

Práticas Pedagógicas em Comunicação Social¹

Renata Innecco Bittencourt de CARVALHO²
Universidade de Brasília, Brasília, DF
Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF

RESUMO

Neste estudo, toma-se como foco a prática pedagógica do bacharel professor do curso de Comunicação Social. 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 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.

CONTEXTUALIZAÇÃO

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, no Doutorado, investigar o seguinte problema: quais são as tendências da prática pedagógica do bacharel professor nos cursos da área de Comunicação Social?

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. 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.

¹ Trabalho apresentado no GP Teorias do Jornalismo do XII Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Doutora em Educação pela Universidade de Brasília-UnB, email: renata62926@hotmail.com

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 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.

Para escolher lugares a ser visitados e explorados para otimização do tempo disponível, a localização geográfica e o tempo, respectivamente, o Distrito Federal e o cronograma da pesquisa, foram fatores determinantes para a escolha das IES.

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 apresentou 15 IES com 36 cursos ativos. 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. 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, 2011). O UniCEUB é um centro universitário e pertence à esfera administrativa privada (CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA, 2010). 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.

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2001) de Comunicação Social definiam que o curso podia 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 a 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).

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 pesquisa.

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.

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.

Considerei 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?” 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.

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). 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 resultado³:

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

Foram entrevistados e responderam aos questionários os coordenadores do curso de cada IES - Marcelo^C do UniCEUB e Tatiana^U da UnB - para que se pudesse contemplar o perfil dos atuais gestores dos cursos. É bem clara a diversidade de características do grupo

³ 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.

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. 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 Hubermam (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”.

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.

As informações relativas à formação acadêmica e à atuação profissional dos professores levam às seguintes considerações: 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. 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^C, 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^C, 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*.

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. Em relação à quantidade de alunos com que os professores trabalham em turmas em que leciona ou que orienta: 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).

É importante analisar os dados quantitativos citados 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.

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.

Triangulação

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 pode ser exemplificada pela escolha de delimitação de um livro pelo professor Sívio^C 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^U, 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.

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^U, 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. 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^C e Marta^U, e a exposição de trabalhos dos alunos sem prévia anuência, na disciplina do professor Breno^C.

A maioria dos "diálogos" presenciados nas aulas durante as observações se restringiu 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^U, 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.

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^U 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 (SÁNCHEZ 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^C, 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.

Algumas considerações

Permito-me, expor algumas lições que depreendi dos achados e apresento-as no sentido de contribuir para decisões institucionais caso seja desejável a alteração de práticas acrílicas 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 acolhimento 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, pude 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.

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^U 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, 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, ênfase 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, no relatório da pesquisa 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.

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.

Referências bibliográficas

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. P. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. 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 2001.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA. **Informações gerais**. Disponível em: <http://www.uniceub.br/instituicao/Instituicao/ins010_instituicao.aspx>. Acesso em: em: 30 de mar. 2010.

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.

DUARTE, M. Y. M. Estudo de caso. In: DUARTE, J; BARROS, A. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2007.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODE, W; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1979.

HUBERMAN, M. **La vie des enseignants**: évolution et biland. Une profession. Paris, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1989.

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: Papyrus, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sistema e-MEC. **Instituições de educação superior e cursos cadastrados**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 de Nov. de 2011.

MORGAN, D. **Focus groups as qualitative research**. Newbury Park, CA: Sage, 1988.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Sobre**. 2011. Disponível em: <<http://www.unb.br/sobre>>. Acesso em: 20 de dez. de 2011.

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: Papyrus, 1989.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamentos e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.