio e do contexto institucional concreto para o qual se orienta. Não existe uma estratégia generalizada de desenvolvimento profissional docente, mas sim demarcações de caminhos possíveis, vinculados às características peculiares a cada instituição, em função da finalidade formativa escolhida e da coesão de seu corpo docente em relação a ela.

Além do conhecimento específico do conteúdo a ser trabalhado na disciplina do curso em que atua, é fundamental que o bacharel professor, para desenvolvimento de uma atividade que possa ser considerada prática pedagógica, tenha conhecimento de métodos para desenvolvimento dos conteúdos que consigam alcançar os objetivos propostos pela disciplina e pelo projeto pedagógico do curso e nortear a sua prática com o Projeto Pedagógico Institucional – PPI.

Diante do exposto, é urgente e já atrasada a elaboração do projeto político-pedagógico institucional na UnB. Na inexistência de PPI, foram considerados como princípios norteadores do currículo do curso de Comunicação da UnB pelas informações contidas no PPC: a autonomia do aluno; o conhecimento como processo social inacabado e em constante construção e descoberta; as condições para uma aprendizagem crítica, o diálogo como o mais importante instrumento do aprender; a negação do determinismo, do conformismo e de visões messiânicas e autoritárias como bases do projeto pedagógico; a opção pela educação dialética e transformadora da realidade.

No UniCEUB, os princípios contidos no PPI foram repetidos no PPC do curso: princípio da liberdade e da tolerância; princípio da solidariedade; princípio da responsabilidade social; princípio da articulação entre teoria e prática; princípio da formação continuada.

Na análise dos dados, ao menos no discurso dos professores, é reconhecida a importância de ter conhecimento dos documentos citados. O PPI e o PPC são documentos que refletem as características dos sistemas educacionais (público ou privado), definidas por políticas públicas, pelos diferentes tipos de IES admitidos pela legislação brasileira que possibilitam aos professores assumir funções de ensino, pesquisa e extensão e pelas orientações contidas nas DCN do curso de Comunicação.

Como se depreende das considerações, a complexidade, no texto empregada como adjetivo do campo da Comunicação, não se restringe a ele, mas compõe a existência humana e suas relações. Os caminhos a ser percorridos para compreendê-la, visto que as pessoas e os contextos são sempre diferentes entre si, nunca serão iguais. Nesta perspectiva, permito-me discordar do posicionamento do professor Pablo<sup>U</sup> quando cita como um problema específico do curso de Comunicação na UnB as interferências dos professores que atuam com assessoria política no incentivo aos alunos a preparar-se para concursos públicos.

Sem ater-me detalhadamente às sugestões dos professores entrevistados, por já terem sido apresentadas anteriormente, em síntese, ressalto a indispensável consolidação de parcerias entre os gestores institucionais, propiciando e promovendo ações com o corpo docente, e por parte do qual, enfatizo o empenho em envolver-se com elas. Visando alcançar a prática pedagógica inovadora e reflexiva, é necessária a formação para a docência.

Fazendo uso da defesa da exigência de diploma para exercício da profissão de jornalista, foram apresentados argumentos que demonstram a necessidade da formação específica para a atuação do bacharel professor nos cursos da área de Comunicação Social.

Não se trata de defender o diploma como papel impresso, mas a exigência de ter percorrido uma trajetória que crie condições de o bacharel professor de atuar em parceria com as IES, pela consciência da práxis e de dialogar com os alunos em prol de uma prática pedagógica que resulte em uma educação emancipadora.

O diálogo a que me refiro não se sustenta na igualdade dos professores e dos alunos, mas, sim, ao diálogo resultante da reflexão permanente sobre a prática educativa que compartilha e reconstrói o conhecimento pedagógico, assumindo a professoralidade. Nesse sentido, utilizo as palavras de Vasconcelos (2005, p.69), para defender que:



Os papéis de professor e aluno, embora complementares, são, no entanto, marcadamente distintos. E, apesar do processo democrático que hoje queremos ver instalado na sala de aula, o professor não pode desvincular-se das características específicas de seu papel profissional: o de organizador do espaço de aula; o de conhecedor dos objetivos e conteúdos da disciplina com a qual trabalha; o de responsável pelas técnicas mais adequadas para o correto desenvolvimento dos trabalhos didáticos; o de planejador das atividades discentes em sala de aula; o de avaliador continuado de todo esse processo; e muitas outras características mais.

Diante do exposto, a conscientização da docência como profissão pressupõe a busca constante pela harmonia entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico. Além disso, enfatiza as relações interpessoais como componente intrínseco do ensino, envolvendo, assim, a sensibilidade do professor como pessoa e como profissional em termos de atitudes e valores.

#### PROPONDO DIREÇÕES PARA MUDANÇAS

Como tive a oportunidade de adentrar a prática pedagógica de bacharéis professores da área de Comunicação Social, proponho direções a serem seguidas para modificação da prática pedagógica nessa área que se concentram, prioritariamente, na promoção de condições para formação docente continuada nas IES.

A formação docente pode ser conduzida por duas frentes institucionalizadas:

- a) pela criação de assessorias ou núcleos institucionais compostos por profissionais capacitados para elaborar propostas e desenvolver atividades para formação continuada na área da pedagogia universitária para o corpo docente em atividade;
- b) pela oferta de cursos de pós-graduação na área de docência da educação superior para os bacharéis professores em atividade.

As propostas elaboradas devem considerar como pressupostos básicos: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; as especificidades de cada IES; e as, de cada campo científico.

Além disso, devem contemplar:

- a) o preparo dos bacharéis professores para a prática pedagógica dialógica, tornando possível, inclusive, que, estejam preparados

para transformar a resistência dos alunos em estímulo à reflexão, e pela práxis, resulte em prática pedagógica inovadora;

- b) o desenvolvimento de habilidades e competências nos bacharéis professores para adequação dos métodos aos conteúdos, abrangendo a interdisciplinaridade que é necessária para a formação ampliada do aluno;
- c) a “aprendizagem maiúscula da avaliação” (SORDI, 2010) pelo professor decorrente da mudança para a postura avaliativa mais abrangente e rigorosa que permita a adequação da aprendizagem dos alunos em relação aos objetivos de formação definidos no PPI, no PPC e nas disciplinas.

Por outro lado, é imprescindível o envolvimento dos bacharéis professores na formulação e na participação das atividades de formação propostas. Para isso, é crucial que o professor desenvolva a capacidade de compreender a realidade na qual se insere tanto no campo da Comunicação Social, como no da Pedagogia Universitária e crie condições de transformar a sociedade por meio da emancipação dos alunos.

Se, no passado, o acúmulo do conhecimento dependia de esforços individualizados para memorização e registro de informações; atualmente, por meio dos avanços tecnológicos, o conhecimento tornou-se disponível facilmente. Em paralelo, as relações sociais, inclusive as referentes ao exercício das profissões, modificaram significativamente tornando, imprescindível, repensar e reformular, a partir da realidade, as práticas pedagógicas nas IES.

Considerando que formar profissionais não corresponde mais ao acúmulo de conhecimento, qual seria hoje o objetivo da educação? Transformar-se para formar profissionais aptos para exercerem suas profissões no futuro imprevisível. E formar profissionais para atuar no futuro torna urgente o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras por meio da reflexão conjunta entre os professores, os alunos e os gestores das IES

Na educação superior, é necessária a postura problematizadora propositiva para o alcance de uma prática pedagógica reflexiva e inovadora que se fundamente na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e entre teoria e prática.

Em relação à especificidade da prática pedagógica em cursos da área de Comunicação Social, é importante ressaltar que as relações sociais, na sociedade

contemporânea, são predominantemente mediadas por tecnologias da informação e da comunicação e, sendo assim, a formação de profissionais para atuação na área deve contemplar, em seus conteúdos programáticos, ampla formação sociológica e filosófica para se compreender, pela práxis, as relações sociais na contemporaneidade.

Se diante do exposto, ainda permanecessem dúvidas quanto à necessidade das mudanças propostas, eu poderia destacar, pelo menos, um forte motivo para defendê-las: os caminhos percorridos pelas gerações passadas levaram à atual distribuição desigual de renda no mundo, associada às taxas elevadíssimas de desnutrição, analfabetismo e pobreza resultando em desigualdades econômicas e sociais.

Para finalizar, por acreditar que a educação é um caminho possível para alterar a rota que amplia as diferenças sociais, utilizo a definição de educação apresentada por Arendt (2000, p.247):

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Aos professores e alunos interlocutores agradeço pela oportunidade de analisar suas práticas e contribuir para a produção do conhecimento na área da prática pedagógica dos cursos da área de Comunicação Social.

Eles são os desbravadores, corajosos em mostrar e tornar público o que desenvolvem e, bravamente, lutam pela educação superior brasileira. Aos que me deixaram embarcar em suas viagens tenho certeza de que o fizeram como uma declaração de amor ao aluno, ao outro, à sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ELETRÔNICAS

AGUERRONDO, I. Introducción. Para qué esta trilogia. In: AGUERRONDO, I.; XINFRA, S. **La escuela del futuro I: como piensan las escuelas que innovan**. 4, ed. Buenos Aires: Papers, 2006.

ALVES, G. L. O Seminário de Olinda. In: LOPES, E. M. (Org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANDRADE, C. D. **Nova Reunião: 19 livros de poesia**. Vol. 2. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

ANDRADE, C. **Jornalista precisa de diploma**. S.d. Disponível em <<http://www.fenaj.org.br/materia.php?id=3455>>. Acesso em: 14 de novembro de 2011.

ANDRADE, S. M. **O ensino, a formação específica e a valorização da profissão de jornalista no Brasil**. Cidade do Porto, 2007. Disponível em: <<http://www.fenaj.org.br/arquivos/artigosergiomurilloportugues.doc>>. Acesso em: 14 de novembro de 2011.

AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. **Trabalho didático na universidade: estratégias de formação**. Campinas: Alínea, 2011.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. 4. ed. Brasília: UNE, 1963.

BACHELARD, G. **Epistemologia**. Barcelona: Anagrama, 1989.

BARROS, A. T. de. A INTERCOM e o campo científico da Comunicação: premiação e incentivo à pesquisa. In: PERUZZO, C. M. K.; SILVA, R. B. S (Orgs.) **Retrato do ensino em comunicação no Brasil**. São Paulo: INTERCOM, Taubaté: UNITAU, 2003.

BASAGLIA, F.; BASAGLIA, F. O. **Los crímenes de la paz: investigación sobre los intelectuales y los técnicos como servidores de la opresión**. México: Siglo XXI, 1977.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BERNSTEIN, B. **Clase, código y control**. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madri: Akal, 1997.

BIREAUD, A. **Os métodos pedagógicos no Ensino Superior**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

BOFF, L. **O despertar da águia**: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. P. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, L. F. F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA I. P. A.; SILVA, E. F. da. (Orgs.) **A escola mudou**: que mude a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2010.

BORGES, J. L. Do rigor na ciência In: BORGES, J. L. **Viajes de Varones Prudentes**, livro quatro, cap. XLV, Lérida, 1658.

BOUGNOUX, D. **Introduction aux sciences de La communication**. Paris: La Découverte, 2001.

BOURDIEU, P. **Los usos sociales de la ciencia**: por una sociología clínica del campo científico. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003a.

\_\_\_\_\_. O campo científico. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

\_\_\_\_\_. **Les héritiers**: les étudiants et la culture. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

BOYER, E. **Scholarship reconsidered**: priorities of the professoriate. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

BRAGA, J. L. Constituição do campo da comunicação. In: FAUSTO NETO, A.; PRADO, J.L. A.; PORTO, S.D. (Orgs.) **Campo da comunicação**: caracterização, problematizações e perspectivas. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001a.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem versus educação na sociedade mediatizada. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, COMPOS, 10., 2001, Brasília. **Anais...** Brasília: GT Comunicação e Sociabilidade, 2001b.

BRAGA, J. L.; CALAZANS, M. R. Z. **Comunicação e educação**: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 972, de 17 de outubro de 1969. Dispõe sobre o exercício da profissão de jornalista. **Diário Oficial da União**, nº 972, 21 de outubro de 1969.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 678, de 6 de Novembro de 1992. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. **Diário Oficial da União**, seção 1 p. 15562, 9 nov. 1992.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n.248, 23 dez.1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Resolução CNS nº 196, de 10 de outubro de 1996. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 outubro de 1996. Seção 1, p. 21082.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos art. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a legislação de instituições de ensino, autorização e reconhecimento de cursos e da adaptação da legislação educacional da União, dos Estados, do Distrito Federal e Municípios às disposições da LDB, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de abril de 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 3, de 5 de outubro de 1999. Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção I, p. 52, 7 de outubro de 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 492 de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Seção 1e, p. 50, 9 de julho de 2001a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 1.363 de 12 de dezembro de 2001. Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, 29 de janeiro de 2001b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 16, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 34, 9 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de abril de 2007a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, 2007b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 10 de 24 de abril de 2007. Institui a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”. **Diário Oficial da União**, Seção I p.4, 26 de abril de 2007c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de educação superior. **Referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura**. Brasília, 2010.

BROCCOLI, A. **Antonio Gramsci y la educación como hegemonía**. México: Nueva Imagen, 1977.

CARVALHO, R. I. B. **O professor, a televisão e o vídeo: um estudo da mediação pedagógica em uma instituição de ensino superior**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Universidade midiaticizada: o uso da televisão e do cinema na educação superior**. Brasília: SENAC-DF, 2007.

CARVALHO, R. I. B.; CRUZ, C. A. da. A revolução na extensão universitária. In: MACEDO, A. R. de M. (Org.). **O impacto dos centros universitários no Ensino Superior brasileiro - 1997-2007**. Brasília: ANACEU, Carbono 4, 2007, p. 144-152.

CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Org.) **Escritos de Educação: Pierre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA. **Proposta pedagógica institucional**. Brasília: UniCEUB, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico do curso de Comunicação Social do UniCEUB**. Brasília: UniCEUB, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Informações gerais**. Disponível em: <[http://www.uniceub.br/instituicao/Instituicao/ins010\\_instituicao.aspx](http://www.uniceub.br/instituicao/Instituicao/ins010_instituicao.aspx)>. Acesso em: em: 30 de mar. 2010a.

\_\_\_\_\_. **Comunicação Social: Informações gerais**. Disponível em: <[http://www.uniceub.br/Curso/Graduacao/cur010\\_comunicacaoinformacoes.aspx](http://www.uniceub.br/Curso/Graduacao/cur010_comunicacaoinformacoes.aspx)>. Acesso em: 20 de ago. 2010b.

\_\_\_\_\_. **Assessoria pedagógica da Diretoria Acadêmica: concepção**. Brasília: UniCEUB, 2010c.

CLOTET, J.; GOLDIM, J. R.; FRANCISCONI, C. F. **Consentimento informado e a sua prática na assistência e pesquisa no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **A universidade crítica: o ensino superior na República Populista**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

CUNHA, M.; ISAIA, S. (Orgs.) Professor da educação Superior. In: MOROSINI, M.C. (Ed. Chefe) **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. vol. 2. Brasília, INEP, 2006.

CUNHA, M. I.; WOLFF, R. Trilhas investigativas: localizando a inovação na prática pedagógica da universidade. In: CUNHA, M. I. (Org.) **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

D'ÁVILA, J. L. P. **A crítica da escola capitalista em debate**. Petrópolis: Vozes, 1985.

DALBEN, A. I. L. F. **Singular ou plural? Eis a escola em questão**. Belo Horizonte: Game. FAE, UFMG: 2000.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

DOURADO, L. F. **Reorganização dos sistemas público e privado da educação superior no Brasil**. Revista Linhas críticas. Políticas públicas para a educação. vol. 11 n. 20 jan-jun. 2005

DUARTE, M. Y. M. Estudo de caso. In: DUARTE, J; BARROS, A. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2007.

DURHAM, E. R. A criação dos centros universitários. In: MACEDO, A.R de. **O impacto dos Centros Universitários no Ensino Superior Brasileiro 1997-2007**. São Paulo, ANACEU- QUALITAS INSTITUTO, 2007.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ERICKSON, F. Qualitative research on teaching. In: WITTROCK, M. **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan, 1986.



FARO, J. S. Diretrizes curriculares para o ensino de Comunicação no Brasil: uma história que mudou as perspectivas dos cursos. In: PERUZZO, C.M.K.; SILVA, R. B. S. (Orgs) **Retrato do ensino em comunicação no Brasil**. São Paulo: INTERCOM, Taubaté: UNITAU, 2003.

FERNANDES, C.; GRILLO, M. C. (Orgs.) Currículo e prática pedagógica da educação superior. In: MOROSINI, M. C. (Ed. Chefe) **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. vol. 2. Brasília, INEP, 2006.

FERREIRA, J. C. F. Reflexões sobre ser professor: a construção de um professor intelectual. In: PERUZZO, C. M. K.; SILVA, R. B. **Retrato do ensino em comunicação no Brasil**. São Paulo: INTERCOM, Taubaté: UNITAU, 2003.

FIELDING, N.; FIELDING, J. L. **Linking data**. Beverly Hills, CA: Sage, 1986.

FILHO, J. C. dos S. Profissão acadêmica e *scholarship* da docência universitária. In: Formação docente para o ensino superior. **VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – 2005 UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO** Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/LinksArquivos/10eixo.pdf>>. em 15 nov. 2011.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FOUREZ, G. **A construção das ciências**: introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995

\_\_\_\_\_. A 'progressão continuada' e a 'democratização' do ensino. In: VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org.) **Avaliação: políticas e práticas**. São Paulo: Papirus, 2002. (coleção: Magistério formação e trabalho pedagógico).

FUENTES, R. Institucionalización y postdisciplinización de las ciencias sociales em México. In: REGUILLO, R; FUENTES, R. (Orgs.) **Pensar las ciencias sociales hoy**. Guadalajara: Iteso, 1998.

GAMBOA, S.S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

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

GATTI, B. A. **Pesquisa em educação**: um tema em debate. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, no. 80, p. 106-11, fev, 1992.

\_\_\_\_\_. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005

\_\_\_\_\_. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, A. S. Ambiente de ensino preferido por alunos do terceiro grau. In: MOREIRA, D. A. **Didática do ensino superior**: técnicas e tendências. São Paulo: Pioneira, 1997.

\_\_\_\_\_. **O professor universitário da área de agronomia**: o problema da formação pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. de. **A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo**: questões para o debate. 2009. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5848--int.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2010.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141-170.

GOODE, W; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1979.

GORZ, A. **O socialismo difícil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

HÄBERLE, P. **Hermenêutica Constitucional**. A sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da Constituição. Porto Alegre, RS: Sergio Antônio Fabris Editor, 2002.

HUBERMAN, M. **La vie des enseignants**: évolution et biland. Une profession. Paris, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **CENSO 2010**. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 15 de Nov de 2011

ISAIA, S. **Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus**: produção de conhecimento e qualidade de

ensino. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

ISAIA, S. M. de A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e Formação**. Brasília: INEP, 2000. p.21-33.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. da (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KAFKA, F. **Carta a Oskar Pollak** escrita em 27 de janeiro de 1904.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KREBER, C. **The scholarship of teaching: a comparison of conceptions held by experts and regular academic staff**. Edmonton: University of Alberta Press, 2002.

LAGE, N. À frente, o passado. In: FENAJ – Federação Nacional dos Jornalistas (Org.). **Formação Superior em Jornalismo – Uma exigência que interessa à sociedade**. Florianópolis: Imprensa da UFSC, 2002.

LEITE, D. Verbetes gerais. In: MOROSINI, M. C. (Ed. Chefe) **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2**. Brasília: INEP, 2006.

LEVITAS, M. **Marxismo y sociología de la educación**. México: SigloVeintiuno, 1979.

LIMA, V. A. de. **Mídia: teoria e política**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

LOPES, M. I. V. de. **Pesquisa em comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 2003a.

\_\_\_\_\_. A pesquisa e o ensino nas escolas de comunicação. In: PERUZZO, C. M. K. P.; SILVA, R. B. da. **Retrato do ensino em comunicação no Brasil**. São Paulo: INTERCOM, Taubaté: UNITAU, 2003b.

\_\_\_\_\_. Sobre o estatuto disciplinar do campo da comunicação. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Epistemologia da comunicação**. São Paulo: Loyola, 2003c.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.) **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYNTON, E.; ELMAN, S. E. **New priorities for the university**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MANACORDA, M. A. **Marx y la pedagogía moderna**. Barcelona: Oikos-tau, 1969.

\_\_\_\_\_. **El princípio educativo de Gramsci**. Salamanca: Sígueme, 1977.

MANNHEIM, K.; STEWART, W. A. **Introdução à sociologia da educação**. São Paulo: Cultrix, 1978.

MARANHÃO, E. A. História da implantação e expansão dos centros universitários. In: MACEDO, A. R. de. (Org.) **O impacto dos Centros Universitários no Ensino Superior Brasileiro 1997-2007**. São Paulo: ANACEU- QUALITAS INSTITUTO, 2007.

MARCELO, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona:EUB, 1999.

MARTINS, C. B. **Ensino superior no Brasil – transformações e perspectivas**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

\_\_\_\_\_. Professor universitário: uma profissional da educação na atividade docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas- SP, Papirus, 1998.

MEDITSCH, E. **Ciespal trouxe progresso... e o problema quase insolúvel do comunicólogo**. Artigo apresentado no III Ciclo de Estudos sobre a Escola Latino-americana de Comunicação, São Bernardo do Campo, 1999.

MELO, J.M de. **Grupos de pesquisa em Comunicação**. INTERCOM- Revista Brasileira de Comunicação. São Paulo, v. XVIII, n.2, jul/dez, 1995.

\_\_\_\_\_. **História do pensamento comunicacional: cenários e personagens**. São Paulo: Paulus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Crônica de tempos amargos: a perigosa apostila sobre a técnica do lead**. Entrevista concedida a Cecília Figueiredo, 2004. Disponível em: <[http://www.marquesdemelo.pro.br/textos/entrev/entrev\\_03.htm](http://www.marquesdemelo.pro.br/textos/entrev/entrev_03.htm)>. Acesso em: 10 mar. de 2010.

MENDES, H. **Dormi jornalista e acordei sem profissão**. Observatório da imprensa. São Paulo, 30 jan. 2006. Disponível em:

<[http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/dormi\\_jornalista\\_e\\_acordei\\_sem\\_profissao](http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/dormi_jornalista_e_acordei_sem_profissao)>. Acesso em: 20 out 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Comissão Nacional de Avaliação da educação superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação**. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/condicoes\\_ensino/2006/instrumento\\_avaliacao\\_cursos.pdf](http://www.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2006/instrumento_avaliacao_cursos.pdf)>. Acesso em: 15 de julho de 2010.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior de 2008. Brasília, 2009**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 de julho de 2010.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior de 2009. Brasília, 2010**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 de julho de 2010.

\_\_\_\_\_. Sistema e-MEC. **Instituições de educação superior e cursos cadastrados**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 de Nov. de 2011.

MIZUKAMI, M. G. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M.; MIZUKAMI, M. G. (Org.). **Formação de professores**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 59-91.

MORGAN, D. **Focus groups as qualitative research**. Newbury Park, CA: Sage, 1988.

MOROSINI, M. C. Campo científico. In: CUNHA, M.; ISAIA, S. (Orgs.) Professor da educação Superior. In: MOROSINI, M. C. (Ed. Chefe) **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2**. Brasília: INEP, 2006a.

\_\_\_\_\_. Verbetes gerais. In: \_\_\_\_\_ (Ed. Chefe) **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2**. Brasília: INEP, 2006b.

MOTTA, L. G. **Fim do diploma de jornalista: retrocesso profissional e político**. 2009 Disponível em: <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/artigo.php?id=172>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

MOURA, C. P. de. **O curso de Comunicação Social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares**. Porto Alegre: EDIPURS, 2002.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

OLIVEIRA, V. F. de. Glossário. In: MOROSINI, M. (Org.) **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003.

ORTEGA Y GASSET, J. **Obras completas**. 7. ed. Madrid: Ediciones de la Revista del Occidente, 1970. v. 5.p.368-369

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERUZZO, C.M.K.;SILVA, R. (Orgs.) **Retrato do ensino em Comunicação no Brasil**. SP:INTERCOM/UNITAU,2003.

PESSOA, F. **Livro do desassossego**: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PFROMM NETTO, S. **Telas que ensinam**: mídia e aprendizagem do cinema ao computador. Campinas: Alínea, 2001.

PIMENTEL, L. S. F. C. **Ensino do projeto de arquitetura**: identificação de paradigmas. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, 2003.

PROUST, M. **A prisioneira**; a fugitiva; O tempo recuperado. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

PUENTES, R.; AQUINO, O.; NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar em Revista**, América do Norte, 34, jan. 2009. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/8216/10994>>. Acesso em: 07 dez. 2011.

RANGEL, M.; PINTO, L. A. **Planejamento da ação docente no ensino superior**: participação e compromisso. Revista FAEEBA, v. 17, p. 137-143, 2008.

REY, F. L. G. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

RIEGEL, K. **Foundations of dialectical Psychology**. New York: Academic Press, 1979.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville-SC: UNIVILLE, 2006.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

SANTOS, B. de S. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: \_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, F. K. S. dos. Reflexões sobre o papel da prática do professor na educação superior. In: DIAS, A. M. I. et al. **Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHULTZ, T. W. Educação como investimento. In: PEREIRA, L. (Org.). **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

SGUISSARDI, V. Políticas de Estado e Políticas de educação superior no Brasil: alguns sinais marcantes de dependência. In: MOROSINI, M. C. **MERCOSUL/MERCOSUR – Políticas e Ações Universitárias**. Campinas: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições?** ANPED – GT Política da educação superior. Reunião anual, 23. Caxambu, 24-28 de set. 2000. p. 2-13

\_\_\_\_\_. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching**. Harvard Educational Review, 1987.

SILVA JR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. **Novas Faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

SILVA, A. da. **Sete Cartas a um Jovem Filósofo**. Lisboa: Ed. do Autor, 1945.

SILVA, E. F. **Docência universitária: a aula em questão**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2009.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

SNYDERS, G. **École, classe e lutte des classes: une relecture critique de Baudelot-Estabet, Bourdieu-Passeron et Illich**. Paris: PUF, 1976.

SOARES, M. B. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

SORDI, M. R. L. Por uma aprendizagem "maiúscula" da avaliação da aprendizagem. In: DALBEN, A. I. L. F. et al (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA e MELO, L. V. de; SOUSA, J. V. de, **Democratização do acesso à educação superior: o caso da Universidade de Brasília –campus de Planaltina**. 2009. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5476--int.pdf>> Acesso em: 28 ago. 2010.

SOUSA, J. V. de. A recente expansão do ensino superior privado no Distrito Federal: uma análise de suas principais motivações no período 1995-2001. In: **Gestão em Ação**, Salvador- BA. - v.7, n.1. 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação de professores e contextos escolares: Perspectivas internacionais**. Porto Rês (s.d.)

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEICLHER, U. Higher Education. In: SMELSER, N., BALTES, P. **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**. V. 6, p. 6700-6705. Amsterdam/ Paris/ NY/ Oxford/ Shannon/ Singapore/ Tokyo: Elsevier, 2001.

TRIGWELL, K. et al. **Scholarship of teaching: a model**. Higher Education Research and Development, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Comunicação. **Projeto Pedagógico da Faculdade de Comunicação da UnB**. Brasília: UnB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Professores**. Disponível em: <[http://www.fac.unb.br/site/index.php?option=com\\_content&view=section&id=2&Itemid=29](http://www.fac.unb.br/site/index.php?option=com_content&view=section&id=2&Itemid=29)>. Acesso em: 20 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico institucional da Universidade de Brasília: versão para consulta pública Brasília, 07 de julho de 2011**. Disponível em: <[http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/coord\\_ped/PPPI%20UnB.pdf](http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/coord_ped/PPPI%20UnB.pdf)>. Acesso em: 20 de dez. de 2011a.

\_\_\_\_\_. **Sobre**. 2011. Disponível em: <<http://www.unb.br/sobre>>. Acesso em: 20 de dez. de 2011b.

VASCONCELOS, M. L. Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Orgs). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2.ed. São Paulo: Mackenzie/Cortez, 2005.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.) **O que há de novo na educação**



**superior:** do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação básica e educação superior:** projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

\_\_\_\_\_. **A aventura de formar professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2009.

VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. O processo de reestruturação curricular de cursos de graduação: a experiência da Universidade Federal de Uberlândia. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.) **Currículo e avaliação na educação superior.** Araraquara: Junqueira & Marin: 2005.

VEIGA, I. P. A.; QUIXADÁ, C. M. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA I. P. A.; SILVA, E. F. da. (Orgs.) **A escola mudou:** que mude a formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

VIELLE, J. P. **El impacto de la investigación en el campo educacional.** Paris: Perspectivas, UNESCO, 1981.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Avaliação formativa e formação de professores:** ainda um desafio. Linhas críticas, Brasília, v. 12 n. 22, 2001.

WALLERSTEIN, I. et al. **Para abrir las ciencias sociales.** Lisboa: Europa-América, 1996.

WELLER, W. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT Sociologia da Educação, Caxambu. **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED.** Caxambu/MG, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de Caso:** planejamentos e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

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

\_\_\_\_\_. **Competencias docentes del profesorado universitario.** Calidad y desarrollo profesional. 2. Ed. Madri-Es: Ed. Narcea, 2007.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título da pesquisa: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO BACHAREL PROFESSOR DA ÁREA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL**

**Pesquisador responsável:** Profa. Renata Innecco Bittencourt de Carvalho

**Instituição/Departamento:** Universidade de Brasília – UnB/Faculdade de Educação

**Telefone e endereço para contato:** 61 3966-1256 – SEPN 707/907 Bloco 2 sala 2318

**Local da coleta de dados:** UnB e UniCEUB

**Comitê de ética em pesquisa da UnB – CEP/FS:** (61) 3107-1947

**Comitê de ética em pesquisa do UniCEUB:** (61) 3966-1511 ou comitê.bioetica@UniCEUB.br

(Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas)

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas da lista e do questionário de forma totalmente **voluntária**.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e as instruções contidas neste documento.

Os pesquisadores deverão responder a todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar.

Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo:

Refletir sobre a prática pedagógica do docente do curso de bacharelado na área de Comunicação Social.

**Procedimentos.** Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de questionário e em responder a perguntas em uma entrevista.

**Benefícios.** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

**Riscos.** O preenchimento deste questionário e da lista não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

**Sigilo.** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Eu \_\_\_\_\_, ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, ou de acordo em participar desta pesquisa, assino este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Brasília, \_\_\_\_\_ de 2010.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito de pesquisa

\_\_\_\_\_  
N. identidade

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive, de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela pesquisa

**APÊNDICE B**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO DISCENTE**

**Título da pesquisa: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO BACHAREL PROFESSORA ÁREA DE  
COMUNICAÇÃO SOCIAL**

Prezado(a) estudante,

O questionário a seguir é parte de uma pesquisa acadêmica para doutoramento no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da professora Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga.

Este questionário deverá ser respondido por prováveis formandos do curso da área de Comunicação Social. Sua participação é muito importante.

Todos os dados fornecidos serão usados única e exclusivamente para o escopo da pesquisa citada. O processamento dos dados e a análise dos resultados serão feitos de forma agregada, preservando-se, assim, o sigilo e o anonimato sobre as respostas e os respondentes.

Desde já agradecemos a sua tão valiosa colaboração.

Renata Innecco Bittencourt de Carvalho 471336271-91

Brasília/DF, agosto de 2010.

**IDENTIFICAÇÃO**

Instituição: \_\_\_\_\_

Turno: \_\_\_\_\_

Nº do RA ou da matrícula: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) F ( ) M

Curso: \_\_\_\_\_ Habilitação: \_\_\_\_\_

Em qual semestre e ano iniciou o curso? \_\_\_\_\_

Em qual semestre pretende concluir o curso? \_\_\_\_\_

**QUESTÕES**

1. Com base na sua experiência como aluno do curso de Comunicação Social, escreva o nome dos professores bem-sucedidos em sala de aula.

---



---



---



---

2. Por que você escolheu esses professores?

---



---



---



---

## APÊNDICE C

### ROTEIRO DAS FASES PRINCIPAIS DA ENTREVISTA

Preparação da entrevista:

Exploração do campo

Formulação de questões exmanentes:

- 1) Fale sobre o que motivou o seu ingresso no exercício da atividade docente?
- 2) Durante sua trajetória acadêmico-profissional, houve alguma formação para a prática pedagógica?
- 3) Houve alguma influência dos seus professores na sua prática pedagógica?
- 4) Como você desenvolve as atividades advindas do exercício da docência?
- 5) O que significa “ser professor” na educação superior?
- 6) Quais são as dificuldades ou “problemas pedagógicos” encontrados pelos docentes? Como você enfrenta esses problemas?
- 7) Essas dificuldades são específicas de professores da área de Comunicação Social?
- 8) Pode ser considerado bom professor aquele que apresenta, apenas, a sua opinião, mas que, no entanto, apresenta-a de maneira clara e consegue convencer os alunos?
- 9) Como você avalia a aprendizagem do aluno? Quais são os instrumentos que você utiliza?
- 10) Você tem conhecimento (e já leu):
  - as Diretrizes Curriculares Nacionais da área de Comunicação Social?
  - o Projeto político-pedagógico da UnB/ do UniCEUB?
  - o Projeto Pedagógico do curso de Comunicação Social da UnB/ do UniCEUB?
- 11) Existe alguma iniciativa da UnB/do UniCEUB para a formação docente? Você já participou de alguma?
- 12) Você poderia contribuir com sugestões para a formação de bacharéis professores para a área de Comunicação Social?

#### 1ª fase - Iniciação

- Formulação do tópico inicial para narração.
- Pergunta inicial: Eu gostaria de conhecer a sua história de vida. Você poderia me contar a sua história?

#### 2ª fase - Narração central

- Não interromper.
- Somente encorajamento não verbal para continuar a narração.
- Esperar para os sinais de finalização (“coda”).

#### 3ª fase - Fase de perguntas

- Somente “Que aconteceu, então?”
- Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes.
- Não discutir sobre contradições.
- Não fazer perguntas do tipo “por quê?”
- Ir de perguntas exmanentes para imanentes.

#### 4ª fase - Fala conclusiva

- Parar de gravar.
- São permitidas perguntas do tipo “por quê?”
- Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.
- Solicitar o preenchimento do questionário para complementação de informações.

**APÊNDICE D**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO PARA COMPLEMENTAÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE O DOCENTE**

**Título da pesquisa: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO BACHAREL PROFESSOR DA ÁREA DE  
COMUNICAÇÃO SOCIAL**

Prezado(a) professor(a),

O questionário a seguir é parte de uma pesquisa acadêmica para doutoramento no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da professora Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga.

Este questionário deverá ser respondido por professores do curso da área de Comunicação Social.

Sua participação é muito importante.

Todos os dados fornecidos serão usados única e exclusivamente para o escopo da pesquisa citada. O processamento dos dados e a análise dos resultados serão feitos de forma agregada, preservando-se, assim, o sigilo e o anonimato sobre as respostas e os respondentes.

Desde já agradecemos a sua tão valiosa colaboração.

Renata Innecco Bittencourt de Carvalho 471336271-91  
Brasília/DF, agosto de 2010.

**1 – IDENTIFICAÇÃO**

1.1. Nome da Unidade Acadêmica: \_\_\_\_\_

1.2. Categoria Funcional:

Se professor da UnB:

- |                                       |                                       |                                       |                                       |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Titular      |                                       |                                       |                                       |
| <input type="checkbox"/> Associado 1  | <input type="checkbox"/> Associado 2  | <input type="checkbox"/> Associado 3  | <input type="checkbox"/> Associado 4  |
| <input type="checkbox"/> Adjunto 1    | <input type="checkbox"/> Adjunto 2    | <input type="checkbox"/> Adjunto 3    | <input type="checkbox"/> Adjunto 4    |
| <input type="checkbox"/> Assistente 1 | <input type="checkbox"/> Assistente 2 | <input type="checkbox"/> Assistente 3 | <input type="checkbox"/> Assistente 4 |
| <input type="checkbox"/> Auxiliar 1   | <input type="checkbox"/> Auxiliar 2   | <input type="checkbox"/> Auxiliar 3   | <input type="checkbox"/> Auxiliar 4   |

Se professor do UniCEUB:

- |                             |                             |                             |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> A1 | <input type="checkbox"/> A2 | <input type="checkbox"/> A3 |
| <input type="checkbox"/> B1 | <input type="checkbox"/> B2 | <input type="checkbox"/> B3 |
| <input type="checkbox"/> C1 | <input type="checkbox"/> C2 | <input type="checkbox"/> C3 |
| <input type="checkbox"/> D  |                             |                             |

1.3. Regime de Trabalho:  Dedicção exclusiva  40 horas  20 horas

1.4. Sexo:  Feminino  Masculino

1.5. Idade: \_\_\_\_\_

1.6. Estado civil:  Solteiro(a)  Casado(a)  Viúvo(a)  Divorciado(a)  Separado(a)

1.7. Naturalidade: \_\_\_\_\_

## 2 – FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 Ensino Fundamental (da 1ª à 8ª séries do antigo primário e ginasial):

Público  Privado

2.2 Ensino Médio (antigo 2º grau, Normal ou colegial):

Público  Privado

2.3 Graduação:

Público  Privado

Curso(s): \_\_\_\_\_

Localidade: \_\_\_\_\_

UF: \_\_\_\_\_

País: \_\_\_\_\_

Modalidade:

Programa Emergencial (Esquema I ou Resolução 2/97)

Licenciatura curta

Licenciatura plena

Bacharelado

Outro \_\_\_\_\_

2.4 Pós-graduação (Assinale no quadro abaixo)

Instituição Titulação	PÚBLICA	PRIVADA		
		Particular	Confessional	Comunitária
Especialização				
Mestrado				
Doutorado				
Livre Docência				
PhD				
Notório Saber				
Pós-doutorado				

2.5. Assinale há quantos anos você é professor(a) na educação superior:

de 1 a 3 anos.

de 4 a 6 anos.

de 7 a 25 anos.

de 25 a 35 anos.

de 35 a 40 anos.

acima de 40 anos.

2.6. Assinale a(s) modalidade(s) de ensino em que você trabalhou como professor(a):

Educação infantil

Ensino fundamental (de 1ª a 4ª)

Ensino fundamental (de 5ª a 8ª)

Ensino médio (2º grau)

Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Supletivo

Educação profissional

Graduação

Pós-graduação *lato sensu*

Pós-graduação *stricto sensu*

2.7. No momento, aproximadamente, com quantos alunos você trabalha?

2.7.1. Na graduação: \_\_\_\_\_

2.7.2. Na pós-graduação:

Especialização \_\_\_\_\_

Mestrado \_\_\_\_\_

Doutorado \_\_\_\_\_

2.7.3. Em orientação:

Iniciação científica \_\_\_\_\_

Monografia \_\_\_\_\_

Trabalho de conclusão de curso \_\_\_\_\_

Atividade de extensão \_\_\_\_\_

Mestrado \_\_\_\_\_

Doutorado \_\_\_\_\_

Pós-doutorado \_\_\_\_\_

2.8 Em sua opinião, as condições materiais de trabalho que você realiza são:

( ) Excelentes

( ) Muito boas

( ) Boas

( ) Regulares

( ) Ruins

( ) Péssimas

2.9. Assinale as alternativas que mais se aproximam de suas aspirações profissionais para os próximos cinco anos:

( ) Permanecer na função atual

( ) Permanecer na mesma função, porém em outra instituição

( ) Ocupar cargos de administração

( ) Investir na formação continuada

( ) Dedicar-se a outra profissão

( ) Aposentar-se

( ) Outras aspirações. Quais? \_\_\_\_\_

### 3 – PAPEL DO PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO

3.1. Em sua família, há pessoas que se dedicam ou tenham-se dedicado à prática pedagógica?

( ) Não

( ) Sim: ( ) Cônjuge/parceiro(a)

( ) Pai

( ) Mãe

( ) Filho(a)

( ) Avô

( ) Avó

( ) Irmão(ã)

( ) Outros \_\_\_\_\_

3.2. Nos primeiros anos de trabalho como professor(a), quem lhe deu orientações profissionais mais úteis?

( ) Diretores

( ) Supervisores

( ) Outros professores

( ) Ninguém

( ) Outros \_\_\_\_\_



3.3. Selecione, abaixo, as três opções que mais contribuem para o desenvolvimento do seu trabalho docente:

- Cursos presenciais formais
- Cursos a distância
- Experiência de trabalho
- Intercâmbio com colegas de trabalho
- Cursos de pós-graduação
- Eventos da área
- Leituras por conta própria
- Internet
- Outros \_\_\_\_\_

Outras observações:

**APÊNDICE E****PROTOCOLO DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO**

Nome do professor (pseudônimo):

Data:

Local e hora:

Disciplina:

Observador(a):

	Descrição das atividades	CO
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		

Continua na página seguinte

## APÊNDICE F

### ROTEIRO DAS SESSÕES DOS GRUPOS FOCAIS

Apresentação da pesquisadora.

Apresentação do objetivo do encontro e o porquê da escolha dos participantes.

Informações a respeito do sigilo dos registros e dos nomes dos participantes.

Exploração do campo

Formulação de questões:

- a) Como o professor desenvolve suas aulas?
- b) Quais são as características deste professor?
- c) O que é “ser professor” no curso da área de Comunicação Social?
- d) Como um professor do curso da área de Comunicação Social deveria desenvolver suas atividades?
- e) Quais deveriam ser as características de um professor do curso da área de Comunicação Social, para ter sucesso na atividade docente?
- f) Faz boa pedagogia que só oferece ao estudante uma alternativa (a “verdade” do professor) se essa verdade for bem didatizada, com clareza, em processo de convencimento?
- g) Quais são as maiores dificuldades que os professores encontram nesta turma?
- h) Como é a avaliação da disciplina?

**APÊNDICE G - AVALIAÇÃO NOS PLANOS DE ENSINO, NAS ENTREVISTAS E NOS GRUPOS FOCAIS**

Professor – disciplina	<p><b>A – síntese da avaliação publicada no plano de ensino da disciplina</b></p> <p><b>B – síntese da avaliação declarada pelos professores nas entrevistas</b></p> <p><b>C – síntese da avaliação percebida pelos alunos nos grupos focais</b></p>
<p>MARTA<sup>U</sup></p> <p>Jornal <i>on line/campus I</i></p>	<p><b>A</b> - O aluno será avaliado pela qualidade e quantidade de produção e também pelo embasamento teórico. Ao final do semestre o aluno deve entregar: um relatório da produção individual no período e algum texto em que se utilize das teorias para mostrar a compreensão da prática jornalística. A presença em sala de aula é obrigatória. A nota final será resultado: da avaliação da participação e do desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem; da produção no semestre; e da capacidade de utilização das teorias para compreender a prática.</p> <p><b>B</b> - Tem uma avaliação subjetiva no final que quer dizer: se o aluno aprendeu a trabalhar em grupo; se ele sabe manejar as ferramentas de pesquisa adequadamente e, no caso nosso, muito a internet; se ele sabe transformar as informações que ele dispõe em um texto jornalístico e se ele sabe colocar isso na internet (isso todos sabem por que parece que eles já nascem sabendo)</p> <p><b>C</b> - É um jornal <i>on line</i> que a gente vai fazer. Pesquisa, matérias, autoavaliação e prova.</p>
<p>PABLO<sup>U</sup></p> <p>Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação</p>	<p><b>A</b> - Como parâmetros específicos da avaliação entendem-se três áreas: realização de duas provas de caráter individual (obrigatórias); participação e/ou trabalhos em sala de aula; - presença (limite 25% de faltas) e postura científica em sala de aula. Destaca-se a flexibilidade do programa e cronograma da disciplina conforme o processo do grupo e outros acontecimentos da/na disciplina, curso e Universidade de Brasília (UnB).</p> <p><b>B</b> -Temos processos constantes de avaliação. O difícil é separarmos avaliação de menção/nota. Eu tenho, praticamente, duas instâncias de avaliação: as provas e a participação em sala de aula (incluindo os trabalhos realizados em sala). Divido o programa em unidades. Cada unidade tem o máximo de uma determinada nota e, depois, faço uma média com essas três juntas. Então, eles podem optar, em uma unidade. por não trabalhar...</p> <p><b>C</b> - São duas provas escritas difíceis, 25% de participação e reza a lenda: que ele “lembra do aluno quando corrige a prova”</p>
<p>EDGAR<sup>U</sup></p> <p>Administração Publicitária</p>	<p><b>A</b> - Itens e peso relativo na avaliação final: Prova 45%; Trabalho final 40%; Participação em aula 15%.</p> <p><b>B</b> - Além da pesquisa realizada semestralmente pela UnB, recebo <i>feedback</i> dos alunos por meio de uma avaliação que eles fazem de mim e de si próprios. Além disso, há o <i>feedback</i> informal.</p> <p><b>C</b> -Uma prova e um trabalho feito durante o curso. 45% prova, 35% trabalho e 20% participação.</p>

<p style="text-align: center;">BRENO<sup>C</sup> Laboratório de Criatividade</p>	<p><b>A</b> -Trabalhos (em grupo) de desenvolvimento de um produto e de produção de um vídeo de curta duração, Estêncil (individual) executado ao final do semestre a partir de uma dinâmica de amigo oculto; Avaliação subjetiva que considera o desenvolvimento do aluno ao longo do semestre, participação, assiduidade e cumprimento das atividades.</p> <p><b>B</b> - Provas, trabalhos e avaliação global do rendimento do aluno.</p> <p><b>C</b> - Os alunos apresentam para a turma. Não tem prova. O professor traz o direcionamento das aulas.</p>
<p style="text-align: center;">SILVIO<sup>C</sup> Teorias da Comunicação</p>	<p><b>A</b> - A avaliação individual dar-se-á nas seguintes proporções: Tomadas de posição – 40% da menção final; Provas objetivas – 60% da menção final.</p> <p><b>B</b> - Procedo de forma individual e comparativa (no tempo e no espaço), recorrendo a avaliações individuais e coletivas orais, dissertativas e objetivas.</p> <p><b>C</b> – Três erradas anulam uma certa. A turma não gosta. É injustiça, aqui não é vestibular.</p>
<p style="text-align: center;">VINICIUS<sup>C</sup> Jornalismo Econômico</p>	<p><b>A</b> - Duas provas, uma dissertativa e outra objetiva; Uma avaliação a partir dos trabalhos entregues; A autoavaliação do aluno a partir de três critérios: leitura dos textos, frequência e participação em sala de aula.</p> <p><b>B</b> - A aprendizagem é baixa.</p> <p><b>C</b> - É difícil. Avalia participação e frequência. A gente pediu para ele mudar as perguntas da prova para discursivas, e ele escuta. Na última aula da disciplina, ele faz autoavaliação. A gente dá uma menção para nós mesmos. É o melhor professor do curso. Dá dicas.</p>

**ANEXOS**

## ANEXO 1 – CONTO

## Nóis Mudemo

Fidêncio Bogo

O ônibus da Transbrasiliana deslizava manso pela Belém-Brasília, rumo ao Porto Nacional. Era abril, mês das derradeiras chuvas. No céu, uma luazona enorme pra namorado nenhum botar defeito. Sob o luar generoso, o cerrado verdejante era um presépio, todo poesia e misticismo.

As aulas tinham começado numa segunda-feira. Escola de periferia, classes heterogêneas, retardatários. Entre eles, uma criança crescida, quase um rapaz.

- Por que você faltou esses dias todos?

- É que nós mudemo onti, fessora. Nóis veio da fazenda.

Risadinhas da turma.

- Não se diz “nóis mudemo” menino! A gente deve dizer: nós mudamos, tá?

- Tá, fessora!

No recreio as chacotas dos colegas: Oi, nós mudemo! Até amanhã, nós mudemo! No dia seguinte, a mesma coisa: risadinhas, cochichos, gozações.

- Pai, não vô mais pra escola!

- Oxente! Módi quê?

Ouvida a história, o pai coçou a cabeça e disse:

- Meu fio, num deixa a escola por uma bobagem dessa! Não liga pras gozações da mininada! Logo eles esquece.

Não esqueceram. Na quarta-feira, dei pela falta do menino. Ele não apareceu no resto da semana, nem na segunda-feira seguinte. Aí me dei conta de que eu nem sabia o nome dele. Procurei no diário de classe e soube que se chamava Lúcio – Lúcio Rodrigues Barbosa.

Achei o endereço.

Longe, um dos últimos casebres do bairro. Fui lá, uma tarde. O rapaz tinha partido no dia anterior para casa de um tio, no sul do Pará.

-É, professora, meu tio não aguentou as gozações da mininada. Eu tentei fazê ele continuá, mas não teve jeito. Ele tava chateado demais. Bosta de vida! Eu devia di tê ficado na fazenda coa famia. Na cidade, nós não tem veis. Nóis fala tudo errado.

Inexperiente, confusa, sem saber o que dizer. Engoli em seco e me despedi. O episódio ocorrera há dezessete anos e tinha caído em total esquecimento, ao menos de minha parte.

Uma tarde, um povoado à beira da Belém-Brasília, eu ia pegar o ônibus, quando alguém me chamou. Olhei e vi, acenando para mim, um rapaz pobremente vestido, magro, com aparência doentia.

- O que é, moço?

- A senhora não se lembra de mim, fessora?

Olhei para ele, dei tratos à bola. Reconstitui num momento meus longos anos de sacerdócio, digo de magistério. Tudo escuro.

-Não me lembro não, moço. Você me conhece? De onde? Foi meu aluno? Como se chama?

Para tantas perguntas, uma resposta lacônica:

- Eu sou “Nóis mudemo”, lembra?

Comecei a tremer.

- Sim, moço. Agora lembro. Como era mesmo o seu nome?

- Lúcio – Lúcio Rodrigues Barbosa.

- O que aconteceu? Ah! Fessora! É mais fácil dizê o que não aconteceu. Comi o pão que o diabo amasso. E êta diabo bom de padaria! Fui garimpeiro. Fui boia-fria, um “gato” me arrecadou e levou num caminhão pruma fazenda no meio da mata. Lá trabaiei como escravo, passei fome, fui baleado quando conseguir fugi. Peguei tudo quando é doença. Até na cadeia já fui pará. Nóis ignorante as veis fais coisa sem querê fazê. A escola fais uma

farta danada. Eu não devia tê saído daquele jeito, fessora, mais não aguentei as gozação da turma. Eu vi logo que nunca ia consegui falá direito. Ainda hoje não sei.

- Meu Deus!

Aquela revelação me virou pelo avesso. Foi demais para mim. Descontrolada, comecei a soluçar convulsivamente. Como eu podia ter sido tão burra e má? E abracei o rapaz, o que restava do rapaz que me olhava atarantado.

O ônibus buzinou com insistência.

- O rapaz afastou-me se si suavemente.

- Chora não, fessora! A senhora não tem culpa.

Como? Eu não tenho culpa? Deus do céu!

Entre no ônibus apinhado. Cem olhos eram cem flechas vingadoras apontadas para mim. O ônibus partiu. Pensei na minha sala de aula. Eu era uma assassina a caminho da guilhotina. Hoje tenho raiva da gramática. Eu mudo, tu mudas, ele muda, nós mudamos... Superusada, mal usada, abusada, ela é uma guilhotina dentro da escola. A gramática faz gato e sapato da língua materna, a língua que a criança aprendeu com seus pais e irmãos e colegas – e se torna o terror dos alunos. Em vez de estimular e fazer crescer, comunicando, ela reprime e oprime, cobrando centenas de regrinhas estúpidas para aquela idade.

E os lúcios da vida, os milhares lúcios da periferia e do interior, barrados nas salas de aula:

“Não é assim que se diz, menino!” Como se o professor quisesse dizer: “Você está errado! Os seus pais estão errados! Seus irmãos e amigos e vizinhos estão errados! A certa sou eu! Imite-me!

Copie-me! Fale como eu! Você não seja você! Renegue suas raízes! Diminua-se ! Desfigure-se! Fique no seu lugar!

Seja uma sombra!”

E siga desarmado para o matadouro da vida...

**Fonte: <http://fidenciobogo.blogspot.com/2011/05/conto-nois-mudemo.html>**



## ANEXO 2 – PROJETO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE COMUNICAÇÃO – UnB

### Projeto Pedagógico da Faculdade de Comunicação da UnB

Os currículos das habilitações do curso de Comunicação, da Faculdade de Comunicação da UnB, foram elaborados a partir da criação da *Coordenação Pedagógica* em 1999 que, no regimento em vigor na Faculdade, se tornou uma instância oficial.

A *Coordenação Pedagógica* não foi proposta para fazer auditorias, repreensões e encaminhamentos burocráticos, mas como um campo para desenvolver uma postura madura do trabalho que fazemos enquanto professores e cidadãos. Assim, optamos por uma formação que pressupõe a criação de um espaço coletivo de reflexão, crescimento e descoberta. Em linhas gerais, o trabalho teve como referência os *saberes necessários à prática educativa*, especialmente formulados na Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire.

#### 1.1 - Conceito de currículo

O currículo implantado em 2003 foi um esforço coletivo. Naquele momento, adotamos referências<sup>27</sup> que alertam que a realização coletiva pressupõe o confronto de expectativas e que a dificuldade está nesse confronto. Para superá-lo, é preciso encontrar um eixo aglutinador a partir de visões particulares. Para se chegar ao eixo aglutinador é necessário declarar nossa convicção sobre a faculdade, o que implica a publicação de um princípio.

O currículo assume papéis diferentes na história, correspondendo a determinado ponto de vista social, cultural e ideológico. Até os anos 70, a inovação baseava-se na autoridade de especialistas. A partir daí surgiu a concepção tecnológica e racionalista, onde a solução dos problemas da escola se dá através de controle e procedimentos lógicos que permitem tomar decisões. A rival da *tecnológica* foi a perspectiva *política*, incluindo processos ideológicos e sociais por trás das mudanças. A inovação passa a ser objeto de conflito/compromisso entre os grupos, e a cooperação deve ser conseguida pela negociação, com ênfase no pensamento, nas atitudes do professor e em como ele ensina.

#### 1.2 - Nova metáfora

Currículos da FAC anteriores a 2003 tinham como metáfora uma árvore. Eles tinham um tronco comum e os galhos. O tronco correspondia às disciplinas comungadas por todos os alunos de comunicação, enquanto os *galhos* destinavam-se às habilitações. Não há problema na divisão entre disciplinas genéricas e específicas. A questão está na desarticulação e na ausência de um planejamento eficaz. Se insistirmos na metáfora da árvore, estaremos presos à ideia de progressão e para o coroamento da profissionalização. Propusemos, então, uma nova concepção: teremos um ambiente no qual a especificidade está imersa. A nova metáfora de um ambiente de comunicação que abriga as habilitações. Assim, definimos duas categorias:

- Disciplinas ambientais: destinadas a todos os alunos de comunicação, e que acompanham o aluno até o último dia de seu curso;

- Disciplinas locais: específicas das habilitações, em harmonia com as disciplinas ambientais.

#### 1.3 - Estratégia de concepção do currículo

O currículo estabeleceu uma percepção coerente da relação de aprendizagem. Cada disciplina desempenha um papel definido para dar significação ao conjunto. O fluxo foi dividido em quatro estágios, correspondentes a cada ano do curso, ou dois semestres. Importante esclarecer que o termo “estágio”, aqui, não deve ser compreendido como a atividade prática que complementa a formação acadêmica do estudante, mas “períodos” em que se agrupam determinadas disciplinas e seus conteúdos, numa sequência lógica.

Todo estágio terá uma finalidade e um caráter correspondente, que pode ser descrito da seguinte forma:

1º estágio – Sintonia - caráter amplo

2º estágio – Aproximação - caráter introdutório

3º estágio – Vivência – caráter específico

<sup>27</sup>Guimarães, Ana Archangelo e outros- *O Coordenador pedagógico e a educação continuada*, Loyola, SP, 1998.

4º estágio – Aprofundamento - caráter reflexivo

Vamos definir melhor cada estágio e seu caráter.

- Sintonia é o estágio em que a comunicação é percebida em suas relações com a sociedade, suas implicações com outros campos e sua área de influência. O caráter amplo aparece com antônimo de profissionalizante.

- O estágio de aproximação é aquele em que o curso se aproxima do campo da comunicação. O caráter introdutório indica o grau de profundidade dos conteúdos.

- O terceiro estágio é o da vivência. A ênfase é sobre o fazer e entender o que se faz, com predominância de disciplinas específicas. O caráter específico deriva do privilégio às matérias das habilitações.

- Finalmente, o estágio do aprofundamento, quando o aluno vai mesclar visões teóricas e práticas. O caráter reflexivo representa a possibilidade de se pensar a partir do conhecimento descoberto, criado e vivenciado.

Nesta revisão curricular, verifica-se que a habilitação Publicidade e Propaganda antecipou em um semestre a disposição na grade horária de parte de suas disciplinas específicas. Com isso, o “estágio de vivência”, ou “caráter específico” (o 3º estágio), anteriormente bem caracterizado no quinto e sexto semestres do curso, ficou concentrado, sobretudo, no quarto e quinto semestres. O entendimento dos professores da habilitação é que esta nova forma é mais adequada ao desenvolvimento do seu currículo. Em relação às habilitações Audiovisual e Jornalismo as alterações no fluxograma mantém as características básicas dos quatro estágios previstos no projeto currículo que entrou em vigor em 2003.

Quais os conteúdos presentes no currículo? A partir de referências teóricas<sup>28</sup>, definimos os *Conhecimentos* que julgamos importante; *Habilidades intelectuais* que os alunos devem adotar, adquirir, recuperar e utilizar; *Destrezas*, como capacidades técnicas, de comunicação, de equipamentos ou procedimentos profissionais; *Área afetiva*, estabelecendo que atitudes, hábitos morais, valores e compromissos são necessários para a formação.

A proposta levou em conta a proporções dos componentes do currículo, dividindo a carga de créditos em três unidades, cada uma com aproximadamente um terço do curso, destinadas: a) *disciplinas ambientais*; b) *disciplinas locais* e c) *disciplinas optativas*, com 186 créditos por habilitação, incluindo, nessas três unidades, disciplinas teóricas e práticas.

Na nova grade curricular, no conjunto das disciplinas *ambientais*, podemos caracterizar como teóricas nove disciplinas que totalizam 38 créditos, incluindo duas disciplinas “ambientais seletivas”, de outras unidades da UnB. As práticas somam mais 14 créditos, totalizando, assim, 52 créditos. As disciplinas da FAC ambientais teóricas são Introdução à Comunicação, Comunicação e Universidade, Teorias da Comunicação, Ética na Comunicação, Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação, Estética da Comunicação, Tecnologias da Comunicação, Políticas de Comunicação e Comunicação e Sociedade. As práticas são Oficina Básica de Audiovisual, Oficina de Texto 1, Fundamentos da Comunicação Visual e Introdução à Fotografia.

As três habilitações têm as disciplinas Pré-Projeto (4 créditos) e Projeto Final de Curso (6 créditos), que não podem ser caracterizadas simplesmente como teóricas ou práticas, já que em muitos casos têm as duas características. Há trabalhos eminentemente teóricos, mas existem outros com uma parte teórica e outra prática, quando se trata do desenvolvimento de um produto, como uma reportagem jornalística, um vídeo ou uma peça publicitária, por exemplo.

No conjunto das disciplinas optativas e de módulo livre os alunos podem cursar disciplinas teóricas ou práticas, a critério de cada um, de forma a melhor complementar a formação esperada. Mesmo entre as disciplinas internas da FAC há algumas que, a exemplo do Projeto Final, têm características teóricas e práticas. Ainda assim, é possível indicar duas listas em cada uma das habilitações, considerando as características mais marcantes da disciplina.

No caso específico da habilitação Audiovisual as disciplinas teóricas somam 24 créditos: História do Cinema, Linguagem Cinematográfica Audiovisual, Teoria Estética do Cinema e do Audiovisual, Cinema Brasileiro, Documentário 1, Documentário e Legislação, Desenvolvimento e Produção de Projetos. As disciplinas práticas totalizam 44 créditos: Introdução à Linguagem Sonora, Argumento e Roteiro, Roteiro, Produção e Realização em Áudio, Direção de Atores, Oficina de Argumento e Roteiro, Iluminação, Iluminação 2, Direção, Direção 2, Produção, Produção 2, Som, Som 2, Edição e Montagem e Edição e Montagem 2.

A habilitação Jornalismo tem 10 créditos em disciplinas teóricas e outros 58 em práticas. As primeiras são Introdução ao Jornalismo, Legislação e Direito à Comunicação e Análise e Opinião. Já

<sup>28</sup>Bordenave, Juan e outros -*Estratégias de Ensino-aprendizagem*, Vozes, 1998.

as práticas são Planejamento Gráfico, Fotojornalismo, Técnicas de Rádio e TV, Técnicas de Jornalismo, Radiojornalismo, Telejornalismo, *Campus 1*, *Campus 2* e Assessoria de Comunicação.

Seis disciplinas, num total de 20 créditos, formam conjunto das teóricas específicas da habilitação Publicidade e Propaganda: Introdução à Publicidade e Propaganda, Mídia e Gerenciamento de Contas, Pesquisa Publicitária, Legislação e Regulamentação em Publicidade e Propaganda, Administração Publicitária e Publicidade e Sociedade. As práticas totalizam 46 créditos: Marketing em Publicidade e Propaganda, Fotografia Publicitária, Criatividade em Publicidade, Direção de Artes em Artes Gráficas, Planejamento Publicitário, Redação Publicitária e Produção Publicitária Audiovisual.

Na estrutura curricular anterior e na agora proposta, para as três habilitações da FAC, não existe o estágio supervisionado obrigatório. A Faculdade mantém algumas disciplinas, porém, nas quais são matriculados alunos que fazem estágio em organizações que mantém convênios com a FAC, com acompanhamento do professor da disciplina. Além disso, a FAC tem como optativos créditos para Projetos de Extensão, até 10 créditos, e para atividades complementares, outros 10 créditos, que podem totalizar, assim, 300 horas das 2.700 horas do curso. A FAC tem, ainda, um regulamento próprio para os Projetos Finais dos alunos, que devem ser precedidos, obrigatoriamente, do Pré-Projeto, em cada uma das habilitações específicas. Lembramos ainda que a disciplina LIBRAS, em cumprimento ao decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, já foi incluída nas grades das três habilitações da FAC como optativa.

#### 1.4 - Princípios

Com o título de *Por uma Comunicação Emancipadora*, aprovamos os Princípios para elaboração do currículo, com seguinte texto:

Considerando:

- a universidade uma instituição voltada para a culminação da educação formal, capaz de produzir e transmitir conhecimentos não apenas científicos e técnicos, mas também éticos;
- a universidade como formadora de cidadãos aptos a atuar segundo os valores morais e princípios éticos universais, e não apenas preparados para os interesses exclusivos do mercado;
- a produção científica e tecnológica de uma sociedade deve refleti-la em toda sua diversidade de interesses e matizes culturais, constituindo uma resposta aos problemas que esta sociedade enfrenta;
- as desigualdades da sociedade brasileira requerem a produção de conhecimentos comprometidos com a busca de soluções para os problemas de exclusão, pobreza e miséria;
- a natureza social da educação lhe confere uma dimensão política, o que implica a necessidade de reconhecimento da não-neutralidade de seus agentes;

O currículo da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília tem como princípios:

- a autonomia do aluno, por meio de processos criativos de aprendizagem;
- o conhecimento como processo social inacabado e em constante construção e descoberta;
- as condições para uma aprendizagem crítica;
- o diálogo como o mais importante instrumento do aprender;
- a negação do determinismo, do conformismo e visões messiânicas e autoritárias como bases do projeto pedagógico;
- a opção pela educação dialética e transformadora da realidade.

A estrutura conceitual produziu o perfil das disciplinas pelo agrupamento em eixos complementares. Os sete eixos do currículo de 2003 foram reagrupados em quatro:

- *Eixo expressivo* - conteúdos ligados à comunicação e expressão.
- *Eixo de cidadania* - formação com relação ao direito, ética e cidadania;
- *Eixo pragmático* - da ordem das habilidades e das técnicas;
- *Eixo epistemológico* - a construção do saber acadêmico, seu papel e características.

#### Perfil do Egresso

Destacamos que o perfil do egresso e suas competências e habilidades, itens fundamentais a se considerar no desenvolvimento do curso e na própria avaliação do desempenho, foram mantidos nos currículos.

No caso do Audiovisual, entende-se que a base conceitual dessa habilitação é a compreensão total da linguagem audiovisual enquanto expressão comunicativa sob seus aspectos técnicos, estéticos, éticos, culturais, sociológicos e mercadológicos. Pretende-se, assim, que o perfil do egresso se caracterize pelas atividades de criação, produção, estruturação, formatação, direção e programação de produtos em áudio, TV, cinema e outras mídias audiovisuais digitais nas suas formulações diversas, sejam documentárias, de narração, musicais, descritivas e expositivas e

educativas, entre outras; pelo domínio técnico, estético e de procedimentos expressivos pertinentes a essa elaboração audiovisual, de modo a obter os resultados objetivados no que se refere tanto às relações com as realidades abordadas, como às características expressivas dos produtos e à interação destes com seu público; pelo trabalho em qualquer tipo de empresa de comunicação (privada, pública, independente, governamental ou não-governamental) que trabalhe com a linguagem audiovisual, desenvolvendo atividades caracterizadas pela criação, produção, desenvolvimento e interpretação de materiais audiovisuais; pelo trabalho em empresas ou instituições de ensino e pesquisa do audiovisual; pelo relacionamento com a realidade social e cultural e com ambientes naturais, voltado à percepção, à interpretação e à recriação destes através do registro cinematográfico, sonoro ou em vídeo destas percepções, interpretações e recriações de modo a torná-las disponíveis à sociedade; pela iniciativa e pela participação na discussão pública sobre a criação cinematográfica, videográfica, televisiva e sonora no país e no mundo, através de estudos críticos e interpretativos sobre os produtos audiovisuais.

As competências e habilidades se referem à capacidade para realizar produtos audiovisuais em suas especialidades criativas, tais como: formatar projetos, escrever originais ou roteiros para realização de projetos em cinema, vídeo, televisão, rádio e outras mídias audiovisuais digitais; adaptar originais de terceiros; planejar e executar atividades de captação de sons e imagens, responder pela direção, produção, divulgação e transmissão de produtos audiovisuais; editar e finalizar programas audiovisuais analógicos ou digitais; desempenhar atividades na geração e disseminação de produtos audiovisuais em suas especialidades de gestão, como produção, distribuição, exibição, divulgação, e outras atividades relacionadas; dominar as linguagens e gêneros relacionados às criações audiovisuais, percebendo-os como espaços abertos à experimentação e à constante renovação; interpretar, analisar, explicar e contextualizar a linguagem audiovisual, em diferentes meios, formatos e modalidades de comunicação; inovar e propor alternativas criativas e mercadológicas para a produção de filmes, vídeos, programas de TV e áudio para diferentes plataformas ou mídias; articular as práticas em audiovisual, em seus aspectos técnicos e conceituais, à produção científica, artística e tecnológica que caracteriza a cultura, e o exercício do pensamento em seus aspectos estéticos, éticos e políticos; e assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias referentes à criação, produção e circulação cultural de produtos audiovisuais.

Em relação ao Jornalismo, o perfil do egresso se caracteriza pela produção de informações relacionadas a fatos, circunstâncias e contextos do momento presente; pelo exercício da objetividade na apuração, interpretação, registro e divulgação dos fatos sociais; pelo exercício da tradução e disseminação de informações de modo a qualificar o senso comum; e pelo exercício de relações com outras áreas sociais, culturais e econômicas com as quais o jornalismo faz interface.

As competências e habilidades exigidas do jornalista são as seguintes: Registrar fatos jornalísticos, apurando, interpretando, editando e transformando-os em notícias e reportagens; interpretar, explicar e contextualizar informações; investigar informações, produzir textos e mensagens jornalísticas com clareza e correção e editá-los em espaço e período de tempo limitados; formular pautas e planejar coberturas jornalísticas; formular questões e conduzir entrevistas; relacionar-se com fontes de informação de qualquer natureza; trabalhar em equipe com profissionais da área; compreender e saber sistematizar e organizar os processos de produção jornalística; desenvolver, planejar, propor, executar e avaliar projetos na área de comunicação jornalística; avaliar criticamente produtos, práticas e empreendimentos jornalísticos; compreender os processos envolvidos na recepção de mensagens jornalísticas e seus impactos sobre os diversos setores da sociedade; buscar a verdade jornalística, com postura ética e compromisso com a cidadania; dominar a língua nacional e as estruturas narrativas e expositivas aplicáveis às mensagens jornalísticas, abrangendo-se leitura, compreensão, interpretação e redação; dominar a linguagem jornalística apropriada aos diferentes meios e modalidades tecnológicas de comunicação.

O perfil do egresso em Publicidade e Propaganda se caracteriza pelo conhecimento e domínio de técnicas e instrumentos necessários para a proposição e execução de soluções de comunicação eficazes para os objetivos de mercado, de negócios de anunciantes e institucionais; pela tradução em objetivos e procedimentos de comunicação apropriados os objetivos institucionais, empresariais e mercadológicos; pelo planejamento, criação, produção, difusão e gestão da comunicação publicitária, de ações promocionais e de incentivo, eventos e patrocínio, atividades de marketing, venda pessoal, design de embalagens e de identidade corporativa, e de assessoria publicitária de informação.

As Competências e Habilidades do profissional em Publicidade e Propaganda implicam em capacidade para ordenar as informações conhecidas e fazer diagnóstico da situação dos clientes; realizar pesquisas de consumo, de motivação, de concorrência, de argumentos; definir objetivos e

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

Terminamos este relato, lembrando as palavras de Pompeu de Souza, criador do primeiro projeto da Faculdade de Comunicação da UnB: *“Dedicar-se-á, pois, a Faculdade de Comunicação de Massas ao estudo e ensino das ciências, artes e técnicas concernentes a todos os veículos e instrumentos que, transmitindo informação, opinião, sugestão, recreação e arte, em escala industrial, intra-relacionem e inter-relacionem as massas humanas, recebendo e exercendo influências geradoras ou condicionadoras de estados-de-espírito coletivos das mesmas. Estudará e ensinará, portanto, a melhor utilização de todos estes veículos e instrumentos: jornais, revistas e periódicos de toda natureza, agências noticiosas, agências de publicidade e propaganda, rádio, cinema, televisão, ou, ainda, outros quaisquer que o progresso da tecnologia venha a criar ou desenvolver.”*

Brasília, 18 de Maio de 2009.

**ANEXO 3 – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL – UniCEUB****Projeto pedagógico do curso de Comunicação Social do UniCEUB  
(retiradas as ementas das disciplinas)****PARTE I - INSTITUIÇÃO****1– Identificação da Unidade**

Centro Universitário de Brasília - UniCEUB  
Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas - FASA  
Curso de Comunicação Social

1.1 – Mantenedora da Unidade  
Centro de Ensino Unificado de Brasília - CEUB

1.2 – Endereço da Unidade  
Diretor: José Pereira da Luz Filho  
Coordenador: Manoel Henrique Tavares Moreira  
Endereço: SEPN 707/907 – *Campus* do UniCEUB – Bloco I  
Telefone: (61) 3340-1768  
Fax: (61) 3272-3516

1.3 – Município/Estado  
Brasília/Distrito Federal

1.4 – Curso/Habilitações  
Curso de Comunicação Social  
Habilitações: Jornalismo, Publicidade e Propaganda, e Comunicação e Marketing<sup>29</sup>.

1.5 – Turnos  
Jornalismo: matutino e noturno  
Publicidade e Propaganda: matutino e noturno  
Comunicação e Marketing: matutino e noturno

1.6 – Nº de vagas por turno  
Diurno: 120 vagas  
Noturno: 120 vagas

1.7 – Período Mínimo e Máximo de Integralização  
Período mínimo: 3 anos e meio.  
Período Máximo: 7 anos

1.8 – Regime dos cursos  
Semestral – o ano acadêmico constará de dois períodos letivos regulares.

**PARTE II****2.1 – História do UniCEUB**

A primeira instituição de ensino superior a funcionar à noite, na recém-criada capital do Brasil, foi o Centro Universitário de Brasília. O objetivo, no início, era atender os profissionais transferidos de

---

<sup>29</sup>Fica alterada, a partir da aprovação do presente Projeto Pedagógico, a denominação da habilitação de Propaganda e Marketing” para “Comunicação e Marketing”.

outros estados que não podiam continuar seus estudos porque o horário de funcionamento da UnB, até então única instituição de ensino superior em Brasília, era apenas no período diurno.

A fundação do CEUB, em 1968, foi homologada em uma sessão solene na Câmara dos Deputados. O evento foi transmitido pela Voz do Brasil, fato inédito na história das instituições de ensino superior. O primeiro vestibular da Instituição, em 24 de abril de 1968, selecionou mais de mil alunos que ingressaram nos cursos de Administração, Contabilidade, Direito, Economia e Pedagogia. No início, as aulas eram ministradas em salas alugadas em escolas vizinhas.

Em 3 de maio de 1970, dois anos após a fundação do CEUB, foi lançada a Pedra Fundamental do atual *Campus*. Foi o início das obras de construção que seriam realizadas em ritmo acelerado, contando com cerca de 300 operários. O trabalho de construção foi intenso.

O Projeto do Centro Universitário começou no final de 1995, com uma completa reestruturação do *Campus*. Com as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, um projeto foi encaminhado, em dezembro de 1997, ao Ministério da Educação, e uma análise foi feita em toda a documentação. Depois de aprovado pelo Ministério, o projeto passou pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e foi encaminhado ao então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza. A última etapa foi a assinatura do Decreto pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. No dia 24 de fevereiro de 1999, o Decreto-Lei foi publicado no Diário Oficial da União.

A partir daquela data, o Centro de Ensino Unificado de Brasília transformou-se no primeiro Centro Universitário do Centro-Oeste, UniCEUB. Em todo o país existem apenas 25 Centros Universitários. Isso significa que a Instituição está entre as poucas que têm o reconhecimento da qualidade de ensino.

O UniCEUB ocupa hoje uma área de 63.000m<sup>2</sup>. Sua estrutura física é composta de dez prédios que abrigam em torno de 20.000 alunos matriculados. Mais de 60 mil alunos já passaram pelas salas de aula, ainda como CEUB, divididos entre os 15 cursos de graduação oferecidos aos estudantes: Administração, Ciências da Computação, Contabilidade, Direito, Economia, Geografia, História, Letras, Pedagogia, Psicologia, Engenharia da Computação, Matemática, Biologia, Relações Internacionais, Comunicação Social, Biomedicina, Fisioterapia, Enfermagem, Arquitetura e Turismo. Alguns são publicamente reconhecidos como os melhores do DF.

## 2.2 – História do Curso de Comunicação Social

O Curso de Comunicação Social teve seu funcionamento autorizado, como parte da então Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e de Administração já existente desde o ano de 1968, em 9 de novembro de 1972, pelo Decreto n.º 71.347.

Inicialmente eram oferecidas 100 vagas anuais, distribuídas nos turnos matutino e vespertino. Desde o início o curso ofereceria três habilitações: Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas. Sua estrutura curricular compreendia o primeiro ciclo, com 4 disciplinas; um ciclo profissional com 24 disciplinas; uma parte diversificada composta por 7 disciplinas específicas da habilitação, além do estágio supervisionado. A integralização do currículo pleno se fazia em no mínimo 7 semestres e no máximo 16 semestres.

Em 2000 foi criada a habilitação em Propaganda e Marketing, inicialmente com 100 vagas semestrais. Hoje, com o credenciamento da Instituição como Centro Universitário, e considerando a demanda de vestibulandos a cada semestre em busca da oportunidade de cursar uma das habilitações do curso, são oferecidas 120 vagas por semestre nos turnos matutino e noturno.

## 2.3- Aspectos Legais

O curso de Bacharelado em Comunicação Social foi reconhecido em 09 de setembro de 1974, pelo Decreto-Lei 74.517, publicado no Diário Oficial da União n.º 173, e contempla as seguintes habilitações:

- Habilitação em Jornalismo – Autorizada pela Portaria Ministerial nº 1670-A, de 30/11/94, do Ministério da Educação e aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em 16 de dezembro de 1999.

- Habilitação em Publicidade e Propaganda - Autorizada pela Portaria Ministerial nº 1670-A, de 30/11/94, do Ministério da Educação e aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em 16 de dezembro de 1999.

- Habilitação em Propaganda e Marketing (atualmente denominada Comunicação e Marketing) - Autorizada pela Portaria Ministerial nº 1670-A, de 30/11/94, do Ministério da Educação e aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em 16 de dezembro de 1999.

O curso está vinculado à Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas – FASA/UNICEUB, com seleção semestral, via processo seletivo.

## 2.4 - Infraestrutura do Curso

### 2.4.1 – Instalações Físicas

No que concerne à infra-estrutura física, as instalações disponíveis são satisfatórias. As salas de aula são em número e área suficientes e dispõem de adequada iluminação e ventilação, bem arejadas e todas dotadas de equipamento de ar condicionado. Por sua vez, os auditórios atendem aos trabalhos que são promovidos durante o período letivo.

Além do gabinete da Coordenação do Curso, equipado com 03 computadores e impressoras, o Curso de Comunicação Social dispõe de um conjunto de salas de aula e de laboratórios no Bloco 12 do *Campus*, onde estão estruturados os estúdios de TV e Rádio; os laboratórios de Pesquisa de Opinião, de Produção Gráfica e Informática e de Publicidade e Propaganda; e a sede da Agência de Comunicação do UNICEUB (ACC). O Curso de Comunicação Social, juntamente com os Cursos de Administração de Empresas, Contabilidade e Turismo e Análise de Sistemas, integra a Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas – FASA. Sendo assim, ele se insere na infraestrutura física da Faculdade, que ocupa o Bloco 1 do *Campus* do UniCEUB, dispondo, basicamente, das seguintes dependências:

Sala do Coordenador

Sala dos Assistentes da Coordenação

1 Sala de Orientação dos alunos

1 Sala de Professores

20 (vinte) salas de aula (com capacidade aproximada de 60 alunos cada)

Biblioteca Central (localizada no Bloco 2).

### 2.4.2 – Equipamentos

O Curso dispõe de todos os equipamentos necessários para o seu adequado desenvolvimento, priorizando-se as novas tecnologias e o conforto dos alunos.

- a) Os Laboratórios do Curso de Comunicação Social contam com todos os equipamentos necessários para a execução do processo de ensino-aprendizagem no que tange às vertentes técnicas específicas das áreas da Comunicação Social. Tais materiais estão especificados em anexo.
- b) A Biblioteca Central abriga livros de todas as áreas de ensino do UniCEUB, dispondo de acervo nas quantidades adequadas da maioria dos títulos, com um total superior a 87.900 títulos, perfazendo um total de 187.000 exemplares, sendo 1.800 títulos especificamente para o Curso de Comunicação Social e um total de 4.900 exemplares. A Coordenação do Curso mantém acompanhamento constante das obras lançadas no mercado nacional e internacional, agindo de forma a facilitar a atualização do acervo.
- c) A implantação da presente proposta não deverá ampliar a demanda pela utilização dos laboratórios, tendo em vista que as disciplinas laboratoriais foram mantidas nos mesmos semestres, tanto nas matrizes curriculares em vigor quanto nas matrizes curriculares da presente proposta.

### 2.4.3 – Corpo Docente

O curso de Comunicação Social conta, atualmente, com um total de 50 docentes, distribuídos da seguinte maneira: 50% de mestres; 13% de doutores; 32% de especialistas; 5% de graduados.

### 2.4.4 – Aspectos Pedagógicos

A Coordenação do Curso de Comunicação Social apresenta preocupação constante com a formação continuada do profissional egresso. Para tanto, face às exigências do mercado, da academia e de uma realidade socioeconômica e cultural em constante mutação, em especial no que se refere à rapidez com que novas propostas didáticas são inseridas no fazer social, são promovidas discussões com seu corpo docente, a fim de serem estudadas as adaptações necessárias, oportunas e factíveis, no sentido de aperfeiçoamento e até modificação do currículo de Comunicação Social, ora em desenvolvimento.

Como resultado de workshops realizados com os professores, com o objetivo de identificar oportunidades de mudanças e melhoria no Projeto Pedagógico do Curso, apresenta-se esta nova proposta curricular, modificando, em observância às Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação, a Carga Horária mínima, as grades curriculares, os ementários das disciplinas e a forma de realização de atividades complementares e interdisciplinares do Curso.

As mudanças que ora são introduzidas no Projeto Pedagógico contemplam, portanto, as percepções dos professores que atuam no Curso de Comunicação. Os alunos também foram consultados sobre as mudanças propostas e manifestaram sua opinião por meio dos representantes do Centro Acadêmico. Além disso, foram realizados estudos sobre as expectativas do mercado em relação ao perfil do profissional que deve ser formado pelo Curso, no contexto da globalização e da alta tecnologia. Levou-se em consideração as características de Brasília como capital do país e a ênfase



na área de serviços. Nesse contexto, visualizou-se a necessidade de formar um profissional com visão ampla da área de Comunicação Social, de acordo com o moderno conceito de comunicação integrada, e uma abordagem específica dos aspectos conceituais e técnicos de cada uma das habilitações, de forma que o profissional esteja preparado para o exercício pleno da profissão no contexto ambiental atual. Observou-se que o novo profissional de comunicação deve estar apto a exercer sua profissão num contexto de múltiplos canais, com predominância da mídia eletrônica e a utilização de canais alternativos tais como Internet, comunicação realizada em empresas e organizações do terceiro setor em seus meios internos e externos de comunicação. As empresas públicas, privadas ou do terceiro setor necessitam, cada vez mais, de um profissional capaz de planejar, executar e acompanhar a comunicação nessas diversos canais empresariais de maneira integrada e valendo-se de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade da informação.

Pretende-se dar especial ênfase, no caso da capital federal, à comunicação praticada nos inúmeros órgãos públicos aqui sediados, com necessidades amplas de comunicação com seus diversos públicos, abrindo oportunidade para profissionais formados nesse novo contexto anteriormente descrito. Para tanto, várias disciplinas estão passando por mudanças em suas ementas, visando abarcar esses novos aspectos requeridos para a formação do novo profissional de comunicação nas habilitações oferecidas.

#### 2.4.5 - Objetivo Geral

Formar profissionais com uma visão ética, humana, histórica e crítica e que ao mesmo tempo atenda às características do mercado de trabalho, acompanhando as evoluções sociais, econômicas e políticas da realidade nacional e internacional, com apoio das novas tecnologias.

#### Objetivos Específicos

- Adequar o Projeto Pedagógico às mudanças estabelecidas pela Resolução CNE/ nº 2, de 18 de junho de 2007, que determina para os cursos de bacharelado em Comunicação Social a carga horária mínima de 2.700 horas.
- Atender às orientações do Conselho Universitário do UniCEUB que solicitou que as matrizes curriculares das diferentes habilitações do curso de Comunicação Social contemplassem o maior número possível de componentes curriculares equivalentes.
- Contemplar as mudanças conceituais observadas no campo profissional da Comunicação Social nos últimos cinco anos, buscando, com isso, dotar nossos egressos de competências essenciais para o acesso ao mundo do trabalho.
- Permitir a implementação de uma identidade nova para o curso de comunicação, tendo como principal valor o conceito de comunicação integrada.
- Estimular a formação sociocultural e política do aluno, como meio de reflexão e conhecimento crítico, no desempenho da atividade profissional;
- Incentivar a discussão, o desenvolvimento e o exercício experimental em busca de novos conceitos, linguagens e padrões jornalísticos em relação ao mercado profissional.
- Promover o debate, a defesa e a prática do comportamento ético;
- Propiciar o conhecimento e a prática das novas tecnologias e as suas linguagens na comunicação
- Aproximar o estudante do mercado de trabalho através da integração com entidades de classe, empresas, órgãos e organizações privadas e governamentais da área;
- Propiciar a integração interdisciplinar genérica e especializada em relação à atividade jornalística nas suas diversas áreas;
- Promover a integração e a interação entre os diversos cursos da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas e com as demais faculdades do UniCEUB, bem como com outros cursos de Graduação e pós-graduação do Centro-Oeste brasileiro;
- Promover interface com as atividades de pesquisa e extensão;
- Estimular a qualificação no processo ensino-aprendizagem.

#### 2.5 – Perfil do Vestibulando

Os dados aqui apresentados são baseados em pesquisa realizada pela Agência de Comunicação durante o 1º Vestibular de 2004:

- a. Quanto ao conhecimento de idiomas estrangeiros: praticamente 75% dos inscritos estudam inglês como idioma moderno. Os 25% restantes praticam, predominantemente, o idioma espanhol;
- b. Quanto ao sexo: 57% dos inscritos são do sexo feminino;
- c. Quanto à residência: mais de 80% dos vestibulandos vivem com a família em residências próprias;

- d. Quanto à atividade remunerada/renda familiar: mais da metade (53%) dos inscritos não exerce atividade remunerada;
- e. Quanto à utilização do computador: 81% possuem computador conectado à Internet.

## 2.6 – Perfil do Egresso

Caracteriza-se, dentre outros aspectos, pelos seguintes aspectos comuns às três habilitações:

- Capacidade de criação, produção, distribuição, recepção e análise crítica referentes às mídias, às práticas profissionais e sociais relacionadas com estas, e a suas inserções culturais, políticas e econômicas;
- Habilidade em refletir a variedade e mutabilidade de demandas sociais e profissionais na área, adequando-se à complexidade e velocidade do mundo contemporâneo;
- Visão integradora e horizontalizada – genérica e ao mesmo tempo especializada de seu campo de trabalho possibilitando o entendimento da dinâmica das diversas modalidades comunicacionais e das suas relações com os processos sociais que as originam e que destas decorrem;
- Utilizar criticamente o instrumental teórico-prático oferecido em seu curso, sendo portanto competente para posicionar-se de um ponto de vista ético-político sobre o exercício do poder na comunicação, sobre os estrangimentos a que a comunicação pode ser submetida, sobre as repercussões sociais que enseja e ainda sobre as necessidades da sociedade contemporânea em relação à Comunicação Social.

O perfil específico do egresso em Jornalismo caracteriza-se:

- Pela produção de informações relacionadas a fatos, circunstâncias e contextos do momento presente;
- Pelo exercício da objetividade na apuração, interpretação, registro e divulgação dos fatos sociais;
- Pelo exercício da tradução e disseminação de informações de modo a qualificar o senso comum;
- Pelo exercício de relações com outras áreas sociais, culturais e econômicas com as quais o jornalismo faz interface.

Já o perfil específico dos egressos em Publicidade e Propaganda tem como características:

- Pelo conhecimento e domínio de técnicas e instrumentos necessários para a proposição e execução de soluções de comunicação eficazes para os objetivos de mercado, de negócios de anunciantes e institucionais;
- Pela tradução em objetivos e procedimentos de comunicação apropriados os objetivos institucionais, empresariais e mercadológicos;
- Pelo planejamento, criação, produção, difusão e gestão da comunicação publicitária, de ações promocionais e de incentivo, eventos e patrocínio, atividades de marketing, venda pessoal, design de embalagens e de identidade corporativa, e de assessoria publicitária de informação.

O perfil do egresso em Comunicação e Marketing tem as seguintes características:

- Que entenda claramente o planejamento e a utilização da comunicação no contexto do Marketing;
- Que entenda o Marketing como função empresarial;
- Que distinga claramente as diferenças entre os diversos elementos que compõem o universo da comunicação e desta com a amplitude dos instrumentos de marketing;
- Que entenda a comunicação e o marketing num processo de gestão integrada, com uma visão multidisciplinar;
- Que tenha a busca da informação estimulada como base do conhecimento;
- Que a teoria e a prática sejam estimuladas no sentido de pensar, gerando integração, reflexão, criação e responsabilidade empresarial;
- Que os alunos possam fazer uso pleno de sua capacidade crítica, cultural, técnica e de inovação;
- Que o aluno desenvolva eticamente a sua posição de comunicador, não só sob a ótica da agência (fornecedor de serviços de comunicação) como sob a ótica da empresa (usuário de serviços de comunicação).
- Que o aluno se forme um profissional completo, que esteja atento e capaz de se atualizar perante as mudanças do mercado publicitário e do ambiente mercadológico e seja agente transformador.

### PARTE III - Bases Filosóficas e Estrutura Curricular

#### 3.1 – Princípios e Fundamentação

O currículo do Curso de Comunicação Social da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do UniCEUB está fundamentado nas bases filosóficas que são comuns a todos os cursos da Instituição, particularmente os seguintes:

- Princípio da liberdade e da tolerância – Liberdade de opinião, crenças e valores, pelo reconhecimento do direito à existência e à expressão dos diferentes grupos sociais e multiculturais.
- Princípio da solidariedade – Formação do educando para o fortalecimento da cidadania e da construção da sociedade mais justa.
- Princípio da responsabilidade social – Valorização do espírito de cooperação, da capacidade criativa e do senso empreendedor voltada ao desenvolvimento socioeconômico, à proteção ao meio ambiente e à qualidade de vida.
- Princípio de articulação entre teoria e prática – Integração de teoria e prática permeando atividades de ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a formação técnico-científica aplicável à atuação profissional.
- Princípio da formação continuada – Capacitação do educando para a formulação de respostas criativas e contextualizadas na solução de problemas da sociedade, conscientizando-o da necessidade de aperfeiçoamento e atualização permanente.

Ressalte-se que os princípios citados referem-se à formação de um profissional com domínio de conhecimentos, aptidões e habilidades exigidas de um comunicador competente para o mundo atual. Esse profissional deve incorporar, além da capacitação técnica, princípios de relacionamento humano e de convivência social, inserindo-se de forma integral no mercado de trabalho. O ponto a destacar, portanto, e que deverá permear todas as disciplinas do curso, é o de levar o aluno a compreender que é parte integrante de uma sociedade dinâmica. Mais que isto, é um membro privilegiado desta, uma vez que o acesso ao nível universitário é ainda muito restrito no Brasil. Assim, ao portador de diploma universitário estão abertas oportunidades que são vedadas aos demais – o que implica maior consciência de suas responsabilidades.

No curso, portanto, o chamado à consciência e à responsabilidade profissional deverá ser permanente. O conceito de cidadania envolve direitos e deveres de cada membro em relação aos demais, e há um sentido ético mais elevado na solidariedade do que na competitividade simples. Nesses conceitos se insere a forma de compreender a realidade brasileira.

Há uma relação de causa e efeito recíproca nos comportamentos sociais da comunidade que se refletem nas relações de consumo e de construção do imaginário social e que, conseqüentemente, influem na formação do comunicador social. O processo de ensino-aprendizagem refletirá a atualidade de uma sociedade pós-moderna, com paradigmas globais e linguagens igualmente mundializadas. Assim, cabe ao curso formar um profissional que possa atuar no espectro mundial, atendendo e entendendo as demandas e necessidades de qualquer comunidade e da sua, em especial.

Trata-se, portanto, de sério desafio, considerando que os resultados acontecem em longo prazo: formar, além de um competente profissional em comunicação, com as capacidades técnicas e éticas necessárias, um cidadão (no sentido pleno de um indivíduo participante de uma sociedade e solidário com seus membros) com consciência da complexidade do mundo atual.

#### 3.2 – Realidade Regional

O ambiente empresarial do Distrito Federal e, por extensão, do país, seja privado, governamental ou do terceiro setor tem necessidade de profissionais com o novo perfil pretendido nas habilitações oferecidas, com ampla formação conceitual, técnica e humana, capaz de interpretar as mudanças e a complexidade do ambiente empresarial e social, traduzindo oportunidades em resultados, por meio da análise e do planejamento e, fundamentalmente, da capacidade de criar novas soluções.

Esse profissional encontra mercado, portanto, nos seguintes segmentos:

- Órgãos da imprensa nacional e regional, jornais, rádio, TV, revistas e outros meios, considerando-se que todos os órgãos de grande expressão mantêm filiais ou representações na Capital do país;
- Agências de Publicidade, Agências e Empresas de Comunicação e áreas de comunicação das mais variadas instituições, avaliando as necessidades, formulando planos e soluções e executando a comunicação;

- No Governo, em seus diversos âmbitos, auxiliando na avaliação das necessidades sociais e formulando planos integrados de comunicação e relações públicas;
- Nas organizações do terceiro setor, desenvolvendo estudos e estratégias de comunicação e relacionamento público e social.

A Capital do país demanda, cada vez mais, um profissional com o perfil descrito, dado o elevado número de organizações públicas, privadas e do terceiro setor, exigindo habilidades e criação de soluções inovadoras de comunicação.

### 3.3 – Princípios da organização curricular

A organização curricular do Curso de Comunicação está fundamentada nas diretrizes curriculares dos cursos superiores de Comunicação Social, optando-se pelo currículo orgânico a ser operacionalizado paulatinamente, em particular naqueles aspectos considerados de mais difícil solução nesta fase de transição, em que a lei de Diretrizes e Bases dá liberdade para as instituições universitárias. No entanto, as Diretrizes Curriculares da área de Comunicação ainda não foram suficientemente assimiladas. Desta forma, o currículo contempla aspectos conceituais e estruturais.

Os principais aspectos conceituais são os seguintes:

- a. Estruturação orgânica do curso, capaz de permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos programáticos ministrados, além de flexibilidade suficiente que venha facilitar a frequência dos alunos;
- b. Preparação do estudante para o desenvolvimento de sua capacidade intelectual e profissional, de forma autônoma e permanente;
- c. Interação teoria-prática ao longo do curso;
- d. Desenvolvimento da ética profissional e de aspectos humanísticos do estudante, por intermédio de atividade e valores orientados para a cidadania.

Cabe abordar mais detalhadamente este último aspecto, o da ética e dos aspectos humanísticos. Em um momento em que a retomada do processo democrático parece consolidada como a única opção para o desenvolvimento socioeconômico brasileiro, os meios de comunicação manifestam-se como vetores fundamentais de informação e análise crítica. A prática do Jornalismo, da Publicidade e Propaganda e do Marketing, de maneira ao mesmo tempo crítica e responsável e a correta disseminação de informações provenientes das diversas organizações são tarefas fundamentais do comunicador.

A seguir são apresentados os principais aspectos da estrutura curricular.

### 3.4 – Estrutura Curricular

#### 3.4.1 – Premissas Fundamentais

A organização do currículo do Curso de Comunicação Social é calcada na concepção de que a interdisciplinaridade é inerente à própria natureza da comunicação, tanto em seus aspectos teórico-metodológicos como operacionais. Nesse sentido, os conteúdos curriculares foram divididos em Conteúdos Básicos e Conteúdos Específicos.

Os Conteúdos Básicos são caracterizadores da formação geral da área, atravessando a formação dos graduandos de todas as habilitações. Foram concentrados nos três primeiros semestres e envolvem conhecimentos teóricos, práticos, reflexões e aplicações relacionadas ao campo da Comunicação.

Foram categorizados em conteúdos teórico-conceituais, conteúdos analíticos e informativos sobre a atualidade; conteúdos de linguagens, técnicas e tecnologias midiáticas, conteúdos éticos-políticos.

Já os Conteúdos Específicos foram definidos pelo colegiado do curso, buscando favorecer as reflexões e as práticas no campo geral da Comunicação, além de incentivar reflexões e práticas da habilitação específica. Os conteúdos curriculares dessa categoria foram distribuídos ao longo dos demais períodos, correspondendo a recortes dentro do campo geral da Comunicação, organizando conhecimentos e práticas profissionais, abordando questões teóricas, elaborando críticas, discutindo a atualidade e desenvolvendo práticas sobre linguagens e estruturas.

Como forma de concluir o aprendizado com a consciência de formar profissionais habilitados para o crescimento intelectual e prático das áreas, os últimos semestres contemplam as disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Seminários Avançados em Comunicação e, para as habilitações de Publicidade e Propaganda e Comunicação e Marketing, o Estágio Supervisionado.

### 3.5 – Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

É objetivo desta disciplina abranger as principais áreas do Curso de Comunicação, certificando-se da capacidade do aluno em desenvolver os temas determinados de forma satisfatória. O TCC

proporciona a experiência de pesquisa científica, permitindo ao aluno vivenciar o planejamento, a elaboração e a apresentação de um trabalho de natureza acadêmica em sua área específica.

O trabalho de conclusão de curso adotará diversas possibilidades de estudo em termos metodológicos, podendo ser uma pesquisa bibliográfica, exploratória, análise de conteúdo, análise de discurso ou análise semiótica, pesquisa histórica, pesquisa de campo, etnográfica, estudos interdisciplinares, entre outros.

Na elaboração do trabalho serão resgatados os conteúdos concernentes à metodologia de pesquisa científica, bem como um aprofundamento no objeto de estudo escolhido. Para acompanhar o desenvolvimento da investigação o aluno deverá escolher um professor orientador entre os oferecidos pelo curso.

### 3.6 – Informações Gerais sobre a Matriz Curricular

As disciplinas serão ministradas em 5 créditos, significando um total de 75 horas aula. Para a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso foram reservadas 150 horas, num total de 10 créditos, podendo o aluno optar por monografia ou projeto experimental. São previstas, ainda, 75 horas de Atividades Complementares e 60 horas da disciplina “Ética, Cidadania e Realidade Brasileira”, ambas consideradas para a integralização do Currículo.

Os alunos das habilitações de Publicidade e Propaganda e Comunicação e Marketing deverão cursar a disciplina “Estágio Supervisionado”, que corresponde a um estágio curricular nas respectivas áreas, de modo a exercer atividades junto a empresas do setor, por um período mínimo de 240 horas, sob a orientação pré-estabelecida por um professor-orientador.

A carga horária mínima para a obtenção do grau de bacharel em Comunicação Social, nas habilitações de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Comunicação e Marketing, desde que cumprida a carga curricular determinada pela Instituição, é de 2.760 horas aula.

### 3.7 – Matriz Curricular do Curso de Comunicação Social

(retiradas as ementas das disciplinas)

#### 3.7.2 – Informações Gerais sobre a Matriz Curricular

As disciplinas serão ministradas em 5 créditos, significando um total de 75 horas aula. Para a disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso” foram reservadas 150 horas, tendo em vista tratar-se de disciplina de caráter prático e de grande importância para o curso. Estão previstas, ainda, 75 horas de Atividades Complementares. Dessa forma, a carga horária mínima para a obtenção do grau de comunicador social, nas habilitações de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Comunicação e Marketing, desde que cumprida a carga curricular determinada pela Instituição, é de 2.760 horas.

#### 3.7.3 -Relação Teoria-Prática

A articulação teoria-prática deve permear a construção do conhecimento em todas as disciplinas, por meio do diálogo permanente entre concepções teóricas e realidade social e natural a partir da reflexão sistemática do processo de transposição do conhecimento para o fazer profissional. Em termos operacionais, reforça-se a necessidade da relação teoria-prática estar presente no interior das disciplinas para possibilitar a vivência das diferentes dimensões da atuação profissional e não apenas nos estágios obrigatórios dos cursos. Desse modo, a interação entre teoria e prática deve fazer parte do cotidiano acadêmico dos alunos, tanto nas disciplinas de caráter técnico-profissionalizante (laboratórios), como nas disciplinas de teor científico ou humanístico (por meio do desenvolvimento de habilidades reflexivas e críticas sobre a realidade atual).

#### 3.7.4 - Relação Ensino-Pesquisa

A relação ensino-pesquisa possibilita identificar as ações, interações e mediações que se fazem necessárias para a consolidação do processo de formação, tendo como finalidade maior a disseminação de atitudes científicas e a predisposição do aluno em conhecer de forma ativa e contextualizada.

O curso de Comunicação Social, além do estímulo à produção científica dos alunos na disciplina Metodologia Científica, manterá núcleos específicos para produção científica de professores e orientação de trabalhos de iniciação científica de alunos.

A participação de professores e alunos em atividades de iniciação científica tem um importante papel na formação do estudante universitário, ajudando-o na construção do pensamento científico e de seus métodos, na análise crítica frente aos novos desafios e na proposição e verificação experimental de hipóteses de trabalho. O espírito analítico-crítico, a inovação de soluções, a engenhosidade e o empreendedorismo, dentre outras, são habilidades a serem trabalhadas no cotidiano da pesquisa, importantes, também, no processo de formação do profissional.

#### 3.7.5 - Interdisciplinaridade

Eixo que possibilita o diálogo permanente entre as disciplinas – questionamento e pesquisa – permitindo a intensificação e globalização dos conhecimentos. A prática profissional requer permanente mobilização dos conhecimentos das diferentes disciplinas, colocando-os a serviço do fazer profissional. Os saberes disciplinares são recortes da realidade profissional que guardam relações entre si.

Nessa abordagem as disciplinas deverão ser trabalhadas considerando-se a inter-relação existente entre os diferentes campos da formação. Sua viabilização requer a existência de projetos coletivos institucionais e interdisciplinares orientados pelos objetivos, pela natureza e pelas especificidades dos cursos.

Visa à abertura de canais para o aperfeiçoamento da formação profissional a partir de leituras mais completas da realidade social em suas múltiplas dimensões, da formação profissional e do mundo do trabalho.

Na prática, o Curso de Comunicação Social oferece a seus alunos, desde os semestres iniciais, oportunidade de realização de atividades interdisciplinares, como seminários coordenados por dois ou mais professores do mesmo semestre, além de projetos de extensão, que reúnem alunos e professores de diferentes semestres e disciplinas. Além disso, os professores das disciplinas do sétimo semestre participarão ativamente no planejamento e na orientação da disciplina “Seminários Avançados em Comunicação” que se constituirá numa oportunidade para a prática da interdisciplinaridade.

### 3.8 - Projetos de sustentação ou enriquecimento do Curso

#### 3.8.1. Monitoria

O exercício da monitoria no Curso de Comunicação Social tem como objetivo proporcionar ao aluno a vivência de práticas profissionais específicas e o aperfeiçoamento de seu aprendizado técnico. Semestralmente o Curso seleciona 10 monitores que atuam na Agência de Comunicação do UNICEUB (ACC), sob a supervisão de um professor. Para concorrer à seleção da monitoria, o aluno deve ter concluído o 4º semestre do Curso e deve apresentar desempenho acadêmico de excelência, com um mínimo de 80% das menções das disciplinas já cursadas MS e SS. A monitoria é exercida por um semestre, mas pode ser renovada por igual período. O aluno selecionado recebe como benefício um desconto de 30% em suas mensalidades, durante o exercício da monitoria.

#### 3.8.2 Pesquisa

O Curso de Comunicação Social oferece a seu corpo discente vários projetos de pesquisa, entendendo que o ensino superior de qualidade não se faz apenas com base nos conteúdos programáticos convencionais, desenvolvidos em sala de aula.

#### 3.8.3 Atividades Complementares

Serão desenvolvidas atividades complementares às disciplinas ministradas em sala de aula, num total de 75 horas, distribuídas no decorrer do Curso, compondo-se essas atividades do desenvolvimento de projetos, seminários, oficinas sobre tópicos específicos do curso, visitas técnicas e outras atividades a serem conduzidas sob a orientação de professores e mediante projeto a ser elaborado previamente ao início de cada semestre letivo. O projeto para realização de atividades complementares deve ser submetido à aprovação da Coordenação, que priorizará aqueles que venham representar as melhores possibilidades de aprendizado e de aplicação dos conhecimentos adquiridos no Curso. As atividades desenvolvidas pelos alunos em outras instituições nacionais e internacionais, no âmbito de parcerias firmadas pelo UNICEUB, serão consideradas, desde que devidamente comprovadas por certificação, como atividades complementares.

#### 3.8.4 - Disciplinas Optativas

O aluno poderá cursar disciplinas optativas, de acordo com o seu interesse específico, ministradas eventualmente no âmbito do curso de Comunicação, de acordo com a demanda, o interesse e a atualidade, ou, ainda, oferecidas regularmente em outros cursos de graduação ou de tecnologia do UniCEUB, relacionadas a três áreas temáticas: Novas Tecnologias, Gestão da Comunicação e Linguagem e Estética. O objetivo dessas disciplinas é permitir ao aluno ampliar seus conhecimentos e competências visando aplicá-las a partir de novos conceitos e práticas incorporadas à área da Comunicação.

#### 3.8.5–Disciplina de Libras – Optativa

O Curso de Comunicação Social oferece em sua Matriz Curricular, como optativa, a disciplina “Língua Brasileira de Sinais”, tendo em vista o que estabelece o Decreto 5.626/2005, a Lei nº 10.436/2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. A carga horária mínima da disciplina será de 45 horas, com três créditos. A ementa da disciplina terá o seguinte conteúdo: História, Língua, Identidade e Cultura Surda. Visão Contemporânea sobre os fundamentos da inclusão e ressignificação da Educação Especial na área da surdez. Linguagem Corporal e Expressão. Estudos da língua brasileira de sinais:

fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Tradução e interpretação em Libras. Noções e aprendizado básico de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

A disciplina poderá ser cursada a partir do segundo semestre do curso de Comunicação Social.

### 3.9 - Qualificação do Corpo Docente

A qualidade de ensino não pode ser desarticulada dos fatores que nela interferem. Não há como dissociar a docência das condições de trabalho oferecidas pela Instituição. Este deve retratar o esforço coletivo na direção dos propósitos, convicções e ações institucionais. Tendo em vista tal concepção, o Curso deve investir na formação continuada de seu corpo docente. Em termos práticos, propõe-se:

- Manutenção da política de qualificação e melhoria do corpo docente.
- Implantação de mestrado.
- Consolidação do Plano de Carreira Docente.
- Incremento à política de qualificação e melhoria do desempenho profissional do corpo docente.

#### 3.9.1 – Perfil do Corpo Docente

O professor do UNICEUB é, tradicionalmente, oriundo do mercado de trabalho, das empresas privadas e públicas. Com a necessidade de titulação houve alteração nesta característica, e assim contamos com uma parcela significativa de professores titulados, mas nem todos são considerados como profissionais de desempenho em sua área no mercado de trabalho. Este cenário nos remete a um cuidadoso exame para que o UNICEUB não perca a condição de importante escola formadora de profissionais de Comunicação no Distrito Federal e em todo o território nacional. Para tanto, é necessário que ocorra uma integração entre professores da área teórica e professores específicos para disciplinas técnicas, levando os alunos a um aprendizado que associe sempre a teoria, os conceitos e os modelos à prática. Todavia algumas características devem ser comuns a todas as habilitações mantidas pelo Curso de Comunicação, tais como:

- a. Capacidade de atuar em grupo;
- b. Atualização constante, visando a aptidão para identificar as mudanças no mercado e fazer as alterações que se fizerem necessárias;
- c. Manutenção de uma bibliografia moderna e atualizada que estimule a leitura para incentivar a pesquisa e o aperfeiçoamento enquanto formação profissional;
- d. Ser especialista com visão integrada de Comunicação Social com capacidade de passar ao aluno a visão global da comunicação;
- e. Exploração dos laboratórios como um meio e não um fim;
- f. Preocupação com a formação de um profissional completo, que enquanto agente social tem compromisso consigo e com a sociedade, além da formação técnica e humana;
- g. Que estabeleça um processo de avaliação e que estimule o aprendizado;
- h. Que respeite as questões ideológicas do aluno, da Universidade e das empresas de comunicação;
- i. Que deixe transparecer a sua motivação pelo educar;
- j. Estabeleça os critérios de criatividade e excelência buscados por este Centro Universitário;
- k. Buscar a formação integral do aluno respeitando sua história, sua trajetória e seus conhecimentos;
- l. Capacidade de articular de forma conjugada o saber, o fazer, o ser e o conviver;
- m. Atualização permanente em relação à realidade global estimulando a criatividade com condições de antecipar as tendências na área de Comunicação Social;
- n. Integração interdisciplinar e estímulo à discussão teórica e prática.

## PARTE IV – LINHA METODOLÓGICA E AVALIAÇÃO

### 4.1 – Linha Metodológica e Avaliação da Aprendizagem

A proposta para o curso de Comunicação permite uma linha metodológica que reduza a ênfase ao isolamento das disciplinas oferecidas e se introduzam possibilidades de integração visando a uma interdisciplinaridade no desenvolvimento do currículo. Mudanças nesse sentido significam adotar as tendências ditadas pelas novas diretrizes curriculares do MEC para os cursos dessa área. A metodologia a ser seguida propõe etapas de avanços no processo integrativo, com as seguintes ênfases:

- Harmonização progressiva dos conteúdos curriculares das disciplinas afins, visando traçar estratégias cooperativas no desenvolvimento dos programas;

- Estabelecimento de trabalhos acadêmicos de iniciação científica que estimulem o estudante, desde o ingresso no curso, menos no estudo de disciplinas na fase propedêutica, a identificar e propor soluções para problemas que exijam uma base de consulta em mais de um campo disciplinar. O próprio estudante vai descobrindo a necessidade de ampliar a sua área de estudo e a importância do apoio multidisciplinar requerido para o cumprimento da sua tarefa;
- Desenvolvimento de eventos acadêmicos de cunho científico para abordagem de termos de Comunicação Social sob os diferentes aspectos da Matriz Curricular, visando aumentar a visão do docente e do estudante sobre a individualidade, complementaridade e interdependência das disciplinas do curso de Comunicação Social;
- Estimular aulas que enfatizem a variedade doutrinária e o pluralismo de ideias na abordagem de cada conteúdo e o seu encadeamento com as disciplinas afins e de outras áreas do conhecimento;
- Aperfeiçoar o planejamento semestral, com cronograma das atividades docentes;
- Estimular a produção de relatório docente semestral com apreciação crítica das atividades desenvolvidas e sugestão para o aperfeiçoamento da disciplina e do curso, propondo aperfeiçoamento no plano de ensino a cada início de semestre.

Além da integração multidisciplinar, a linha metodológica de ensino deve contemplar os tradicionais recursos didáticos de ensino, bem como introduzir as novas tecnologias de informação no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à avaliação do estudante, exige-se ao lado da assiduidade e da pontualidade uma apuração do rendimento escolar do educando, que equilibre critérios quantitativos de mensuração da aprendizagem com a aferição do desempenho qualitativo. Isto será possível com a introdução de uma metodologia de ensino que busque o desenvolvimento progressivo da capacidade de identificação, equacionamento e solução de problemas pela análise reflexiva e crítica. O rendimento escolar será estimulado mediante critérios de avaliação contínua do estudante, oferecendo-lhe uma orientação permanente e que estimule a busca incessante do conhecimento pelo uso do pensamento reflexivo.

#### 4.2 – O processo de implantação e avaliação do projeto pedagógico

O projeto pedagógico estabelecerá um cronograma com a descrição, os objetivos, as metas, as atividades, os recursos necessários, a responsabilidade pessoal ou setorial e os prazos de desenvolvimento a serem cumpridos em cada módulo. Deve evidenciar, numa rede matricial, as inter-relações dos diferentes módulos, a contribuição para o objetivo geral a ser alcançado pela proposta. Desta forma, os critérios de acompanhamento e avaliação serão estabelecidos com base nos elementos constantes no próprio projeto pedagógico em sua nova versão. Deverão ser considerados os seguintes elementos no acompanhamento e avaliação:

##### 4.2.1 – Do processo de implantação do projeto

- a) Cumprimento dos prazos e os reflexos sobre o resultado final do projeto;
- b) Existência dos recursos e da preparação necessária para a implantação do projeto;
- c) Estratégia de substituição progressiva (regra de transição) do sistema vigente pela nova proposta curricular e o impacto no andamento regular do curso de Comunicação Social.

##### 4.2.2 – Da coerência entre o projeto e a realidade em termos de formação

A experiência docente será constantemente avaliada por meio do acompanhamento do desenvolvimento das atividades planejadas em cada plano de ensino e pelas seguintes ações:

- a) Definição de dados, informações e indicadores a serem incluídos no modelo de relatório semestral a ser preenchido pelo docente visando descrever o desempenho da disciplina ministrada (comparativo ao programa de início de semestre), a relação com as disciplinas afins e o ajuste à nova proposta;
- b) Reuniões periódicas (por disciplinas afins, por tronco, com o conjunto dos docentes e representantes dos discentes) para o acompanhamento da programação proposta pelo docente e do ajuste de execução do curso à proposta.

##### 4.2.3 – Da avaliação da formação dos alunos

A formação dos alunos será avaliada pelos seguintes critérios:

- a) Pela assiduidade e pontualidade do educando às aulas;
- b) Pelo rendimento intelectual que afira o aprendizado do conteúdo por critérios qualitativos e quantitativos;



- c) Pela avaliação contínua do educando com orientação permanente para a busca do saber, da prática, do ser e do conviver;
- d) Pela participação em atividades práticas vinculadas à área específica de Jornalismo;
- e) Pelo desenvolvimento de trabalho científico individual e em grupo de estudo.

4.3 – Indicadores para avaliar a concretização do projeto pedagógico e necessidade de reestruturação:

- a) Cumprimento das metas estabelecidas;
- b) Rendimento nos exames de avaliação de cursos do MEC, antes e depois;
- c) Índice de aprovação antes e depois;
- d) Qualificação (titulação) dos docentes;
- e) Produção científica dos docentes do curso;
- f) Trabalhos de extensão para a comunidade;
- g) Realização de oficinas, seminários, palestras e outros eventos;
- h) Avaliação da qualidade dos trabalhos em banca examinadora.

4.4 – Equipe de Avaliação

Recomenda-se a formação de uma equipe permanente de controle e avaliação da elaboração, implantação e execução da proposta pedagógica para cada Habilitação do curso de Comunicação Social, chefiada pela Coordenação do Curso.

Essa equipe deverá buscar o apoio institucional e de expertise da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do UniCEUB e estará encarregada de identificar se há coerência entre todos os projetos das diversas habilitações, além de diagnosticar dificuldades encontradas pelo docentes e discentes com a implantação do novo currículo, observando, ainda, o que estabelecem as diretrizes e recomendações dos MEC/INEP no que concerne ao processo de avaliação.

Brasília, 23 de outubro de 2007.

**ANEXO 4 – RELAÇÃO DE CURSOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL EM ATIVIDADE NO DF EM 2011**

<b>Instituição (IES)</b>	<b>Nome do Curso</b>
IESB	COMUNICAÇÃO SOCIAL
	JORNALISMO
	PUBLICIDADE E PROPAGANDA
UNIEURO	COMUNICAÇÃO SOCIAL – JORNALISMO
	COMUNICAÇÃO SOCIAL - PUBLICIDADE E PROPAGANDA
FAB	JORNALISMO
	PUBLICIDADE E PROPAGANDA
UNIPLAN	JORNALISMO
	PUBLICIDADE E PROPAGANDA - PUBLICIDADE E PROPAGANDA
FAPRO	COMUNICAÇÃO SOCIAL
FACITEC	JORNALISMO
	PUBLICIDADE E PROPAGANDA
UNB	COMUNICAÇÃO SOCIAL
	COMUNICAÇÃO SOCIAL - RELAÇÕES PÚBLICAS
	COMUNICAÇÃO SOCIAL – CINEMA
	COMUNICAÇÃO SOCIAL – RADIALISMO
	COMUNICAÇÃO SOCIAL - AUDIO VISUAL
	COMUNICAÇÃO SOCIAL – JORNALISMO
	COMUNICAÇÃO SOCIAL - PUBLICIDADE E PROPAGANDA
FACULDADE JK - UNIDADE II – GAMA	PUBLICIDADE E PROPAGANDA
	PUBLICIDADE E PROPAGANDA - PUBLICIDADE E PROPAGANDA
ESAMC BRASÍLIA	COMUNICAÇÃO SOCIAL
	PUBLICIDADE E PROPAGANDA - PUBLICIDADE E PROPAGANDA
UNIP	PUBLICIDADE E PROPAGANDA
FACULDADES INTEGRADAS PROMOVE DE BRASILIA	JORNALISMO
UNICEUB	JORNALISMO – JORNALISMO
	PUBLICIDADE E PROPAGANDA - PUBLICIDADE E PROPAGANDA
UCB	COMUNICAÇÃO SOCIAL
	COMUNICAÇÃO SOCIAL – JORNALISMO
	COMUNICAÇÃO SOCIAL
	COMUNICAÇÃO SOCIAL - PUBLICIDADE E PROPAGANDA
FACULDADE FORTIUM	COMUNICAÇÃO SOCIAL
	COMUNICAÇÃO SOCIAL - PUBLICIDADE E PROPAGANDA
FAEFDA	COMUNICAÇÃO SOCIAL
	COMUNICAÇÃO SOCIAL - PUBLICIDADE E PROPAGANDA
	COMUNICAÇÃO SOCIAL – JORNALISMO

**Fonte: Sistema e-MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011).**