OS ESPAÇOS DE AULA COMO FACILITADORES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE PUBLICIDADE

**BÁRBARA
DORO
ZACHI**

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Bárbara Doro Zachi

Os espaços de aula como facilitadores de práticas pedagógicas no curso de Publicidade: proposta de um *framework* de análise e estudo de caso na habilitação da ECA USP.

São Paulo
2019

Bárbara Doro Zachi

Os espaços de aula como facilitadores de práticas pedagógicas no curso de Publicidade: proposta de um *framework* de análise e estudo de caso na habilitação da ECA USP.

Versão Original

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências da Comunicação.

Área de Concentração: Estudos dos Meios e da Produção Mediática. Linha de Pesquisa: Consumo e Usos Midiáticos nas Práticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Maria Ribeiro de Souza.

São Paulo
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Doro-Zachi, Bárbara

Os espaços de aula como facilitadores de práticas pedagógicas no curso de Publicidade: proposta de um framework de análise e estudo de caso na habilitação da ECA USP. / Bárbara Doro-Zachi ; orientadora, Sandra Maria Ribeiro de Souza. -- São Paulo, 2019.

226 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Bibliografia

Versão original

1. Publicidade e Propaganda 2. Formação publicitária 3. Práticas pedagógicas 4. Ensino Superior 5. Espaços de ensino-aprendizagem I. Ribeiro de Souza, Sandra Maria II. Título.

CDD 21.ed. - 659.1

Elaborado por Sarah Lorenzon Ferreira - CRB-8/6888

Nome: DORO-ZACHI, Bárbara.

Título: **Os espaços de aula como facilitadores de práticas pedagógicas no curso de Publicidade:** proposta de um *framework* de análise e estudo de caso na habilitação da ECA USP.

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências da Comunicação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____	Instituição _____
Julgamento _____	Assinatura _____

Prof. Dr. _____	Instituição _____
Julgamento _____	Assinatura _____

Prof. Dr. _____	Instituição _____
Julgamento _____	Assinatura _____

Prof. Dr. _____	Instituição _____
Julgamento _____	Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Sandra Maria Ribeiro de Souza, pelo acolhimento, carinho e confiança constantes, pelas risadas nas tardes de orientação e pela inesquecível abertura de portas para o fazer docente.

Ao Prof. Dr. Luis Alberto de Farias e ao Prof. Dr. Silvio Sato, pela atenção e dedicação ao meu projeto durante o Exame Geral de Qualificação e pelas considerações tão necessárias e transformadoras tanto da pesquisa quanto da pesquisadora.

Aos meus pais, Aparecido Wilson Zachi e Eliana Doro Zachi, pela construção de quem sou, por serem quem são, por me apoiarem incondicionalmente, por serem porto seguro, amigos, inspiração, e pelo transbordar de amor, tão revigorante sempre.

Ao meu irmão, Fábio Doro Zachi, à minha cunhada, Alessandra Marie Ferracini Zachi, e aos meus sobrinhos, Melissa Ferracini Zachi e Théó Ferracini Zachi, por compartilharem comigo sua jornada familiar, pela reconexão com a minha própria infância, pelo amor traduzido em gestos e por me proporcionarem tamanha felicidade.

Ao Jannerson Xavier, pela década compartilhada, pelos tão profundos e solidários diálogos, pela construção diária de um relacionamento saudável, pela tamanha e linda felicidade cotidiana, por chorarmos juntos pelas emoções da vida, por acreditar na minha força, por ser incentivo, por ser espelho, por ser quem é.

Aos amigos desta jornada, Ligia Giatti, Gabriel Moraes, Juliana Maaz e Michelle Kato, por suas escutas absolutamente ativas, pela genuína empatia com minhas angústias e euforias e pela constante empolgação com os avanços deste projeto e de minha própria identidade.

Aos amigos de tantas outras jornadas que também me ajudaram na condução desta pesquisa, pelo interesse, pelas trocas e pelos incentivos constantes, Mari

Campos, Alana Landal, Rafael Lopez, João Valsecchi, Leonardo Amgarten, Marcelo Moreno e Marcus Pesavento.

À Renata Padial, pela trajetória terapêutica, pela intensa e maravilhosa condução de um lindo florescer de alma, pelo despertar do meu feminino, pelo encontro com as minhas potências.

À Mariana Quintanilha e à Stella Pirani, pela constante confiança, pela generosidade em permitir e lutar pela realização deste trabalho e pela indispensável e amorosa compreensão da importância disso tudo para mim.

Aos professores entrevistados nesta pesquisa, pela disponibilidade e generosidade em compartilharem suas vivências comigo, pela constante revisão de seus fazeres docentes e por serem eternos mestres: Prof. Dr. Hugo Fortes, Prof. Dr. Silvio Sato, Prof. Dr. Eneus Trindade, Prof. Dr. Arlindo Ornelas Figueira Neto, Prof. Dr. Bruno Pompeu Marques Filho, Prof. Dr. Sérgio Bairon.

Aos alunos entrevistados nesta pesquisa, pela também disponibilidade, pela doçura com a qual me receberam e pelos olhares tão apaixonantes sobre o universo ecano: Julia Fagundes, Laura Manfredini, Naomi Kikuchi, Ana Clara Jardim, Mansur Atique, Matheus Silva, Douglas Avezum e Kenji Lambert.

À Sushila Claro, pelo importante compartilhamento de informações para este projeto, por sua autenticidade e por enxergar, assim como eu, as tantas cores da ECA USP.

À Universidade de São Paulo, que me recebeu dez anos atrás para uma jornada incansável na busca por mim mesma. Continuo encantada com sua capacidade em me fazer pensar.

À São Paulo, pela linda insanidade, pelas tantas diversas realidades e por continuar sendo o avesso do avesso do avesso do avesso.

RESUMO

DORO-ZACHI, Bárbara. **Os espaços de aula como facilitadores de práticas pedagógicas no curso de Publicidade:** proposta de um *framework* de análise e estudo de caso na habilitação da ECA USP. 2019. 226 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Diante dos novos significados do consumo, da revolução digital e dos múltiplos papéis assumidos pela Publicidade na sociedade, é preciso repensar os espaços que tradicionalmente acomodam a formação acadêmica em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda. Acreditamos que exista uma dissonância entre os espaços de aula oferecidos convencionalmente no curso e as necessidades de ensino-aprendizagem e formação publicitária no século XXI. Por reconhecermos os espaços de aula como facilitadores e motivadores das práticas pedagógicas, consolidamos um *framework* de análise com cinco critérios que qualificam um espaço facilitador, sendo eles a hospedagem receptiva, a flexibilidade mobiliária, a interatividade digital, a autonomia de estudo e a criatividade espacial. A partir de um estudo de caso único no Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo da ECA USP, aplicamos o *framework* e avaliamos os espaços de aula da habilitação em Publicidade e Propaganda nesse Departamento, representados por um espaço de aula convencional (sala 30) e pelo Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11). Nossa pesquisa foi aplicada com quinze pessoas, entre professores, alunos e técnica de assuntos administrativos do Departamento. Cem por cento dos entrevistados concordam que o espaço de aula pode ser um facilitador e motivador das experiências pedagógicas. Também diagnosticamos que os espaços de aula assumem diferentes identidades, representando características de seu perfil público, reflexivo, dialógico, prático e publicitário. Especificamente a partir do *framework*, constatamos que o espaço de aula convencional (sala 30) possui um baixo grau de facilitação das práticas pedagógicas. As maiores notas são nos critérios de flexibilidade mobiliária, hospedagem receptiva e interatividade digital. As menores notas são nos critérios de autonomia de estudo e criatividade espacial. Já o Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11) possui um médio grau de facilitação das práticas pedagógicas. Sua maior nota também é no critério de flexibilidade mobiliária, seguido de criatividade espacial. As médias mais baixas ficam com os critérios de hospedagem receptiva, interatividade digital e autonomia de estudo, contraditoriamente ao que se espera para um laboratório prático. Os espaços de aula pesquisados, portanto, ainda não atingem sua máxima capacidade de facilitação e motivação das práticas pedagógicas condizentes com as demandas da Comunicação e da Publicidade do século XXI. Trabalhando em conjunto com outros elementos do currículo pedagógico e contando com o potencial humano em aula, os espaços podem ser aliados nos processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Publicidade e Propaganda. Formação publicitária. Práticas pedagógicas. Ensino superior. Espaços de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

DORO-ZACHI, Bárbara. **Learning spaces as facilitators of pedagogical practices in the Advertising course:** proposal of an analysis framework and case study in ECA USP's graduation. 2019. 226 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Given the new meanings of consumption, the digital revolution and the roles played by Advertising in society, it is necessary to rethink the traditional learning spaces of higher education in Social Communication – Advertising course. We believe that there is a dissonance between the classrooms conventionally offered in the course and the needs of teaching-learning and advertising formation in the 21st century. By recognizing learning spaces as facilitators and motivators of pedagogical practices, we have consolidated an analysis framework with five criteria that qualify a space as a facilitator, namely receptive hosting, furniture flexibility, digital interactivity, learning autonomy and space creativity. Based on a unique case study from ECA USP's Department of Public Relations, Advertising and Tourism, we applied the framework and evaluated the learning spaces of the Advertising course in this Department, represented by a conventional classroom (room number 30) and by the Audiovisual Creation Lab (room number 11). Our research was conducted with fifteen people, including teachers, students and administrative affairs technician of the Department. One hundred percent of respondents agree that the classroom can be a facilitator and motivator of teaching experiences. We also diagnosed that the learning space assume different identities, representing characteristics of their public, reflective, dialogical, practical and advertising profile. Specifically from the framework, we found that the conventional classroom (room number 30) has a low degree of facilitation of pedagogical practices. The highest scores are in the criteria of furniture flexibility, receptive hosting and digital interactivity. The lowest grades are in the criteria of learning autonomy and space creativity. The Audiovisual Creation Lab (room number 11) has a medium degree of facilitation of pedagogical practices. Its highest score is also in the criterion of furniture flexibility, followed by space creativity. The lowest averages meet the criteria for receptive hosting, digital interactivity and learning autonomy, contrary to what is expected for a practical laboratory. Therefore, the researched learning spaces still do not reach their maximum capacity of facilitation and motivation of the pedagogical practices consistent with the demands of Social Communication and Advertising of the 21st century. Working together with other elements of the pedagogical curriculum and counting on the human potential in class, learning spaces can be allied in the teaching-learning processes.

Keywords: Advertising. Advertising formation. Pedagogical practices. Higher education. Learning spaces.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Proposta de um dos grupos de alunos do curso de Publicidade	Pág. 83
Figura 2 – Proposta de espaço de aula para o curso de Publicidade.	Pág. 83
Figura 3 – Alunos de Publicidade desenhando mapas do espaço de aula ideal.	Pág. 84
Figura 4 – <i>Framework</i> para avaliar os espaços como facilitadores de práticas pedagógicas.	Pág. 97
Figura 5 – Mapa em planta baixa do Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo da ECA USP.	Pág. 108
Figura 6 – Visão da fachada principal do Departamento CRP ECA USP.	Pág. 109
Figura 7 – Visão da parte lateral do Departamento CRP ECA USP.	Pág. 109
Figura 8 – Corredor interno após entrada no Departamento CRP ECA USP.	Pág. 110
Figura 9 – Corredor lateral do Departamento CRP ECA USP.	Pág. 110
Figura 10 – Vista do jardim interno do Departamento CRP ECA USP.	Pág. 110
Figura 11 – Visão geral da sala de número 30 do CRP ECA USP.	Pág. 113
Figura 12 – Visão dos equipamentos tecnológicos da sala de número 30.	Pág. 113
Figura 13 – Visão geral do Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11) do CRP ECA USP.	Pág. 116
Figura 14 – Perspectiva do Laboratório (sala 11) pela parte de trás da sala.	Pág. 116
Figura 15 – Bancada com computadores e mural com trabalhos de alunos no Laboratório (sala 11).	Pág. 116
Figura 16 – Modelo do <i>framework</i> de análise aplicado durante a pesquisa empírica.	Pág. 131
Figura 17 – Modelo do <i>framework</i> de análise aplicado durante a pesquisa empírica.	Pág. 131
Figura 18 – <i>Framework</i> da média geral do espaço de aula convencional (sala 30).	Pág. 177
Figura 19 – <i>Framework</i> das médias de professores e alunos, do espaço de aula convencional (sala 30).	Pág. 178
Figura 20 – <i>Framework</i> da média geral do Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11).	Pág. 188
Figura 21 – <i>Framework</i> das médias de professores e alunos, do Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11).	Pág. 189
Figura 22 – Desenho projetivo do aluno A1.	Pág. 200
Figura 23 – Desenho projetivo do aluno A2.	Pág. 200
Figura 24 – Desenho projetivo do aluno A3.	Pág. 201

Figura 25 – Desenho projetivo do aluno A4.	Pág. 201
Figura 26 – Desenho projetivo do aluno A5.	Pág. 202
Figura 27 – Desenho projetivo do aluno A6.	Pág. 202
Figura 28 – Desenho projetivo do aluno A7 – RD.	Pág. 203
Figura 29 – Desenho projetivo do aluno A8.	Pág. 203
Figura 30 – Desenho projetivo do professor P1.	Pág. 204
Figura 31 – Desenho projetivo do professor P2.	Pág. 204
Figura 32 – Desenho projetivo do professor P3.	Pág. 205
Figura 33 – Desenho projetivo da técnica de assuntos administrativos.	Pág. 205
Figura 34 – Desenho projetivo do professor P5.	Pág. 206
Figura 35 – Desenho projetivo do professor P6.	Pág. 206

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Referências internacionais: princípios para o <i>design</i> de espaços de aula.	Pág. 68
Tabela 2 – Disciplinas atualmente ministradas no espaço de aula convencional (sala 30) do CRP.	Pág. 114
Tabela 3 – Disciplinas atualmente ministradas no Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11) do CRP.	Pág. 118
Tabela 4 – Perfil dos professores da habilitação em PP da ECA USP entrevistados para a pesquisa empírica.	Pág. 123
Tabela 5 – Perfil dos alunos da habilitação em PP da ECA USP entrevistados para a pesquisa empírica.	Pág. 127
Tabela 6 – Resumo do <i>corpus</i> , sujeitos e técnicas de coleta da pesquisa empírica.	Pág. 134

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
Apresentação e objetivos da pesquisa.	17
Justificativa e relevância do tema.	24
Terminologia e informações básicas.	27
Estrutura da dissertação.	29
1. Processos de ensino-aprendizagem, práticas pedagógicas e consumo no século XXI.	33
1.1 Alicerces: interacionismo e os espaços de aula como mediadores ativos.	36
1.2 Perspectivas das práticas pedagógicas: <i>aprendizagem significativa</i> e metodologias ativas.	43
1.2.1 <i>Aprendizagem significativa.</i>	43
1.2.2 Metodologias ativas.	46
1.3 Perspectivas da Publicidade: consumo como identidade, cultura e cidadania.	52
2. Redesenhando os espaços de aula: contribuições e proposta de um <i>framework</i>.	59
2.1 Espaços repensados para o século XXI: contribuições internacionais.	62
2.2 <i>Workshop</i> com graduandos da ECA USP: contribuições da realidade de PP.	81
2.3 Proposta de <i>framework</i> : critérios para análise dos espaços de aula do curso de PP.	86
2.3.1 Hospedagem receptiva.	88
2.3.2 Flexibilidade mobiliar.	90
2.3.3 Interatividade digital.	92
2.3.4 Autonomia de estudo.	93
2.3.5 Criatividade espacial.	95
3. Procedimentos metodológicos da pesquisa empírica.	99
3.1 <i>Corpus</i> da pesquisa – Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo da ECA USP, espaço de aula convencional (sala 30) e Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11).	103
3.1.1 Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo da ECA USP.	106
3.1.2 Espaço de aula convencional (sala 30).	112
3.1.3 Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11).	115

3.2 Sujeitos da pesquisa – professores, técnica de assuntos administrativos do CRP e alunos.	119
3.2.1 Professores e técnica de assuntos administrativos do CRP.	120
3.2.2 Alunos entrevistados.	125
3.3 Técnicas de coleta de dados da pesquisa empírica.	128
4. Aplicação e aprendizados.	135
4.1 Aprendizados gerais e implicações nos espaços de aula.	141
4.1.1 Espaço de aula público.	143
4.1.2. Espaço de aula reflexivo.	150
4.1.3 Espaço de aula dialógico.	156
4.1.4 Espaço de aula prático.	161
4.1.5 Espaço de aula publicitário.	171
4.2 Aprendizados do <i>framework</i> por espaço de aula.	175
4.2.1 Aprendizados espaço de aula convencional (sala 30).	176
4.2.1.1 Hospedagem receptiva – nota 1.8.	179
4.2.1.2 Flexibilidade mobiliar – nota 2.3.	181
4.2.1.3 Interatividade digital – nota 1.2.	182
4.2.1.4 Autonomia de estudo – nota 0.7.	184
4.2.1.5 Criatividade espacial – Nota 0.5.	185
4.2.2 Aprendizados Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11).	187
4.2.2.1 Hospedagem receptiva – nota 2.7.	191
4.2.2.2 Flexibilidade mobiliar – nota 3.3.	192
4.2.2.3 Interatividade digital – nota 2.7.	193
4.2.2.4 Autonomia de estudo – nota 2.6.	195
4.2.2.5 Criatividade espacial – nota 2.9.	197
4.3 Aprendizados do desenho projetivo.	198
4.3.1 As mais pedidas: sugestões para transformar o espaço de aula.	207
Considerações finais.	215
BIBLIOGRAFIA GERAL.	219

INTRODUÇÃO

APRESENTAÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA.

Esta dissertação é resultado de referências teóricas que cruzam os pensamentos da Comunicação Social, em específico sob o olhar da habilitação em Publicidade e Propaganda (PP), dos processos de aprendizagem e dos espaços de aula de Instituições do Ensino Superior (IES). A partir da compreensão de que o espaço é um importante mediador simbólico, nossa proposta é avaliar ambientes de aprendizagem e suas capacidades em facilitar e motivar as práticas pedagógicas.

Para a pesquisa empírica, trazemos um estudo de caso único (YIN, 2001), considerando como objeto as relações entre os espaços de aula e suas vivências pedagógicas na habilitação em PP do Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo (CRP) da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA USP). Junto com o coordenador da habilitação em Publicidade, selecionamos dois espaços de aula para avaliação no Departamento: um espaço de aula convencional¹ (sala 30) e um espaço de aula laboratorial² – o Laboratório

¹ Escolhemos o termo “espaço de aula convencional” para representar os espaços que atendem ao senso comum das estruturas de um ambiente de ensino-aprendizagem, ou a costumeira “sala de aula”: espaço retangular, carteiras enfileiradas linearmente, projetor, lousa e mesa do professor à frente. Ainda que com variações, a habilitação em PP faz uso de sete salas no CRP que seguem esse mesmo padrão mínimo, portanto consideramos esse modelo para compor nossas avaliações. Mais informações sobre a sala 30 podem ser vistas no subcapítulo 3.1.2 Espaço de aula convencional (sala 30).

² Já o termo “espaço de aula laboratorial” foi escolhido para representar ambientes associados ao exercício técnico-prático do curso. No caso do CRP, a habilitação em Publicidade faz uso de dois laboratórios – o Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11) e o Laboratório de Redação e Pesquisa

de Criação Audiovisual (sala 11).

A motivação para realizar este trabalho se deu, primeiro, pela vivência como graduanda da habilitação em PP nessa mesma Instituição. Há onze anos posso me dizer conhecedora, admiradora e questionadora de seus modos de operação. Segundo, porque, entre os anos de 2015 e 2017, tive a oportunidade de lecionar como professora conferencista para os alunos do terceiro e oitavo semestres da habilitação em PP da ECA USP. Ali, com a ambição, o atrevimento e até a ingenuidade que caracterizam uma recém-chegada à docência, pude testar alguns métodos de aula que tinham no espaço-tempo suas dimensões fundamentais. Ao sentarmos todos juntos no chão para a discussão de trabalhos ou ao usarmos artefatos manuais para introduzir conceitos da disciplina, pude perceber o quanto a qualidade da aula era transformada de acordo com as dinâmicas espaciais e temporais estabelecidas – e o quanto muitas vezes o espaço de aula era impeditivo de algumas práticas. Terceiro, porque trabalhando como planejadora estratégica em agências de Publicidade e tendo um apreço especial pelo desenvolvimento de estagiários, pude reconhecer a busca desse mercado por profissionais de formação cada vez mais integral. Sozinhos, os aspectos técnicos não cumprem mais as demandas complexas do mercado de trabalho, e preparar jovens com capacidade analítica e inteligência socioemocional tem sido uma discussão recorrente na Academia e no Mercado específicos. Quarto motivo, e não menos importante, depois de quase três anos debruçada sobre esta dissertação, compreendi que ela acabava por tatear algumas profissões que pensava em ser, quando criança: professora, arquiteta e artista plástica. Apesar de não serem os temas deste tra-

(sala 7). Em primeira análise, as principais diferenças dos laboratórios para as salas convencionais são as bancadas laterais com computadores para uso durante as aulas e as mesas em formato de trapézios isósceles, que permitem diferentes composições e atualmente dispostas em formatos de grupos circulares. Mais informações sobre o Laboratório de Criação Audiovisual podem ser vistas no subcapítulo 3.1.3 Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11).

balho, os três desejos convergem com a temática das possibilidades dos espaços de aula, avaliados agora sob a ótica do curso felizmente escolhido, Comunicação Social – Publicidade e Propaganda.

Entrar em um curso de ensino superior, no ideário brasileiro, pode ser considerado como uma grande conquista. A trajetória da graduação torna-se um símbolo de sucesso e orgulho familiar, dando sinais de que o futuro será melhor. Também é o momento de finalmente estudar aquilo que (provável e minimamente) se deseja, estando em contato com temas de interesse e que geram identificação. No curso de Publicidade e Propaganda, podemos dizer que boa parte do reconhecimento da profissão provém da vontade de expressar as *veias* artísticas e comunicadoras de cada um. Tem aquele que canta, aquele que desenha bem, o que poderia ser locutor, o que fez dança, que gosta de moda, que é DJ ou que já se tornou influenciador nas redes sociais. Passar em Publicidade, em certo nível, significa dar um pouco mais de lugar para uma alma criativa, versátil, expansiva.

Significa também vestir um ideal do que é “ser publicitário”, uma profissão que sempre carregou signos de *glamour*, com músicos, escritores e artistas compondo sua história. Hoje, essa aura perdura, mas com novas realidades, em tempos de fluxos comunicacionais tão intensos e múltiplos: de boêmio, nos tornamos responsáveis por estratégias globais; de artistas, fomos para o domínio dos dados e comportamentos que cercam uma campanha digital; de músicos, fomos para criadores de conteúdo em múltiplas plataformas.

Enxergamos, portanto, o papel do publicitário ganhando novas responsabilidades e novos papéis sociais. Vemos, em primeira análise, marcas, mídias e publicidade participando da moldagem das realidades por meio de *mediações culturais* da sociedade (MARTIN-BARBERO, 2009; TRINDADE, 2013, 2018). Também vemos a Comunicação assumindo papel de instituição e determinando lógicas culturais,

através de seu *modus operandi* midiático (HJARVARD, 2013; TRINDADE, 2016). As ritualizações de consumo também se expandem, e consumir significa desde a expressão da identidade (MARQUES FILHO, 2013; McCracken, 2003) até a expressão da cidadania (CANCLINI, 1999).

Isso significa que os pressupostos que antes sustentavam as manifestações marcárias já não dão mais conta de suas dimensões (SOUZA, 2011), ao mesmo tempo que a tecnologia interfere e molda comportamentos sociais e as marcas fazem parte dessa lógica algorítmica (TRINDADE; PEREZ, 2014). Ainda, se antes a criatividade e o talento eram as quase únicas habilidades esperadas de um publicitário (OLIVETTO, 2018), hoje elas são acompanhadas de habilidades como capacidade crítica e analítica, colaboração e adaptabilidade. É nessa trama intensa e complexa que forma-se o publicitário do século XXI.

Arelado às transformações da Comunicação e da Publicidade, vivemos também uma mudança paradigmática na forma de educar, que passa a considerar as relações sociais, o caráter ativo do aluno e a sua formação sócio-histórica como partes fundamentais do processo formal de ensino-aprendizagem (DEWEY, 2007; FREIRE, 2011, 2015; MARTIN-BARBERO, 2009; VYGOTSKY, 2000, 2010). A partir dessas concepções, assumimos maior flexibilidade com relação às práticas pedagógicas, indo além do formato exclusivamente expositivo de aula. Os alunos passam a aprender também com as falas, além de apenas com os ouvires. Passam a trocar conhecimentos ao invés de somente recebê-los.

Em tempos de conectividade, os espaços-tempos educativos também passam por alterações. Celulares com 4G, redes sociais, cursos *on-line*, internet via *wi-fi*, ensino à distância nos mostram que não podemos ignorar a ampliação das formas de ensinar e de aprender. A partir da profunda participação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) em nossas vidas, as salas de aula

convencionais dão lugar aos múltiplos ambientes de aprendizagem, físicos, *on-line* e híbridos. Os tempos de ensinar e aprender se expandem, assim como o próprio conceito de ensinar e aprender mudou, já que agora até um joguinho no celular pode educar para algo. O que temos é que a relação com o ensino mudou, e o espaço é o hospedeiro dessas novas combinações.

Assim, o espaço “fala” e a sua ocupação não é neutra (FRAGO; ESCOLANO, 1998; DAYRELL, 2001; RIBEIRO, 2004). Desde a disposição das carteiras até as escolhas das cores, todos os elementos de um espaço de aula carregam um sistema de valores e geram expectativas de comportamento. Acreditamos que atualmente exista uma dissonância entre os espaços de aula oferecidos convencionalmente e as necessidades de ensino-aprendizagem. Nossa hipótese é de que os espaços de aula hoje não facilitam e motivam práticas pedagógicas condizentes com as demandas apresentadas acima.

Assim, a partir do entendimento de que as formas como os alunos de graduação se relacionam com a sala de aula e com o conhecimento mudaram e que as próprias compreensões de ser comunicólogo e publicitário se expandiram, sentimos-nos instigados a examinar os espaços em que se dá a formação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda.

Do ponto de vista da contribuição científica, tratar do espaço-tempo no ensino superior é um assunto relativamente novo. A partir da Pedagogia, durante a segunda metade do século XX, autores como Frago e Escolano (1998) colocam as particularidades dos espaços e tempos escolares em pauta, aproximando-as de temas já então muito mais conhecidos e aprofundados, como o currículo e o fazer docente.

[...] igualmente ao que aconteceu com outra questão não menos importante, a do tempo escolar, essa dimensão da realidade educativa, a saber, o uso e a distribuição do espaço escolar, sua transformação e lugar, co-

meça a estar na mira tanto daqueles que se preocupam com as questões organizativas, curriculares e didáticas, quanto daqueles que, a partir das ciências sociais, analisam os tipos de organização e distribuição espacial que as instituições educacionais oferecem e as outras, fechadas e demarcadas, com as quais elas guardam certas semelhanças (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 11).

Os autores trazem a perspectiva de que a estrutura temporal e física da instituição de ensino, assim como sua agenda, organização, manutenção e segurança, revelam muito sobre a vida que ali se desenvolve ou se quer desenvolver. Com o amadurecimento das pesquisas sobre o tema, o espaço passa a adquirir um caráter que extrapola apenas a racionalidade da estrutura física, partindo para uma discussão de dimensão pedagógica.

Especificamente sobre o ensino superior, a revolução digital e a chegada do século XXI trouxeram um movimento intenso de produção científica acerca dos espaços e suas novas dimensões, principalmente durante a década de 2000, internacionalmente. Com testes *beta* de novos laboratórios e áreas comuns nas IES, os estudos foram conduzidos principalmente por pesquisas americanas (BROWN, 2005), britânicas (JISC, 2006; SFC, 2006; TEMPLE, 2007) e, por último, australianas (RADCLIFFE et al., 2008; SOUTER et al., 2011). Esses trabalhos nos servem de referência por considerarem as múltiplas possibilidades dos ambientes de aprendizagem associadas a uma demanda cada vez mais digital, porém sem perder o fator humano como fundamental no desenvolvimento do ensino.

Considerando os espaços de ensino-aprendizagem especificamente da área de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, não encontramos pesquisas que explorem unicamente esse tema. Porém, alguma parte dos autores recentes que tratam sobre o ensino em Publicidade passam pelas dimensões espaciais das práticas pedagógicas, garantindo rigor para a pesquisa bibliográfica (CORREA; PE-

TERMANN; HANSEN, 2018; POSSOLLI, 2009; SANTOS FILHO; HANSEN, 2017).

Também temos as pesquisas acerca do ensino de Publicidade e da formação publicitária, que nos ajudam a compreender em profundidade as demandas da profissão para o século XXI e os conceitos que permeiam as questões do consumo na contemporaneidade (FIGUEIRA NETO; SOUZA, 2010; HANSEN, 2014; MARQUES FILHO, 2013; PEREZ; AQUINO, 2018; SOUZA, 2011; TRINDADE, 2014, 2018; VITALI, 2007).

Ainda, tratando-se especificamente da habilitação em Publicidade e Propaganda da ECA USP, temos duas produções que nos auxiliam na formatação das identidades dos espaços de aula do CRP. São as pesquisas de Doutorado de Figueira Neto (2006) e de Mestrado de Yamaga (2009).

Vemos esta dissertação como uma possível colaboração para os estudos formativos em Publicidade, considerando a ótica dos espaços de aula em que se dá majoritariamente as aulas de PP. Ainda, uma contribuição para os espaços de formação publicitária do CRP ECA USP. Essa discussão, portanto, se faz necessária por acreditar no quanto o espaço pode facilitar as relações de ensino-aprendizagem, contribuindo com as práticas pedagógicas e a formação do publicitário do futuro.

Sabemos que mudanças espaciais não são fáceis, rápidas ou baratas e que os impeditivos podem ser desde recursos financeiros até fatores políticos, ainda mais considerando uma instituição pública de ensino. Ao mesmo tempo, compreendemos que avaliar os espaços de aula e considerar suas fortalezas e fraquezas seja parte do constante processo de transformação educacional, portanto, pertinente ao campo da pesquisa científica.

Interessa-nos, portanto, aproximar os estudos de espaços de aula e de ensino-aprendizagem na graduação de Publicidade e Propaganda. A pergunta que guia

nosso trabalho é: os espaços formais de ensino-aprendizagem do curso de Publicidade são espaços facilitadores de práticas pedagógicas?

Com base na pergunta de pesquisa, propomos quatro objetivos:

(I) A partir da revisão bibliográfica, definir os critérios que qualificam um espaço facilitador das práticas pedagógicas do curso de Publicidade, seja esse um espaço de aula convencional ou um laboratório.

(II) Uma vez estabelecidos os critérios, propor um *framework* de análise que delimite parâmetros de avaliação desses aspectos. Entendemos por *framework* um modelo estruturado, com indicadores claros, que pode ser aplicado em diferentes contextos seguindo esse mesmo molde.

(III) Aplicar o *framework* a um espaço de aula (convencional e laboratorial do CRP ECA USP), avaliando os critérios e suas notas.

(IV) A partir da aplicação do *framework* e de outras técnicas de análise, traçar aprendizados sobre as relações entre espaços de aula e vivências pedagógicas na habilitação em Publicidade e Propaganda da ECA USP.

JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA.

Dentre tantos possíveis, consideramos três motivos que nos ajudam a justificar os porquês de examinarmos a capacidade dos espaços de aula em facilitar as práticas pedagógicas do curso de Publicidade e Propaganda.

Em primeira instância, temos vivido novas compreensões da Comunicação e suas possibilidades. Podemos dizer que os progressos tecnológicos e o impacto das mídias transformaram as formas de produzir, consumir e circular informações, reorientando a sociedade e sua forma de interpretar as relações e os conhecimentos. As pessoas deixaram de atuar somente como receptores e passaram a também ser parte ativa na produção das novas narrativas de Comunicação, alterando os modelos de trabalho e as instituições midiáticas até então hegemônicas.

Com isso, a indústria da Comunicação convive como causa e consequência dessa realidade, a partir das indústrias do mercado audiovisual, fonográfico, e mais recentemente, do mercado jornalístico e publicitário. São operações inteiras sendo revistas e ressignificadas, indo de demissões em massa a fusões globais. Ao mesmo tempo, vemos uma diversificação das profissões associadas à Comunicação, novos jeitos de produzir e ofertar conteúdo e o surgimento de modelos de negócios mais flexíveis. O processamento e a manipulação dos dados e suas implicações no mercado de consumo também compõem essa profunda discussão, que não daremos conta neste material, mas que nos servem como pano de fundo para a discussão formativa dos comunicólogos do século XXI.

Estamos diante de um cenário acelerado de mudanças, que tem exigido respostas rápidas da Academia e do Mercado. Uma conjuntura que exige pensar na formação de profissionais capazes de questionar e articular os tantos significados e possibilidades da Comunicação. Pois nesse constante repensar formativo, também nos cabe repensar os espaços em que se dá a formação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda.

Podemos assumir que faz ainda mais sentido avaliar e repensar espaços quando nos deparamos com a habilitação em PP especificamente da ECA USP, onde se dá o estudo de caso desta pesquisa. Com seu primeiro vestibular em 1970

(AQUINO, 2010), estamos falando de um dos primeiros cursos de graduação em Publicidade do Brasil. Isso significa que estamos diante de um curso significativo no cenário das formações em Comunicação, com uma vasta experiência em ensino e pesquisa, favorecendo nosso caminhar de reflexões sobre as fortalezas e fraquezas do curso e sua Escola de Comunicações.

O peso da experiência torna-se maior também por estarmos falando de um curso consistentemente dentre os mais concorridos do vestibular da Universidade de São Paulo. Em 2019, a graduação em Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda ficou em décimo primeiro lugar na relação candidato/vaga e está entre os vinte cursos com maior número de inscrições no vestibular da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest). Considerando somente os cursos da ECA USP, o número de candidatos inscritos para a habilitação em Publicidade e Propaganda no vestibular só fica atrás de Jornalismo e do Curso Superior do Audiovisual (FUVEST, 2019). A relevância da formação em Publicidade na USP, assim como sua história a zelar, nos ajudam a discutir sobre os espaços de aula que acomodam tal graduação.

Vale dizer ainda que passamos por um período de reformulação acerca das Novas Diretrizes Curriculares para o curso de Publicidade e Propaganda, com profundos debates e discussões desde 2013 (TRINDADE, 2015). Integradas a essa engrenagem, consideramos válidas as reflexões acerca dos espaços de aula e suas contribuições para a formação.

Uma terceira e última perspectiva que justifica nosso estudo é que os problemas que enfrentamos na atualidade são de ordem complexa. Se antes temas como aquecimento global, por exemplo, eram tratados apenas por uma área do conhecimento – como a biologia, nesse caso –, hoje temos uma trama de conhecimentos que passa pelos saberes do cientista social, do médico, do matemático,

do analista de sistemas e do comunicólogo. Passa também, consequentemente, pela necessidade do diálogo entre esses profissionais e de um trabalho colaborativo. Ainda, passa por desenvolver habilidades socioemocionais que talvez antes não eram consideradas com tamanha importância nas formações de ensino superior. Para além dos assuntos especializados de sua área de atuação, o profissional do século XXI precisa ser capaz de se comunicar com clareza, trabalhar coletivamente, pensar analítica e criticamente, adaptar-se a diferentes cenários, atuar com curiosidade e pró-atividade. Todas essas são características consideradas como fundamentais para a prosperidade profissional em um mundo mediado por tecnologia e dinamicidade (WEF, 2015). Ainda que sempre importante ponderar sobre os papéis assumidos pela educação formal e seu acúmulo de funções, podemos refletir sobre a importância dos espaços de aula diante dessas necessidades de formação.

O que temos reconhecido, a partir dessa breve exposição, são espaços de aula pressionados por demandas do tempo presente. Este estudo faz-se relevante, portanto, por considerarmos os espaços como parte fundamental do ensino-aprendizagem, capazes de facilitar práticas já consagradas e práticas ainda em configuração, sempre em busca de resposta às necessidades vistas acima.

TERMINOLOGIA E INFORMAÇÕES BÁSICAS.

Alguns termos deste trabalho são passíveis de assumir definições e significados diversos, de acordo com as diferentes áreas do saber científico. Sem a inten-

ção de desmerecer a carga de significados de cada palavra, mas com o objetivo de garantir uma melhor experiência de leitura, utilizamos os termos a seguir de forma equiparada, como sinônimos: espaço, lugar, local, sala, ambiente, ambiência.

Nesta dissertação, utilizamos principalmente o termo “espaço de aula” e o termo “espaço de ensino-aprendizagem” para qualificar os ambientes prioritariamente físicos em que acontecem processos formais de ensino-aprendizagem – tanto os convencionais quanto os inovadores.

Também escolhemos o termo “espaço de aula convencional” para representar os espaços que atendem ao senso comum das estruturas de um ambiente de ensino-aprendizagem, equivalente a uma “sala de aula convencional”. O termo “espaço de aula laboratorial” é utilizado para representar ambientes associados ao exercício técnico-prático do ensino-aprendizagem, ainda que as dinâmicas em aula também passem por processos de ensino teórico. Utilizamos o termo “laboratório” como equivalente.

Vale também compartilhar que entendemos por “prática pedagógica” todas as tentativas reais e execucionais do ensinar-aprender. Consideramos genuínas tanto as dinâmicas formais quanto as não-formais, assim como as vivências que acontecem dentro de uma sala de aula ou fora dela, podendo ocorrer nos corredores da instituição, no pátio, no jardim e até mesmo fora dali. Todas as práticas pedagógicas são “vivas, existenciais, por natureza, interativas e impactantes. As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais” (CAMBI, 1999, p. 604). Reconhecemos todas essas atividades como práticas pedagógicas e partes relevantes das jornadas de ensino. Para este trabalho, porém, focaremos especificamente nas práticas pedagógicas vividas dentro dos espaços físicos formais de ensino-aprendizagem.

Além das delimitações de terminologia, também compartilhamos que todos os protocolos desta pesquisa estão disponíveis em uma pasta virtual, com o objetivo de facilitar o acesso a documentos diversos. Dessa forma, os modelos de termos de consentimento, os questionários de nossas entrevistas, os protocolos completos de aplicação do *framework* de análise, assim como a tabulação dos dados e as transcrições das entrevistas encontram-se disponíveis pelo *link*: https://is.gd/dissertacao_barbara. Para leitores do material impresso, por favor digitar o domínio na barra de pesquisa de seu navegador.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.

Esta dissertação tem como metodologia de trabalho o estudo de caso, portanto apresenta uma primeira parte de levantamento bibliográfico e uma segunda parte com preparação, coleta e análise de dados (YIN, 2001).

Na primeira parte, que se estabelece nos capítulos 1 e 2, trazemos os cruzamentos dos campos das Ciências Pedagógicas e das Ciências da Comunicação como base de recorte teórico, assim como referências internacionais sobre os espaços de aula do ensino superior preparados para o século XXI. Os capítulos 3 e 4 apresentam a metodologia da pesquisa empírica e os aprendizados após aplicação em campo.

Entrando em detalhe, o primeiro capítulo traz um recorte acerca dos processos de ensino-aprendizagem, com os fundamentos interacionistas de Vygotsky (2000, 2010) e com o conceito de *aprendizagem significativa* de Freire (2011, 2015),

ambos com a compreensão de que a relação entre professores, alunos e meio é parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, dando a cada um dos sujeitos em sala um caráter ativo na construção do saber. Já os pensamentos do escolanovismo e as perspectivas das metodologias ativas nos ajudam a compreender a diversificação das práticas, considerando as demandas de formação em Publicidade e Propaganda.

Ainda no primeiro capítulo, ancorados em autores que têm discutido a formação publicitária e suas dimensões na sociedade do consumo, refletimos sobre os papéis da Comunicação e da Publicidade como parte das *mediações culturais* (MARTIN-BARBERO, 2009), assumindo posições como expressão de identidade e ainda como expressão de cidadania (CANCLINI, 1999). Em um contexto de expansão das possibilidades da Publicidade (SOUZA, 2011), buscamos compreender quais são as demandas e responsabilidades da profissão com as quais a formação acadêmica precisa dialogar.

O segundo capítulo coloca em foco os espaços de ensino superior e traz uma revisão de literatura de produções já existentes acerca desse assunto, principalmente internacionalmente. São revisões que estudam os espaços de aula adequados ao contexto das tecnologias e das novas gerações e que nos ajudam a configurar o nosso próprio *framework* de análise. Ainda no terceiro capítulo trazemos os aprendizados que tivemos a partir de um *workshop* realizado com alunos da habilitação em Publicidade e Propaganda da ECA USP, durante 2017, em uma das matérias cumpridas na Pós-Graduação. Nosso objetivo na época foi, ainda em caráter de teste, coletar insumos que colaborassem tanto com a discussão acerca dos espaços quanto com a formatação do nosso *framework*, e por isso consideramos importante a sua apresentação. A partir das reflexões interacionistas, das novas responsabilidades da Publicidade e dos insumos de espaços pensados para o

futuro do ensino superior, chegamos à proposta de um *framework* para avaliar os espaços de aulas no curso de PP.

O terceiro capítulo apresenta a preparação para a coleta dos dados, com a justificativa do estudo de caso único, baseado nos conceitos de YIN (2001). Também apresenta em detalhes o *corpus* e os quinze sujeitos participantes da pesquisa, considerando o Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo da ECA USP e os espaços de aula escolhidos para a análise. Ainda, trazemos as técnicas de coleta da pesquisa e todos os protocolos de aplicação.

O quarto e último capítulo traz os resultados do campo, em um cruzamento com o que vimos durante as pesquisas bibliográficas. A partir do entendimento dos dados, respondemos à pergunta-problema e apontamos nossas descobertas, concluindo o estudo em questão.

1

**PROCESSOS
DE ENSINO-
APRENDIZAGEM,
PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E
CONSUMO
NO SÉCULO XXI.**

1. PROCESSOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONSUMO NO SÉCULO XXI.

Dando início à nossa pesquisa bibliográfica, utilizaremos este capítulo para apresentar os conceitos de ensino-aprendizagem e metodologias de aula com as quais dialogamos, assim como as demandas da formação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda no século XXI.

Dessa forma, trabalharemos inicialmente sob a perspectiva socioconstrutivista do psicólogo e pedagogo russo Vygotsky (2000, 2010), que viu as interações sociais e o meio como fatores responsáveis pelo desenvolvimento humano. Também damos foco na proposta de *aprendizagem significativa* de Freire (2015) e nas metodologias ativas influenciadas pelo movimento da Escola Nova (DEWEY, 2007; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017; MASETTO, 2011; SANTOS, 2017).

Os pensamentos dessas linhas teóricas datam principalmente da primeira metade do século XX, e vem ganhando destaque nas últimas décadas por serem, em primeira instância, ainda contemporâneos das situações que vivemos na educação básica e no ensino superior, e também por assumirem um olhar que considera o educando como sujeito ativo de sua formação. Esse também é sujeito de sua construção pedagógica e essa mudança de relação impacta diretamente nos métodos exercitados em aula.

A última parte do capítulo trata especificamente dos aspectos de formação publicitária, considerando o consumo e suas construções como representação de identidade e sua expansão como ecologia publicitária (PEREZ; AQUINO, 2018), portanto com necessidades de rever seus pressupostos de formação (SOUZA, 2011). Também abordamos as responsabilidades da Comunicação e da Publicidade como partes das *mediações culturais* (MARTIN-BARBERO, 2009), e os impactos dessas perspectivas para o publicitário do século XXI (TRINDADE, 2016, 2018; HANSEN, 2014). Ainda, abordamos os aspectos do consumo como parte da prática cidadã (CANCLINI, 1999) e as implicações dessa realidade na graduação de PP.

Sabemos que muitos outros teóricos poderiam compor este material, assim como sabemos que cada um dos trabalhos referendados possui particularidades e um vasto conteúdo de reflexão. Nossa intenção não é homogeneizar seus pensamentos, mas criar uma linha de raciocínio que nos leve a entender para onde estamos caminhando nos processos de ensino-aprendizagem e quais aspectos podem ser considerados ao pensarmos em espaços facilitadores e motivadores de práticas pedagógicas.

1.1 ALICERCES: INTERACIONISMO E OS ESPAÇOS DE AULA COMO MEDIADORES ATIVOS.

Como ponto de partida para a elaboração teórica desta dissertação, escolhemos trabalhar com a compreensão de Vygotsky (2000, 2010) sobre os processos de en-

sino-aprendizagem. Seleccionamos de seus estudos os aspectos que mais colaboram com a compreensão de indivíduos e espaços de aula como mediadores simbólicos.

Vygotsky foi um psicólogo e pedagogo russo, que viveu entre os anos de 1896 e 1934. O contexto científico dessa época, principalmente em Psicologia, passa por teorias como o *behaviorismo* e o cognitivismo, que sugerem que os referenciais de desenvolvimento humano são exclusivamente externos e a aprendizagem não depende de qualquer processamento interno por parte do sujeito. É a “tábula rasa”, como aprendemos a reconhecer esses pensamentos.

Já o construtivismo do suíço Piaget, nesse mesmo período, compreende que o conhecimento só passa a existir ao interagirmos com o mundo, processarmos as informações e devolvermos ao meio uma nova compreensão (VYGOSTKY, 2000). Nessa equação biologia e meio, Piaget destaca o primeiro fator em seus estudos, entendendo que a maturidade biológica conduz a aprendizagem. Piaget é um nome fundamental na Pedagogia, já que, assim como Vygotsky, considera a sensibilização a partir do meio e sua consequente interpretação mental como partes essenciais do processo de aprendizagem.

Outro fator que vale destacar nesse cenário é que os estudos científicos conduzidos nessa época em Psicologia usavam de metodologias de pesquisa que separam o signo a ser estudado de seu contexto natural. Assim, em uma tendência atomística e funcional da ciência, o alvo do estudo é isolado, sem dar acesso a qualquer relação existente entre objeto e meio (VYGOTSKY, 2000, p. 1).

Crítico da abordagem reducionista, Vygotsky teve uma postura contrária a essas metodologias de pesquisa, valorizando a análise holística e enxergando riqueza no cruzamento entre psicologia, genética e contexto sócio-histórico. Para ele, ao contrário de muitos outros teóricos, não existe uma separação entre comporta-

mento (contexto psicossocial) e consciência (contexto neurobiológico): as mecânicas da mente e os estudos não podem ser feitos de outra forma que não em sua totalidade (VYGOTSKY, 2000, 2010).

O autor passou então a estudar os processo de aprendizagem da mente a partir de experiências que permitiam a interação entre sujeitos e ambiente, quando estavam engajados com determinada atividade. Vygotsky foi responsável por “[...] uma mudança de foco que se desloca da atividade mediada pelo signo para a atividade socialmente mediada. Essa transição adicionou à pesquisa um contexto social real: ela mudou a ênfase do uso do signo para o desenvolvimento e a prática social” (MOLL, 1996, p. 6).

As novas formas de análise integradas a disciplinas neurológicas conduziram o autor a duas compreensões fundamentais: (1) a de que a base biológica dos processos mentais superiores – as funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem, como atenção voluntária, memória e percepção – não é estática; e (2) a compreensão de que as interações sociais são em grande parte responsáveis pelo desenvolvimento dessas funções mentais. Ou seja, comprovou-se que, com a interação, há a reorganização das estruturas superiores – a chamada plasticidade cerebral e a capacidade de adaptação dos tecidos cerebrais –, garantindo a constante adaptação e aprendizagem ao longo da vida toda.

Assim ganha corpo a linha interacionista da Psicologia, também chamada de linha socioconstrutivista, que tem as relações sociais como pressuposto para a complexificação do raciocínio.

A situação do contato entre os elementos do meio não é constrangida imóvel mas mutável, e nela as formas e contornos do meio facilmente se modificam. Combinando de certo modo esses elementos, o homem sempre cria formas e mais formas novas de meio social (VYGOTSKY, 2010, p. 72).

Assim, enquanto o construtivismo de Piaget dá maior peso ao amadurecimento biológico (VYGOTSKY, 2000), o socioconstrutivismo de Vygotsky deposita maior responsabilidade do desenvolvimento nas interações sociais. O indivíduo entra em contato com o mundo que o cerca, objetos, historicidades, técnicas e, uma vez com esses estímulos apreendidos, reinterpreta-os com base em sua formação de vida prévia. “Ambos os autores atribuem grande importância ao organismo ativo, mas Vygotsky destacou as contribuições da cultura, da interação social e a dimensão histórica do desenvolvimento mental” (VERONEZI, DAMASCENO, FERNANDES, 2005, p. 538).

Essa concepção pressupõe, portanto, uma relação mediada, tanto entre indivíduos quanto entre indivíduos e meios – todos atuam na complexificação do raciocínio. O indivíduo é ativo no seu próprio desenvolvimento, à medida que a partir de suas relações e contato com o mundo externo, produz uma visão pessoal reconstruída sobre o mundo que o cerca. Também o meio é ativo, uma vez que sua oferta de cultura, interações sociais e estímulos diversos influencia diretamente a potência do desenvolvimento biopsicossocial.

Do ponto de vista da Pedagogia e da formação do educando, os pensamentos de Vygotsky nos guiam para práticas pedagógicas que viabilizem a troca entre indivíduos e entre indivíduos-meios.

Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles. Por isso, o menos possível é interpretar esse processo como placidamente pacífico e regular. Ao contrário, a sua natureza psicológica mostra que ele é uma luta sumamente complexa, na qual se lançaram inúmeras forças das mais complexas e diversas, que ele é um processo dinâmico, ativo e dialético, que não lembra um processo de crescimento lento e evolutivo, mas um processo movido a saltos, revolucionário, de embates continuados entre o homem e o mundo (VYGOTSKY, 2010, p. 73).

Nas últimas décadas, o pensamento socioconstrutivista tem ganhado espaço, junto com outras linhas de pensamento correlatas. Muito já se desenvolveu acerca de práticas pedagógicas e métodos de trabalho que viabilizam o diálogo com o aluno, assim como permitem seu protagonismo em aula. Dessa forma, reconhecemos uma crescente nos pensamentos que consideram o aluno como sujeito também responsável por seu conhecimento – e não apenas receptor de informações – e ativo na apropriação de estímulos advindos do professor, dos livros didáticos, do material visual exposto em sala, das TICs, das conversas com os colegas. Todos esses recursos colaboram com a formação cognitiva do ser social (DIESEL; BALDEZ; MARTINS; 2017).

Assim, o que conseguimos depreender diante desse recorte é que o espaço é um importante mediador simbólico das práticas pedagógicas, à medida que será preenchido de valor e significados a partir de cada ocupação. É um órgão vivo, mutável e intencional.

Além disso, todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaço que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 78).

Compreendendo o espaço como mediador simbólico e sua latente capacidade de também contribuir com a dinâmica em sala de aula, conseguimos enxergar ao longo de toda a jornada escolar uma tendência de afastamento do espaço como personagem ativo do educar. Isso acontece à medida que avançamos as classes escolares até chegar ao ensino superior.

Durante os primeiros anos do ensino formal, nosso universo sensorial e visual é extremamente rico. Os espaços de aula são coloridas, muitas colagens na parede ajudam a memorizar novos conceitos, os cartazes alertam para cuidados cotidianos, as cadeiras e as mesas são moldadas de acordo com o que o professor preparou para a aula. Materiais de escritório são frequentemente utilizados para materializar conceitos e teorias, e as “experiências científicas” costumam fazer parte de algumas aulas.

À medida que avançamos na jornada escolar, porém, muito do que vemos acontecer é um acinzentar dos espaços de aula. Na maior parte das escolas – talvez em maior escala nas escolas públicas – as salas vão perdendo materiais e interação, e o modelo clássico de paredes brancas, cadeiras enfileiradas, quadro e tablado ganha força. Perde-se muito do estímulo visual que tínhamos e o espaço vai tornando-se mais apêndice do que parte da construção de ensino-aprendizagem. Em alguns casos, ele torna-se inclusive um impeditivo para aulas que fujam do convencional, com mobiliários fixos ou estruturas precárias.

No ensino superior, podemos dizer que os ambientes acabam por reproduzir o mesmo padrão, em sua maioria. Tanto em IES públicas quanto privadas, as estruturas seguem o cinza, as carteiras seguem enfileiradas, o quadro e o projetor seguem à frente com o professor. Esse modelo não necessariamente é ruim, mas podemos assumir que guarda profundas diferenças com os espaços do início da formação. Tanto professores quanto alunos acabam desprovidos de recursos para estimular suas construções cognitivas, ao menos dentro daquele espaço de aula formal.

Existem sim, considerando as IES, alguns espaços que recebem maior atenção e são mais acolhedores, como as áreas de convivência e a biblioteca. Também vale o destaque para os laboratórios, que possuem maior preocupação com a funcionalidade do espaço. No geral, porém, os espaços convencionais de aula acabam

por não destoar muito do que trouxemos acima, e mesmo espaços mais elaborados não são uma realidade para todas as instituições.

Assim, podemos compreender destas páginas que o espaço é parte do desenvolvimento pedagógico na medida em que atua como mediador ativo do saber. Ao mesmo tempo, é parte da construção sócio-histórico do espaço formal de ensino-aprendizagem, portanto duplamente importante no processo de formação. “É por isso que o ambiente construído é, por si só, um sistema de comunicação, uma vez que através dele são veiculadas diversas manifestações do imaginário coletivo [...]” (MALARD, 2006, p. 1).

Reconhecemos que muitas vivências formativas bem sucedidas acontecem sem depender dos espaços de aula, assim como sabemos que a relação docente-discente é a primeira das relações a serem consideradas para um processo de ensino. Não temos a pretensão de creditar ao espaço os méritos ou o destaque do processo formativo completo, mas compreendemos que ele pode assumir um papel facilitador de métodos em aula. Da mesma forma que ele pode ser apático e alheio ao processo, acreditamos que ele pode ser vívido e parte transformadora da experiência didática. Quando olhamos por essa perspectiva, ao mesmo tempo que consideramos todas as faces dos atores em aula, também admitimos o papel do próprio ambiente (e seus recursos internos e externos) como fonte de interatividade e ensino.

Veremos adiante que os espaços de aula no curso de Publicidade e Propaganda poderiam contribuir como mediadores simbólicos tanto dos aspectos de criatividade e ludicidade intrínsecos à profissão quanto dos aspectos de formação crítica e dialógica, tão necessárias na sociedade atual. De todas as formas, acreditamos que essa é uma oportunidade para considerar o espaço de aula como parte atuante do ensino-aprendizagem e parte importante nas discussões acerca do ensino.

1.2 PERSPECTIVAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E METODOLOGIAS ATIVAS.

1.2.1 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.

A partir das concepções do espaço como mediador simbólico e de seu caráter ativo no processo de ensino-aprendizagem, nos cabe agora traçar possibilidades acerca das práticas pedagógicas em consonância com esses conceitos.

Assim, ao pensarmos em uma lógica educativa para o século XXI que considera o interacionismo e o protagonismo do educando, naturalmente somos conduzidos para os métodos de construção do conhecimento de Freire (2011, 2015). Isso porque as ideias do autor – concebidas principalmente entre os séculos 50 e 80 de um Brasil militarizado – vão ao encontro da linha socioconstrutivista ao colocar na *relação* o ponto fundamental do ensino-aprendizagem.

Freire trouxe a perspectiva do diálogo com as múltiplas realidades dos indivíduos – e não apenas com a realidade do aluno como tradicionalmente conhecemos, parcial e passiva – como a principal força da educação emancipadora. Especialmente na educação de jovens e adultos – campo de pesquisa de maior intensidade de suas produções –, o autor acredita no aluno como sujeito ativo do processo e não objeto desse. Sua concepção é a de um trabalho em conjunto *com* o aluno, e não *para* o aluno.

Para além do discurso, o que isso significa na prática da educação Freireana é incorporar no processo de ensino-aprendizagem as vivências e realidades dos educandos, construindo assim um caminho para o pensamento crítico e autônomo. Através do conceito de *aprendizagem significativa* (FREIRE, 2015), o autor valoriza a integralidade do aluno, suas vivências externas, sua história, seus saberes, suas crenças. Ou seja, busca associar o que se ensina às realidades concretas de quem aprende (FREIRE, 2015, p. 32).

Ao contrário de uma educação tecnicista ou teórica sem conexão com a prática, o autor tinha como projeto o ensino não para a conformação, mas sim para a criticidade de cada indivíduo, considerando seu entorno e sua capacidade de articular pensamentos. Uma formação que conduz o educando a se enxergar como ser pensante e, por isso, capaz de transformar a sua própria realidade.

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor de frases e de ideias inertes do que um desafiador (FREIRE, 2015, p. 29).

As reflexões de Freire dialogam com o que vimos em Vygotsky na medida em que ambos trazem conceitos que consideram o envolvimento dos educandos nas práticas pedagógicas e colocam o professor no papel de desafiador do conhecimento, e não expositor de informações.

Essas reflexões nos conduzem a pensar em espaços de aula que facilitem a *aprendizagem significativa*, ou seja, facilitem métodos que instiguem o graduando a “[...] entrar em confronto experimental com problemas práticos de natureza social, ética, profissional que lhe são relevantes” (MASETTO, 2011, p. 608).

Aprofundando o olhar de Freire para Publicidade, podemos considerar a *aprendizagem significativa* ao trazer para o espaço de aula experiências reais de consumo e campanhas publicitárias com as quais os alunos convivem em seus cotidianos. O conceito de publicização (CASAQUI, 2011) facilita a compreensão da realidade imersa na cultura do consumo:

[...] defendemos o conceito de publicização para identificar modos de comunicação que tenham como pano de fundo o caráter comercial, de vinculação de consumidores a marcas, a mercadorias, a corporações, sem assumir diretamente a dimensão pragmática do apelo à aquisição de produtos, ou que disseminem essa função em níveis de interlocução e contratos comunicacionais de outro plano (CASAQUI, 2011, p. 141).

Assim, junto de uma explanação teórica, trazer as vivências publicizadas que fazem parte do cotidiano dos alunos para os espaços de aula pode colaborar na elaboração de conceitos sobre a profissão. Isso passa, por exemplo, por discutir um *merchandising* da novela das nove, falar de alguma campanha que chocou a família, ou abordar uma reflexão sobre como os próprios educandos se sentem ao receber tantos anúncios em suas redes sociais. Também poderíamos abordar os sentimentos positivos e negativos dos alunos ao verem uma pessoa transgênero em um anúncio, ou discutir sobre as experiências sensoriais vividas em uma ativação de marca em um festival de música. Integrar a realidade publicizada (CASAQUI, 2011) do jovem ao espaço de aula de sua formação torna-se uma possibilidade dentro da dinâmica interacionista de prática pedagógica.

Também cabe aqui o exercício de os próprios espaços – por meio de suas paredes, comunicações visuais, decoração – serem mediadores simbólicos de uma *aprendizagem significativa*. Sabemos que a profissão publicitária tem em sua essência um caráter prático, criativo, lúdico. Mais ainda, o publicitário tem como recurso a busca constante por múltiplas fontes de referência para realizar a sua

entrega. O publicitário “consulta os seus vários fragmentos de saber e concebe um plano composto de um pouco de literatura, psicologia, estatística, cinema, etc” (ROCHA, 1995, p. 54).

Dessa forma, referências artísticas, cinematográficas, literárias poderiam fazer parte dos espaços de aula. Ainda, biografias, grafites, anúncios clássicos, mascotes, embalagens e a própria história de nossa profissão. Os ambientes ainda poderiam ser variados, trabalhando diferentes perspectivas da aura criativa do publicitário, como nos sugerem pesquisadores contemporâneos da formação publicitária: “pensar em quais ambientes seriam interessantes para ensino (saraus literários, oficinas de criação, laboratórios de criação, oficinas literárias, oficinas de escrita criativa, estúdios de arte, ateliês) nos motiva a avançar com as pesquisas” (CORREA; PETERMANN; HANSEN, 2018, p. 50).

Novamente, nossa pretensão não é depositar nas estruturas a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem, mas acreditar nelas como motivadoras das vivências ali experimentadas. “A sala de aula é o veículo metafórico da aprendizagem” (AZEVEDO, 2012, p. 10) e portanto a própria estrutura pode ser parte do conhecimento.

1.2.2 METODOLOGIAS ATIVAS.

Junto da *aprendizagem significativa* (FREIRE, 2015), escolhemos por trazer uma reflexão acerca das metodologias ativas, como forma de concretizar os conceitos interacionistas, ao mesmo tempo que dar possibilidades para irmos além dos métodos expositivos em aula. Os teóricos da Escola Nova – movimento americano do início do século XX – também nos ajudam a compreender o educando como

protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem (DEWEY, 2007; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017; MASETTO, 2011; SANTOS, 2017).

No escolanovismo acredita-se na combinação dos ensinamentos formais da sala de aula com tempos de prática, em um exercício de microcomunidades e testes de hipóteses, “utilizando experiências do cotidiano, interpretadas ou criadas, como ponto de partida para solucionar os desafios advindos de diferentes contextos, os quais aproximam os conteúdos curriculares às realidades vividas” (SANTOS, 2017, p. 3).

Nesses ambientes, em uma espécie de sociedade embrionária, alunos e professores podem exercitar suas funções cívica, política, igualitária e emancipatória, em convergência com os conceitos de Freire (2011, 2015), que aponta que “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialogica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 2015, p. 83).

Em diálogo com esses preceitos, vemos na atualidade uma série de metodologias sendo testadas. Como exemplos, temos a aula expositiva dialogada, a solução de problemas, a instrução por pares de alunos, o júri simulado, as aulas-debate, a criação de desafios, a sala de aula invertida, o uso de jogos, o método socrático. Assim, “[...] enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 271). A ideia, com as metodologias ativas, não é abandonar as aulas expositivas, mas proporcionar ao professor um leque maior de opções para trabalhar em sala, tornando-se condutor de diversas dinâmicas de ensino. Os espaços de aula, novamente, podem atuar como facilitadores desses métodos no cotidiano das aulas.

Ao olhar para o curso de Publicidade e Propaganda, vemos nessas metodologias fontes bastante ricas de possibilidades, já que o próprio fazer publicitário parte de uma diversificação de referências e um processo complexo de ideação, prototipação, testes e refinamento dos projetos (FLORIDA, 2011; ROCHA, 1995). Ou seja, atuar para além do método expositivo colabora para o exercício da expressividade publicitária. Para além dos laboratórios, os diferentes espaços de aula podem colaborar com um processo de ensino que pressupõe as fases do fazer publicitário, conforme citadas acima.

Trabalhar com aprendizagem ativa também pode significar aproveitar das contribuições de um mundo em alta velocidade de informação. Estamos vivendo uma era de migração de materiais centralizados para materiais dispersos, de interatividade pré-estruturada para participação livre, em uma sociedade em que os sujeitos são capazes de “produzir, moldar, compartilhar, reconfigurar e remixar conteúdos” (JENKINS; GREEN; FORD, 2014, p. 24). Nesse cenário, não só professores, mas também educandos podem ser autores das produções em aula, em um caráter integrativo do repertório dos alunos com a experiência e força teórica dos docentes.

Assim como apresentar as possibilidades e fatores positivos dessas metodologias, é importante também ponderar sobre as dificuldades enfrentadas a partir de suas implementações. Do ponto de vista da docência, as aprendizagens ativas dependem muito da compreensão do professor sobre os métodos e de uma condução estruturada, com objetivos claros de ensino-aprendizagem. Do contrário, a experiência do método pode se tornar ineficaz e desgastante.

Nessa perspectiva, é fundamental compartilhar a responsabilidade de aprender novas técnicas com a diretoria das instituições de ensino. Os órgãos diretivos precisam conduzir reciclagens, *workshops*, congressos com os professores, dando condições e recursos para a mudança. O que percebemos é que essa caminhada

ainda é bastante solitária, principalmente quando olhamos para o ensino superior, em que muito já se fala sobre as aprendizagens ativas, mas pouco se mostra e pouco se exercita institucionalmente.

Também importante considerar a realidade das IES para conseguirmos aplicar as metodologias ativas. Em contextos de quarenta, cinquenta alunos, fica bastante difícil pensar em aplicar métodos que consideram a interação com o aluno. Mais complexo ainda é pensar nessa quantidade de pessoas com atividades distribuídas em cinquenta minutos de aula. Há que se pensar a estrutura completa de formação do curso para que de fato tenhamos mudanças nas condições metodológicas. Os professores muitas vezes possuem a intenção de mudar, mas simplesmente não veem por onde.

Vemos um pouco dessa reflexão na pesquisa de Possolli (2009), a respeito das práticas pedagógicas de docentes do curso de Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda de sete IES da cidade de Curitiba, no Paraná. Ainda que em um recorte específico, conseguimos observar a reflexão de professores acerca de suas metodologias de trabalho.

Com relação às práticas pedagógicas dos docentes e dos coordenadores à luz do paradigma da complexidade pode-se destacar que os participantes da pesquisa demonstraram um claro esforço na busca pela inovação, pela superação da visão conservadora e de novas práticas de ensino, mais dinâmicas, participativas e significativas. O grupo envolvido no estudo pareceu maduro ao perceber que embora a inovação seja uma exigência para a docência na Educação Superior, principalmente nos cursos de Comunicação, ainda há muito de conservadorismo nas práticas de ensino utilizadas. Outro fato marcante apontado nas contribuições de boa parte dos professores refere-se a auto-avaliação de sua prática como conservadora ou parte conservadora, mesmo tendo percebido a necessidade de uma abordagem inovadora. Este fato demonstra que os docentes estão conscientes de suas dificuldades, limites e da necessidade de busca de formação pedagógica e aperfeiçoamento (POSSOLLI, 2009, p. 121).

É natural que esses movimentos gerem desgaste, ainda mais considerando um modelo que há décadas trabalha a partir de aulas expositivas, em uma linha lógica de exposição de ideias. Mudar essa dinâmica exige esforço extra do professor, que já corrige trabalhos, dá orientações, pesquisa em suas áreas de especialidade, participa de reuniões e assuntos administrativos.

Do ponto de vista dos alunos, é uma realidade que exige diferente postura do que estavam acostumados até então. Há décadas orientados por aulas expositivas em sua massiva maioria, os alunos muitas vezes não sabem como agir em métodos ativos de aula, com receio de errar o momento de falar, com dúvidas se podem trazer contribuições de fora da aula, se suas opiniões serão realmente ouvidas. Não sendo preparados para exercer um papel ativo em sala, muitas vezes o professor encontra dificuldades para engajar a classe discente. Demora para que o aluno compreenda que a aula pressupõe sua participação e que não teremos apenas conteúdo expositivo. A realidade também mostra que muitas vezes os alunos acabam desinteressados pela aula, ou ainda lhes faltam recursos de formação de base para “engrenar” em uma prática ativa de aula.

Observa-se que este aluno não possui gosto pela pesquisa ou pela leitura, foi ensinado a buscar respostas prontas, como no vestibular. Por não saber pensar e refletir nos problemas que lhe são apresentados, ele não consegue buscar soluções e respostas novas, o que, principalmente na área da Comunicação, é alarmante (POSSOLLI, 2009, p. 90).

É uma situação complexa, que requer discussões, compartilhamento de experiências, paciência, vontade, conhecimento e suporte da própria organização. São testes, com muitas tentativas, mas esperanças de acerto, na intenção de formar gerações conscientes de suas próprias capacidades.

Conforme reflete Figueira Neto (2006) sobre a habilitação em Publicidade e

Propaganda da ECA USP, temos sempre uma dualidade nos discursos dos docentes e estudantes, em que os primeiros reclamam do desinteresse dos alunos, e os últimos das aulas rotineiras, pouco dinâmicas e desinteressadas dos professores. São inúmeros fatores, é claro, que fazem parte dessa realidade, mas vemos no espaço um convite para a mudança das práticas, ainda mais tendo hoje reflexões acerca das aprendizagens ativas, do interacionismo e da integralidade dos atores em sala, como vimos até aqui.

Assim, são caminhos possíveis de experimentar, considerando um curso tão dinâmico e à serviço da contemporaneidade, nascido na prática (AQUINO, 2010). Para ambos os lados – tanto alunos quanto professores – poderíamos dizer que as concepções de aula, currículo e ambiência são fatores que tanto podem motivar quanto desmotivar a jornada do conhecimento.

Do ponto de vista do espaço-tempo de aprendizagem, se queremos um aluno protagonista, um professor colaborativo e maiores estímulos para o fazer, precisamos criar ambientes que deem suporte a essa concepção de ensino-aprendizagem. Nossa intenção, dessa forma, é mostrar que as múltiplas funções da ambiência podem e devem ser ponto de estímulo para o pensar pedagógico. De forma simples, é acreditar que uma aula de debate pode ser facilitada se as cadeiras estiverem dispostas circularmente, por exemplo, ou se o acesso à internet estiver bom para estimular buscas em tempo real durante a discussão. Por entender os ambientes de ensino-aprendizagem como lugares que carregam “significações não aleatórias, mas passíveis de serem transformadas e recriadas por meio da diversidade de apropriações que pessoas reais fazem dele” (CASTILHO, 2014, p. 11), acreditamos em suas capacidades facilitadoras e motivadoras de métodos de ensino-aprendizagem.

1.3 PERSPECTIVAS DA PUBLICIDADE: CONSUMO COMO IDENTIDADE, CULTURA E CIDADANIA.

Trouxemos nas páginas anteriores reflexões acerca dos processos de ensino-aprendizagem e métodos que poderiam ser incorporados nos espaços-tempos de aula, tendo os espaços como possíveis facilitadores de tais práticas. No campo da Publicidade, passamos pela possibilidade dos espaços de aula motivarem o caráter inventivo da profissão, estimulando a expressividade artística e lúdica do publicitário. Também, dos espaços serem aliados e facilitadores da *aprendizagem significativa* (FREIRE, 2015), incorporando referências da profissão aos ambientes. Por fim, vimos a capacidade facilitadora dos espaços de aula a respeito de métodos que extrapolam o caráter expositivo e conseguem entregar atividades práticas, estimulando professor e aluno a trabalharem em colaboração.

Reconhecemos que esses são aspectos fundamentais da formação e muito nos falta no cotidiano das aulas, em especial diante da realidade já apresentada sobre os espaços de aula que comumente temos acesso no ensino superior. Junto dos aspectos de inventividade e prática, é importante também refletirmos sobre os aspectos da formação crítica dos futuros publicitários.

A começar, se consumir é criar “algum tipo de vínculo afetivo, aspiracional, representativo, projetivo ou identitário” (MARQUES FILHO, 2013, p. 148) entre consumidor e algo ou alguém que se ofereça para ser consumido (MARQUES FILHO, 2013), precisamos avaliar a qualidade desses vínculos que, no papel de publicitários, temos condição de significar e ressignificar diante da sociedade.

Desde a Revolução do Consumo, temos observado um movimento histórico em que os sentidos das relações de troca se expandiram e consumir passou a ter significado cultural. “Assim, todo tipo de categoria de produto, □ vestuário, transporte, comida, interiores, exteriores da habitação, ornamentos; todos funcionam como mídias para a expressão do significado cultural de acordo com o qual nosso mundo foi constituído” (McCRACKEN, 2003, p. 113). Ao longo das décadas, a simbologia dos bens diante das manifestações culturais cresceu e se antes consumir significava adquirir um bem, hoje consumir significa uma dezena de possibilidades, desde provar amor a um ídolo até militar a favor de uma causa.

Essa realidade implica refletirmos sobre a formação do publicitário para além da lógica de compra e venda de produtos. Também implica a estruturação de disciplinas que extrapolem a lógica departamental das agências tradicionais (FIGUEIRA NETO; SOUZA, 2010), foco dado até então na elaboração do curso, ao menos pela perspectiva da habilitação da ECA USP.

Com quarenta e nove anos desde a sua fundação (AQUINO, 2010), as gerações de professores e pesquisadores que fundamentam o curso vêm há anos refletindo sobre as transformações do consumo e os impactos na formação publicitária. Os questionamentos sobre o curso, os pesos entre teoria e técnica, a aproximação e o distanciamento com o mercado de trabalho, não são novos e estão em constante revisão, não cabendo a nós trazer respostas ou opiniões convictas sobre esses assuntos. Cabe a nós, porém, na condições de pesquisadora de um dos primeiros cursos de PP do Brasil, a constante reflexão e apontamentos sobre quais demandas da sociedade a formação publicitária precisa responder.

A ampliação do poder de compra e a expansão mercadológica possibilitou maior reconhecimento da própria identidade pelo consumo, em suas múltiplas possibilidades. E a comunicação publicitária, ao caminhar na construção e refle-

xão da sociedade, expande suas possibilidades para uma ecologia publicitária (PEREZ, AQUINO, 2018), extrapolando o anúncio na revista e transformando-se em *branded content*, jogos de celular, loja conceito, *product placement*, sempre em busca de reconhecimento e identificação (PEREZ, AQUINO, 2018; SOUZA, 2011). Saímos da criação de campanhas publicitárias e fomos para a produção de soluções criativas.

Esse raciocínio culmina nas responsabilidades do publicitário sobre as construções associativas entre marcas e consumidores. Se consumir é expressar-se, conclamar a identidade, mostrar-se como se é, o publicitário que antes atuava apenas para ofertar um produto agora também é responsável por construir esses laços de identificação. Para isso, é preciso abrir-se e assumir um olhar de empatia e de diálogo com as tantas personas do consumo.

Temos ainda um vasto caminho para construir relações positivas entre marcas e consumidores, já que muitas associações tiveram suas idealizações feitas a partir de valores bastante patriarcais, elitistas, preconceituosos e sexistas, limitados no que diz respeito à identificação com o consumidor e às suas culturalidades.

Aqui vemos um diálogo com a *aprendizagem significativa* de Freire (2015). Valorizar as integralidades de cada indivíduo pode nos ajudar a construir uma Publicidade que rompe padrões de beleza, gênero, raça. Trazer as vivências para a sala de aula significa permitir que todos possam ouvir e falar a respeito de sentimentos e associações positivas e negativas causadas pela própria Publicidade. Somente com escuta e debate conseguiremos transformar as realidades da profissão.

Convergente com a visão de Freire (2015) estão as concepções de Martin-Barbero (2009), que compreende as marcas e suas manifestações como partes das *mediações culturais* da sociedade. Também sob uma perspectiva relacional, saí-

mos do tecnicismo dos meios para as construções feitas a partir do fluxo comunicacional e sua mediação estrutural entre sujeitos, meios, realidades. Ou seja, temos a Comunicação – e podemos dizer a Publicidade – como parte das relações de cultura, “de modo que a própria produção é vista em diálogo com as demandas sociais e com as novas experiências culturais que emergem historicamente a partir da materialidade social” (LOPES, 2014, p. 68).

Essa perspectiva implica compreender que alguns pressupostos que sustentaram a formação em comunicação publicitária já não dão mais conta das demandas da atualidade e precisam ser revistos (SOUZA, 2011, p. 253). Assim, formar um publicitário hoje passa não somente por ensinar-lhe técnicas de persuasão, mas também por ensinar-lhe a refletir e atuar sobre o mundo ao seu redor, com as responsabilidades que a profissão tem adquirido. Nossa provocação é sobre pensarmos na formação de profissionais que estejam aptos não só para reproduzir padrões, mas também questioná-los e transformá-los, como agentes de mudança.

Também, se compreendermos que contida nessas *mediações culturais* está a midiatização (TRINDADE, 2016), com as manifestações dos meios de comunicação com “maior autoridade para definir a realidade e os padrões de interação social” (HJARVARD, 2013, p. 15), mais uma vez vale a formação de publicitários em uma constante reflexão e crítica sobre tais estruturas, “ao passo que as lógicas das mediações e midiatizações do consumo permitem compreender que processos culturais tradicionais e novos geram influências e transformações socioculturais de diversas ordens e coexistentes [...]” (TRINDADE, 2018, p. 36).

Podemos ainda assumir a reflexão sobre o consumo como forma de cidadania.

No entanto, quando se reconhece que ao consumir também se pensa, se escolhe e reelabora o sentido social, é preciso se analisar como esta área de apropriação de bens e signos intervém em formas mais ativas

de participação do que aquelas que habitualmente recebem o rótulo de consumo. Em outros termos, devemos nos perguntar se ao consumir não estamos fazendo algo que sustenta, nutre e, até certo ponto, constitui uma nova maneira de ser cidadãos (CANCLINI, 1999, p. 55).

No momento em que marcas e suas manifestações assumem responsabilidade cidadã, o publicitário torna-se parte responsável por essas manifestações da sociedade viabilizadas através de marcas. Junto da criatividade que antes cabia ao publicitário, vemos a necessidade de outras habilidades, capazes de prepará-lo para trabalhar em uma dinâmica tão diversa e profunda quanto a que vemos diante das interpretações de consumo.

Longe de reduzir as possibilidades e expectativas da formação publicitária, nossa intenção aqui é visualizar ao menos alguns traços que podem permear o pensamento de disciplinas e que, principalmente, podemos ver sendo exercitados nos espaços de aula, através das vivências pedagógicas. Ainda, possibilidades que o espaço tem a oportunidade de facilitar: facilitar o diálogo, a colaboração, a capacidade crítica e analítica, a adaptabilidade e a capacidade de escuta dos futuros publicitários.

Pelas perspectivas do consumo como expressão de identidade e representação cidadã (CANCLINI, 1999), saímos das escolhas fáceis por reproduções de padrão e ampliamos as possibilidades de significar o consumo diante das múltiplas culturalidades. Nos métodos de formação publicitária, abre-se espaço para os diálogos, em um exercício de adaptabilidade e capacidade de escuta, talvez pouco exploradas pelo mercado até então.

Pelas perspectivas de Martín-Barbero (2009), saímos do olhar de formação instrumental a partir dos meios para um olhar de formação crítica e sócio-histórica, considerando as *mediações culturais* e a atuação da Publicidade em suas construções.

A isso se deve a nossa insistência em tratar o sujeito aportado em uma perspectiva menos tecnicista e mais sócio-histórica, tornando-se indispensável discutir a formação (crítica) do sujeito, hoje mais voltada a aspectos instrumentais e a apreensão de habilidades funcionais (HANSEN, 2014, p. 35).

O próprio espaço de aula faz parte das *mediações culturais*, uma vez que não é apenas um lugar de meios, mas sim um lugar de culturas (MARTIN-BARBERO, 2009, 2014). Ele também se torna um ambiente de expressão das identidades, em que todos estão aptos a falar e a ouvir, trocar e aprender. Para mudar o mercado de trabalho, precisamos também mudar as formas como praticamos o espaço de aula, como recebemos e exercitamos culturalidades, individualidades e identificações na específica graduação. Não podemos esperar profissionais mais críticos se não favorecermos esses ambientes nas aulas. Inclusão social, protagonismo feminino, direitos humanos, representatividade, são assuntos com poucas oportunidades de serem trabalhados se considerarmos espaços de aula rígidos e hierárquicos, quando não damos a chance para a troca de saberes e opiniões em aula.

Acreditamos que diante de espaços que fisicamente favoreçam o interacionismo e as práticas pedagógicas que consideram as forças de cada indivíduo em sala – com suas historicidades, dificuldades e potenciais –, assim como deem condições para facilitar o diálogo, a escuta ativa e a troca crítica em aula, conseguiremos fomentar uma Publicidade mais condizente às demandas do século XXI.

An abstract, colorful illustration on a dark background. In the upper left, three stylized figures are seated at a red desk. The figure on the left is seen from the back, wearing a blue long-sleeved shirt and typing on a laptop. The figure in the middle is a woman with long green hair, wearing a blue top, smiling. The figure on the right is a man with blue hair, wearing a green shirt, also smiling. A large, bold white number '2' is positioned in the upper right. In the lower left, a hand in a blue sleeve holds a red vintage-style camera. In the lower right, a computer monitor with a blue screen and a multi-colored frame (red, orange, green) is partially visible. The background is decorated with various geometric shapes and colors: red circles, green zig-zag lines, and a long red diagonal line.

2

**REDESENHANDO
OS ESPAÇOS
DE AULA:
CONTRIBUIÇÕES
E PROPOSTA DE
UM *FRAMEWORK*.**

2. REDESENHANDO OS ESPAÇOS DE AULA: CONTRIBUIÇÕES E PROPOSTA DE UM *FRAMEWORK*.

No primeiro capítulo, apresentamos os métodos de ensino-aprendizagem com os quais dialogamos e algumas demandas da formação publicitária, assim como os reflexos desses conceitos nos espaços de aula. Até aqui, conseguimos sedimentar uma base conceitual que direciona a análise empírica e a formatação do *framework*, com os critérios que qualificam um espaço de aula facilitador de práticas pedagógicas.

Neste capítulo, partiremos para uma análise específica dos espaços de aula no ensino superior, considerando aspectos estruturais e subjetivos. Para tal, fomos em busca de estudos já existentes, assim como resgatamos um exercício prático feito com os alunos da habilitação em PP da ECA USP na matéria da Pós-Graduação – CRP 5217, Comunicação, *Design* e Informação: Interseções e Interações. Como resultado do que vimos anteriormente, junto dessas referências bibliográficas e insumos práticos, chegaremos na proposta de nosso *framework* de análise.

Como todo espaço ocupado é carregado de significados (FRAGO; ESCOLANO, 1998; DAYRELL, 2001; RIBEIRO, 2004), junto de suas funções estruturais – e também por meio delas –, os espaços simbolizam pertencimento e “provocam e acolhem, em diferentes medidas, vivências significativas dos educandos” (CASTILHO, 2014, p. 14).

Assim, repensar os espaços das IES naturalmente nos leva a uma série de outras reflexões, que vão desde a relação professor-aluno em sala até a função da formação superior, seu crescimento desenfreado nas últimas décadas e suas contribuições para a sociedade. Quem estuda o ensino superior inevitavelmente esbarra em reflexões sobre a importância e utilidade da produção científica no Brasil, na radical transformação digital do ensino, na qualidade do ensino à distância, na dualidade das funções emancipadora e reguladora da instituição formal de ensino-aprendizagem, na também dual percepção entre expansão e democratização do ensino superior. São muitas as perturbações e cada uma dessas temáticas merece tempo específico para reflexão.

Longe de encontrarmos respostas para tantas e profundas discussões, vemos que estamos diante de concepções de ensino que vão além do sistema de reprodução de informações e que vão exigir cada vez mais dos sujeitos em sala. Podemos dizer que estamos frente a uma trilogia de “aula universitária como uma realidade centenária, uma sociedade do conhecimento com novas demandas para essa atividade docente e inovações pedagógicas exigidas para a transformação das aulas” (MASETTO, 2011, p. 598). De fato, são dificuldades e reflexões para novos tempos e os espaços de aula fazem parte dessa transição.

2.1 ESPAÇOS REPENSADOS PARA O SÉCULO XXI: CONTRIBUIÇÕES INTERNACIONAIS.

Acomodar os métodos de ensino e demandas que vimos anteriormente requer repensar os espaços de aula onde essas interações acontecem. Em busca de referências que já estudam os espaços de aula do ensino superior, fizemos um recorte de literatura internacional que vê nos ambientes um motivador dos processos de ensino-aprendizagem.

Essas produções ganharam fôlego durante a década de 2000, muito motivadas pela revolução digital. Pautadas pela discussão das novas tecnologias e também pela importância de uma formação que considera habilidades socioemocionais – para além das habilidades técnicas –, países como Austrália, Inglaterra e Estados Unidos da América (EUA) iniciaram uma intensa produção em busca de atualizações e revisões dos espaços do ensino superior. Com o suporte de financiamentos do governo e de fundações, as produções abordaram desde a discussão mais completa sobre o campus e seus significados até o impacto dos recursos digitais nos ambientes de aula. Assim, selecionamos seis estudos para nos auxiliar na formatação dos critérios que caracterizam um espaço de aula facilitador de práticas pedagógicas.

Começando pelo trabalho de Brown (2005), o professor de computação da Faculdade de Dartmouth, nos EUA, trata dos espaços de ensino-aprendizagem no ensino superior no contexto das juventudes futuras, com o artigo “Espaços de Aprendizagem” (BROWN, 2005), componente do livro “Educando a Geração Net”, dos editores Oblinger (2005). A publicação tem conexão direta com a organização *Educause*, uma associação americana sem fins lucrativos, fundada em 1998, que ajuda a elevar o impacto das tecnologias da informação (TI) no ensino superior. Com uma série de produções científicas, a organização lidera as discussões acerca da integração entre tecnologia e ensino nos EUA, com membros da indústria de tecnologia, especialistas em ensino-aprendizagem e líderes acadêmicos de instituições americanas e internacionais.

O segundo estudo de que fizemos uso foi desenvolvido pelo Comitê de Sistemas de Informação do Reino Unido. Fundado em 1993, o JISC, como é mais conhecido, também é uma organização sem fins lucrativos, que foca no desenvolvimento de estudos e recursos digitais para a educação de jovens acima de dezesseis anos e de ensino superior. O estudo a que tivemos acesso é um guia completo para repensar os espaços de aula no século XXI – “Projetando espaços para o aprendizado eficaz. Um guia para o *design* de espaços de ensino-aprendizagem no século XXI” (JISC, 2006). O estudo traz direcionais para o *design* dos espaços de aprendizagem, em busca de torná-los “representações físicas da visão estratégica da instituição para o aprendizado responsivo, inclusivo e acessível a todos” (JISC, 2006, p. 2).

O terceiro estudo é do SFC – Conselho Escocês de Financiamento, órgão público da Escócia, fundado em 2005, responsável por financiar a pesquisa científica de cerca de vinte IES escocesas. Em 2006, através da parceria com a consultoria de Arquitetura AMA Alexi Marmot Associates e o escritório de *design* Haa Design, foi lançado o estudo do qual fazemos uso nesta dissertação. O projeto “Espaços para aprendizagem – uma revisão dos espaços de aprendizagem para o ensino superior” (SFC, 2006) envolveu uma vasta pesquisa bibliográfica sobre os espaços de ensino superior, gerando *insights* e recomendações a partir de uma pesquisa feita em vinte e nove IES da Escócia e países vizinhos de língua inglesa.

O quarto projeto é de Temple (2007), professor do Centro de Estudos para o ensino superior, do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Com o estudo “Espaços de ensino-aprendizagem para o século XXI – uma revisão de literatura” (TEMPLE, 2007), o autor faz um apanhado dos aprendizados desenvolvidos nos últimos anos acerca dos espaços do ensino superior. Além de apresentar uma coletânea da bibliografia britânica, sua pesquisa também aborda as experiências da organiza-

ção americana *Educause* e de outras instituições dos EUA, em uma ligação inédita entre aprendizados europeus e norte-americanos. Temple nos ajuda a sintetizar os aprendizados que tivemos até então, e traz novas reflexões acerca dos espaços.

Nosso quinto estudo de referência é da Universidade de Queensland, na Austrália, com o projeto “Projetando espaços de ensino-aprendizagem para as próximas gerações: colaboração no Nexo – espaço de pedagogia e tecnologia” (RADCLIFFE et al., 2008). A partir do trabalho de quatro professores, o principal objetivo do estudo é desenvolver, testar e disseminar um *framework* para guiar o *design* de espaços de aprendizagem para o ensino superior, considerando desde ambientes externos das IES, como jardins e pátios, até ambientes imersivos e práticos, como laboratórios e estúdios. O projeto encoraja instituições a criarem novos espaços de ensino-aprendizagem e a envolverem alunos e professores no processo. O estudo teve suporte do Conselho Australiano de Ensino-Aprendizagem, uma iniciativa do Departamento de Educação e Relações de Trabalho do Governo da Austrália.

O último estudo que selecionamos para compor a análise também é australiano e também foi subsidiado pelo Conselho Australiano de Ensino-Aprendizagem. Em 2011, um grupo de pesquisadores lançou o estudo “Espaços para Geração de Conhecimento” (SOUTER et al., 2011), tendo como líder do projeto a Universidade La Trobe, em Melbourne. A pesquisa aborda práticas de ensino emergentes, traz boas práticas de espaços de ensino-aprendizagem rentáveis e escaláveis e elabora princípios para o *design* de espaços de ensino-aprendizagem.

A partir dos seis projetos, consideramos ter uma boa base de construção para o nosso próprio *framework* de análise. Por uma questão de tempo e foco do trabalho, não caberá nesta dissertação discorrer acerca das tantas possibilidades apresentadas por essas pesquisas sobre como conceituar e projetar espaços de ensino superior. São muitas vertentes possíveis, desde preocupações com sus-

tentabilidade até especificações técnicas, e por isso nossa escolha foi por sintetizar e selecionar os pontos-chave que nos guiam para um espaço de aula facilitador das práticas pedagógicas.

No Brasil, pesquisas sobre o espaço no ensino superior ainda são bastante limitadas e isso se agrava quando olhamos para a Comunicação Social – Publicidade e Propaganda. O único trabalho que encontramos que aborda questões específicas sobre os espaços de aula e sua relação com as experiências de ensino é o de Correa, Petermann e Hansen (2018).

O estudo contempla uma análise de “condições do meio” para a elaboração de aulas da disciplina de Criação Publicitária das Instituições ESPM SP – Escola Superior de Propaganda e Marketing de São Paulo, UFPE – Universidade Federal de Pernambuco e UFSM – Universidade Federal de Santa Maria.

A partir de percepções construtivistas e orientados também pela filosofia de Freire (2011, 2015), os autores do artigo citado analisam as práticas pedagógicas da disciplina e a influência das dimensões interacionais da aula, das condições técnicas do espaço e das condições do meio. Assim, traz uma análise qualitativa e comparativa das três instituições, considerando níveis baixo, médio e alto dessas dimensões.

Constatações como a falta de espaço para a prática dinâmica da aula surgem como ponto de atenção: “o espaço apertado, com mesas pequenas e uma área de projeção de imagens com baixa definição, diminuíram o nível interacional dos alunos” (CORREA; PETERMANN; HANSEN, 2018, p. 48). O estudo também destaca a importância da integração entre as ferramentas *on-line* e as dinâmicas em sala e principalmente traz a importância do lúdico, do caráter imaginativo, que não devemos esquecer como fortaleza do ensino em Humanidades e principalmente em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda.

Ao contrário do que se observa, deveriam haver outras configurações de sala de aula/ disposição das classes, intervenções nas paredes, espaços lúdicos, quadros e textos inspiradores/motivadores. As instituições ainda ensinam utilizando apenas interações em sala de aula e em laboratórios técnicos (CORREA; PETERMANN; HANSEN, 2018, p. 51).

Como expõem os autores, a tendência é cada vez mais contar com uma variedade de espaços e a versatilidade de cada um deles. Ambientes versáteis possibilitam a diversificação dos métodos em aula, garantindo ao professor o espaço para escolher a melhor forma de trabalhar determinado conteúdo, sem depender dos recursos exclusivos de um laboratório técnico, por exemplo.

Tradicionalmente, as salas estão dispostas de acordo com a metodologia de exposição de conteúdo, em que o professor explica as informações usando como recurso o projetor ou quadro frontal, os alunos ouvem e anotam, eventualmente fazendo uma pergunta, e a principal operação de pensamento é a memorização. A mudança de perspectiva com relação aos espaços de aula pode motivar outros formatos, integrados ou não ao modelo expositivo, que estimulam e desafiam alunos e professores a novas dinâmicas de pensamento.

Passado pelos aprendizados do artigo específico, seguimos para as análises das referências internacionais. Naturalmente, como referências de outros países, os critérios de espaços de aula preparados para o século XXI apresentados por esses estudos estão inseridos em contextos em que as TICs e os recursos financeiros talvez cheguem mais fácil do que quando comparamos com as IES do Brasil. Além disso, não são específicos ao contexto de PP, por isso traremos reflexões que integram as contribuições internacionais com o que acreditamos ser válido para nosso curso e para a realidade da ECA USP.

Para facilitar a leitura e a compreensão das propostas, trouxemos os princípios

de cada autor em um quadro expositivo, a partir da vinculação entre fontes e de uma avaliação crítica dos estudos apresentados. Além de facilitar a visualização dos tópicos, nos levará diretamente para uma análise de principais aprendizados que podemos tirar na comparação entre os postulados, nos ajudando a buscar insumos para o nosso próprio *framework*, apresentado no final deste capítulo.

Tabela 1

**Referências internacionais:
princípios para o *design* de
espaços de aula**

AUTORES	PRINCÍPIOS PARA O <i>DESIGN</i> DE ESPAÇOS DE AULA DO ENSINO SUPERIOR PENSADOS PARA O SÉCULO XXI.
Brown, 2005.	<ul style="list-style-type: none"> - Projetar espaços de aprendizagem em torno das pessoas. - Apoiar os vários tipos de atividades de aprendizagem. - Permitir conexões dentro e fora da sala. - Acomodar as TICs. - Prover conforto, segurança e funcionalidade.
JISC, 2006	<ul style="list-style-type: none"> - Ser flexível: para acomodar pedagogias atuais e em evolução. - Ser à prova de futuro: para permitir que o espaço seja realocado e reconfigurado. - Ser arrojado: para olhar além das pedagogias e tecnologias experimentadas e testadas. - Ser criativo: para energizar e inspirar alunos e professores. - Ser encorajador: para desenvolver o potencial de todos os alunos. - Ser empreendedor: para tornar cada espaço capaz de suportar diferentes propósitos.

SFC, 2006	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar ensino e aprendizagem em grupo, com arranjos flexíveis de móveis para acomodar grupos de diversos tamanhos, usando <i>layouts</i> variados. - Possibilitar ambientes para encontros em grupos, favorecendo a aprendizagem socioemocional. - Possibilitar o trabalho individual, em áreas tranquilas. - Possibilitar o trabalho externo - áreas externas ao edifício adequadas para atividades individuais ou em pequenos grupos. - Possibilitar ambientes simulados, onde a aprendizagem prática pode ocorrer, com espaços para observação, bem como para execução de tarefas. - Possibilitar ambientes imersivos, altamente interativos e altamente tecnológicos.
Temple, 2007	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar os tamanho dos grupos: espaços de tamanho variável para trabalhos individuais e coletivos. - Considerar aspectos estruturais: flexibilidade de <i>layout</i>; durabilidade das superfícies, móveis modulares. - Considerar espaços que sejam funcionais: ambientes como salas de projetos, laboratórios e estúdios. - Considerar as adjacências: conexões com outras pessoas e espaços, interna e externamente e acesso a estoque de materiais. - Considerar aspectos psicológicos e fisiológicos: espaços que proporcionam um sentimento de pertencimento, espaços privados, com luz natural, aquecimento e arrefecimento.
Radcliffe et al., 2008	<ul style="list-style-type: none"> - Ser contextual: levando em conta a compreensão do aluno. - Ser ativo: envolver os alunos em atividades de aprendizado que usam análise, debate e crítica (em oposição à simples memorização) para receber e testar informações. - Ser social: usando discussões, interação direta com especialistas e colegas e projetos desenvolvidos em equipes. - Ser voltado para aprendizagem baseada em problemas: incentiva os alunos a construir conhecimento com base na experiência de resolver desafios - diferente de métodos como recordação e repetição.

Souter et al., 2011	<ul style="list-style-type: none"> - Criar uma sensação de bem-estar mental. - Criar uma sensação de imersão e fluxo na aprendizagem. - Considerar as necessidades de diferenças culturais e físicas. - Oferecer uma mistura de recursos pedagógicos, tecnológicos e presenciais. - Considerar as possibilidades que o espaço pode oferecer, como luz natural, <i>wi-fi</i>, espaços privados, sofás e assim por diante. - Permitir redirecionamento no uso do espaço para as diferentes práticas pedagógicas.
------------------------	--

Fonte: elaboração própria.

A partir da leitura do quadro e em busca de uma análise comparativa, a primeira constatação que temos é de que, em maior ou menor grau, todas as propostas permeiam conceitos que pressupõem interação, maior participação do aluno e diversificação dos métodos de aula. Em congruência com o que abordamos no primeiro capítulo, encontramos orientações de que os espaços devem “apoiar os vários tipos de atividades de aprendizagem” (BROWN, 2005). Também, espaços que devem encorajar e “desenvolver o potencial de todos os alunos” (JISC, 2006) e espaços ativos, que incentivam “os alunos a construir conhecimento com base na experiência de resolver desafios – diferente de métodos como recordação e repetição” (RADCLIFFE et al., 2008). Assim como vimos anteriormente, as pesquisas internacionais também nos indicam que “a abordagem pedagógica em evidência nas últimas décadas tem nos conduzido para uma aprendizagem ativa e colaborativa, mas o *design* de sala e suas estruturas nem sempre refletem esse movimento” (JISC, 2006, p. 10).

O segundo ponto de convergência entre os autores é a questão da receptividade do ambiente. Ao analisar cada uma das referências, percebemos esse como um critério fundamental, em que os espaços do ensino superior precisam receber e aco-

modar todos os sujeitos. Do ponto de vista funcional, estamos falando dos atributos estruturais que ajudam a preparar um espaço de aula para receber as pessoas com “conforto, segurança e funcionalidade” (BROWN, 2005). Segundo os autores, não há ambiente de formação adequado sem o mínimo de cuidado com as condições de temperatura, conforto acústico, iluminação, qualidade do ar, densidade da sala, acessibilidade para pessoas com deficiências ou com limitações físicas — ou seja, um *design* inclusivo em sua totalidade. A qualidade dos móveis, condições de cortinas, vidros de janelas, pintura e manutenção também se encaixam nesse critério. Temple (2007) reforça essa preocupação com os “aspectos estruturais” como durabilidade das superfícies, acesso a serviços e com os “espaços funcionais”. Esses são exemplos de elementos que muitas vezes podem ser dificultadores das práticas pedagógicas, já que uma infraestrutura precária gera desconforto a todos.

Assim, esse critério considera formatar espaços que garantam idealmente acessibilidade para pessoas com limitações físicas, conforto ambiental, segurança, estabilidade de temperatura, uma boa circulação de ar e controle de umidade, boa iluminação e entrada de luz solar e acústica.

Móveis flexíveis e portas mais largas atendem às necessidades de uma variedade de alunos, não apenas de usuários de cadeira de rodas. As alterações no *layout* dos móveis podem ajudar a navegação dos alunos em torno da Instituição e ajudá-los a ajustar seu comportamento de acordo com a finalidade de cada espaço. Estas sugestões representam mudanças de atitude que acolhem e apoiam todos os tipos de alunos e promovem diferentes formas de aprendizagem (JISC, 2006, p. 4).

De um ponto de vista subjetivo, a receptividade espacial permite uma acomodação não só física, mas também psicológica e cultural dos sujeitos em sala. Aqui entram conceitos como “criar uma sensação de bem-estar mental” e “considerar as necessidades de diferenças culturais e físicas” (SOUTER et al., 2011). São con-

ceitos de receptividade que trazem maior “senso de pertencimento” (TEMPLE, 2007), independente das limitações de cada um.

Essa orientação faz muito sentido no ensino superior, já que estamos falando de um ambiente com intenso intercâmbio cultural, étnico e de formas de pensar. O pesquisador brasileiro Dayrell (2001) associa esse aspecto a um perfil polissêmico das instituições de ensino, o que implica “levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações, podem estar sendo significadas de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes” (DAYRELL, 2001, p. 144). Assim, acomodar esses diferentes perfis de culturalidade e vivência também é função das instituições de ensino.

Em Publicidade e Propaganda, vimos no capítulo anterior o quanto estar aberto ao diálogo e às vivências dos sujeitos é parte do trabalho do publicitário, uma vez que consumo assume expressões de identidade e é parte da formação cultural da sociedade, ou seja, “nada é inútil para quem precisa conhecer todas as linguagens” (OLIVETTO, 2018, p. 9). Dessa forma, um espaço de aula que favoreça a receptividade de pessoas com diferentes repertórios e experiências de vida pode ser positivo para a formação em específico.

Falando especificamente da ECA USP, a polissemia da instituição viverá um momento importante em 2020, já que a Escola adotará para o seu próximo vestibular o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que prevê a entrada de candidatos pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), para a maioria de seus cursos de graduação. Segundo site da própria Escola³, para o vestibular de 2020 já serão 45% das vagas oferecidas em cada curso para alunos de escola pública, sendo

³ Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/noticias/congrega-o-da-eca-aprova-n-mero-de-vagas-para-fuvest-e-sisu-2020>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

37,5% destinadas às cotas raciais, para aqueles que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas, conforme denominação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Essa resolução impacta diretamente nas dinâmicas em aula, uma vez que os tempos de aprendizagem e as opiniões e depoimentos provavelmente serão diversos. Com isso, ao mesmo tempo que desafiador, esse é um momento oportuno para a instituição assumir uma postura cada vez mais inclusiva no ensino, dando espaço para que as realidades dos alunos, e suas cargas sócio-históricas também façam parte das aulas (FREIRE, 2011, 2015; MARTIN-BARBERO, 2014; VYGOTSKY, 2010).

Ao motivarmos, através dos espaços e das dinâmicas em aula, a interação e envolvimento dos alunos e professores com as diferentes realidades, estamos colaborando para uma formação de publicitários cada vez mais distante de possíveis racismos, misoginias e sexismos midiáticos. Nessa perspectiva, formar publicitários para um pensamento crítico, inclusivo, ético e justo pode ser um processo facilitado pela variedade de perfis e realidades dentro dos ambientes de ensino-aprendizagem.

O terceiro ponto de comparação entre os autores é a questão da flexibilidade dos espaços de aula. Quando assumimos a diversificação dos métodos de ensino como realidade, a flexibilidade espacial é um importante fator de colaboração, já que ela facilita mudanças espaciais e temporais em aula.

Atualmente, a partir da realidade vivida nos Departamentos da ECA USP, quando professores querem modificar o espaço, precisam da ajuda dos alunos para mover estruturas que não foram feitas com essa finalidade, como mesas e carteiras. Isso acaba tomando tempo, causa barulho e desconcentração. Por isso, estamos falando neste critério de estruturas modulares e com mobilidade para serem transformadas a cada contexto de aula. São materiais cuja função é “apoiar

os vários tipos de atividades de aprendizagem” (BROWN, 2005) e “suportar diferentes propósitos de aula” (JISC, 2006).

A flexibilidade dos ambientes de aula garante o estímulo para diversas formas de aprender — em grupos, em duplas, a partir de discussões coletivas ou palestra expositivas — e também para “acomodar pedagogias atuais e em evolução” (JISC, 2006). Em termos práticos, estamos falando de um *design* de sala que permita a remodelação espacial, com mobiliários móveis, microfones sem fio, mesas que podem ser utilizadas tanto individual quanto coletivamente.

Considerando especificamente as aulas de PP no Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo da ECA USP, conseguimos enxergar parte dessas estruturas nos laboratórios de Criação Audiovisual (sala 11) e de Pesquisa e Redação (sala 7). Ambos os laboratórios possuem cadeiras relativamente mais leves do que as carteiras convencionais do Departamento, assim como mesas em formato de trapézios isósceles, possibilitando agrupamentos em menor ou maior número de alunos. Essa é uma realidade que também vimos acontecer em outras IES já visitadas ao longo da jornada acadêmica, em que os espaços com maior flexibilidade mobiliária estão direcionados para os laboratórios. Apesar de compreender e concordar com o foco prático desses ambientes, e de que podemos ter ali aulas específicas de técnica e maior foco em atividades do fazer, observamos a necessidade de expandir o caráter modular também para os espaços convencionais de aula. Dessa forma, todos os ambientes de ensino-aprendizagem podem contar com as estruturas móveis para facilitar métodos de aula, independente do conteúdo que é dado — mais teórico ou mais técnico-prático.

Um outro ponto de vista interessante acerca da flexibilidade espacial é a capacidade dos ambientes permitirem “conexões dentro e fora da sala” (BROWN, 2005). Os autores trazem uma provocação ao sugerir “romper” com as quatro pa-

redes tradicionais da sala de aula. Isso não significa acabar com os espaços-tempos próprios para dar uma aula, já que reconhecemos a importância da formalidade de um ambiente voltado para o ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 2010). Porém, o exercício proposto pelos autores é considerar durante o processo de ensino-aprendizagem o trabalho externo, em “áreas externas ao edifício adequadas para atividades individuais ou em pequenos grupos” (SFC, 2006), ou ainda “considerar as adjacências: conexões com outras pessoas e espaços, interna e externamente [...]” (TEMPLE, 2007). Essa dinâmica de aulas que considera também outros ambientes além do espaço formal convencional dialoga com os pensamentos da experiência educativa da Escola Nova, que introduz no espaço de ensino-aprendizagem “motivações mais concretas para o aprendizado das várias matérias e uma consciência precisa de sua utilidade” (CAMBI, 1999, p. 550).

Em Publicidade e Propaganda, como vimos no primeiro capítulo, o convite para espaços múltiplos — como saraus, oficinas, estúdios — já aparece como discussão para a formação publicitária.

Em vez de espaços institucionalizados com mesas e carteiras, poderíamos priorizar um espaço aberto, com arquitetura mais inteligente e ambiência projetadas para ações externas às paredes ou às salas de aula – uma variedade de espaços para potencializar o aprendizado (CORREA; PETERMANN; HANSEN, 2018, p. 51).

Novamente, para uma profissão que utiliza de múltiplas referências para materializar seu trabalho (ROCHA, 1995) e que tem como uma de suas tarefas reconhecer as culturalidades para criar vínculos entre marcas e consumidores, faz sentido pensarmos em ambientes que estimulem essa troca.

Também faz sentido considerar o intercâmbio entre áreas do saber, uma vez que “as fronteiras entre as disciplinas de comunicação estão cada vez mais in-

definidas" (SOUZA, 2011, p. 253). Desde os conceitos de *big data*, passando pela mídia programática e pelo *design* de interface, chegando nas teorias psicológicas, sociológicas e até mesmo biológicas, o vocabulário do publicitário é vasto e cada vez mais necessário para responder às complexidades da Comunicação. Como vimos no capítulo anterior, a formação publicitária passa por um momento de questionar as disciplinas orientadas por áreas e funções da agência tradicional e caminha para uma formação que considera áreas distintas do saber, e um olhar amplificado de consumo e *mediações culturais* (MARTIN-BARBERO, 2009). Dessa forma, o intercâmbio com outras faculdades e IES pode ser uma das traduções para essa quebra de fronteiras disciplinares em Publicidade.

Sabemos que a abertura espacial é uma exigência avançada do ponto de vista estrutural e tecnológico, por conta de custos, prazos e questões administrativas. Por outro lado, entendemos a importância da interdisciplinaridade da formação e vemos o espaço e suas integrações digitais como possibilidades de viabilizar essa realidade.

Um quarto ponto de congruência entre as pesquisas apresentadas é a oferta de interatividade digital nos ambientes do ensino superior. Afinal, não há como falar de espaços de aula adequados ao século XXI sem falar de conectividade. Aqui, vale pontuar que não estamos falando de ensino à distância ou ausência de professores, mas sim a integração entre recursos digitais e processos de ensino-aprendizagem. Pensar em espaços conectivos significa "oferecer uma mistura de recursos pedagógicos, tecnológicos e presenciais" (SOURTER et al., 2011), ou ainda "acomodar as TICs" (BROWN, 2005) para as práticas pedagógicas.

As Tecnologias da Informação e da Comunicação assumem papéis cada vez mais fundamentais na formação ao longo da vida e, assim como o espaço, também possuem intencionalidade. Atualmente, a aula pode acontecer no espaço convencional, mas também na praça ou na internet, por isso a importância de

entender a conectividade como parte do processo de ensino, e não como um adendo ou extensão pós-aula formal. “Consequentemente, as novas oportunidades tecnológicas exigem transformações não apenas das teorias educacionais, mas na própria ação educativa e na forma como a própria escola e toda sociedade percebe a sua função na atualidade” (KENSKI, 2005, p. 78).

Interessante perceber a mudança do referencial sobre a tecnologia e o ensino. No início da era digital tivemos um *boom* de espaços sendo construídos à serviço da tecnologia, como laboratórios de informática e sala de computadores. Naturalmente, estamos falando de um período em que ter um computador em casa era muito distante da realidade, além do acesso à internet ser remoto e praticamente não existirem celulares e internet móvel.

No cenário atual, com a tremenda evolução tecnológica, os espaços não precisam mais servir à tecnologia, já que essa torna-se parte intrínseca dos ambientes. Se antes era impensável ter *wi-fi* nos espaços de aula, hoje temos *wi-fi* até mesmo em praças públicas; se antes era preciso compartilhar o trabalho da aula via disquete na sala de informática, hoje o trabalho pode ser feito em tempo real por várias pessoas simultaneamente, cada uma de sua própria casa; se antes buscar um livro na biblioteca exigia consultar livros de registro, hoje fazemos a reserva prévia digitalmente, ou ainda encontramos uma versão digitalizada do livro na internet – ainda que essa seja uma outra discussão acerca de direitos autorais e de uso. Essa destemporalização da aprendizagem (MARTIN-BARBERO, 2014) resulta em uma compreensão de que não mais os espaços devem servir às tecnologias, mas devem servir às necessidades humanas (TEMPLE, 2007).

Os laboratórios de informática podem continuar a existir, mas agora em convivência com outros recursos que favoreçam o uso das TICs de forma portátil e sem fio, em múltiplos lugares, que existem não por conta da tecnologia, mas integrado

a ela. A partir daqui, as formas de ensinar e aprender ganham outras possibilidades, mais informais e variáveis no tempo. Isso também impacta nos espaços das instituições, já que agora os ambientes de convivência também são espaços potenciais de produzir conhecimento.

Os grupos dos projetos de aula podem se encontrar no gramado, em uma área de convivência, em qualquer cafeteria do campus – e podem se reunir praticamente a qualquer hora do dia. Com a rede sem fio, os vários dispositivos digitais e a maior autonomia de bateria, estamos mais perto do que nunca de realizar a meta do acesso totalmente onipresente. Isso significa que o aprendizado também pode ocorrer a qualquer momento e em qualquer lugar (BROWN, 2005, p. 12).

Para a Publicidade, se antes os anúncios eram projetados em mesas de desenho, as leituras estratégicas eram feitas na biblioteca e as compras de mídia eram feitas no telefone, hoje todos os processos acontecem fundamentalmente nos espaços digitais. A realidade virtual e a realidade aumentada são conceitos que fazem parte das experiências de consumo, assim como a lógica algorítmica conduz a dinâmica digital.

A integração com a tecnologia torna-se necessária tanto por sua utilidade instrumental no processo de ensino-aprendizagem, como também por ser parte da realidade da profissão. Muito do exercício publicitário pode ser apreendido no universo digital e pode ser integrado às aulas, já que utiliza de diversas fontes do saber, como já vimos. É um aluno que aprende um novo produto digital para comprar mídia; um outro aluno que faz um curso *on-line* de edição de vídeo, ou um conteúdo interessante que pode ser compartilhado em uma aula para ser debatido com todos. Como exploram Jenkins, Green e Ford (2014), estamos vivendo uma era de migração de materiais centralizados para materiais dispersos, de interatividade pré-estruturada para participação livre. Dessa forma, saber integrar o

repertório dos alunos com a experiência e força teórica dos professores pode ser um caminho para formar publicitários preparados para o ritmo da profissão.

O quinto e último ponto de análise comparativa é a importância de espaços que estimulem o pensamento criativo dos sujeitos em aula. Seguindo os postulados, temos de forma bastante direta o critério de um espaço “criativo: para energizar e inspirar alunos e professores” (JISC, 2006). Quando falamos de um “mobiliário versátil, iluminação variável e áreas de exibição visual” (TEMPLE, 2007), também estamos falando de espaços que estimulem sensorialidade.

Entendendo criatividade como a habilidade de produzir algo original, capaz de responder a uma necessidade do momento e que seja pertinente ao contexto em que se aplica (FLORIDA, 2011), estamos falando de ambientes que consigam motivar alunos e professores a saírem de suas zonas de conforto e buscarem, juntos e ativamente em sala, soluções para problemas atuais. Esse raciocínio faz sentido para a formação no século XXI, quando o mercado está em busca de “mão-de-obra altamente qualificada, criativa e flexível. Há menos ênfase no conhecimento factual e mais na capacidade de pensar criticamente e resolver problemas complexos” (SFC, 2006, p. 4).

A orientação de encorajar o pensamento para novas soluções, assim como estimular os alunos através de sua capacidade inventiva – além de sua capacidade apenas de memorização – se reflete em laboratórios, estúdios e projetos de experiência que colocam o aluno em contato com a prática, mas principalmente com um ambiente digital, ativo, interacionista e significativo. Assim, cada vez mais pensa-se em “ambientes imersivos, altamente interativos, análogos às redações da indústria televisiva, aos cinemas com tecnologia 3D e aos grandes locais de entretenimento com telas enormes mostrando eventos simultâneos” (SFC, 2006, p. 8).

Quando pensamos na formação publicitária, o estímulo à criatividade é recurso fundamental para a profissão, independente dos locais de ensino-aprendizagem. À medida que o ecossistema publicitário se expande (PEREZ; AQUINO, 2018), é importante fortalecer o caráter solucionador dos publicitários, para serem capazes de se adaptar aos diferentes contextos do mercado e às tantas realidades do consumo.

Nesse contexto de mercado, a capacidade de improvisar, fazer conexões rápidas entre áreas do conhecimento, atuar entre tantas dinâmicas de trabalho de forma fluida, criar com poucos recursos e muita informação passa a ser condição existencial do publicitário. A criatividade que talvez antes era esperada apenas do diretor de criação, hoje está distribuída entre as tantas funções da profissão, e precisamos dessa competência — junto com outras habilidades socioemocionais — para identificar e traçar uma estratégia de Comunicação em múltiplos meios, testar e viabilizar os investimentos de mídia, otimizar a produção de dezenas de materiais de campanha, tomar decisões de imediato. Para formar um publicitário capaz de atuar nessa nova realidade de forma relevante, precisamos revitalizar a criatividade em aula, instigando a curiosidade dos alunos e dos professores (FREIRE, 2015).

Como recurso espacial, vimos com a *aprendizagem significativa* de Freire (2015) que a inventividade pode ser motivada por espaços com referências artísticas e de estímulos à profissão, acrescidos agora de recursos digitais, como exemplificado acima, através dos ambientes imersivos. É fundamental que nossos espaços sejam fonte de inspiração para que cada aluno assuma seu lado mais criativo.

Podemos dizer, portanto, que espaços que colaborem com o resgate da criatividade nas relações entre professores, alunos e conteúdos, sejam eles espaços comuns de ensino-aprendizagem ou laboratoriais, podem colaborar com a formação de profissionais solucionadores e inspiradores em suas atividades. “A sala de

aula é o espaço para testar, provocar o mercado, questionar os modelos, buscar e ofertar alternativas” (HANSEN, 2014, p. 36), e é nesse ambiente que devemos possibilitar experiências.

O que aprendemos a partir das referências bibliográficas internacionais é a compreensão dos espaços do ensino superior — e especificamente os espaços de aula — como motivadores do papel ativo dos estudantes na gestão de suas formações, sendo capazes de se reconhecer como coprodutores de seus percursos formativos, e não apenas receptores ou replicadores destes.

A receptividade das culturalidades e a hospedagem espacial confortável surgem como pontos primários desses estudos. Também, os espaços como facilitadores de experiências conectadas com o universo digital e com as TICs, em convergência com as demandas do século XXI, aparecem como demandas fundamentais. Ainda, assumimos o caráter flexível dos espaços de aula como forma de estimular o trabalho coletivo e colaborativo, além de estimular o diálogo entre professores e alunos. Por fim, estamos diante de espaços de aula motivadores da inventividade dos sujeitos em sala, seja através de ambientes convencionais ou imersivos. O que os estudos mostram são espaços cada vez mais preparados para favorecer a interação entre os sujeitos em aula, a acomodação dos variados perfis de alunos e a capacidade solucionadora tão fomentada no século XXI.

**2.2 WORKSHOP
COM GRADUANDOS
DA ECA USP:
CONTRIBUIÇÕES
DA REALIDADE
DE PP.**

Parte dos insumos que tivemos para elaborar nossa proposta de *framework* veio por meio de uma atividade realizada em 2017, em uma das disciplinas da Pós-Graduação. Por conta de sua contribuição, decidimos apresentar alguns dos aprendizados adquiridos durante a atividade.

A disciplina em questão faz parte do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da ECA USP, com o nome de CRP 5217, Comunicação, *Design* e Informação: Interseções e Interações, da Área de Concentração II – Estudo dos Meios e da Produção Mediática, ministrada pela orientadora deste trabalho. Como exercício do semestre, tivemos a liberdade de testar uma atividade de pesquisa empírica.

Dessa forma, realizamos um exercício com quinze alunos do primeiro ao quarto ano da habilitação em Publicidade e Propaganda da ECA USP, que consistiu na elaboração de um desenho projetivo, considerando um espaço de aula futuro. A atividade foi composta por duas dinâmicas:

- a) reflexão sobre o espaço de aula atual: em grupos, os alunos foram convidados a observar à sua volta e discutir, por dez minutos, como é um espaço de aula convencional hoje, considerando seu tamanho, objetos, funcionalidades e *design* espacial;
- b) reflexão sobre possíveis espaços de aula futuros: a partir desse olhar, convidamos os alunos a refletirem e exercitarem em desenhos, por vinte minutos, novas possibilidades para os espaços de aula, considerando as necessidades de aprendizagem teórica, técnica e prática da habilitação em Publicidade e Propaganda da ECA USP. Ao final do exercício, os grupos mostraram suas propostas, argumentando e indicando quais foram as novidades e as necessidades atendidas em cada desenho.

Figura 1

Proposta de um dos grupos de alunos do curso de Publicidade.

Figura 2

Proposta de espaço de aula para o curso de Publicidade.

Fonte: acervo pessoal

Com esse exercício, nossa intenção foi trazer reflexões sobre como o próprio aluno enxerga a evolução das práticas pedagógicas e quais são suas demandas durante as experiências de aula. Ainda que em caráter experimental e mesmo não considerando os professores, conseguimos tirar alguns aprendizados que servirão como insumo para nosso *framework*, em especial considerando questões específicas da realidade publicitária.

Figura 3

Alunos de Publicidade desenhando mapas do espaço de aula ideal.

Fonte: acervo pessoal

Nosso primeiro aprendizado é a intenção dos alunos em disponibilizar um ambiente versátil para as aulas, que consiga atender tanto a demandas de aulas teóricas quanto práticas — considerando inclusive aulas com essas características integradas. O uso de paredes móveis, materiais de desenho e de escritório nos indica o quanto os espaços podem servir a ambos os propósitos. Esse aprendizado converge com o que vimos nas páginas anteriores deste capítulo, sobre a proposta de espaços de aula que favoreçam o caráter ativo e interacionista do ensino-aprendizagem, independente de serem laboratórios ou salas de aula convencionais.

O segundo aprendizado indica a importância de móveis flexíveis, permitindo a revisão dos espaços em diferentes formatos de aula. Essa sugestão reforça os pontos que vimos nas referências internacionais, a respeito de espaços que facilitam a interação entre os sujeitos do ensino-aprendizagem, em um caráter de horizontalização do conhecimento e maior intercâmbio de informação. Paredes móveis são os principais exemplos, mas as cortinas e vidros antirruídos e os móveis encaixáveis e com rodinhas também são parte desse pensamento.

Um terceiro aprendizado é a intenção dos alunos em serem mais ativos nas aulas, e os espaços favorecerem essa postura. Sugestões como quadros, paredes e mesas de vidro para escrever também aparecem. Os recursos de conectividade também colaboram com a participação em tempo real, com acesso ilimitado à internet, tomadas em todas as mesas ou carteiras, cabos de HDMI para apresentações.

Ainda dentro do aspecto participativo, os recursos de exposição de ideias também foram amplificados, com lousas digitais e mesas com telas sensíveis ao toque e conexão com a internet, possibilitando discussões guiadas pelos recursos visuais e pela conectividade digital. Conforme lembrado pelos alunos, essas propostas resgatam a estrutura de *brainstorm*, técnica de desenvolvimento de ideias coletiva bastante praticada no campo publicitário.

Também percebemos a vontade de ter acesso a recursos do fazer, que permitam a produção autônoma de conteúdos associados ao curso. São frequentemente sugeridos materiais como máquinas fotográficas, câmeras audiovisuais, miniestúdio fotográfico, ilha de edição de vídeos e até palco e arara de figurino. São também sugeridos espaços para exposição dos projetos resultantes das atividades desenvolvidas com esses materiais de suporte. A disponibilização desses recursos e principalmente a intencionalidade em usá-los como parte da formação publicitária foi o que mais chamou atenção, e serviu como inspiração para os exemplos que utilizamos em nosso *framework*.

Cores nas paredes, disposição de pufes, plantas e tapetes foram citados em uma mistura de criatividade com conforto espacial. Janelas com grande entrada de luz, bebedouro e até máquina de café podem ser vistos como uma proposta de humanizar os espaços de aula. Essas propostas por um lado podem estimular a produtividade, uma vez que todos os sujeitos em aula se sentem mais aconchegados e confortáveis, ao mesmo tempo que podem gerar uma permissividade e

descomprometimento com a aula, com todos aconchegados demais. Ainda que não tenhamos uma resposta e saibamos que essas condições também dependem dos perfis de professores e alunos, consideramos válido o aprendizado de que os alunos trazem ao espaço de aula aspectos de conforto e receptividade.

A realização desse exercício, feito durante uma das disciplinas cursadas na Pós-Graduação, serviu principalmente como calibragem dos exemplos utilizados em cada critério do *framework*, garantindo maior clareza nas descrições. Assim, recursos como miniestúdios, bibliotecas dentro da sala, quadros grandes para escrever, plantas, tapetes, paredes coloridas, materiais de papelaria, materiais de desenho, tomadas, internet, mesas flexíveis, murais e painéis móveis foram utilizados como forma de exemplificar os critérios apresentados no *framework*, exposto na seção a seguir.

2.3 PROPOSTA DE FRAMEWORK: CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DOS ESPAÇOS DE AULA DO CURSO DE PP.

A partir dos conceitos de ensino-aprendizagem e das discussões acerca de métodos de ensino e formação publicitária do primeiro capítulo, conseguimos formatar uma estrutura de base para o nosso *framework*. Já no segundo capítulo, as referências internacionais e os insumos dos alunos de PP nos ajudaram a consolidar o protocolo. Assim, chegamos em cinco critérios que qualificam um espaço

de aula facilitador e motivador de práticas pedagógicas, adequadas ao curso de Publicidade e Propaganda: (1) hospedagem receptiva, (2) flexibilidade mobiliária, (3) interatividade digital, (4) autonomia de estudo e (5) criatividade espacial.

Vale dizer que os critérios apresentados não cabem exclusivamente ao ensino de PP e muitos outros critérios poderiam fazer parte do protocolo, mas, dentre as inúmeras possibilidades, acreditamos serem eles os que nos ajudam a formatar um modelo prático, realista e possível de ser utilizado. Nossa intenção é elaborar um *framework* possível de ser aplicado nas IES, tanto para melhorias no *design* das salas existentes quanto como recurso de reflexão para *designs* futuros – servindo como um direcional para as discussões pedagógicas e até mesmo como *brief* para os responsáveis técnicos das estruturas de aula.

Também é importante pontuar que compreendemos que muitos espaços de aula são utilizados por diversos professores e diversos cursos, de acordo com a realidade de cada IES. No caso do Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo da ECA USP, as aulas oferecidas para a habilitação em PP acontecem em espaços que também são utilizadas pelos outros cursos, portanto, selecionamos critérios facilitadores e motivadores de práticas pedagógicas adequadas à formação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, mas que podem ser adaptados considerando as outras graduações.

Em cada critério, apresentamos uma explicação sobre a sua relevância no processo de ensino-aprendizagem e a sua capacidade de facilitação e motivação de práticas pedagógicas, com exemplos que ajudam a ilustrar as definições. Em seguida, trazemos três graus de incidência de cada indicador, podendo variar em notas de zero a cinco, sendo zero a nota de menor incidência do critério e cinco a nota de maior incidência. Dessa forma, temos:

- a) alto grau do critério – notas 4 e 5: caracteriza um espaço de aula *benchmark* no aspecto que está sendo avaliado;
- b) médio grau do critério – notas 2 e 3: caracteriza um espaço de aula mediano sobre o aspecto que está sendo avaliado;
- c) baixo grau do critério – notas 0 e 1: caracteriza um espaço de aula com ausência ou baixa incidência do aspecto que está sendo avaliados.

Para materializar o *framework*, utilizamos como recurso a figura do gráfico radial, que será apresentado como resumo do protocolo ao final deste capítulo. Tanto as notas quanto os exemplos ilustrativos dos graus de incidência apresentados a seguir foram em partes utilizados na aplicação do *framework* durante a pesquisa empírica.

2.3.1 HOSPEDAGEM RECEPTIVA.

Esse é o primeiro critério que pode ser considerado para um espaço facilitador e motivador de práticas pedagógicas, uma vez que responde às condições básicas para a realização de um processo formal de ensino-aprendizagem. São aspectos práticos e estruturais que dão suporte ao conforto ambiental, como segurança, temperatura, circulação de ar, umidade, acústica, iluminação e manutenção.

Também estamos falando do conceito de acessibilidade, pois pensar em um espaço receptivo é criar recursos para que todos em sala consigam, independente das limitações, realizar suas tarefas. Portanto, temos em espaços com hospeda-

gem receptiva mobiliários e recursos que favorecem o aconchego e o bem-estar de todos. Uma hospedagem receptiva colabora com a inclusão social e dá condições para que outras competências (como autonomia e criatividade) também sejam exercitadas.

Abaixo, trazemos alguns exemplos que ajudam a materializar e a ilustrar o que pode ser considerado um espaço de aula com alto, médio e baixo grau de hospedagem receptiva, podendo sofrer modificações de acordo com a realidade de cada espaço de aula e de acordo com especificações técnicas de cada ambiente.

Alto grau de hospedagem receptiva:

Esse espaço de aula possui *design* inclusivo e seguro, com recursos de acessibilidade, como piso tátil, sinalização, portas e cadeiras especiais. O espaço de aula também tem alta qualidade no controle de temperatura (boa circulação de ar, com ar-condicionado, janelas e cortinas), conforto acústico e qualidade na iluminação (luz natural e luzes artificiais). A manutenção desse espaço costuma ser frequente.

Médio grau de hospedagem receptiva:

Nesse grau, o espaço de aula não integra recursos de acessibilidade ou o faz em menor escala do que o ideal. A qualidade no controle de temperatura e iluminação é mediana, com falhas. Também podemos ter falta de materiais, como cortinas rasgadas ou vidros quebrados, e equipamentos ultrapassados. Nesse espaço, a manutenção é menos frequente.

Baixo grau de hospedagem receptiva:

O espaço de aula com baixo grau de hospedagem receptiva atua com pouquíssimos ou nenhum recurso de acessibilidade, não havendo condições para acomodar limitações físicas. A segurança de alunos e professores também pode ser colocada em risco por conta das estruturas do espaço. O controle de temperatura, iluminação e som é precário. Há baixa ou praticamente nenhuma manutenção.

2.3.2 FLEXIBILIDADE MOBILIAR.

O segundo critério definido para o *framework* diz respeito à maleabilidade dos móveis e idealmente das estruturas que compõem o espaço de aula. São mesas, cadeiras, paredes móveis e de fácil reconfiguração que facilitam a diversificação das práticas pedagógicas, favorecendo os conceitos interacionistas.

Uma ambiência adaptável favorece a impressão de múltiplos ritmos em uma mesma aula, com remodelações de grupos, biombos para mudança no tamanho da sala e estrutura de módulos individuais. Também ajuda na versatilidade da aula e estimula o conhecimento dos diferentes tempos em sala, além de viabilizar a configuração de estações de trabalho diversas. A seguir, alguns exemplos de como materializar esse critério.

Alto grau de flexibilidade mobiliar:

Em um espaço de aula com alto grau de flexibilidade mobiliar, o próprio

mobiliário e a abundância de recursos preveem a reengenharia das tarefas em sala, como lousas, mesas e cadeiras móveis, com rodinhas ou muito leves, microfones sem fio, biombos para alterar a estrutura da sala.

O espaço consegue ser reconfigurado de acordo com cada prática pedagógica e o professor consegue transitar naturalmente por toda a sala, sem restringir sua atuação a um quadro fixo ou tablado.

Médio grau de flexibilidade mobiliar:

O espaço de aula com médio grau de flexibilidade mobiliar mantém algumas de suas estruturas fixas — como tablado para o professor, lousa ou ainda fileira de cadeiras. Apesar disso, permite mudar o formato da turma (como montar pequenos grupos), ainda que com maior esforço dos alunos e professores. O professor consegue transitar na sala e estar entre os alunos, mas só consegue compartilhar anotações de um lugar específico (como quadro ou projetor).

Baixo grau de flexibilidade mobiliar:

Esse espaço de aula não é reconfigurável, caracterizando-se principalmente por apresentar móveis e estruturas fixas, sem poder de movimento e mudança na estrutura — móveis, cadeiras, lousa, tablado para o professor. O espaço de aula com baixo grau de flexibilidade mobiliar também pode contar com cadeiras e carteiras muito pesadas, dificultando a reconfiguração espacial.

2.3.3 INTERATIVIDADE DIGITAL.

Por esse critério, estamos olhando para o espaço de aula que facilita o uso das TICs em aula, contando com recursos como *wi-fi*, computadores e rede móvel de celular, como vimos nas referências bibliográficas internacionais. Também estamos falando de acesso a serviços de assinatura condizentes com o curso e disponibilização de uma rede compartilhada entre professores e alunos.

Em um grau mais avançado, também podemos considerar o uso de recursos de realidade virtual e realidade aumentada como possibilidade para um espaço de aula motivador de práticas pedagógicas.

A interatividade digital estimula a curiosidade, a rapidez de pensamento e a capacidade crítica dos alunos para acessar e validar informações, fundamental no contexto da Comunicação e da Publicidade.

Alto grau de interatividade digital:

Nesse espaço de aula, os recursos tecnológicos são de última geração e em quantidade coerente com o número de alunos. Os programas são atualizados e os sistemas são de alta velocidade. As conexões são sem fio e funcionam em ótimas condições. Assinaturas de serviços voltados ao curso e *intranet* também podem estar disponíveis nessas condições de interatividade digital.

Médio grau de interatividade digital:

O espaço de aula com médio grau de interatividade digital disponibiliza recursos que facilitam a interação, como *wi-fi*, computadores, tomadas, mas em menor escala de quantidade e qualidade. Nesse ambiente, os materiais podem estar defasados, com computadores e sistemas ultrapassados, por exemplo. As conexões sem fio também são falhas, com problemas constantes na internet e no sinal de telefone.

Baixo grau de interatividade digital:

Nesse espaço de aula, as máquinas e os programas digitais possuem alta defasagem ou são de baixa qualidade. As conexões sem fio são muito falhas, como a falta de *wi-fi* dentro das salas. Os recursos podem ainda estar em baixíssimo número, impedindo a experiência completa de interatividade digital.

**2.3.4 AUTONOMIA
DE ESTUDO.**

O critério de autonomia de estudo em nosso *framework* caracteriza-se por espaços que favoreçam diferentes tempos e ambientes de estudo dentro do mesmo espaço de aula. São estações de trabalho, como nichos individuais de leitura, bancadas móveis com computadores para consulta, miniestúdios de produção audiovisual, minibibliotecas. Conseguimos através da autonomia de estudo motivar o papel ativo dos estudantes na gestão de suas próprias formações, além do caráter prático do publicitário.

Em termos gerais, ter autonomia não significa sentar-se sozinho e somente receber as informações, mas sim experimentar durante as aulas os diferentes jeitos de aprender. Também não significa que os alunos não tenham supervisão, mas sim que a supervisão seja guia para um maior autocontrole e autoconhecimento das limitações e potências de cada um.

Espaços que favorecem a autonomia de estudo também favorecem o conhecimento próprio de habilidades, o controle de responsabilidades e o respeito aos tempos dos outros sujeitos em sala. A seguir, alguns exemplos de como os espaços de aula podem facilitar a autonomia dos estudos.

Alto grau de autonomia de estudo:

O espaço de aula conta com diversas estações de trabalho, como bancadas com computadores para consultas, nichos individuais, divisões para encontros coletivos. Também dispõe de uma gama de materiais de escritório para uso livre, como quadros de anotações, *post-its*, papéis, canetas.

Também pode contar com ambientes de silêncio para leitura, área de descompressão, assim como minibibliotecas e miniestúdios adequados à prática publicitária.

Médio grau de autonomia de estudo:

O espaço de aula com médio grau de autonomia de estudo possui alguns dos recursos que favorecem a diversificação de práticas em aula, como disponibilidade de materiais de escritório ou ambientes de leitura

ou consulta individual, mas ainda carece de melhorias ou da criação de novos setores.

Baixo grau de autonomia de estudo:

Nesse grau, a estrutura da sala permite apenas o método expositivo de ensino, sem possuir outros ambientes ou mobiliários que favoreçam a autonomia dos estudos. Os sujeitos em sala não fazem uso de materiais de escritório ou desenho, assim como não contam com minibibliotecas, miniestúdios ou nichos individuais de trabalho.

2.3.5 CRIATIVIDADE ESPACIAL.

O último critério proposto para o nosso *framework* é a criatividade espacial. Assumir a criatividade através dos espaços é permitir que o próprio ambiente estimule o pensamento e a expressão publicitária, como vimos nos conceitos de metodologias ativas e de *aprendizagem significativa* de Freire (2015).

Nesse critério, estamos falando do espaço de aula generoso com o estímulo de cores ou ainda aberto a intervenções artísticas, comunicação visual e murais. Ambientes com estímulo à criatividade também estimulam a comunicação, a capacidade inventiva e o pensamento inovador. Um espaço de aula criativo motiva a expressividade de cada sujeito em sala e a aceitação do novo, do diverso e do artístico, fundamentais para a formação em Publicidade.

Alto grau de criatividade espacial:

O ambiente com alto grau de criatividade espacial é generoso em estímulos de cores, intervenções artísticas, material audiovisual, murais e até jogos. Também pode ser enriquecido com materiais relacionados ao curso ou ainda quadros decorativos, tapetes e plantas. Pode contar com nichos para armazenar trabalhos em desenvolvimento, não limitando a criatividade para o período da aula.

Médio grau de criatividade espacial:

Cores, murais e comunicação visual colaboram com a ambientação do espaço de aula, porém em menor escala e com menor riqueza de materiais. Muitas vezes a IES possui criatividade espacial em seu pátio, por exemplo, mas os espaços de aula seguem a convenção de pinturas brancas, cinzas e com pouco estímulo de recursos visuais.

Baixo grau de criatividade espacial:

Nesse grau, estamos considerando o espaço de aula com configuração espacial formal, monocromática e sem materiais lúdicos. Há pouca ou nenhuma interferência artística, jogo de cores, comunicação visual, murais.

A partir dos cinco critérios, conseguimos estabelecer um *framework* para avaliar a capacidade de espaços de aula em facilitar e motivar práticas pedagógicas. Conforme explicamos, cada critério conta com gradações que podem variar de zero a cinco, considerando incidências de baixo, médio e alto grau do critério.

Abaixo, como forma de sintetizar os critérios e transformar o *framework* em uma figura visualmente fácil de ser compreendida, apresentamos um gráfico radial, que depois será aplicado no estudo de caso da pesquisa empírica. As descrições dispostas junto de cada critério são exemplos do que seria o máximo esperado em cada indicador, portanto, a síntese do alto grau de incidência em cada critério.

Figura 4

Framework para avaliar os espaços como facilitadores de práticas pedagógicas.

Fonte: elaboração própria.

3

**PROCEDIMENTOS
METODOLÓGICOS
DA PESQUISA
EMPÍRICA.**

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA EMPÍRICA.

Até aqui, cumprimos nossa pesquisa bibliográfica e já temos nosso *framework* de aplicação em mãos. Partimos agora para a pesquisa empírica, respondendo aos nossos dois últimos objetivos: aplicar o *framework* em uma sala convencional e uma sala laboratório do CRP ECA USP, avaliando os critérios e suas notas, e, a partir da aplicação do *framework* e de outras técnicas de análise, traçar aprendizados sobre as relações entre espaços de aula e vivências pedagógicas na habilitação em Publicidade e Propaganda da ECA USP.

Conforme apresentado na introdução, nossa pesquisa é um estudo de caso único. A escolha por um estudo de caso justifica-se por considerar as relações entre os espaços de aula e os seus sujeitos como relações contextuais, ou seja, a interpretação do fenômeno estudado depende das vivências ali experimentadas pelos entrevistados. “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32).

Definimos como fenômeno para o estudo as relações dos espaços de aula com as práticas pedagógicas da habilitação em Publicidade e Propaganda. Temos como *corpus* os ambientes das aulas de PP do Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Especificamente, fizemos a aplicação dos protocolos sob a perspectiva de duas salas do CRP, uma tida como convencional — a sala 30 — e uma tida como

prática — o Laboratório de Criação Audiovisual, sala de número 11. Buscamos investigar os espaços de aula ligados aos seus contextos e realidades cotidianas, portanto aplicamos a pesquisa com professores, alunos, representante discente, coordenador do curso e técnica de assuntos administrativos do Departamento.

Para garantir a validade e a confiabilidade da pesquisa, recomenda-se trabalhar com mais de uma técnica de aplicação durante o estudo de caso (YIN, 2001). Assim, além da revisão de obras bibliográficas contida nos primeiros capítulos, nosso caso foi composto pelas técnicas: (1) observação direta com registro fotográfico do Departamento e de ambas as salas; (2) coleta de informações gerais do CRP ECA USP; (3) análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da habilitação em Publicidade e Propaganda da ECA USP (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 201-).; (4) entrevista semiestruturada a respeito das experiências de práticas pedagógicas e dos espaços de aula; (5) aplicação do *framework* considerando dois espaços de aula como referência; e (6) elaboração de um desenho projetivo de um espaço de aula a partir dos critérios discutidos anteriormente.

Nas próximas páginas apresentamos um detalhamento do *corpus* e dos sujeitos da pesquisa. Em seguida, um detalhamento das técnicas de coleta e suas etapas de execução. Já no próximo capítulo compartilhamos a análise dos dados e as reflexões tiradas a partir da pesquisa de campo.

**3.1 CORPUS DA PESQUISA -
DEPARTAMENTO
DE RELAÇÕES PÚBLICAS,
PROPAGANDA E TURISMO
DA ECA USP, ESPAÇO DE
AULA CONVENCIONAL
(SALA 30)
E LABORATÓRIO
DE CRIAÇÃO AUDIOVISUAL
(SALA 11).**

No início desta pesquisa, tínhamos uma ideia bastante diferente de qual seria nosso *corpus* e de como seria o processo de coleta de informações. Para o exame de qualificação, ainda de forma pouco estruturada, apresentamos a proposta de aplicar nossa pesquisa em dez instituições de ensino superior que possuísem o curso de Publicidade e Propaganda em caráter de ensino majoritariamente físico, na cidade de São Paulo. Definimos como parâmetro de escolha, também de maneira ainda genérica, as notas das dez primeiras IES dispostas no Ranking Folha de S. Paulo das Universidades do Brasil (FOLHA DE SÃO PAULO, 2017).

Após considerações na reunião de qualificação, discutimos sobre a viabilidade de realizar a pesquisa em dez IES, assim como a superficialidade que uma pesquisa tão abrangente em tão pouco tempo poderia trazer. Assim, após essa constatação, decidimos por selecionar apenas três instituições, de acordo com sua classificação acadêmica perante ao MEC, seguindo as definições do Decreto n. 9.235 (BRASIL, 2017). Portanto, escolheríamos uma IES de caráter Universidade pública — no caso, preferencialmente a própria ECA USP —, uma IES de caráter Universidade privada e uma IES de caráter Faculdade privada. Nossa principal intenção na diversificação das instituições foi traçar paralelos e gerar comparativos entre as três.

Começamos então a nossa busca, através do contato formal com algumas IES, via *e-mail*. No primeiro momento, junto com a apresentação do trabalho, anexamos uma carta com o detalhamento da pesquisa e uma proposta de agendamento de visita. Estabelecemos contato inicialmente com a própria ECA USP, que desde o princípio aceitou realizar a pesquisa. Em seguida, enviamos o *e-mail* para oito instituições privadas, sendo três Faculdades e cinco Universidades. Das oito, seis declinaram nosso pedido formalmente via *e-mail*, uma Faculdade não retornou em tempo hábil para aplicarmos a pesquisa e uma Universidade privada aceitou ser fruto de análise.

Aqui vale pontuar que a recusa de seis instituições privadas poderia gerar um material de análise à parte, com reflexões acerca da receptividade à pesquisa científica e do fato de que quatro dessas IES se enquadram no padrão MEC como Universidades, portanto são responsáveis por produzir cientificamente (BRASIL, 2017). Naturalmente, toda IES tem o direito de escolher com quais pesquisas quer se relacionar, mas valeria a busca para compreender se a postura do declínio imediato é recorrente e institucionalizada nesses ambientes. Ao mesmo tempo que vivemos integrações entre áreas do saber e diálogo entre grupos de pesquisa, também vivemos possíveis afastamentos da produção científica com instituições de ensino superior privadas.

Seguindo com a pesquisa, durante o período de tentativas de contato, uma das Faculdades nos recebeu presencialmente, assim como a Universidade privada que aceitou aplicar nossa pesquisa em seu Departamento de Comunicação. Em ambas as conversas, enriquecemos nossas reflexões e a apresentação de nosso *framework*. Também tivemos a chance de perceber o quanto as realidades entre essas três vertentes de ensino superior são completamente diferentes. Enquanto a realidade da pesquisadora dentro de uma IES pública indicava uma infraestrutura muitas vezes precária, por exemplo, na IES privada tivemos acesso a uma

visita a mais de cinco laboratórios tecnológicos, prontos e abertos aos alunos de Publicidade. Do outro lado, também vimos uma Faculdade com pouco acesso a computadores, seguindo muito dos moldes convencionais de espaços de aula. Percebemos então que talvez o caminho das comparações entre três IES tão distintas não seria a melhor forma de conduzir a pesquisa empírica.

Durante essas visitas, nos deparamos com o caráter particular e identitário que permeia toda cultura escolar (FRAGO; ESCOLANO, 1998) e o quanto poderia ser prejudicial à pesquisa estabelecermos comparações entre essas IES sem compreender a fundo suas origens, histórias e principalmente realidades. Também percebemos que, se quiséssemos dar a profundidade necessária para cada Instituição, não teríamos tempo hábil para aplicar a pesquisa e analisar os dados e, portanto, não estaríamos tratando as evidências de maneira justa (YIN, 2001). Já tendo iniciado algumas entrevistas na ECA USP e compreendendo que aquele poderia ser o primeiro passo da pesquisa, decidimos, finalmente, por limitar a aplicação aos espaços de aula da habilitação em Publicidade e Propaganda de nossa Instituição de origem, no Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo da ECA USP.

Assumindo como verdade “o caráter aberto da metodologia, praticada através de uma série de decisões e opções tomadas ao longo da pesquisa” (LOPES, 2004, p. 34), partimos então para novas decisões acerca do *corpus* e dos sujeitos da pesquisa empírica. Com mais tempo para se dedicar a um caso único, agora poderíamos ampliar nossas buscas e aprofundar nossa análise.

Decidimos aprofundar nosso olhar no Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo da ECA USP, assim como aplicar o *framework* a um espaço de aula convencional — representado pela sala de número 30 — e um espaço de laboratório — representado pelo Laboratório de Criação Audiovisual, sala de nú-

mero 11. O objetivo, a partir desses dois ambientes, foi compreender suas realidades, particularidades e diferenças, frente aos ambientes de ensino-aprendizagem onde acontecem as aulas da habilitação em Publicidade e Propaganda no CRP. A seguir, um breve detalhamento de cada integrante do *corpus*.

3.1.1 DEPARTAMENTO DE RELAÇÕES PÚBLICAS, PROPAGANDA E TURISMO DA ECA USP.

A Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, campus Capital, foi fundada em 1966, primeiro com o nome de Escola de Comunicações Culturais e depois, a partir de 1970, com o nome corrente (AQUINO, 2010).

O Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo é uma das oito coordenadorias componentes da ECA USP e ali estão hospedados os cursos de Publicidade e Propaganda, Relações Públicas e Turismo. Os dois primeiros cursos com turmas de vinte e trinta alunos no período matutino e noturno, respectivamente, enquanto o último curso com turmas de trinta alunos apenas de período noturno (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 201-). É o departamento com maior número de estudantes de graduação da Escola⁴. As aulas de graduação dos cursos do CRP acontecem majoritariamente no próprio Departamento, porém algumas disciplinas também são oferecidas no CCA – Departamento de Comunicações e Artes, para os três cursos.

Além das graduações, o CRP também oferece mestrado e doutorado através do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação e cinco cursos de

⁴ Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/crp/graduacao/>. Acesso em: 22 de julho de 2019.

especialização. São cerca de mil e novecentos alunos frequentando os espaços do Departamento, sendo cerca de quinhentos da graduação em Publicidade e Propaganda (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 201-, p. 8).

O Departamento, conforme imagem, possui uma estrutura retangular, com espaços de aula variando de trinta a setenta metros quadrados. Todos os espaços de aula possuem janelas voltadas para a parte externa do Departamento ou para o jardim interno. As salas estão distribuídas entre espaços de aula, laboratórios de pesquisa de pós-graduação, laboratórios práticos, salas de professores e funcionários, salas administrativas e secretarias de especialização, agência júnior, banheiros, copa, área da recepção e jardim.

De acordo com o coordenador do curso, entrevistado para este trabalho, a habilitação em Publicidade e Propaganda faz uso de oito espaços de aula do CRP, sendo seis salas de aula convencionais, dois laboratórios – Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11) e Laboratório de Pesquisa e Redação (sala 7), e um auditório.

Figura 5

Mapa em planta baixa do Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo da ECA USP.

Fonte: acervo do Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo da ECA USP.

O jardim corta o Departamento de um lado ao outro, com bancos de madeira e mesas e bancos de pedra, para convivência. Tanto as paredes do exterior do CRP quanto as paredes do jardim interno são pintadas com grafites de artistas variados, conforme fotos.

Nos corredores há murais para informações variadas, desde vagas de estágio até projetos dos alunos e programas de Pós-Graduação. Também há uma linha do tempo com campanhas publicitárias de várias décadas, assim como uma biografia dos docentes do local. Algumas plantas, bancos de madeira e cadeiras de metal estão distribuídos pelas passagens do Departamento.

Figura 6

Visão da
fachada
principal do
Departamento
CRP ECA USP.

Figura 7

Visão da parte
lateral do
Departamento
CRP ECA USP.

Figura 8

Corredor interno após entrada no Departamento CRP ECA USP.

Figura 9

Corredor lateral do Departamento CRP ECA USP.

Figura 10

Vista do jardim interno do Departamento CRP ECA USP.

Fonte: acervo pessoal

De acordo com informações do setor administrativo do CRP, atualmente o Departamento não conta com nenhum recurso formal de avaliação dos espaços físicos e de sua infraestrutura. Fomos em busca de informações nos sites da Universidade,

da Escola, assim como do Departamento, e também não encontramos nenhuma informação ou documento que sinalizasse alguma atividade nesse sentido.

Segundo a técnica de assuntos administrativos entrevistada para este trabalho, em 2017 foi realizada uma pesquisa interna com os professores, para avaliar os espaços de aula. A pesquisa teve baixo retorno, mas trouxe alguns insumos para possíveis melhorias. Um novo questionário foi preparado no final de 2018 e aguarda aprovação para ser disparado aos docentes. Atualmente, ainda de acordo com a técnica entrevistada, a manutenção dos espaços é feita pelos funcionários do CRP. A falta de recursos financeiros e a morosidade de aprovações do sistema público são tidos como impeditivos de melhorias.

Durante nossas pesquisas, constatamos que uma possível avaliação poderia ser feita através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)⁵, órgão integrante do INEP, que por sua vez integra o Ministério da Educação. Um de seus componentes é a Avaliação das Instituições de Ensino Superior, ou Avaliação Institucional, cuja função é medir, além da avaliação de desempenho dos estudantes, o desempenho das infraestruturas e das instalações das IES. Junto do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), essas são as principais avaliações do sistema de ensino superior brasileiro.

As IES públicas criadas e financiadas por governos estaduais ou municipais não são obrigadas a seguir as regras do SINAES, e portanto a USP opta por não participar das avaliações do MEC no que diz respeito a esses órgãos. Com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo, encontramos uma iniciativa das três universidades estaduais paulistas — USP, UNICAMP e UNESP — para desenvolver novos parâmetros de avaliação de desempenho e de impacto social das IES.

⁵ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinaes>. Acesso em: 05 de julho de 2019.

O evento que discute possibilidades de avaliação está em seu terceiro encontro – 3º *Workshop* Indicadores de Desempenho nas Universidades Estaduais Paulistas⁶. Apesar de uma série de discussões e possibilidades sobre como viabilizar parâmetros que atendam às demandas dessas três Instituições, não fica claro nos materiais do *workshop* se esses indicadores irão considerar as infraestruturas das Universidades e avaliações dos espaços de aula. Também ainda não está definido como serão feitos desdobramentos dos parâmetros para as Faculdades e Escolas de cada instituição. Ainda assim, é uma iniciativa a ser acompanhada.

A partir das dimensões espaciais do Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo, conseguimos ter uma ideia de como estão dispostos os espaços de aula e os laboratórios utilizados pelos alunos da habilitação em Publicidade e Propaganda. Também conseguimos situar em quais ambientes as relações de ensino-aprendizagem acontecem, facilitando as descrições dos espaços específicos do *corpus* da nossa pesquisa empírica. Tanto o espaço de aula convencional (sala 30) quanto o Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11) são apresentados em detalhe a seguir.

3.1.2 ESPAÇO DE AULA CONVENCIONAL (SALA 30).

Conforme apresentado no início deste capítulo, selecionamos, junto com o coordenador do curso de Publicidade e Propaganda, a sala de número 30 do CRP para representar os espaços de aula convencionais, que acomodam a maioria das

⁶ Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/auxilios/97010/indicadores-de-desempenho-nas-universidades-estaduais-paulistas/>. Acesso em: 10 de julho de 2019.

aulas de PP no Departamento. Os dados foram coletados com a presença do coordenador do curso, durante a observação direta realizada pela pesquisadora no dia 28 de março de 2019.

Especificamente a sala de número 30 possui quarenta e dois metros quadrados, de acordo com informações disponibilizadas pelo setor administrativo do Departamento. O ambiente conta duas mesas grandes retangulares, dispostas uma na lateral da sala e uma como mesa do professor, junto de uma cadeira acolchoada. Ao lado, um armário pequeno guarda um computador e as fiações de conexão com o projetor e com as caixas de som, instaladas no teto.

Figura 11

Visão geral
da sala de
número 30
do CRP ECA
USP.

Figura 12

Visão dos
equipamentos
tecnológicos
da sala de
número 30.

O espaço possui um ar-condicionado e janelas grandes de vidro, pintadas até a metade com uma cobertura escura. As cortinas são de tecido branco e possuem sistema de *blackout*. Há quarenta carteiras de metal com apoio para a escrita em madeira, acolchoadas e sem rodinhas, distribuídas ao longo da sala. O quadro branco fixo na parede ocupa o mesmo lugar das projeções.

De acordo com informações do coordenador do curso, a ocupação da sala varia de vinte a trinta pessoas por aula. A sala de número 30 também é conhecida no Departamento por ser disponibilizada, a partir de autorização, para atividades no contraturno das aulas, em atividades da agência júnior do Departamento ou em trabalhos dos alunos, por exemplo.

Segundo a administração do Departamento, a seleção das salas para cada disciplina se dá anualmente, de acordo com a quantidade de pessoas em cada disciplina. Atualmente, duas matérias da habilitação em Publicidade e Propaganda são oferecidas na sala de número 30, podendo ser utilizada eventualmente também por outras disciplinas e professores.

Tabela 2

Disciplinas atualmente ministradas no espaço de aula convencional (sala 30) do CRP.

4º SEMESTRE	5º SEMESTRE
CRPO314 Língua Portuguesa IV (Linguagem Publicitária).	CRPO325 Redação Publicitária I

Fonte: elaboração própria.

Agora que conhecemos o CRP e o espaço de aula convencional (sala 30), segui-

mos para o detalhamento do Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11), fechando a apresentação do *corpus* de nossa pesquisa empírica.

3.1.3 LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO AUDIOVISUAL (SALA 11)

O Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11) é um dos laboratórios que são disponibilizados para a habilitação em Publicidade e Propaganda no CRP. Segundo um dos professores entrevistados para este trabalho, o espaço foi criado a partir de uma iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação, que consistia em financiar a instalação de laboratórios destinados a aulas práticas e à consolidação do conhecimento teórico adquirido nas salas de aula. Podemos assumir, então, que o laboratório já surgiu com a intencionalidade de ser um ambiente do fazer, com teorias aplicadas, possíveis ideias, testes e prototipação de campanhas e projetos, condizentes com a realidade de Publicidade e Propaganda e da Comunicação.

Esse espaço possui setenta metros quadrados, sendo um dos maiores espaços de aula do CRP, de acordo com informações disponibilizadas pelo setor administrativo do Departamento. O ambiente conta com vinte computadores *Mac*, da marca *Apple*, dispostos em uma bancada lateral que permeia dois lados da sala. Na mesa do professor, à frente da sala, também há um computador *Mac*, junto das conexões para o projetor e uma caldeira acolchoada. Ao longo das bancadas laterais e na parte central da sala estão dispostas quarenta e três cadeiras de plástico com suportes de metal, sem rodinhas. De acordo com informações do coordenador do curso, a ocupação da sala varia entre vinte e cinco e trinta e cinco alunos

por período. Na parte central da sala, estão onze mesas em formato de trapézios isósceles, sem rodinhas, que podem ser dispostas individual ou coletivamente.

Figura 13

Visão geral do Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11) do CRP ECA USP.

Figura 14

Perspectiva do Laboratório (sala 11) pela parte de trás da sala.

Figura 15

Bancada com computadores e mural com trabalhos de alunos no Laboratório (sala 11).

No espaço ainda há caixas de som instaladas nas laterais superiores da parede frontal da sala, e dois ares-condicionadas na parede oposta, junto das janelas. Essas são verticais com alta entrada de luz natural, com vista para o jardim interno do Departamento. As cortinas são de tecido branco e possuem sistema de *blackout*. Ainda consta na sala um armário lateral para guardar materiais de aulas, denominado mapoteca, um quadro branco móvel junto da mesa do professor e quatro murais laterais em cortiça, acima dos computadores, para exposição de trabalhos.

Esses dados também foram coletados com a presença do coordenador do curso, durante a observação direta realizada pela pesquisadora no dia 28 de março de 2019. Nesse período, as portas de entrada para o Laboratório ainda eram de madeira, seguindo o padrão do restante do Departamento. Porém, um mês depois de nossa visita, soubemos que foram trocadas por portas de vidro, trazendo um aspecto ainda mais característico de laboratórios e ambientes práticos para esse espaço de aula.

Ao olhar as fotos e perceber as instalações, de fato o Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11) dispõe de mais recursos que os espaços de aula convencional (sala 30), mostrados anteriormente. Isso se dá principalmente por conta dos computadores disponíveis nas bancadas, mas também por suas cadeiras mais leves e suas mesas em formato de trapézios isósceles, que possibilitam melhor encaixe para grupos. Os murais para exposição de trabalhos também colaboram com a proposta de espaço prático.

Por sua natureza, as disciplinas oferecidas nesse espaço, atualmente, se enquadram no eixo de formação técnico-profissional indicado no PPP, em específico no eixo de “produção” do curso — os outros dois eixos que compõem essa parte da formação são “gestão” e “difusão” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 201-, p. 23).

Segundo o documento, as disciplinas de “produção” abrangem os conteúdos que tratam da criação e produção publicitárias. As matérias do Laboratório de Criação Audiovisual também se concentram a partir do 4º semestre do curso, ou seja, os alunos têm a oportunidade de conhecer e experimentar esse espaço caracterizado como um ambiente de exercício prático a partir do final do segundo ano da graduação.

Tabela 3

Disciplinas atualmente ministradas no Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11) do CRP.

4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE
CRPO422 Fotografia Digital.	CRPO357 Produção Gráfica.	CRPO423 Produção Audiovisual em Comunicação Digital I.	CRPO424 Produção Audiovisual em Comunicação Digital II.
	CRPO323 Programação Visual.	CRPO335 Arte Publicitária.	

Fonte: elaboração própria.

Conforme explicado anteriormente, segundo a administração do Departamento, a escolha das salas se dá pela quantidade de alunos que cada espaço pode acomodar, junto da quantidade de alunos que cada disciplina possui. Como vimos, no caso dos laboratórios, também há uma busca por associar a proposta do PPP (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 201-) com as matérias que mais se aproximam do caráter prático a que se propõe um laboratório. Ano após ano, existe uma revisão das matérias, mas normalmente acabam por seguir sempre os mesmos espaços do ano anterior.

A partir das fotos e das descrições do Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11), conseguimos ter melhor visibilidade de suas condições. Partimos agora para a descrição dos sujeitos que fizeram parte de nossas entrevistas, assim como o detalhamento das técnicas de aplicação da pesquisa empírica.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA - PROFESSORES, TÉCNICA DE ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS DO CRP E ALUNOS.

Assim como a seleção do *corpus* da pesquisa, também passamos por um processo de refinamento ao definir os sujeitos que comporiam nosso estudo de caso. Inicialmente, a ideia era trabalhar apenas com coordenador do curso e com a representante discente, realizando junto com o coordenador uma visita guiada com registro fotográfico e aplicando com ambos o nosso *framework* de análise.

Com a escolha de realizarmos o estudo de caso em uma única instituição, optamos então por aprofundar a análise e ampliar os sujeitos da pesquisa. Dessa forma, decidimos aplicar o *framework* e as entrevistas também com alunos de semestres variados, assim como professores que dão aulas tanto nos espaços de aula convencionais quanto nos laboratórios. Com essa variedade de sujeitos, estávamos dando a profundidade que um estudo de caso único exigia (YIN, 2001), além de adquirir mais insumos para traçar possíveis aprendizados comparativos entre as percepções de docentes e discentes.

Ainda na intenção de coletar o maior número de informações e entendendo que o setor administrativo do CRP atua diretamente na preservação e gerenciamento dos espaços de aula, aplicamos também a pesquisa com uma técnica de assuntos administrativos do Departamento, que porventura também foi aluna do curso de Publicidade e Propaganda da Escola.

Dessa forma, conseguimos cobrir tanto as percepções de representantes oficiais do Departamento — com o coordenador do curso, a representante discente e a técnica de assuntos administrativos — quanto as percepções de alunos e professores dos mais variados perfis. A seguir, apresentamos uma breve descrição dos sujeitos que concordaram em participar de nossa pesquisa.

3.2.1 PROFESSORES E TÉCNICA DE ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS DO CRP.

De acordo com informações fornecidas pelo coordenador do curso de PP da ECA USP, são dezessete professores dedicados à habilitação em Publicidade e Propaganda no CRP, dentre docentes efetivos e docentes temporários.

Para nossa pesquisa empírica, consideramos como estratégia realizar as entrevistas ao menos com um professor que já deu aulas no ambiente que definimos para caracterizar o espaço de aula convencional (sala 30), assim como ao menos um professor que já deu aulas no Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11). A partir dessa condição, também fomos em busca de professores que atuam em diferentes semestres do curso, para captar possíveis nuances entre experiências

de início do curso e experiências próximas ao término da graduação.

Apesar da maioria dos professores do CRP fazerem parte do corpo docente há décadas, buscamos também entrevistar professores atuantes há menos tempo no Departamento, também com a intenção de diversificar as vivências.

Vale como ponto de curiosidade que, no momento em que se prestou esta pesquisa, havia na habilitação em PP da ECA USP apenas uma professora do gênero feminino oficialmente cadastrada como docente — que inclusive é a atual chefe do Departamento. Junto dela, apenas a professora orientadora desta pesquisa fez parte do corpo docente, ao longo de quarenta anos, tendo encerrado suas atividades da graduação no início de 2017. Ou seja, mesmo que fôssemos em busca de uma diversificação de gênero, não conseguiríamos alcançar tal objetivo. Com exceção de possíveis alunas PAE⁷ do gênero feminino, podemos dizer que atualmente, ao longo de toda a graduação, os discentes têm contato apenas com uma professora do gênero feminino que dá aulas em disciplinas específicas de Publicidade e Propaganda. Talvez em outros tempos, esse fator não chamaria a atenção, mas diante das questões vistas nos capítulos anteriores, muito a respeito inclusive das mudanças de perspectiva que a Publicidade adquiriu, junto de suas responsabilidades com representatividades e lugares de fala, o próprio quadro docente se torna um convite para reflexão.

Seguindo, entramos em contato inicialmente com o atual coordenador do curso de Publicidade e Propaganda da ECA USP, que respondeu nossa pesquisa, permitiu o registro fotográfico dos espaços de aula e se prontificou a ajudar com o

⁷ O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) é um estágio realizado junto a disciplinas da graduação e destina-se aos alunos de Pós-Graduação matriculados na Universidade de São Paulo, nos cursos de Mestrado e Doutorado. Seu principal objetivo é aprimorar a formação do pós-graduando para o exercício da atividade docente. Informações disponíveis em: <http://www3.eca.usp.br/pos/est-gio-pae>. Acesso em: 05 de julho de 2019.

contato dos outros docentes. Atualmente, o coordenador não ministra disciplinas na habilitação em PP, exercendo a docência em Relações Públicas do CRP e no curso de *Design*, na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP (FAU USP), em que atua na disciplina CRP0465 – *Design* da Publicidade. Por seu atual cargo, seu longo histórico no Departamento e por seu conhecimento em Publicidade e Propaganda, realizamos a pesquisa com o coordenador.

A partir da permissão para realizar a pesquisa no Departamento, estabelecemos contato inicial com doze professores, considerando todas as premissas descritas acima. Todos receberam um *e-mail* constando uma carta de apresentação, o aviso de que a chefe de Departamento e o coordenador do curso já haviam concordado com a pesquisa, e algumas possibilidades de datas para marcarmos a entrevista.

Dos doze *e-mails* enviados, obtivemos respostas de cinco professores, com os quais marcamos entrevistas presenciais, no próprio Departamento, nos meses de março a junho de 2019. Um professor se disponibilizou a participar da pesquisa, porém por uma questão de conflito de agendas não conseguimos marcar um horário. Outros dois professores que atualmente dão aulas no Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11) não responderam ao nosso *e-mail*, e mesmo após contato via mensagem de celular e redes sociais não foi possível realizar as entrevistas.

Dessa forma, conseguimos aplicar a pesquisa com seis professores que convivem nos espaços de aula do CRP, sendo um deles o coordenador do curso. Todos os professores já tiveram oportunidade de ministrar aulas no Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11), com exceção de um dos professores entrevistados. O mesmo aconteceu com o espaço de aula convencional (sala 30), em que apenas um dos professores julgou não ser capaz de avaliar de forma justa os espaços de aula convencionais.

Abaixo, segue um descritivo da titulação acadêmica de cada professor, as disciplinas ministradas por eles no CRP e os tempos de docência gerais e específicos dessas matérias. Para fins de pesquisa, preferimos trabalhar em caráter anônimo, portanto utilizamos a nomenclatura de P1 a P6, considerando a ordem cronológica das entrevistas, sendo o P1 também coordenador do curso de Publicidade e Propaganda.

As informações foram obtidas através de entrevistas presenciais com cada professor, junto de informações concedidas pelo setor administrativo do Departamento.

Tabela 4

**Perfil dos professores da
habilitação em PP da ECA
USP entrevistados para a
pesquisa empírica.**

DOCENTE	TITULAÇÃO ACADÊMICA	DISCIPLINAS MINISTRADAS EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA	SEMESTRE	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO DE DOCÊNCIA NA DISCIPLINA
P1 Coordenador do curso de PP ECA USP.	Livre Docente pela ECA USP.	-----	-----	19 anos.	-----
P2	Doutor pela ECA USP.	CRP0168 Promoção de Vendas.	3º semestre.	15 anos.	2 anos.
		CRP0317 Projetos Experimentais de Publicidade e Propaganda.	8º semestre.		
P3	Doutor pela ECA USP.	CRP0349 Teoria e Técnica da Publicidade I.	1º semestre.	20 anos.	14 anos.
		CRP0426 Teoria e Técnica da Publicidade II.	2º semestre.		

P4	Livre Docente pela ECA USP.	CRPO285 Pesquisa em Publicidade.	4º semestre.	34 anos.	33 anos.
		CRPO425 Mídia.	5º semestre.		
P5	Doutor pela ECA USP.	CRPO314 Língua Portuguesa IV (Linguagem Publicitária).	4º semestre.	12 anos.	2 anos.
		CRPO325 Redação Publicitária I.	5º semestre.		
P6	Livre Docente pela ECA USP.	CRPO423 Produção Audiovisual em Comunicação Digital I.	6º semestre.	33 anos.	10 anos.
		CRPO424 Produção Audiovisual em Comunicação Digital II.	7º semestre.		

Fonte: elaboração própria.

Vale notar pelas descrições que todos os professores entrevistados possuem vasta experiência no fazer docente, já com muitos anos de atuação na graduação. Além disso, são professores que passaram por cargos administrativos na ECA ou em outras IES, assim como atuam em linhas de pesquisa científica, cumprindo uma série de funções acadêmicas que extrapolam o exercício docente — e até certo nível inclusive colaboram com esse.

Com relação à técnica de assuntos administrativos, estabelecemos contato direto com essa funcionária por ser ela a responsável por uma pesquisa realizada em 2017 com professores do Departamento, a respeito da infraestrutura dos espaços de aula, conforme descrito anteriormente. Dessa forma, enxergamos uma oportunidade de coletar as percepções de uma funcionária ativa nas questões estruturais do CRP.

Há cinco anos como técnica de assuntos administrativos no CRP, a funcionária é também formada em Publicidade e Propaganda pela ECA USP. Por esse motivo,

entendemos como positiva sua proximidade com os professores e seu conhecimento do *modus operandi* do Departamento. Ela também é mestre em Pedagogia, Linguagem e Educação pela Faculdade de Educação da USP e atualmente faz doutorado na mesma Faculdade.

Considerando o corpo docente e a técnica de assuntos administrativos, tivemos um total de sete pessoas como parte dos sujeitos da pesquisa. Junto com os alunos, apresentados a seguir, temos um total de quinze pessoas para o estudo de caso dos espaços de aula da habilitação em Publicidade da ECA USP, no CRP.

3.2.2 ALUNOS ENTREVISTADOS.

Considerando os alunos como parte dos sujeitos da pesquisa empírica, fomos em busca de captar opiniões e vivências distintas acerca dos espaços de aula do Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo da ECA USP. Dessa forma, buscamos perfis variados desde o primeiro até o nono semestre de aulas⁸, além de alunos do período matutino e noturno. Ainda, tínhamos como intenção ouvir no mínimo dois alunos de cada ano, e variar entre alunos do gênero feminino e do gênero masculino.

A começar, nosso primeiro contato foi com a representante discente, atualmente no sétimo semestre da graduação. Pedimos então a ela a indicação de outros alunos que pudessem realizar as entrevistas. Além do perfil acima, também nos interessava

⁸ De acordo com o PPP do curso (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 201-), o ciclo oficial da graduação da habilitação em PP da ECA USP é de oito semestres. Porém, consideramos entrevistar alunos do nono semestre por já terem fechado o ciclo de disciplinas completo do primeiro ao oitavo semestres até dezembro de 2018.

conversar com alunos engajados com o curso e com a experiência de graduação, por isso a recomendação de nomes via representante discente faz sentido, já que, como uma representante oficial, ela tem maior consciência dos perfis de cada aluno.

Como todos os alunos entrevistados já atuam no mercado de trabalho, buscamos também conversar com pessoas de áreas diferentes, desde quem atua em veículos de comunicação, passando por quem trabalha em agências digitais, até em quem trabalha como autônomo em projetos de ilustração. Ainda que menos importante, essa variedade também nos ajuda a não orientar os espaços de aula pensando apenas em uma parcela das possibilidades de atuação publicitária.

Assim, a maioria dos alunos foi indicada pela representante de sala, enquanto outros foram contatados via indicação uns pelos outros. O fato da pesquisadora ter trabalhado em agências de Publicidade também colaborou para o contato com alguns alunos, atualmente estagiários desses locais.

Finalmente, após tentativas, declínios e no emaranhado de entrevistas também com os professores, fomos em busca de agendar os encontros com os alunos, ainda sem restringir quantidades. Dos onze alunos com os quais entramos em contato, conseguimos realizar oito entrevistas, variando do terceiro ao nono semestre. Coincidentemente, os três alunos com os quais não conseguimos marcar entrevistas — por conflitos de agenda — são do primeiro semestre do curso.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de março e junho de 2019, com a maioria delas no próprio CRP e nos ambientes da ECA USP. Como os professores possuem escritórios no Departamento, algumas entrevistas puderam ser marcadas inclusive nos mesmos dias.

Quatro encontros, porém, tiveram que ser realizados em locais próximos aos ambientes de trabalho de cada aluno, reforçando a máxima de que, em estudos de

caso, “o pesquisador não controla o ambiente da coleta de dados como se poderia controlar ao utilizar outras estratégias de pesquisa” (YIN, 2001, p. 93). Assim, como forma de garantir a validade das entrevistas e não perdermos percepções importantes desses alunos, apresentamos fotos do Departamento e dos espaços de aula avaliados especificamente no *framework*, antes de iniciarmos os questionários.

Abaixo, a tabela com os semestres e períodos dos alunos e as siglas de correspondência para a análise dos dados. Mantendo o sigilo de suas identidades, buscamos organizar os nomes em ordem crescente dos semestres da graduação, ou seja, alunos dos semestres iniciais recebem números mais baixos, enquanto alunos dos semestres finais recebem números mais altos. A representante discente também recebe a indicação RD, junto com a nomenclatura padrão.

Tabela 5

**Perfil dos alunos da
habilitação em PP da ECA
USP entrevistados para a
pesquisa empírica.**

ALUNOS ENTREVISTADOS	SEMESTRE	PERÍODO
A1	3º	Noturno
A2	5º	Noturno
A3	5º	Matutino
A4	7º	Matutino
A5	7º	Noturno
A6	7º	Noturno
A7 – RD	7º	Noturno
A8	9º	Matutino

Fonte: elaboração própria.

Conforme aponta o quadro, tivemos maior concentração de entrevistas com alunos do quinto e sétimo semestres. Ainda que não intencional, essa realidade foi favorável, já que são os alunos que estão vivendo a graduação mais intensamente, tendo passado pelas novidades do primeiro ano, mas ainda vivendo um momento de descoberta e reflexões acerca de sua própria identidade. São também os alunos que já experimentaram aulas tanto no espaço de aula convencional (sala 30) quanto no Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11), disponível para alunos a partir do quarto semestre de aula. Por conta desse fator, o aluno do terceiro semestre não preencheu o *framework* para o Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11), já que ainda não teve aulas nesse ambiente.

Complementar aos seis professores entrevistados e à técnica de assuntos administrativos, temos um total de quinze pessoas como parte de nossa pesquisa empírica. A seguir, apresentamos as técnicas de coleta utilizadas, e logo depois entramos nos aprendizados da aplicação.

3.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA.

Com o *corpus* e os sujeitos apresentados, partimos para o detalhamento das técnicas de coleta que fizeram parte de nossa pesquisa empírica.

Após definirmos o estudo de caso único e ampliarmos o *corpus* e os sujeitos da pesquisa, decidimos por também aplicar variadas técnicas de coleta de in-

formações. Considerar uma diversidade de protocolos de aplicação nos ajuda a garantir a confiabilidade da pesquisa (YIN, 2001), compreender melhor as relações simbólicas entre os espaços de aula e seus sujeitos e interpretar de forma mais acurada as notas do *framework*.

Assim, nosso caso foi composto pelas técnicas: (1) observação direta com registro fotográfico do Departamento e do espaço de aula convencional (sala 30) e do Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11); (2) coleta de informações gerais do CRP ECA USP; (3) análise do PPP do curso de Publicidade e Propaganda da ECA USP (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 201-); (4) entrevista semiestruturada com respeito às experiências de práticas pedagógicas e dos espaços de aula; (5) aplicação do *framework* considerando aqueles dois espaços de aula como referência; e (6) elaboração de um desenho projetivo de um espaço de aula ideal para facilitar e motivar práticas pedagógicas no curso de Publicidade e Propaganda.

A começar, escolhemos a observação direta com registros fotográficos por entender que essa técnica permite avaliar a incidência de certas características no ambiente de análise mesmo após a visita ao campo (YIN, 2001, p. 115). Conforme vimos, foram fotografados o entorno do Departamento, os corredores, o jardim interno, o espaço de aula convencional (sala 30) e o Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11).

A segunda técnica foi a captação de informações com referência ao Departamento, concedidas pelo coordenador do curso e pela técnica de assuntos administrativos. Também tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico do curso (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 201-), configurando-se nossa terceira técnica de análise. Como vimos na apresentação do *corpus*, o fato de a USP não participar das pesquisas do ENADE e não possuir dispositivos próprios — ao menos de acesso público — de avaliação dos espaços, nos impediu de contar com docu-

mentos mais específicos para a avaliação dos espaços de aula e suas possíveis relações com as experiências pedagógicas.

A quarta técnica foi a entrevista semiestruturada, que se configura como uma entrevista com perguntas pré-estabelecidas, mas flexível para permitir a adição de novas questões, de acordo com o ritmo da entrevista. Esse tipo de protocolo constitui “uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria das entrevistas trata de questões humanas” (YIN, 2001, p. 114). Entendemos que essa técnica nos ajuda a compreender as percepções de mediação simbólica dos espaços.

Elaboramos três questionários para serem aplicados, considerando docentes, discentes e técnica de assuntos administrativos do Departamento. Em comum, os três questionários continham uma pergunta sobre se concordavam ou discordavam com a máxima de que os espaços poderiam ser facilitadores e motivadores de práticas pedagógicas. Além dessa pergunta, o questionário dos docentes teve como principais intenções associar os espaços com as práticas pedagógicas já realizadas por eles, além de compreender quais são os impeditivos da diversificação de práticas. O questionário dos discentes também fez essa mesma associação entre espaços e experiências de aula, além de também perguntar o que consideram impeditivos para boas experiências de aula. O questionário para a técnica de assuntos administrativos trouxe perguntas mais relacionadas com a infraestrutura do Departamento, assim como suas iniciativas com relação aos espaços de aula. Como comentamos anteriormente, o fato da técnica ser uma profissional graduada na habilitação em PP da ECA USP foi vista como uma oportunidade de explorar tanto o seu lado de funcionária do Departamento quanto seu lado de ex-aluna.

A quinta técnica utilizada na pesquisa empírica foi a aplicação do *framework* de análise dos espaços de aula. Junto com as perguntas da entrevista semiestrutura-

da, todos os sujeitos da pesquisa receberam duas fichas impressas do *framework* para avaliar tanto o espaço de aula convencional (sala 30) quanto o Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11). Utilizamos o mesmo modelo de explicação dos critérios que foi apresentado no segundo capítulo. Transformamos as exemplificações em um protocolo visualmente agradável, nos moldes dos exemplos a seguir, reproduzidos para todos os critérios.

Pesquisa: Os espaços de aula como potencializadores das práticas pedagógicas no curso de Publicidade e Propaganda: proposta de um <i>framework</i> de análise.
Mestranda: Bárbara Doro Zachi. Orientadora: Profa Dra. Sandra Maria Ribeiro de Souza.
Objetivos da Pesquisa: a partir de um <i>framework</i> de análise com 5 critérios que avaliam o espaço físico no curso de Publicidade e Propaganda, nosso objetivo é diagnosticar os aspectos de maior e menor desenvolvimento da Instituição: pesquisa vai considerar dois espaços físicos: uma sala de aula típica (formulário 1) e uma sala de laboratório (formulário 2).
Instruções de preenchimento: as perguntas são referentes ao curso de Publicidade e Propaganda de sua Instituição. São 5 critérios para analisar, sendo que para cada critério contem alternativas que variam entre baixo, médio e alto grau de qualidade. Também pedimos para dar uma nota, em ordem crescente, variando de 0 a 5: Baixa presença do critério: notas 0 ou 1. Média presença do critério: notas 2 ou 3. Alta presença do critério: notas 4 ou 5. Cada critério é composto por uma breve descrição, junto com exemplos. Por favor, considerar esses exemplos como ilustrativos, à título de suporte para que o respondente possa balizar seus critérios. Caso queira, durante o preenchimento, você pode fazer considerações para a pesquisadora acerca de cada critério, com forma de colaborar com as análises. Lembramos que as informações serão usadas apenas para fins científicos. Desde já muito obrigada :)

Figuras 16 e 17

Modelo do *framework* de análise aplicado durante a pesquisa empírica.

1. Hospedagem receptiva.		
Por favor, assinale a alternativa que melhor encaixa com as características de sua Instituição de Ensino.		
☐	Alto grau de hospedagem receptiva. (4 e 5)	Possui design inclusivo e seguro, com recursos de acessibilidade, como piso tátil, sinalização ou portas e cadeiras especiais. A sala de aula típica também tem alta qualidade no controle de temperatura (boa circulação de ar, com ar-condicionado, janelas e cortinas), conforto acústico, iluminação (luz natural e luzes artificiais). Existe manutenção constante do espaço.
☐	Médio grau de hospedagem receptiva. (2 e 3)	A sala de aula não integra recursos de acessibilidade ou o faz em menor escala do que o ideal. A qualidade no controle de temperatura e iluminação é mediana, com falhas, falta de materiais (como cortinas rasgadas ou vidros quebrados) e equipamentos ultrapassados. A manutenção é menos frequente.
☐	Baixo grau de hospedagem receptiva. (0 e 1)	Faltam recursos de acessibilidade, não havendo condições para acomodar limitações físicas. A segurança também é colocada em risco por conta das estruturas do espaço. O controle de temperatura, iluminação e som é precário, com baixa ou praticamente nenhuma manutenção.
NOTA DE 0 A 5:		

A nossa sexta e última técnica de coleta se deu por meio dos artefatos físicos, que consistem em um instrumento físico de evidência da pesquisa. “Os artefatos físicos têm uma importância potencialmente menor na maioria dos exemplos típicos de estudo de caso. Quando são importantes, no entanto, podem constituir um componente essencial do caso inteiro” (YIN, 2001, p. 118). No nosso projeto, acreditamos que materializar em plantas baixas o imaginário de professores e alunos acerca de como poderiam ser seus espaços de aula pode nos dar importantes direcionamentos de como repensar e redesenhar os ambientes em um futuro próximo. O objetivo desse exercício, portanto, é fazermos uma análise qualitativa dos desenhos exercitados por todos os entrevistados, reconhecendo padrões de um novo modelo de espaços de aula, mantendo o que está positivo e dando passos de melhorias.

Conforme explicado no capítulo anterior, a técnica de desenho projetivo foi refinada a partir de um exercício realizado durante uma das disciplinas do Mestrado, em 2017 – CRP 5217, Comunicação, *Design* e Informação: Interseções e Interações, da Área de Concentração II – Estudo dos Meios e da Produção Mediática. A partir dali, conseguimos definir melhor os tempos de aplicação, assim como os personagens das entrevistas.

A principal diferença entre o teste e a aplicação foi o fato de transformarmos os desenhos em uma atividade individual. A experiência coletiva foi positiva, mas como os entrevistados já passariam por perguntas e aplicação do *framework* individualmente, prezamos por aproveitar o momento com eles, em vez de marcar mais uma reunião para a realização exclusivamente dos desenhos projetivos. Um outra diferença foi que em 2017 realizamos o teste apenas com alunos, sendo que dessa vez todos os professores participaram também do exercício projetivo.

Tecnicamente, a atividade consistiu em vinte minutos de reflexão e produção de um desenho em planta baixa de como seria um espaço de aula ideal para fa-

cilitar e motivar as práticas pedagógicas no curso de Publicidade e Propaganda. Disponibilizamos canetas coloridas, lápis, borracha, apontador, régua e papéis de rascunho como recursos de desenho. O projeto final foi feito em um papel sulfite de tamanho A3.

Todos os desenhos foram pensados considerando um espaço de aula convencional do CRP, em um tamanho próximo ao da sala 30. Escolhemos por direcionar o desenho a um ambiente convencional – em detrimento de desenhos com melhorias para o Laboratório de Criação Audiovisual, por exemplo, ou ainda pensar na criação de novos espaços –, por reconhecermos que as condições de um Departamento atrelado a uma IES pública são restritivas, e não teremos abundância de espaços laboratoriais ou variedades nos tipos de sala para trabalhar. Por isso, assumir um pensamento de otimização dos espaços é conveniente para o contexto em que se assume esta pesquisa.

Ainda em caráter de otimização, nossa ideia foi captar os traços que caracterizam um espaço pensado para o século XXI, assumindo-se um novo modelo de espaço de aula convencional. Nesses espaços, a partir dos critérios estabelecidos neste trabalho, temos a capacidade de exercitar métodos expositivos e ativos de aula, assim como contar com o protagonismo do aluno nas atividades propostas. As sugestões podem ser assumidas em caráter modular, considerando espaços de aula com abundância ou escassez de recursos, mas todos partindo da premissa de que os espaços podem motivar as experiências de aula.

Disponibilizamos uma pasta virtual permanente, para facilitar o acesso completo aos materiais. Dessa forma, os modelos de termos de consentimento, os roteiros das entrevistas, os protocolos completos de aplicação do *framework*, assim como a tabulação dos dados e as transcrições das entrevistas encontram-se disponíveis no *link*: https://is.gd/dissertacao_barbara. Lembramos que, para leitores

da dissertação impressa, os apêndices podem ser acessados ao digitar o domínio na barra de pesquisa do navegador de internet. A seguir, um resumo tanto das técnicas de coleta quanto do *corpus* e sujeitos de nossa pesquisa empírica.

Tabela 6

Resumo do *corpus*, sujeitos e técnicas de coleta da pesquisa empírica.

CORPUS		Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo da ECA USP.	Espaço de aula convencional (sala 30).	Laboratório de Criação Audiovisual (11).
---------------	--	---	--	--

TÉCNICAS DE COLETA	1. Observação direta fotografada.	2. Coleta de informações gerais do Departamento e do curso de PP.	3. Análise do PPP.	4. Entrevista semiestruturada.	5. Aplicação do <i>framework</i> – espaço de aula convencional (sala 30) e Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11).	6. Desenho projetivo – espaço de aula considerando os critérios do <i>framework</i> .
OBJETOS DA COLETA	Avaliar posteriormente e manter registro histórico.	Adquirir maior compreensão dos contextos aos quais os espaços estão submetidos.	Buscar conexões entre a proposta do curso e suas práticas pedagógicas.	Compreender as relações entre experiências de aula e espaços de ensino–aprendizagem.	Avaliar os critérios de maior e menor graus em ambos os espaços.	Reconhecer padrões e servir como inspiração para espaços futuros.

SUJEITOS	Professores, alunos, coordenador do curso, representante discente e técnica de assuntos administrativos do CRP ECA USP.
-----------------	---

Fonte: elaboração própria.

A stylized illustration on a dark background. In the foreground, a woman with curly hair and a green shirt holds a smartphone. Behind her, a large, open mouth with white teeth and a red interior is shown. Two hands are visible: one near the mouth and another holding a smartphone in front of it. The scene is decorated with orange and red circular shapes.

4

**APLICAÇÃO E
APRENDIZADOS.**

4. APLICAÇÃO E APRENDIZADOS.

A última parte da pesquisa empírica se presta a analisar os dados e traçar aprendizados que cruzam nosso referencial da pesquisa bibliográfica com as experiências coletadas em campo. A partir do uso de diferentes técnicas, intencionamos por apreender a totalidade das situações e traçar generalizações analíticas, já que o estudo de caso “não representa uma ‘amostragem’, e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística)” (YIN, 2001, p. 29).

Retomando a problemática dos primeiros capítulos (LOPES, 2004), temos como indagação se os espaços formais de ensino-aprendizagem do curso de Publicidade e Propaganda são espaços facilitadores de práticas pedagógicas. Também, como objetivo final, temos o compromisso de traçar aprendizados sobre as relações entre espaços de aula e vivências pedagógicas na habilitação em Publicidade e Propaganda da ECA USP.

A pesquisa empírica foi realizada entre 28 de março e 28 de junho de 2019. Seleccionamos as informações buscando compor um conjunto de análises relevantes, que servissem de parâmetro tanto para o próprio curso do Departamento, mas também para outras Instituições e pesquisadores que busquem reflexão sobre seus espaços de aula. Alguns aprendizados são confirmações de outras pesquisas realizadas a respeito da habilitação em PP da ECA (AQUINO, 2010; FIGUEIRA NETO, 2006; YAMAGA, 2009), assim como novos aprendizados incrementam a pesquisa acerca do curso, do Departamento e da própria Escola.

Conforme definimos na apresentação do *corpus*, preservamos a identidade dos entrevistados referindo-se a eles através de nomenclatura genérica. Para os

professores, seguimos a ordem cronológica das entrevistas, com a numeração de P1 a P6, sendo P1 também indicado como coordenador do curso. Para os alunos, seguimos a ordem crescente dos anos da graduação, de A1 até A8. A técnica de assuntos administrativos será indicada com nomenclatura por extenso.

Antes de entrarmos nos aprendizados, vale compartilhar que as avaliações e percepções de espaços e práticas pedagógicas dependem muito do referencial de cada entrevistado. O contexto em que cada um está inserido é bastante particular, e isso naturalmente interfere nas notas do *framework*, assim como na forma como cada professor e aluno encara as deficiências e os potenciais do Departamento. Dessa forma, temos professores que experimentam outras realidades em IES privadas — tanto as populares quanto as de elite —; professores com carreiras em outras Faculdades da Universidade de São Paulo, portanto que convivem com outras fraquezas e fortalezas dos espaços de aula; temos alunos que estão mais engajados com as causas do ensino público, portanto são mais rígidos com a instituição; assim como alunos orientados para o mercado de trabalho, que trazem referências mercadológica para a análise. A riqueza da pesquisa se dá por conta de todas essas vivências e os múltiplos olhares sobre os espaços do CRP, portanto é importante atentar-se a esses referenciais para melhor compreender as motivações de cada pessoa e suas relações com os espaços de aula.

Um outro aspecto que vale dividir é que mesmo com críticas e colocações acerca de melhorias, todos os entrevistados possuem um enorme carinho pela Universidade de São Paulo, pela Escola de Comunicações e Artes e pelo Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo. Veremos adiante que parte dessa relação se dá pela gratidão existente com o ensino público, mas de uma forma geral sentimos constantemente uma conexão dos entrevistados com os ambientes uspianos e ecanos, como pedaços de suas histórias.

Especificamente tratando-se dos alunos, o carinho pelo ambiente universitário transborda. Podemos dizer que a ECA USP é como uma segunda casa para grande parte dos entrevistados, já que ali passam a maior parte de seus dias, realizam diversas atividades curriculares e extracurriculares e experimentam suas juventudes. Por tudo isso, são mais coléricos ao tratar dos espaços de aula, tanto ao falar de suas fraquezas quanto de suas fortalezas. A argumentação de que “o espaço não é neutro e está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive, por isso, tem significações afetivas e culturais” (RIBEIRO, 2004, p. 103) não poderia ser mais verdadeira nesta pesquisa.

E um último aspecto para destacarmos é de que não há como falar de espaços de aprendizagem sem falar dos conteúdos trabalhados em aula. Alunos e professores acabam por trazer em suas entrevistas opiniões e sugestões de quais conteúdos poderiam ser abordados para adequar o curso de Publicidade e Propaganda às demandas contemporâneas. O tema do currículo e de suas diretrizes foi recorrente durante as entrevistas, principalmente por parte dos professores. Como dissemos bem no início deste trabalho, estamos em um período de análise e discussão acerca das Novas Diretrizes Curriculares para a habilitação em Publicidade e Propaganda (FIGUEIRA NETO, 2018; HANSEN, 2014, TRINDADE, 2015, 2018), portanto é um momento tão importante quanto esperado acerca de reflexões. Não aprofundaremos o tema do currículo nos aprendizados, mas sabemos de seu papel fundamental e urgente em qualquer discussão que trate de ensino-aprendizagem.

Seguindo para as análises, fomos em busca de uma estratégia analítica, garantindo que as evidências fossem tratadas de maneira justa e eliminando interpretações alternativas (YIN, 2001, p. 133). Assim, compilamos os aprendizados em três subcapítulos.

O primeiro deles trata de aprendizados gerais que tivemos com a aplicação da pesquisa. Ele reúne nossas compreensões a partir de tudo o que ouvimos e ab-

sorvemos dos três meses de conversas e discussões com professores, alunos e representantes oficiais. Assim, buscamos caracterizar os espaços de aula a partir das relações estabelecidas ali dentro. Como resultado, traçamos cinco pontos de caracterização do espaço, apresentando os contextos e as implicações de cada uma de suas representações simbólicas (VYGOTSKY, 2000, 2010).

O segundo subcapítulo aborda especificamente as notas dos cinco critérios do *framework* considerando o espaço de aula convencional (sala 30) e o Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11). A partir dos critérios, apresentamos em detalhe as percepções dos entrevistados em consideração a esses espaços, além dos comparativos de suas notas.

O terceiro subcapítulo trata dos aprendizados que tivemos com o desenho projetivo, última técnica utilizada em nossa pesquisa empírica. A partir dos itens mais pedidos, fazemos uma reflexão acerca dos espaços futuros e, por fim, trazemos a listagem dos recursos citados e nomeados pelos entrevistados em seus desenhos, como recurso de consulta para eventuais planejamentos de espaços em Comunicação.

Essa estrutura analítica foi pensada seguindo duas máximas. A primeira, de que “toda pesquisa é uma verdadeira ‘aventura metodológica’, onde há necessidade de exploração, de criatividade e de rigor” (LOPES, 2004, p. 30), o que nos possibilita trabalhar as conclusões iniciais de forma mais livre no pensamento, mas não menos rigorosa com os dados. A segunda, de que a pesquisa usualmente conta com “uma contribuição individual que todo pesquisador deve trazer ao problema investigado” (LOPES, 2004, p. 29), considerando, assim, não só as vivências e percepções trazidas até esse momento da dissertação, mas também reconsiderando nossa ligação direta com o CRP e com a ECA USP, assim como com os professores e alunos entrevistados. De alguma forma, nos aprendizados a seguir, vemos também conclusões da pesquisadora, auri-roxa, ecana, fanática, desde 2008.

4.1 APRENDIZADOS GERAIS E IMPLICAÇÕES NOS ESPAÇOS DE AULA.

Seguindo nossa estratégia analítica, apresentamos agora um cruzamento de dados considerando as representações simbólicas (VYGOTSKY, 2000, 2010) que os espaços de aula assumem dentro das dinâmicas de aula. Delimitamos cinco mediações do espaço como representação de um ensino público, reflexivo, dialógico, prático e publicitário. Em todos eles, apresentamos os contextos que embasam esses cruzamentos e implicações nas estruturas espaciais dos ambientes de ensino-aprendizagem.

Antes de entrarmos nas explicações sistematizadas, porém, divimos um aprendizado central do trabalho, de que cem por cento dos entrevistados concordam que o espaço de aula pode ser um facilitador das práticas pedagógicas. Os entrevistados compreendem que o fato de existir uma estrutura formal para o processo de ensino-aprendizagem já é um fator de mérito do espaço — “o isolamento é importante, fechar a porta. Importante demarcar quem está dentro e quem está fora da aula e esse sentido de turma quem dá é o espaço formal” (P5). Também concordam que as experiências vividas ali podem ganhar maior significado com espaços melhor estruturados, considerando desde os aspectos técnicos, como um bom projetor, até recursos de criatividade espacial, para estimular alunos e professores. A justificativa de um dos alunos resume a concordância com o espaço como facilitador de práticas pedagógicas: “um ambiente que estimula os nossos sentidos é capaz de nos tirar do *status* passivo e provocar algo. Qualquer coisa é melhor do que estar apático em sala de aula” (A1).

Apesar de concordarem, alguns dos entrevistados também pontuam que os espaços por si só não são capazes de tornar a aula uma experiência ideal, ou ainda resolver problemas como defasagem de conteúdo, despreparo de professores e desinteresse de alunos. No geral, os entrevistados atentam para o fato de que se o professor não tiver a intenção de mudar as dinâmicas de aula, dificilmente os espaços darão conta disso. Alguns também compreendem que a metodologia de ensino clássica, pautada pelo método de exposição e memorização de conteúdo, é outro fator de grande impeditivo para mudanças no ensino. Ou seja, consideram que o esforço para mudanças não vem apenas dos espaços, mas também de diretrizes do currículo, da instituição de ensino e dos fatores humanos em classe.

Os estudos de Possolli (2009), como vimos no início deste trabalho, reforçam esses pontos e não nos deixam esquecer a complexidade de um espaço de aula e suas possibilidades. Dentre os fatores que influenciam as práticas pedagógicas dos professores, o perfil do aluno e as questões político-administrativas de cada instituição aparecem como destaque.

No caso da nossa pesquisa, alguns outros fatores além do espaço também foram citados como facilitadores e motivadores das práticas pedagógicas, como treinamentos institucionais sobre diversificação de metodologias de ensino, métodos de avaliação de docentes acerca das experiências em aula, vontade própria do professor, questões financeiras e recursos tecnológicos. Todos esses são fatores importantes de considerar ao discutirmos os tempos-espaços em que a graduação é experimentada.

Assim, uma vez que todos concordam com a capacidade facilitadora dos espaços de aula, o que temos a seguir são os aspectos considerados como motivadores e os aspectos considerados como dificultadores das experiências,

compreendendo as relações objetivas e subjetivas que se dão nos ambientes de ensino-aprendizagem.

4.1.1 ESPAÇO DE AULA PÚBLICO.

Aprendizados:

O primeiro aprendizado que tivemos é que os entrevistados estão familiarizados com o fato de estarem em uma instituição pública de ensino. Assim, admitem que, por ser um espaço público, a situação não é tão boa quanto poderia ser e que muitas questões — principalmente referentes às estruturas físicas — são falhas. Todos concordam que os espaços de aula poderiam ser melhores, que existem burocracias tidas como impeditivas, que as tomadas de decisão poderiam ser mais rápidas. Porém, por estarem ambientalizados com a precariedade do sistema público do ensino superior, os entrevistados muitas vezes acabam por não mais considerar algo como urgente ou necessário de mudança.

Dessa forma, como as demandas são atendidas em outros tempos e com menos recursos, há uma permissividade de professores e alunos em aceitar que “as coisas são como são”. Um dos alunos entrevistados até começou a sua análise com a frase: “olha, para o padrão ECA, essa é uma sala bastante boa. Se for olhar o padrão do que poderia ser, aí a nota é baixa” (A2). Ou seja, o que os entrevistados nos passam é a consciência de que as condições do espaço não estão excelentes, da mesma forma que sabem que, como sistema público, poderiam estar muito piores.

Além da conformação com o jeito como o sistema público atua, há outro aspecto interessante nesta análise. Por estarmos falando de uma instituição pública de ensino superior — e não de um sistema de saúde ou de educação de base —, existe uma profunda gratidão pela oportunidade de viver a experiência da graduação gratuitamente. Soma-se a isso o fato de que estamos falando da formação na Universidade de São Paulo, instituição carregada de *status* por sua excelência em ensino e pesquisa. Todos os entrevistados, de uma forma ou de outra, passam por afirmações de se saberem privilegiados por estarem naquele ambiente e sobre o quanto a USP e a ECA entregam altos níveis em termos de qualidade formativa, indo muito além da estrutura física. Ou seja, o espaço precário é compensado pela excelência do ensino.

Do ponto de vista dos professores, se por um lado existem dificuldades por conta da escassez estrutural e de processos mais dinâmicos, por outro esse privilégio é muito reconhecido, já que existe uma clara noção de que dar aula em uma IES pública significa muitas vezes dar uma aula que possibilita melhores reflexões, com alunos mais engajados, sem supervisão constante sobre a matéria e tempos de aula muito mais flexíveis. Inegável também o *status* de “professor da ECA USP”, como abordamos anteriormente.

Do ponto de vista dos alunos, é recorrente ouvirmos nos corredores da Escola que muitos não teriam condições de realizar um curso de graduação se não em uma IES pública, ou seja, a gratidão é evidente. Outros carregam o orgulho da família, tanto os novatos de primeiras gerações com diploma quanto aqueles que trilham os mesmos caminhos de pais e mães já formados na USP ou em outra instituição pública. Interessante notar que essa noção de privilégio é ensinada e passada para os alunos ao longo de toda a graduação, por meio dos discursos oficiais da instituição e das entidades escolares, com a máxima sempre ouvida de

que precisamos retornar à sociedade aquilo que a Universidade pública nos dá. Colabora também com a consciência do privilégio o fato de as vagas dos cursos de Comunicações e Artes da ECA serem bastante concorridas (FUVEST, 2019), ou seja, entrar ali torna aqueles alunos parte de um grupo bastante seletivo.

Podemos inferir que essa noção de privilégio também se expandiu na última década, com o acesso à informação e com a conscientização das desigualdades sociais e raciais que instituições de ensino superior reproduzem. Muitos dos alunos já chegam na graduação com noção de questões sociais e políticas, ou aprendem rapidamente sobre assuntos que antes se restringiam aos centros acadêmicos, por exemplo. Se antes o aluno eciano carregava orgulho e até uma certa pretensão de ter sido capaz de passar em um vestibular tão difícil, hoje ele mantém o orgulho, mas também se questiona sobre o sistema de aprovação e suas possíveis injustiças.

É claro, essa noção não é generalizada, mas percebemos em nossos entrevistados e nos alunos em geral da ECA uma mudança de percepção, amadurecida ao longo dos últimos anos, e sentida tanto como ex-aluna quanto como professora. É uma noção de orgulho, mas também de consciência de que estar ali, na “escola que todos desejam, mas poucos conseguem entrar”, como canta um dos hinos da Escola, é uma experiência bastante exclusiva e deve ser passível de reflexão.

Essa relação causa como consequência direta para a análise dos espaços de aula uma sensação constante de orgulho, assim como uma gratidão eterna pelo privilégio de habitar uma instituição de tamanha excelência — seja estudando gratuitamente, seja trabalhando e aproveitando de seu rigor científico. Ao mesmo tempo, existe a consciência de que o sistema público é falho e as estruturas poderiam ser melhores. De um lado, essa realidade precária é aceita como condição natural de estar em uma IES pública, exigindo resiliência e paciência de todos. Do

outro, naturalmente essas falhas causam frustrações, já que estamos falando de uma das melhores Universidades da América Latina⁹ em ensino e pesquisa.

Implicações:

Mesmo com as ressalvas, conforme as pesquisas avançavam, os entrevistados foram percebendo e compartilhando os problemas do cotidiano no que diz respeito às estruturas básicas da instituição e dos espaços de aula. Apesar do orgulho e resiliência com relação aos espaços de aula, a percepção é de que muitas vezes faltam aspectos básicos nas estruturas de ensino.

Um dos principais pontos comentados é o mau funcionamento dos ares-condicionados, já com maquinários defasados em boa parte das salas. Com muito barulho e pouca eficiência, o ar-condicionado acaba fazendo parte da experiência de aula de uma forma negativa, sendo um impeditivo da prática pedagógica e não um facilitador. Um dos professores relatou um problema que teve nas cordas vocais e a dificuldade em dar aulas por conta do barulho. A sala com baixa circulação de ar – e mofada – também não favoreceu sua condição de saúde. Também é comentado o desconforto de todos com a alta variação das temperaturas nas salas — ora temperaturas muito frias, ora muito quentes. Pisos irregulares, carpetes mofados, projetores defasados e cortinas rasgadas também entram aqui, sendo citados como problemas não apenas do CRP, mas da ECA e muitas vezes de IES públicas como um todo.

Essa falta de condições já foi abordada em pesquisa anterior sobre o Departamento, comprovando sua recorrência. Ao perguntar para alunos do 4º semestre de

⁹ Disponível em: <https://jornal.usp.br/institucional/usp-mantem-lideranca-entre-universidades-latino-americanas/>. Acesso em: 22 de julho de 2019.

PP de 2005 sobre os motivos de suas expectativas estarem aquém do esperado para o curso, a falta de equipamentos e recursos aparecia como terceiro ponto mais assinalado (FIGUEIRA NETO, 2006, p. 69). Também para os alunos que estavam entrando no curso naquele mesmo ano, a falta de infraestrutura, laboratório e instalações aparecia como o principal ponto fraco da Escola (FIGUEIRA NETO, 2006, p. 54).

Sabemos que muitas das decisões de aspectos estruturais são responsabilidade de instâncias maiores do que o Departamento analisado e levam tempo, investimento, negociações e tomadas de decisão coletivas. Mas é interessante constatar que se por um lado existe um deslumbre com a excelência da Universidade de São Paulo, por outro esses problemas do dia a dia impedem uma experiência ainda melhor no ensino.

A questão da internet, atrelada ao nosso critério de interatividade digital, é outro fator constatado como impeditivo de práticas pedagógicas. Essa é uma reclamação bastante recorrente de alunos e professores, que praticamente não conseguem utilizar redes móveis nas salas do CRP. O sinal é fraco ou inexistente, dificultando o uso tanto para aspectos de ensino quanto para aspectos pessoais.

O *wi-fi* também é instável, já que não existe um sinal específico do CRP, e sim uma rede compartilhada com toda a USP. Na maioria das vezes, apenas o computador da sala possui internet, o que acaba centralizando seu uso para o professor, impedindo novas dinâmicas de aula. A falta de internet também impossibilita a realização de pesquisas em tempo real, assim como o uso de jogos digitais como forma de *gamificar* a experiência de aula e reforçar conceitos da disciplina. As metodologias ativas, como vimos nos capítulos iniciais da dissertação, são prejudicadas por conta dessas obstruções.

Atrelado à conectividade de rede, há também o relato da falta de tomadas nas estruturas de sala – e também nos corredores do Departamento. Essa é uma re-

clamação latente. Conforme vimos nas referências internacionais, cada vez mais as instituições terão que pensar na configuração de suas tecnologias em torno das pessoas (TEMPLE, 2007), para que elas possam acessar seus conteúdos onde quer que estejam — inclusive dentro dos espaços de aula. Talvez ainda pareça distante conceber que *laptops* serão cada vez mais acessíveis e utilizados em aula, mas precisamos considerar essa possibilidade assim como o fato de que os celulares podem ser acionados como parte das aulas, para gravação de vídeos, depoimentos, acesso em tempo real de informações.

As capacidades tecnológicas da sala de aula despertam o interesse por novas abordagens pedagógicas. A rede sem fio, por exemplo, torna a interação em tempo real entre todos os participantes da turma uma possibilidade muito próxima (e cada vez mais prática). A videoconferência permite que um especialista convidado de uma instituição remota participe de uma aula. Discussões, notas e outros eventos em aula podem ser capturados e compartilhados para estudos seguintes mais aprofundados (BROWN, 2005, p. 2).

Um outro aspecto citado principalmente por professores é a falta de uma rede digital compartilhada entre docentes e alunos. Atualmente, existe uma rede oficial da Universidade de São Paulo, o Stoa USP¹⁰, mas, segundo depoimentos, é uma plataforma que não favorece a troca de conhecimento. Pelas percepções dos entrevistados, seu funcionamento é focado no envio de trabalhos e disponibilização de conteúdos da disciplina, mas a plataforma não é pensada como parte da experiência didática ou como forma de alimentar discussões antes ou depois das aulas presenciais.

Na prática, o que acaba acontecendo é que boa parte dos professores abrem um grupo em uma rede social (normalmente a rede *Facebook*) com seus alunos para garantir um canal de fácil acesso e rápida troca entre os usuários. Apesar de

¹⁰ O Stoa é a rede virtual oficial da Universidade de São Paulo, criada em 2007. Para acessar, é preciso se conectar com o login USP pelo *link*: <http://stoa.usp.br/portal/index.html>.

funcionar, segundo depoimentos, a plataforma é bastante informal e naturalmente não possui funcionalidades que professor e aluno esperam, como a possibilidade de trocar conteúdos em tempo real, inclusive durante as aulas. Esse é um dos exemplos pelo qual também passamos ao discutir a interatividade digital das IES, no segundo capítulo.

É importante dizer que enxergamos a USP como uma instituição de alta qualidade, que consegue manter estruturas estáveis em todos os campi, ao longo de todas essas décadas de existência. Também é fundamental reconhecer as dificuldades que existem ao gerir um órgão público, em todas as instâncias oficiais, ainda mais considerando mudanças de Governo, interesses externos e todas as implicações que existem ao tratar-se de uma IES de referência em ensino, pesquisa, cultura e extensão. Dessa forma, é importante reconhecer o papel de cada agente que trabalha e coopera diariamente para o funcionamento de um espaço público, pois sabemos de seus esforços, muitas vezes pessoais e muitas vezes extras. Entendemos que muitas questões saem de suas alçadas e que os tempos e investimentos públicos são outros. Por isso, formalizamos que todas as análises feitas aqui não ignoram o trabalho e esforço dos que atuam diante dessa instituição, mas buscam respeitosa e humildemente caminhos de evolução e sugestões de melhorias.

Isso posto, o que entendemos sobre o espaço de aula público é uma relação de gratidão, resiliência e frustração por conta de alguns itens básicos que falham no cotidiano de aulas, como ares-condicionados e projetores defasados, cortinas rasgadas, pisos irregulares, falta de internet, falta de tomadas e falta de conexão de rede — para uma experiência de aula híbrida, com momentos de interação *on-line* e momentos de aula presencial. São todos aspectos que acabam por prejudicar as dinâmicas em aula, atuando como dificultadores e não como facilitadores das práticas pedagógicas.

4.1.2. ESPAÇO DE AULA REFLEXIVO.

Aprendizados:

A segunda camada de aprendizados que destacamos é o reconhecimento de uma identidade crítico-reflexiva que permeia os espaços de aula da habilitação em Publicidade da ECA USP. Aqui, nossas constatações vêm de nossas entrevistas, mas também são reforços das pesquisas de Figueira Neto (2006) e Yamaga (2009).

Um bom jeito de iniciar a decupagem dessa identidade é através do comentário de um dos professores entrevistados: “o aluno da ECA admite um projetor ruim, mas não admite uma crase errada. [...] Os alunos possuem uma preocupação intelectual visível” (P2).

Essa preocupação intelectual é confirmada pelos próprios discentes, ao responderem nossa pergunta¹¹ sobre o que consideram como uma boa experiência de aula na habilitação em Publicidade e Propaganda da ECA USP. De acordo com as respostas, inicialmente o que mais importa são as conexões mentais desenvolvidas em aula. Assim, uma boa experiência é quando o aluno “sai com umas pulgas atrás da orelha, em relação à criticidade da profissão e à sua importância no atual cenário. É quando entendemos o protagonismo que podemos ter no mercado” (A2). Ainda, a boa experiência está em “como você sai dessa aula e qual é a bagagem que você adquire. Em uma boa aula você se sente estimulado a continuar estudando e percebe que aquilo foi relevante para você” (A5). Ainda “uma aula que instiga a sair dali e procurar mais sobre o assunto ou a produzir algo que tenha a ver com o tema exposto” (A8).

¹¹ Pergunta realizada durante as entrevistas semiestruturadas: “o que você definiria como uma boa experiência de aula no curso de Publicidade e Propaganda da ECA USP?”. O roteiro completo das entrevistas encontra-se junto com os outros apêndices da dissertação, no link: https://is.gd/dissertacao_barbara.

Mesmo quando as respostas trazem preocupação com a aplicação prática das matérias ou a sua conexão com o mercado, invariavelmente a resposta está atrelada ao exercício do pensar. Ou seja, “aulas que nos trazem o conteúdo da maneira atualizada, que mesclam questões de mercado e academia, que dão espaço para os estudantes refletirem sobre o mercado em que vão atuar e sobre quem são os profissionais que estão se tornando” (A7 – RD). Ou então “quando as aulas nos trazem uma boa noção de conteúdos teóricos sobre a nossa área e são atualizadas conforme o mercado” (A4).

Assim, o que percebemos nas falas dos alunos é uma valorização e reconhecimento sobre a característica intelectualizada que a habilitação em Publicidade, a ECA e a própria USP trazem. Isso não significa que os alunos não gostariam de ver a aplicação técnica e prática daquilo que aprendem ou ter conteúdos atualizados com o que está acontecendo no mercado de trabalho. Porém, quando se trata da experiência naquele espaço-tempo de aula, o gosto por refletir e discutir acerca dos fatos, ao invés de apenas ser orientado para o saber exclusivamente técnico, por exemplo, é extremamente valorizado — mesmo em disciplinas com maior foco na aplicação prática dos saberes.

Podemos dizer que essa sede por conhecimento e valorização do intelecto está totalmente atrelada à proposta da Universidade de São Paulo em ser uma instituição de excelência em pesquisa e ensino. Essa postura de fomento ao livre pensar se reflete no espaço de aula pela figura dos professores, também pesquisadores da Universidade. No geral, os professores são altamente qualificados no que diz respeito aos seus currículos científicos, e são cobrados a partir de suas produções e atividades para além da docência.

O PPGCOM – Programa de Pós Graduação em Comunicação, órgão responsável pelas linhas de pesquisa relacionadas à Publicidade na ECA, atua como um

forte influenciador da perspectiva reflexiva dos conteúdos trabalhados em aula. Segundo site da ECA¹², o programa de Mestrado em Ciências da Comunicação foi o primeiro da área no Brasil, criado em 1972, enquanto o Doutorado iniciou suas atividades em 1980. Assim, o Programa é fonte primária de produção científica que inspira e baliza produções no país inteiro, além de sua relevância na América Latina e no mundo. Em parceria com outros núcleos, está entre os Programas mais maduros e notórios na pesquisa científica em Comunicação do país, sempre realizando encontros, congressos, seminários e palestras, com o intuito de manter aquecida a discussão a respeito dos avanços em Publicidade e Propaganda. As atividades para além da docência também estão cumpridas em funções administrativas assumidas pelos professores, com cargos de condução do curso, do Departamento, da Escola e da própria Universidade de São Paulo.

Por um lado, essa gama de atividades pode gerar ao professor menos tempo e saúde emocional para refletir e agir sobre suas práticas pedagógicas, assim como a atualização de seus conteúdos de aula. Também acarreta uma série de questionamentos sobre a diferença entre ser um excelente pesquisador ou administrador e ser um excelente professor, compreendendo que cada uma das tarefas exige habilidades distintas. Por outro lado, fica evidente que a complexa e profunda formação desses profissionais implica em sua capacidade de trazer discussões para a aula, além de apresentar ao próprio aluno o fazer científico como possibilidade de carreira.

Já no primeiro semestre parece haver atenção especial dedicada às atividades nos núcleos de pesquisa da universidade. Grupos de estudo são formados, auxiliados por mestres e doutores e, em alguns casos, sob a tutela de professores relacionados ao tema. Esse fenômeno não foi observado em nenhuma IES, nos cursos de graduação (YAMAGA, 2009, p. 201).

¹² Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/pos/ppgcom/historico>. Acesso em: 10 de julho de 2019.

Também vimos que os professores do curso têm como característica a indicação de bibliografia de obras originais (YAMAGA, 2009), ou textos teóricos aplicados à Publicidade e às temáticas da sociedade de consumo, colaborando com o caráter de formação crítica dos alunos. Alguns professores compartilharam que a produção de artigos individuais faz parte das tarefas do semestre, possibilitando um exercício constante de interpretação, discussão e reconstrução do conteúdo a partir dos textos indicados.

Além da figura do professor, um outro aspecto que colabora muito com esse exercício reflexivo durante as aulas é o tempo disponibilizado para cada disciplina, já que as aulas da habilitação em PP são extensas, com a maioria delas ocupando um período inteiro da manhã ou da noite (cerca de três a quatro horas). Com conteúdos e horários bastante flexíveis, os docentes têm a chance de articular e desenhar os tempos de leitura e reflexão de modo que essa característica pensante seja valorizada.

A constatação de um espaço de aula reconhecido como reflexivo é interessante se tomarmos como ponto de análise o fato do curso ter nascido sob características técnico-profissionalizantes, desenhado a partir dos moldes de agências, com professores sem antecedentes acadêmicos na área (FIGUEIRA NETO; SOUZA, 2010), vindos de uma formação prática muitas vezes nem mesmo relacionada diretamente à Publicidade (AQUINO, 2010). Ainda que existam considerações sobre a necessidade de maior conexão entre teoria e técnica — discussão sempre presente nas pesquisas da área —, podemos dizer que, ao longo de seus quarenta e nove anos, a graduação em PP da ECA USP conseguiu dar corpo a um saber teórico e reflexivo importante para a formação, reconhecido pelos alunos e pela própria classe de professores.

Assim, o que depreendemos da pesquisa empírica é que, subjetivamente, o espaço de aula do curso de Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propa-

ganda da ECA USP dá abertura para a formação crítica dos alunos, em um constante projeto de formação sócio-histórica, que extrapola a capacidade exclusivamente técnica da profissão. A fala de um dos professores sintetiza essa perspectiva de formação: “não se trata de formar apenas bons redatores, mas sim publicitários capazes de transformar a sociedade de acordo com o que desejamos. Isso passa por escrever melhor, mas também por argumentar, ponderar e questionar os sentidos do que estamos fazendo como profissionais e seres humanos” (P5).

O que muitas vezes demoramos para perceber é que o espaço de aula da habilitação em PP da ECA USP é um espaço de exercício científico e de reflexão, antes de ser um espaço de treinamento técnico para o mercado. Podemos inferir que a conexão com a produção científica possibilita aos professores o fomento a um ambiente capaz de gerar articulações, conectar questões da sociedade com um texto teórico, instigar o aluno a pensar para além do senso comum. Novamente, é sempre importante alertar que ser um bom pesquisador não significa ser um bom professor, mas em grande parte a capacidade analítica e teórica dos professores é alimentada por suas experiências científicas. Assim, boa parte da relevância de instituições com essas características está na preocupação de formar seres pensantes, antes de formar seres executores.

Muito do que vimos no início deste trabalho diz respeito à necessidade de uma formação crítica antes de uma formação técnica. Lidar com as complexidades do consumo exige do publicitário um aprofundar nas teorias da Comunicação e das Ciências Sociais, assim como o domínio de habilidades socioemocionais, muitas vezes trabalhadas a partir de ambientes com fomento ao livre pensar. Assim, ter condições de aprender com leituras de conteúdos mais densos, usar bibliografias originais e atuar a partir do pensamento científico na experimentação das aulas parece trazer ganhos para as experiências discentes. Em certo nível, essa postura já reside nos espaços de aula do CRP e da habilitação em PP da ECA USP.

Implicações:

Sob esse ponto de vista, os espaços de aula da habilitação em PP da ECA USP parecem ter tempos adequados para realizar dinâmicas de leitura, debate e reflexão, muito além dos cinquenta minutos rigorosos que conhecemos de outras instituições. Os poucos alunos na turma também favorecem a condução de uma aula com maior controle por parte do professor, além da facilidade de memorização de nomes, trabalhos e uma condução mais intimista da aula.

Do ponto de vista estrutural, o espaço atua com menos intensidade nesse aspecto, já que o protagonismo está na capacidade do professor em conduzir junto dos alunos uma aula com construção de pensamento coletivo e exercício crítico. Por outro lado, uma sala com boas condições estruturais e com conectividade digital pode facilitar alguns aspectos da aula, dando melhores condições para que as reflexões aconteçam.

Os conteúdos com os quais o professor deseja trabalhar podem ser dispostos através de um projetor, ou ainda em uma disposição espacial que favoreça a leitura individual de forma confortável. Métodos que integram atividades em tempo real, através da internet, também podem colaborar com o professor. Ainda, como vimos anteriormente, um bom índice de leituras acessível a todos pode motivar os alunos a prolongarem a conversa da aula para um ambiente virtual de aprendizagem. Um outro aspecto interessante a ser considerado é a possibilidade das estruturas digitais ampliarem os tempos de reflexão, estendendo leituras e exercícios de pensamento para fora do espaço formal, permitindo que alunos e professores interajam também pré e pós aula.

As implicações para esse aspecto estão ligadas, portanto, tanto a algumas questões estruturais do espaço, mas também a questões subjetivas, de um espa-

ço motivador e aberto ao exercício do pensar. Ao enriquecer a qualidade de nossas dúvidas, estaremos também enriquecendo as experiências de aula e o amadurecimento do mercado publicitário.

4.1.3 ESPAÇO DE AULA DIALÓGICO.

Aprendizados:

Atrelando à capacidade reflexiva está também o perfil dialógico que os espaços de aula representam. Diante de todo o material analisado, compreendemos que a orientação para o diálogo e para a troca provém fundamentalmente do fato de estarmos em uma Escola de Comunicações e Artes, portanto, uma Escola que se baseia na construção de mensagens, seja através do palco, da música, do filme, do jornal, do livro, do *release* ou do anúncio publicitário. Considerar o outro é condição indispensável do pensamento dessas áreas e portanto podemos assumir a cultura dialógica como característica simbólica da ECA USP e em específico da habilitação em Publicidade e Propaganda.

Assim, se o pensamento científico colabora com a formação crítica, a predisposição ao diálogo colabora com a formação dialógica e colaborativa dos sujeitos da ECA. Afinal, para que exista a troca, a réplica e a tréplica, é preciso que haja um esforço conjunto de circular o conhecimento dentro dos espaços de aula.

[...] A escolha didática não qualifica nem invalida processos nas salas de aula. Mas na ECA o processo do diálogo se dá de maneira aprofundada e constante. Podemos dizer que o conteúdo das disciplinas, na maioria, não é dado, como se obedecesse ao sentido único e efêmero do ter-

mo “dar”. Alunos e professores constroem conhecimento em sala de aula, discutindo os textos, as imagens, as notícias e toda sorte de informação, bordando o texto comunicacional – ao menos na maior parte das aulas observadas (YAMAGA, 2009, p. 233).

Do ponto de vista dos alunos, a promoção do diálogo pelo professor é vista como muito enriquecedora para seu processo de aprendizagem. Todos os alunos, invariavelmente, trazem o diálogo ou a mediação como uma prática que valorizam nos momentos de aula. “Gosto quando o professor dá um texto bacana e faz a mediação da sala, escutando os alunos, para chegar em um ponto importante. Essa troca é muito bacana. Faço mais questão de estar na aula quando é assim” (A2). Ou ainda, definem uma boa experiência de aula como “aquela aula em que há troca de experiências dos dois lados. Tanto o professor contribui para o processo de construção do conceito quanto os alunos” (A7 – RD).

Essa mentalidade de troca entre professores e alunos é uma característica cada vez mais recorrente quando consideramos as gerações de estudantes das últimas décadas (BROWN, 2005). Nascidas em tempos de abundância de informação, a colaboração significa produzir melhores ideias e pensamentos mais elaborados.

Para além de questões práticas do mercado de trabalho, é importante que todo estudante tenha um espaço de reflexão e a partir do diálogo consiga transformar o que ouvimos do professor em algo ainda mais claro para nós. O aprendizado fica tão claro a ponto de conseguirmos elucidar em palavras e, uma vez que isso é falado, recebe resposta de alguém, rola um debate, alguém retruca. Aí sim temos essa reflexão acrescida de novas ideias, de outras opiniões, que aglutinam o pensamento e nos fazem pensar melhor (A7 – RD).

A liberdade de pensamento que a aluna cita em seu comentário tem muita conexão com o que vimos em Freire (2015), na concepção de discentes que enxergam nas dinâmicas de aula um processo formativo não apenas de suas capa-

idades profissionais, mas também de suas capacidades humanas. Aqui podemos retomar os conceitos também convergentes de Dayrell (1996), que enxerga nos espaços formais de ensino-aprendizagem uma oportunidade para que o aluno amplie seus projetos de vida, reflita sobre suas angústias pessoais e consolide percepções sobre o mundo em que vive.

Para os alunos, essa disposição ao diálogo é completamente rica, ainda mais considerando o contexto publicitário atual. Muitas das questões discutidas em aula são fruto de realidades vistas e apreendidas pelos alunos no mercado, em suas casas, em suas redes sociais. E boa parte da criticidade que defendemos para a profissão é exercitada a partir do diálogo, da capacidade dos alunos em aprender a ouvir, a elaborar um argumento, a admitir uma mudança de opinião.

Outro movimento que temos percebido em direção ao favorecimento do diálogo é a busca dos alunos por ouvir seus pares. Com a reconfiguração do papel do professor, abre-se espaço para vozes antes não ouvidas dentro da dinâmica de aula. Para um dos alunos, “todo mundo cresce com o trabalho quando temos *feedbacks* em grupo” (A5). Podemos assumir que essa visão é também fruto de um contexto de cultura de convergência (JENKINS; GREEN; FORD, 2014), para gerações que veem na colaboração uma possibilidade enriquecedora de construção de conhecimento. São jovens que enxergam seus iguais como pessoas em quem podem se inspirar e usar como recurso para seu próprio crescimento.

Para os professores, também podemos reconhecer entusiastas de aulas dialógicas, que consideram as opiniões e elaborações dos alunos como parte do processo de ensino-aprendizagem. Alguns docentes disseram considerar tempos em suas aulas para debates entre grupos, ou ainda momentos de intensas discussões coletivas, a partir de alguma pré-leitura teórica. Outras práticas como passar um filme na aula e discutir, assim como realizar seminários ao longo do semestre tam-

bém estimulam a capacidade argumentativa e expressiva dos alunos de Publicidade. Os professores P3 e P5 também citaram os exercícios de análise de conteúdos — como campanhas publicitárias, notícias, anúncios digitais — como uma dinâmica que favorece a troca entre pares. Essas dinâmicas confirmam o caráter ativo das aulas, defendido pelos teóricos apresentados neste trabalho.

A aprendizagem é melhor servida quando é: contextual – levando em conta a compreensão do aluno; ativa – envolvendo os alunos em aprendizados que usam análise, debate e pensamento crítico; e social – usando discussões e interação direta com especialistas e colegas (BROWN, 2005, p. 5).

Um aspecto interessante sobre esses métodos de aula é a capacidade dos docentes em se abrirem para as incertezas que uma aula direcionada para o diálogo pode acarretar. Essa reflexão surgiu a partir da fala de um dos professores entrevistados, que diz existir “uma certa inovação como professor ao permitir que outros assuntos apareçam na aula. É preciso ter flexibilidade para mudanças repentinas e substituição de conteúdo. Também é preciso estar aberto ao erro, ao inesperado, à condição de que uma discussão pode não chegar a lugar nenhum” (P5).

De fato, abrir a possibilidade para que vários outros sujeitos falem em uma aula é mudar o paradigma de condução do saber formal, já que os tempos são outros, assim como a forma de guiar o conteúdo também. Estamos falando de uma construção coletiva, em que professor e alunos trabalham para um resultado esperado, mas que pode não acontecer. Ainda, estamos diante da formação de um professor aberto ao erro e ao imprevisível. Naturalmente, os professores já precisam contar com imprevistos e problemas que possam surgir durante a aula, mas nesse caso estamos falando de incluir momentos de divagação, discussão, *brainstorm* no próprio processo de ensino-aprendizagem – talvez um cenário bastante desafiador na condução das práticas pedagógicas.

Diante desses aspectos, estamos falando de um exercício de aula que considera não a condução perfeita e um espaço hermético, mas uma troca coletiva, com tentativas e erros, com discussões e divagações como partes construtivas do processo de ensino-aprendizagem. Também, de professores capazes de trabalhar com o inesperado, assim como alunos empáticos ao trabalho condutor do professor. É um espaço-tempo aquecido, intenso e ativado pelo professor, pelo aluno e pelo próprio meio, como vimos em Vygotsky (2010) e reiterado pelas referências internacionais a que tivemos acesso. “Central para a teoria socioconstrutivista, aprender com discussões e debates tanto com professores quanto com outros estudantes é uma maneira incrivelmente eficaz de melhorar os resultados da aprendizagem” (SFC, 2006, p. 4).

Implicações:

Podemos compreender o aspecto da hospedagem receptiva como o primeiro critério a interferir em uma aula que pressupõe o diálogo. Muitos alunos reclamam da oscilação de temperatura nas aulas, por exemplo, implicando diretamente em sua disposição para prestar atenção e colaborar com métodos ativos.

Em segunda instância, o critério de flexibilidade mobiliária de nosso *framework* facilita a configuração espacial em prol do diálogo. Com carteiras e mesas móveis e reconfiguráveis, o professor passa a poder circular mais, além de conseguir acionar diferentes modelos de aula. Não significa que ele não possa ter momentos de exposição de conceitos, mas sim que ele pode diverficar seus métodos e ter o mobiliário do espaço como aliado.

Muito mais próximo da realidade que já temos em espaços laboratoriais, a ideia é de que os diferentes espaços de aula possam ter a opção de favorecer o com-

partilhamento de vozes e opiniões. “Acredito que a forma como as carteiras e as mesas estão dispostas influencia muito pelo menos nesse quesito de ‘participação mais ativa’ nas aulas. Colocar o professor sempre na frente, com todos virados para ele, implica em algo muito ‘hierárquico’, sem troca” (A4).

A conectividade digital também interfere nesse aspecto, já que o fluxo de informação pode ser revisto durante a elaboração de uma aula considerando debates e compartilhamento de opiniões. Uma série de outras possibilidades surge ao considerar outros tempos de aula providos pela internet.

Assim, o espaço atua como facilitador ao permitir o compartilhamento de experiências e a troca entre os sujeitos em sala, em um ambiente “onde não há barreiras ao intercâmbio de pensamento” (DEWEY, 1959, p. 8). Nesse caso, a busca é por eliminar tanto as barreiras conceituais quanto as físicas nos espaços de aula.

4.1.4 ESPAÇO DE AULA PRÁTICO.

Aprendizados:

Muito conectada com o que vimos nos aprendizados anteriores, não podemos deixar de mencionar a percepção de que o espaço de aula também é o ambiente que deve estar preparado para o exercício prático dos conceitos da Comunicação e da Publicidade e Propaganda.

A principal associação feita com relação a uma aula prática é sobre realizar qualquer atividade que saia da aula expositiva. Desde um debate até a visita a

uma agência, tudo que consegue exercitar ativamente a mente e o corpo dos sujeitos em sala é bem-vindo e reconhecido como aula prática. “Gosto muito quando metade da aula é apanhado de teoria e a outra metade é algo prático, seja um filme, uma roda de debate, ou atividades com papel, algo assim” (A7 – RD).

Como vimos, o recurso dialógico já é bastante utilizado por muitos professores do curso, por isso os debates e discussões em grupo são as primeiras associações feitas com a aula prática. Mas, junto dessas, surgem também as simulações de agência e empresas e os exercícios de produções audiovisuais como exemplos de aulas não expositivas. Mesmo a apresentação de um case de mercado é entendido como um momento prático, já que pressupõe uma associação direta com a realidade — característica muitas vezes não encontrada nos livros teóricos.

As melhores dinâmicas que tive dentro de sala de aula foram as de debate na matéria de Ética, os grupos de discussão em Linguagem Verbal, os times que simulam uma agência nas matérias de Teoria e Técnica em Publicidade, os grupos que simulam uma empresa nas aulas de Análise e Planejamento Mercadológico. Quanto mais prática, melhor (A1).

Atividades que conseguem integrar a apresentação da teoria com a aplicação prática são vistas como as mais enriquecedoras, tanto pelos alunos quanto pela maioria dos professores consultados. Podemos assumir que não existe mais, na concepção dos entrevistados, o conceito separado de aula teórica e de aula prática. Todas as disciplinas devem ser integradas e os espaços de aula podem estar preparados para tal. Isso não significa eliminar os laboratórios ou áreas de maior experiência sensorial e técnica, mas sim tornar os espaços de aula convencionais ambientes providos de materiais e recursos que viabilizem uma aula para além da exposição de informações.

Vale compartilhar que, de acordo com os entrevistados, a aprendizagem técnica acompanha as aulas teórico-prática, mas não precisa protagonizar uma disci-

plina inteira. Nenhum deles citou que aprender *softwares* específicos como *Photoshop*¹³, por exemplo, ou qualquer outra ferramenta técnica seria primordial para a formação. Ainda assim, os alunos declaram gostar de ao menos saber da existência e dos princípios básicos dos programas associados à profissão, até para o despertar do interesse e futura afinidade com cada ferramenta.

Com esse mesmo sentido, materiais audiovisuais, como câmeras fotográficas, luzes, câmeras de vídeo, microfones e figurinos surgem como recursos técnicos que podem colaborar com a formação. Muitos alunos e professores citam essas ferramentas como motivadoras das práticas pedagógicas em PP.

Como vimos nos capítulos iniciais, o caráter inventivo e artístico natural da profissão nos ajuda a compreender a percepção de alunos e professores sobre o espaço de aula prático. O espírito multidisciplinar do publicitário sempre esteve presente e continua sendo fundamental para uma profissão que trabalha com significados do consumo. Assim, o próprio PPP do curso específico reconhece o “caráter polivalente do publicitário” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 201-, p. 15), portanto os espaços de aula têm potencial para responder a esse perfil.

O trabalho do publicitário pressupõe fases de ideação, rascunhos, testes, defesas de ideias, declínios e novas propostas. É um trabalho constante de criação e articulação, e portanto não há como esperar outra vontade se não a da prática, das atividades do fazer. Como reflexo dessa orientação, vem a percepção de que “o modelo tradicional de sala de aula não deveria ser usado em um espaço que deveria ser de estímulo à criatividade” (A7 – RD).

Atrelando à essência publicitária, o espírito fazedor das novas gerações traz aos

¹³ *Photoshop* é o *software* líder de mercado na edição profissional de imagens, desenvolvido pela Adobe Systems. É um programa de uso muito comum no campo da Publicidade e Propaganda.

alunos uma expectativa com relação aos espaços de aula. Para eles, a possibilidade de produzir seus próprios conteúdos, remixando, modelando e recriando ideias (JENKINS; GREEN; FORD, 2014) gera maior expectativa com relação a espaços de aula que favoreçam essas dinâmicas. Esse poder de produção atrelado ao imediatismo da conectividade resulta em jovens com muita sede por colocar projetos em prática, e por realizar suas vontades o quanto antes.

O espaço de aula, dessa forma, torna-se um ambiente próspero, já que essas gerações “são orientadas para o trabalho em equipe, se sentem confortáveis com trabalhos multitarefa, são positivas em suas perspectivas e têm uma abordagem ‘mão na massa’, tudo incentivado pelos recursos de TI à sua disposição” (BROWN, 2005, p. 2).

Carregados tanto pelas possibilidades digitais quanto pela essência publicitária, os alunos “fervem” para discutir sobre campanhas, criar soluções de negócio, pensar em ativações de marca, desenvolver aplicativos, escrever textos opinativos, debater, idealizar e exercitar o fazer criativo. “Eu me sinto mais publicitário na aula de Programação Visual, por exemplo. Discuto em grupo, anoto numa folha, faço um esquema no papel, acesso o computador, sento com o grupo, discuto novamente. Tem essa dinâmica” (A2). Ou seja, estamos falando da compreensão de um processo de aula com exercícios, métodos variados, tempos diversos em um mesmo espaço de ensino-aprendizagem.

Mais uma vez, retomamos a importância do que vimos ao discutir sobre o futuro da Publicidade e os profissionais que queremos formar. Ao motivar a prática nos espaços de aula, estamos também motivando o exercício de habilidades socioemocionais e as responsabilidades que a profissão deve ter mesmo durante um teste seguro no espaço de aula. Também, ao considerarmos espaços de aula que motivam a prática, estamos favorecendo a percepção dos alunos em se reconhecerem como autores de seu crescimento pessoal e profissional, capazes

de exercitar a tomada de decisão e a formação de opiniões. “Não temo dizer que inexistia validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado [...]” (FREIRE, 2015, p. 26).

A intenção de dar mais dinamicidade às aulas e formar o aluno integralmente parece já ser uma preocupação da habilitação em PP da ECA, ao menos sob o ponto de vista de seu Projeto Político Pedagógico:

Assim sendo, espera-se que o egresso do curso de Publicidade e Propaganda seja não apenas um técnico especializado em sua área de atuação, mas um agente criativo e crítico, capaz de solucionar problemas por meio de uma visão mais abrangente dos métodos e dos processos comunicativos, comuns à comunicação, seja ela de natureza institucional, mercadológica, administrativa, política ou ideológica (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2011, p. 17).

Se antes o método de ensino unicamente utilizado era a fala expositiva do professor, hoje já conseguimos diagnosticar atividades em sala que saem dessa dinâmica, além de captar nos discursos dos professores uma preocupação maior com o equilíbrio entre teoria e prática. Inclusive as avaliações da maioria dos professores não considera a prova tradicional como medida avaliativa, mas sim trabalhos em grupo, apresentação de seminários e produção de artigos.

Os professores entrevistados citaram alguns exemplos do que já realizam de práticas em suas aulas. Como já vimos, palestras com convidados externos, visita técnica a agências de Publicidade, assim como debates, fazem parte de seus planos de aula. São comuns os exercícios aplicados em grupo, de acordo com a matéria de cada disciplina, ou seja, aplicação de pesquisa com consumidor, elaboração de campanhas, promoções, produção de fotografia e material audiovisual. Outra atividade citada são os seminários, em que a cada aula um grupo de alunos fica responsável por apresentar o conteúdo e conduzir exercícios com a sala toda.

Também o método de pedir aos alunos que produzam um filme ou uma textura sonora expressando o que aprenderam da leitura teórica, seguido de uma apresentação em aula e debate entre todos.

Notamos aqui, portanto, uma intencionalidade da maioria dos professores entrevistados em fazer valer o período de aula para formar alunos capazes de realizar tarefas de forma teórica, crítica, prática e técnica.

Como observamos nos momentos iniciais de descrição desta IES, a ECA parece priorizar, de fato, o alargamento dos horizontes da compreensão e a pesquisa. A formação para o mercado formal e especializado, de suas técnicas e de operação das novas tecnologias, vem em decorrência da capacitação ampla do intelecto. Muito longe de oferecer ensino geral e sem foco, a contextualização das disciplinas no cenário específico (o do mercado de trabalho entendido pelos jovens como agências, revistas, multinacionais, etc.) ocorre na produção do sentido em sala de aula. As interações, mediações (professor-aluno e aluno-aluno) e a presença de textos não-escolares (revistas, jornais, internet e outros) mantêm as disciplinas em movimento sincrônico com o mundo das empresas (YAMAGA, 2009, p. 229).

Ainda assim, mesmo com a compreensão de que atuam com práticas pedagógicas variadas — não sendo reféns apenas do método expositivo — os professores reconhecem, durante as entrevistas, que podem melhorar e que há sempre espaço para novos métodos.

Ao perguntarmos se consideravam suas práticas pedagógicas conservadoras ou inovadoras¹⁴, todos os professores disseram ainda considerar alguns de seus métodos conservadores, mas trouxeram também aspectos de inovação. Aos métodos conservadores, reserva-se a associação direta com as aulas expositivas – mesmo

¹⁴ Pergunta realizada durante as entrevistas semiestruturadas: “como você classificaria a abordagem de suas práticas pedagógicas: conservadora ou inovadora? Por quê?”. O roteiro completo das entrevistas encontra-se junto com os outros apêndices da dissertação, no *link*: https://is.gd/dissertacao_barbara.

que sua importância seja reconhecida para a construção do conhecimento.

Também está relacionado ao pensamento conservador o próprio currículo e conteúdos tratados no curso, limitados por modelos desenhados há décadas. Como comentamos ao abrir o quarto capítulo desta dissertação, todos os professores citam o currículo como um fator de extrema necessidade de mudança. Outros estudos da área confirmam esse enrijecimento do conteúdo e seu atraso.

Ao que tudo indica existe, de maneira institucionalizada nas escolas de ensino superior em publicidade, uma espécie de dever/tarefa de cumprir um repertório publicitário enrijecido pelo plano de aula docente, que muitas vezes não está compatível com o dinamismo das atitudes de criatividade referenciadas no próprio campo de atuação do publicitário (CORREA; PETERMANN; HANSEN, 2018, p. 40).

Nos métodos considerados inovadores, os professores confirmam o que falamos ao longo deste trabalho: trazer a dinamicidade da prática publicitária para o cotidiano dos alunos é fundamental para a formação no século XXI. Assim, inovam ao utilizar as redes sociais como recurso para passar uma tarefa, inovam ao interromper a programação da aula para discutir a temática que está em voga na imprensa, inovam ao pedir que interpretem a teoria por meio de uma textura sonora, inovam ao compreender que uma atividade prática “trabalha a expectativa do aluno em uma perspectiva do fazer e o mobiliza a trazer para a aula conteúdos que não partem do professor” (P3).

Nessa perspectiva, professores que mais declararam utilizar de outras técnicas além das expositivas em suas aulas foram os que mais fizeram conexão com a importância do espaço em facilitar a dinâmica de aula — seja digital ou fisicamente, uma vez que já utilizam do espaço como ambiente de troca e discussão com os alunos.

Como vimos no primeiro capítulo da dissertação, trabalhar com a prática e com

metodologias que consideram o discente como parte central da aprendizagem exige muito mais do professor do que manter a aula expositiva com o conteúdo costumeiro. Demanda tempo, dedicação e um exercício que muitas vezes deveria vir orientado pela própria IES, como inclusive citado por professores durante nossas entrevistas. Além disso, sabemos que muitos professores não possuem dedicação integral à pesquisa e à docência, o que significa menos tempo de preparo das aulas.

Para que o processo seja acelerado, visto as demandas abordadas durante este trabalho, é preciso “assegurar que professores e outros profissionais sejam encorajados e treinados para usar métodos e materiais que facilitem o desenvolvimento de jovens, suas habilidades criativas e sua compreensão cultural” (ROBINSON, 1999, p. 12). Assim como a orientação institucional, a busca individual dos professores por atividades práticas também precisa ser constante, como reconhecido por alguns entrevistados.

No geral, o que percebemos é que os professores do curso buscam trazer ao menos algumas atividades que fujam do caráter unilateral de compartilhar conhecimento ou do método exclusivamente expositivo, reconhecendo a importância dessa reciclagem.

Podemos concluir então que a tentativa de integrar teoria e prática, assim como dar mais dinamicidade para as aulas não são novidades para a maior parte dos professores entrevistados. O que talvez seja novo é a compreensão de que algumas práticas sozinhas não suportam mais toda a potência dos alunos e dos assuntos a serem tratados em aula.

Talvez estejamos vivendo uma época de reconhecimento de que a capacidade de formação integral, do estímulo ao diálogo e às habilidades do fazer precisam cada vez mais fazer parte do cotidiano da formação publicitária. Isso não significa,

nos moldes da habilitação em PP da ECA-USP, abandonar a teoria, mas ampliar os horizontes do fazer e da integração tecnológica inerente às novas gerações. É não se contentar com as práticas já realizadas e ir sempre além, em busca da constante evolução dos métodos praticados em aula. Em suma, “devemos estar atentos aos mecanismos didáticos pedagógicos e aos propósitos formadores, em um processo do qual somos sujeitos e ao qual estamos sujeitos” (HANSEN, 2014, p. 35).

Implicações

Em uma associação direta, recursos que integram a flexibilidade mobiliária e a interatividade digital são premissas para construir um ambiente do fazer, com condições de conectividade e reformulação espacial.

Para motivar práticas pedagógicas ativas, também precisamos considerar ferramentas que estimulam processos de ideação antes de entrarmos em fases finais de apresentação dos trabalhos. Para isso, os alunos sugerem “estações mão na massa” (A5) para as aulas, com materiais de papelaria, desenho, quadro de anotações, *posts its*. Ainda, alguns professores sugerem paredes ou mesas com tampos de vidros que permitem escrever em cima.

Dessa forma, o critério da autonomia de estudo ganha força, favorecendo estações de trabalho que permitem exercícios práticos durante as aulas. É o caso de bancadas, nichos individuais e divisões para encontros coletivos. Os materiais de produção audiovisual também são requisitados, como impressoras, máquinas fotográficas e de vídeo, em formatos de miniestúdios, e ainda câmeras e equipamentos de realidade virtual e realidade aumentada.

Como os laboratórios possuem recursos tecnológicos e alguma flexibilidade mobiliária, esse é o espaço mais querido pelos alunos com relação aos aspectos práticos, já que ali sentem-se um pouco mais livres para sugerir, discutir e fazer testes criativos.

Importante notar que as disciplinas de formação “crítico-acadêmica” dispostas no PPP (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 201-, p.23) usualmente não têm acesso a salas laboratoriais, sendo limitadas aos espaços com os recursos básicos para dar a aula. Nesses casos, a responsabilidade de elaborar e viabilizar aulas dinâmicas com momentos teóricos, técnicos e práticos fica por conta do professor. Junto com os alunos, eles arrastam as carteiras, improvisam com a internet 4G do celular e trazem materiais de papelaria de suas casas.

Não podemos deixar de valorizar os laboratórios, uma vez que esses foram os primeiros ambientes a serem vistos de forma ativa nas estruturas do ensino superior. A grande diferença atualmente, porém, é compreender que todos os espaços de aula podem pressupor um caráter ativo e, especificamente em Publicidade, uma orientação mais criativa e dinâmica para as aulas.

Sabemos pela realidade de qualquer ensino público que recursos como computadores não conseguiriam ser disponibilizados em abundância em todas as salas, por exemplo. Sabemos também que as mudanças nos espaços de aula convencionais requerem alto investimento, envolvem questões administrativas e tempos longos de aprovação.

Porém, nossa intenção a partir dessas constatações é propor uma reflexão que considere planejar os espaços do Departamento não de forma paliativa ou apenas sob a perspectiva de investimento, mas também sob a concepção de que os ambientes são parte do trabalho pedagógico, e podem facilitar as experiências vividas em aula.

4.1.5 ESPAÇO DE AULA PUBLICITÁRIO.

Aprendizados:

O último aspecto constatado nesta primeira seção de aprendizados foi a existência de uma identidade publicitária que permeia principalmente o ideário dos alunos de PP. Naturalmente, há de se esperar que todo curso desperte em seus alunos um imaginário acerca da profissão, e com Publicidade isso não seria diferente. Talvez até por estarmos falando de uma profissão que carrega símbolos de *glamour* e fama, esse imaginário seja ainda mais latente.

A Publicidade é uma profissão construída em meio a grandes produtoras e veículos de comunicação, além de fazer parte do mundo das celebridades e circular nos ambientes da moda e das artes. Ainda que com severas mudanças e atualizações, podemos dizer que a aura publicitária permanece associada à criatividade, ao *show business*, às produções artísticas. É uma profissão que lida com fantasia, com um mundo construído a partir da imaginação, de referências artísticas, do contato com o lúdico e com aspectos sensoriais — texturas, cheiros, sabores. Também lida com a satisfação estética e com a harmonização visual, necessários na construção da mensagem persuasiva e de identificação.

Esse apreço pelo belo pode inclusive ser reconhecido nos ambientes de trabalho habitados por publicitários — agências das maiores às menores, produtoras, estúdios de áudio, empresas de inteligência, empresas de mídia, veículos digitais —, que costumam ter um crivo estético em sua proposta espacial, muitas vezes carregados por estímulos sensoriais e convites para a imaginação. Podemos arriscar até mesmo alguns traços comuns entre os profissionais que trabalham na área — no estilo da

vestimenta, no visual do cabelo, na autenticidade de um acessório, nas recursos tecnológicos que utilizam. Como um aluno bem exemplificou, “é esse estilo descolado do publicitário, que usa tênis *all star* com a estampa do Homem Aranha, sabe?” (A2).

Esse referencial estético e artístico faz sentido para o publicitário pois ele utiliza da cultura do consumo, do universo da moda, das artes e da cultura popular para conceber as suas próprias traduções de Comunicação. “[...] Sempre me realimentei de outras coisas, como a literatura, a música, as artes plásticas, o cinema, a fotografia, o teatro, o esporte, a arquitetura, o *design*” (OLIVETTO, 2018, p. 9). Assim, ao conversar com os alunos durante a pesquisa empírica, percebemos o reconhecimento de uma aura publicitária. Também constatamos uma busca constante em encontrar nos espaços do Departamento e nos espaços de aula a representação dessa essência.

Ao chegar na Escola de Comunicações e Artes e especificamente no Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo, os alunos percebem que a aura criativa, que preza pelo primor estético e está sempre em busca de novidades relacionadas ao universo do consumo, não está refletida nos ambientes, causando frustração. “É um ambiente que poderia ser de qualquer faculdade. Inclusive parece a Faculdade de Medicina da USP de Ribeirão Preto, que foi inspirada em um Hospital da II Guerra Mundial” (A1). Outro aluno diz ser um “ambiente monótono, clínico, que lembra o Ensino Médio” (A8). As associações com ambientes hospitalares são as mais recorrentes, considerando tanto os espaços de aula do Departamento quanto os seus corredores.

Em contraponto, com cores fortes e principalmente grafites ao longo de toda a sua extensão, as paredes que formam a parte externa do CRP e as paredes do jardim interno são identificadas como criativas e condizentes com uma Escola que trata de Comunicação e de Artes. Muitos dos alunos entrevistados citam os

grafites como um ótimo exemplo da criatividade espacial que desejariam ver dentro do Departamento. Além de serem referências estéticas, dizem respeito a uma cultura de rua, polêmica, provocativa, disruptiva — totalmente conectada com o jovem. Mesmo que com outros recursos, alunos e professores sentem uma mudança radical entre ambientes interno e externo: “vejo interações do lado de fora, mas não do lado de dentro, chega aqui é tudo branco” (A3).

Durante as entrevistas, percebemos que os laboratórios do Departamento assumem um pouco mais a identidade publicitária por conta dos computadores dispostos na sala, em especial o Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11), pois conta com máquinas da *Apple* — uma marca que carrega em sua essência um espírito inovador e uma proposta de *design* esteticamente bela, fazendo brilhar os olhos dos alunos. O mesmo espaço também dispõe de murais com trabalhos de alunos, sendo reconhecido como um estímulo ao exercício publicitário e servindo como referência para outros discentes.

Partindo do pressuposto de que a criatividade permeia a formação publicitária, independente da disciplina ou dos espaços em que a aula se dá, temos que “o modelo clássico, como o conhecemos, talvez seja um dos principais elementos que transformaram em estérea a capacidade elaborativa da criatividade em sala de aula” (CORREA; PETERMANN; HANSEN, 2018, p. 50). Assim, a importância da ambientação do espaço vai além do aspecto estético, indo em direção à sua potência de educar. Para a maioria dos entrevistados, percebemos a compreensão de que a criatividade espacial trabalha “primeiro como força criativa e segundo para educar os alunos sobre obras de arte, sobre conceitos, anúncios clássicos” (P2).

Dessa forma, sabemos que esse não é o único fator de construção da identidade publicitária, mas entendemos que a criatividade é um valor que pode ser contemplado nos futuros planejamentos dos espaços do Departamento, consi-

derando sua capacidade em traduzir a essência publicitária e estimular a inventividade em aula.

Implicações:

A partir das entrevistas, podemos compreender o aspecto de criatividade espacial como o principal critério para motivar os espaços de aula em sua função de mediador simbólico da aura publicitária.

Assim, podemos passar a considerar nas futuras reformas do Departamento, por exemplo, projetos que assumem os espaços de aula como parte do projeto pedagógico e que favoreçam a permanência da curiosidade de professores e alunos em aula (FREIRE, 2015).

Também, espaços que imprimam criatividade e ludicidade e apresentem aos sujeitos de aula as referências artísticas, culturais e populares com as quais os comunicólogos e os publicitários têm contato ao longo de suas jornadas profissionais. Junto da utilização de cores nas paredes, nas cadeiras e nas cortinas, as ideias sugeridas pelos entrevistados passam tanto por aproveitar as paredes para transmitir cultura popular ou traduções artísticas quanto para transmitir realidades publicitárias, como a pintura de anúncios clássicos, campanhas premiadas, cases de sucesso.

Por se tratar de uma instituição pública, o fato de os espaços estarem pintados, desenhados e com referências visuais pode colaborar até mesmo com a preservação do patrimônio, como a técnica de assuntos administrativos constata. Espaços de aula que carregam parte da identidade publicitária podem favorecer uma prática pedagógica mais condizente com as expectativas dos alunos e com as necessidades criativas do profissional de Publicidade.

Assim, a partir dos cinco aprendizados explanados nas páginas anteriores, terminamos a primeira seção do capítulo de reflexões sobre a pesquisa empírica. A partir desses olhares, temos a compreensão das representações mediadas pelos espaços de aula, considerando as expectativas e as frustrações que os entrevistados possuem com relação ao Departamento e aos espaços representativos da sala de aula convencional e da sala laboratorial. Partimos agora para os aprendizados específicos do *framework*, aplicado com a sala de número 30 e o Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11).

4.2 APRENDIZADOS DO FRAMEWORK POR ESPAÇO DE AULA.

A partir das reflexões que tivemos anteriormente, entramos agora nos aprendizados específicos de cada ambiência analisada, tendo como ponto principal os cinco critérios do *framework* construídos a partir da pesquisa bibliográfica.

A partir dos gráficos apresentados nas próximas páginas, vemos que o espaço de aula convencional (sala 30) possui um baixo grau de facilitação e motivação das práticas pedagógicas, enquanto o Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11) possui um médio grau de facilitação e motivação das práticas pedagógicas. Em cada um deles, trazemos os aspectos que mais se destacam e ainda merecem reflexão, visto que já passamos por uma percepção geral sobre as características espaciais do Departamento, no subcapítulo anterior.

4.2.1 APRENDIZADOS ESPAÇO DE AULA CONVENCIONAL (SALA 30).

Conforme apresentado no terceiro capítulo, o espaço de aula convencional escolhido para este estudo de caso — a sala 30 — caracteriza-se como uma sala de aula comum do CRP, seguindo os mesmos padrões da maioria das salas do Departamento. Para as notas, apresentamos as médias gerais dos critérios e também as médias dos professores e dos alunos, em caráter de comparação. Abaixo, os *frameworks* consolidados.

Avaliando o *framework* das médias gerais, constatamos que o espaço de aula convencional (sala 30) possui um baixo grau facilitador e motivador de práticas pedagógicas. Apenas o aspecto de flexibilidade mobiliária consegue chegar a uma nota média, sendo uma sala que possui cadeiras possíveis de serem reorganizadas. Já os aspectos de autonomia de estudo e criatividade espacial têm notas entre zero e um, uma vez que a sala não disponibiliza de recursos que facilitam diferentes usos do espaço, com estações de trabalho, por exemplo, e não aproveita das estruturas como forma de caracterizar a inventividade publicitária. A principal constatação a partir dos *frameworks* é que esse modelo de espaço de aula serve pouco às demandas dos processos de ensino-aprendizagem e das realidades da formação publicitária que vimos ao longo deste trabalho, e por isso recebe notas baixas.

Figura 18

Framework da média geral do espaço de aula convencional (sala 30).

Fonte: elaboração própria.

Figura 19

Framework das médias de professores e alunos, do espaço de aula convencional (sala 30).

Fonte: elaboração própria.

Com relação às médias isoladas entre professores e alunos, percebemos um equilíbrio de notas nos três primeiros critérios, enquanto os dois últimos aspectos recebem notas mais baixas dos alunos. A autonomia de estudo é vista como praticamente inexistente para os discentes, já que o espaço de aula convencional (sala 30) é “bem objetivo: carteira e cadeira, lousa e projetor” (A8). A criatividade

espacial é outro aspecto que beira a nota zero na média dos alunos, mais uma vez por ser um espaço de aula sem estímulos visuais.

De um modo geral, a sala de número 30 é vista como possível para experiências de aula, já que não está em absoluto estado de precariedade ou completamente defasada. Mas, conforme vimos anteriormente, há sempre melhorias possíveis, principalmente no que diz respeito a recursos de infraestrutura — como tomadas, ar condicionado e manutenção das cortinas —, além da possibilidade de usar o espaço como facilitador da interatividade digital, da autonomia de estudo e da criatividade espacial. A seguir, os aprendizados a partir de cada critério avaliado.

4.2.1.1 HOSPEDAGEM RECEPTIVA - NOTA 1.8.

A média geral nesse indicador é de 1.8, sendo considerada uma nota baixa. Ainda assim, fica próxima da nota 2, o que já caracterizaria o espaço como médio facilitador da hospedagem receptiva.

A nota relativamente maior do que os outros critérios se dá principalmente porque a sala não apresenta nenhum recurso que inviabilize o acontecimento das aulas, assim como não coloca professores e alunos em risco. Algumas pessoas inclusive declaram essa questão, entendendo que a sala “não está deteriorada, não deixa você triste por estar lá” (A7 – RD). Ou seja, não é um lugar inóspito ou insalubre. “Você não fica confortável, mas não é exagerado e problemático” (A3). Professores que possuem experiências em instituições precárias concordam ainda mais com essa afirmativa.

Um outro aspecto positivo é a possibilidade de mover as carteiras para receber um cadeirante, caso isso seja necessário. Em outras circunstâncias, nem mesmo seria possível essa adaptação do espaço. Vale lembrar, porém, que a sala de número 30 não está totalmente adequada para receber pessoas com limitações físicas.

Dois principais motivos justificam o fato do espaço de aula convencional (sala 30) não atingir uma nota mediana ou máxima nesse critério. O primeiro motivo é por conta das questões estruturais, como a baixa disponibilidade de recursos — caneta, apagador — e a manutenção menos aparente da sala, acusada pelas cortinas rasgadas e pelo piso irregular. Ainda, um dos principais problemas citados é o ar-condicionado, aqui representando não só um problema da sala de número 30, mas de muitas das salas do Departamento, como vimos anteriormente. São aparelhos antigos, que fazem barulho e funcionam mal. Assim, o incômodo de ter uma aula com calor e com barulho é algo declarado por alunos e professores.

O segundo motivo se dá por conta do significado que a palavra “hospedagem” traz. Conforme alguns entrevistados explicam, a palavra pressupõe acolhimento, e essa sensação não é passada pelo espaço de aula convencional (sala 30). “Faltam recursos para de fato ser uma hospedagem, acolher. Falta cadeira para pessoas acima do peso, por exemplo, então não é um ambiente que hospeda a todos” (A5).

O que constatamos dessa fala é uma noção, em primeira instância, de que um espaço acolhedor é um ambiente com capacidade de proporcionar uma experiência agradável, envolvente, positiva. Aqui entram tanto questões estruturais citadas durante as entrevistas — como ar condicionado e cadeiras em bom estado, pintura em dia — quanto decorativas, como tapetes e luzes amareladas, trazendo a noção de receptividade. Em segunda instância, a fala do aluno traduz um sentimento de acolher a todas as pessoas, relacionado ao aspecto da acessibilidade.

Conforme vimos nas referências internacionais, a entrega de espaços que acolhem pessoas pressupõe uma postura aberta às culturalidades e preparada para compreender as diferenças como fortalezas, não como deficiências. Assim, quando vemos alunos reconhecerem que não há cadeiras para obesos ou que receber um deficiente físico pode tornar-se uma realidade, estamos diante de uma nova lógica de ensino-aprendizagem e de uma demanda que precisa ser respondida pelos espaços de aula. Nesse momento, o acolhimento traz um significado para além de uma sala com boas estruturas, mas como um ambiente humanizado.

4.2.1.2 FLEXIBILIDADE MOBILIAR – NOTA 2.3.

O segundo critério de nosso *framework* é o que cumpre a maior nota para o espaço de aula convencional (sala 30), garantindo-lhe um médio grau de flexibilidade mobiliar. Relembrando a descrição desse grau, a sala atende ao critério por possuir móveis passíveis de reconfiguração. Essa talvez seja a maior justificativa da nota, já que as carteiras e mesas permitem mudanças de formato durante a aula (como montagem de duplas e pequenos grupos), mesmo que exigindo maior esforço dos alunos e professores. Por conta dessa versatilidade, o professor consegue transitar entre os alunos, caso tenha essa intenção.

Da mesma forma que no critério anterior, vale compreender porque a sala de número 30 — na figura de um espaço de aula convencional — não ocupa melhor posição. Para uma das alunas entrevistadas, “ela é básica, não impede, nem facilita” (A7 - RD). Além disso, também temos relatos de que, em alguns casos, os alunos acabam se “espremendo” na sala por conta da quantidade de pessoas

inscritas em determinadas disciplinas, o que torna a dinâmica do espaço imutável. Ficam todos “amontoados e o professor é obrigado a pensar em uma aula expositiva e ficar somente na frente, por não conseguir transitar” (A4).

Esse indicador talvez seja o menos urgente para resolver, já que inclusive alcança a melhor nota. Porém, vale de atenção por ser um importante critério facilitador das práticas pedagógicas. Pedir para os alunos mudarem as cadeiras de lugar exige tempo de aula, causa barulho e gera descontração. Muitas vezes fazer uma roda torna-se mais difícil do que manter as estruturas como estão. Por isso, presumimos que a rapidez e facilidade adquiridas com móveis com rodas, por exemplo, tende a viabilizar outros formatos de ensino-aprendizagem, sendo um incentivo para os professores ampliarem seus métodos em aula. Além disso, reforçamos durante a pesquisa o aspecto dialógico que os cursos da ECA possuem, portanto o ideal é potencializar essa identidade com móveis que deem ainda mais condições para o exercício de debates e trabalhos coletivos.

4.2.1.3 INTERATIVIDADE DIGITAL - NOTA 1.2.

Tivemos nesse critério uma nota considerada como baixo grau de interatividade digital. Aqui buscamos ambientes que garantam o emprego das TICs em aula, como o uso do *wi-fi*, rede móvel de celular e *intranet*.

Considerando esses aspectos, o espaço de aula convencional (sala 30) sofre principalmente com a difícil oferta de *wi-fi* e rede móvel de celular, conforme exploramos anteriormente, ao falar das frustrações com o espaço público. Um dos professores

entrevistados compartilha que o uso da tecnologia faz parte de seus métodos, como forma de interagir com os alunos e trazer dinamicidade para a aula. A tarefa de buscar por campanhas publicitárias em tempo real e trazer para a discussão em sala acaba tornando-se morosa com as falhas de conectividade. Esse é um exemplo de aula que poderia ser facilitado ou dificultado pela interatividade digital.

Uma outra reclamação constante, também já citada nas frustrações com o espaço público, é a falta de disponibilidade de tomadas ao longo das salas. Na sala de número 30, há apenas três entradas, em sua parede frontal, ao lado do quadro, impossibilitando a interatividade digital dos alunos, já que todos precisariam estar concentrados exatamente naquela parte da sala para conseguir manter suas máquinas carregadas e atuantes.

Ainda assim, o espaço de aula convencional (sala 30) consegue média 1.2 por possuir ao menos um computador disponível para que professores e alunos realizem suas tarefas, acessem trabalhos, utilizem a internet e façam eventuais consultas. Sabemos, pelos relatos de professores, que há instituições e outras faculdades dentro da própria USP com interatividades digitais muito mais baixas. O próprio coordenador do curso de PP lembra que ainda vive, em outra instituição, a realidade de precisar chamar um técnico — que carrega toda a aparelhagem necessária em um carrinho antigo — para conseguir transmitir *slides* na parede.

Assim, reconhecemos os esforços e o valor dos espaços de aula do CRP com suas condições mínimas de atuação, ao mesmo tempo que pontuamos os motivos das notas baixas nesse critério.

4.2.1.4 AUTONOMIA DE ESTUDO – NOTA 0.7.

Nosso quarto aspecto de avaliação obtém a segunda menor nota do espaço de aula convencional (sala 30), conduzindo-a para o perfil de baixo grau de autonomia de estudo. Esse critério consiste em termos estações de trabalho que permitam ao aluno praticar diversas atividades ao longo das aulas, de forma conjunta ou individual. Também considera a disponibilidade de recursos como materiais de escritório, quadro de anotações, papéis e canetas. O espaço específico recebe, então, uma avaliação de baixo grau por carecer dos elementos citados.

Por outro lado, como vimos ao apresentar as características da sala de número 30, no terceiro capítulo, esse é um espaço utilizado pelos alunos em contraturnos de aulas, liberado pela secretaria do Departamento — um aspecto citado por alguns alunos como positivo, garantindo uma nota mais alta para o ambiente.

Vale compartilhar que, para um dos alunos, a forma como a formação pedagógica é pensada atualmente não suporta diversas estações de trabalho, conforme sugerido por esse critério. Para um dos professores, talvez os nichos individuais e os espaços de silêncio colaborem com um individualismo exacerbado dos alunos, em detrimento de estímulos de coletividade. Os pontos de vista tanto do aluno quanto do professor indicam que talvez esse seja o critério mais distante da realidade dos espaços de aula hoje, ou ao menos o que mais depende de uma mudança de metodologia pedagógica para acontecer, além da questão espacial.

De fato, é um critério que supera as práticas pedagógicas usuais, já que exige que os alunos aprendam e “consigam administrar os seus tempos de estudo, que saibam selecionar os conteúdos que mais lhe interessam [...]” (KENSKI, 2005, p. 73).

Além disso, ter materiais como papéis, canetas e murais de anotações parece distante de um ambiente talvez ainda de pouca coautoria. É válido, ainda assim, constatar a frustração com relação a esse indicador, representada em sua nota baixa.

4.2.1.5 CRIATIVIDADE ESPACIAL - NOTA 0.5.

O espaço de aula convencional (sala 30) é avaliado com baixo grau de criatividade espacial, sendo a média mais baixa de todos os critérios do *framework*. Esse aspecto trata de ambientes generosos com o estímulo de cores e intervenções, assim como quadros ou pinturas que relacionem o curso ao espaço de aula. Como podemos ver pelas fotos, a sala de número 30 não disponibiliza desses recursos. Um dos alunos até cita que “a criatividade dessa sala depende apenas do vídeo como recurso criativo, e isso não é bom” (A5).

A relação representativa do curso de graduação com o espaço de aula é citada por um dos alunos, em associação com outra Faculdade: “quando você está na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, você está estudando em uma obra arquitetônica. Tem sentido você estar nesse lugar, você sabe que está em um ambiente de Arquitetura e *Design* e, por isso, sabe o que está fazendo naquela aula” (A8). Percebemos um senso de pertencimento provido pelo espaço que falta nos ambientes do CRP.

Como vimos anteriormente, os grafites são sempre lembrados como excelentes estímulos, mas ficam limitados aos ambientes externos. Uma aluna sugere estilizar as plaquinhas na entrada das salas com personagens e campanhas relacio-

nadas ao curso, em mais um exemplo de trazer a personalidade publicitária para os ambientes do CRP.

Um ponto interessante levantado por três alunos é com relação à estética dos *slides* de apresentação que alguns professores utilizam em suas aulas. Esse não é um indicador explicitado no *framework*, mas surge voluntariamente ao falarmos de criatividade. Basicamente, os alunos associam a falta de estética dos *slides* a uma desatualização do conteúdo e um distanciamento do que é ser publicitário no século XXI — “disposição visual do conteúdo apresentado ultrapassada, os *slides* parecem feitos em 1999” (A1). Junto dos espaços e dos conteúdos, consideram as apresentações como um fator que poderia motivar as experiências de aula, já que o estímulo visual é parte da formação estética da profissão. Assim, enfatizam que “o PPT sem graça também desanima a aula, ainda mais quando é o único recurso de criatividade da sala” (A3).

De maneira geral, entendemos que, assim como os grafites, toda e qualquer atividade que estimula a personalidade publicitária são bem-vindas para os espaços de aula, já que colaboram com a máxima de que “o curso de Comunicação depende de todos os sentidos — tátil, visual, olfativo — e o espaço precisa responder a essa essência” (técnica de assuntos administrativos). Assim, exercitar a criatividade nos espaços de aula é colaborar com o reforço da identidade de PP e com a expressividade dos sentidos da Comunicação.

A partir das análises, conseguimos depreender que a sala de número 30, na figura representativa dos espaços de aula convencionais do Departamento, está aquém de sua capacidade em motivar e facilitar práticas pedagógicas. Os critérios do *framework* atingem notas baixas, trazendo uma sensação de que é um ambiente que cumpre suas mínimas responsabilidades em prover um ambiente seguro e possível de praticar atividades pedagógicas, mas ainda está longe de responder às demandas de ensino-aprendizagem no século XXI.

4.2.2 APRENDIZADOS LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO AUDIOVISUAL (SALA 11).

Agora que passamos pelos aprendizados do espaço de aula convencional (sala 30), apresentamos as médias dos *frameworks* do Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11). Lembramos que as fotos e informações detalhadas desse espaço de aula são encontradas no terceiro capítulo e que somente alunos a partir do quarto semestre realizam aulas nos laboratórios, portanto o aluno do terceiro semestre entrevistado para esse trabalho não preencheu notas a respeito desse ambiente.

Novamente, aqui temos as médias gerais dos critérios e também as médias divididas entre as notas dos professores e dos alunos, para caráter de comparação. Abaixo, os *frameworks* consolidados.

Figura 20

Framework da média geral do Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11).

Fonte: elaboração própria.

Figura 21

Framework das médias de professores e alunos, do Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11).

Fonte: elaboração própria.

Em primeira análise, podemos avaliar o Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11) como um espaço de médio grau de motivação e facilitação das práticas pedagógicas. Suas notas são medianas, com todas variando entre 2,6 e 3,3. Também podemos constatar uma coerência maior nas médias de todos os critérios, sem existir uma nota de alto contraste, muito mais alta ou muito mais baixa que as outras.

Em comparação com o espaço de aula convencional (sala 30), as médias do Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11) são mais altas, ou seja, essa é uma sala mais adequada às demandas de ensino-aprendizagem no século XXI. De fato, ao vermos a disposição das mesas e cadeiras, assim como a disposição de murais com trabalhos dos alunos e um material tecnológico à disposição para uso durante as aulas, constatamos características que favorecem métodos de aula ativos, práticas que envolvem a colaboração do aluno e a conexão com o universo digital. Os aspectos de flexibilidade mobiliar e criatividade espacial têm notas melhores, materializando os conceitos de interacionismo (VYGOTSKY, 2000, 2010) e *aprendizagem significativa* (FREIRE, 2015), já apresentados.

Interessante notar, ao avaliar as médias gerais, que as notas mais baixas do *framework* ficam com os critérios de hospedagem receptiva, interatividade digital e autonomia de estudo, contraditoriamente ao que se espera de um laboratório prático.

Especificamente tratando-se do critério de autonomia de estudo, tivemos a menor nota do *framework*, no sentido oposto do que as expectativas de uma sala preparada para a diversificação de estações de trabalho. Assumimos que a discrepância está justamente na expectativa criada para esse ambiente — como laboratório, cheio de tecnologias, aparelhagens e objetos do fazer —, e naquilo que ele realmente entrega — bancadas fixas, computadores desatualizados, projetor defasado. Espera-se do Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11) condições e motivações para exercitar os processos de criação publicitária, como ideação, rascunhos, testes, mistura de referências (ROCHA, 1995), recursos técnicos, e talvez por isso a frustração com o espaço é maior.

O critério de autonomia de estudo também é o mais díspar na comparação das avaliações entre professores e alunos. Enquanto a nota média dos alunos é de 3.4, para os professores é de 2.8, a mais baixa entre as médias dos docentes. Para

estes, o exercício de autonomia poderia ser facilitado com computadores móveis, que poderiam ser utilizados ao longo de toda a sala. O fato de existir um projetor fixo e bancadas laterais com computadores também fixos dificulta sua diversificação de métodos em aula. Talvez para os alunos, a possibilidade de ter aulas em um espaço com computadores e mesas coletivas — em contraponto ao que estão acostumados — torna-se justamente o motivo da nota mais alta.

A frustração com esse critério, juntamente com o critério de interatividade digital, segunda pior nota do *framework*, pode também ter relação com o fato de que, apesar de ser nomeado como Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11), esse espaço de aula possui somente os computadores para o exercício técnico-prático da função publicitária. Não há disponibilidade de câmeras, luzes, máquinas fotográficas, painéis, equipamentos que garantam a ideação e produção de artes gráficas, ou ainda a experimentação de realidade virtual e realidade aumentada, como um ambiente de Audiovisual poderia prever. A isso também supomos a frustração com o Laboratório, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos.

Seguimos agora para o detalhamento dos critérios, com uma análise a partir das percepções e sugestões dos entrevistados.

4.2.2.1 HOSPEDAGEM RECEPTIVA – NOTA 2.7.

Junto com interatividade digital, esse é o critério de segunda menor nota do Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11). Em comparação com o espaço de aula convencional (sala 30) — cuja nota nesse critério é de 1.8 —, o Laboratório

possui quase um ponto a mais. Isso se deve a sua boa iluminação, às janelas grandes com entrada de luz natural, à vista para o jardim interno do Departamento. A nota também é maior pois esse laboratório específico possui caixas de som e manutenção dos equipamentos frequente, junto do recurso de acessibilidade, garantido por uma mesa, na entrada da sala, que possui uma estrutura maior e com encaixe para cadeira de rodas.

Por outro lado, o ar-condicionado é defasado, conforme já explorado na primeira parte deste capítulo. Além disso, há algumas falhas nas cortinas, e os recursos de acessibilidade se encerram no encaixe da mesa para cadeirantes. Em geral, o Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11) é visto como um espaço passível de melhorias, mas que acomoda bem seus professores e alunos.

4.2.2.2 FLEXIBILIDADE MOBILIAR - NOTA 3.3.

Esse critério adquire nota 3.3, a mais alta do *framework*. A nota média individual dos alunos alcança 3.9, muito próximo de ser considerado como um alto padrão de flexibilidade mobiliar. Vale lembrar, como ponto de comparação, que esse mesmo critério também é o melhor pontuado no espaço de aula convencional (sala 30), porém com nota 2.3.

De pontos positivos, os entrevistados reconhecem a flexibilidade mobiliar principalmente através das mesas, em formato de trapézios isósceles, que possibilita o encaixe de várias mesas umas nas outras. Assim, “a sala permite rearranjo. Tivemos uma aula de fotos com miniestúdio e foi ótima, afastamos as mesas e usamos

de outra forma” (A5). As cadeiras, mais leves do que as carteiras das salas convencionais, também são citadas como facilitadoras da mobilidade espacial.

O critério não atinge ainda o alto grau da avaliação por conta das bancadas fixas nas laterais da sala, que impedem um uso ainda mais proveitoso dos recursos tecnológicos. As cadeiras também conferem ponto de melhoria, já que são largas e não encaixam embaixo das mesas.

Ainda, o excesso de cadeiras e carteiras é citado diversas vezes, impedindo que os professores circulem livremente pela sala. “Muitas vezes a quantidade de carteiras e cadeiras do laboratório não permite a transição do professor. Ele quer, mas não consegue, pois o espaço o impede” (A6). Como as mesas não têm rodinhas para locomoção, esse fator cria ainda mais dificuldade para liberar espaço na sala.

4.2.2.3 INTERATIVIDADE DIGITAL – NOTA 2.7.

Junto com hospedagem receptiva, esse é o critério de segunda menor nota do Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11). Ainda assim, adquire um ponto e meio a mais em sua média, em comparação com a nota 1.2 do espaço de aula convencional (sala 30).

Positivamente, temos nesse espaço de aula condições de utilizar os computadores da marca *Apple* para as atividades. Como estão dispostos em uma bancada fixa, os computadores possuem acesso a cabos de rede, acelerando o uso da internet. O computador à frente, conectado ao projetor, também permite passagem de conteúdos por professor e alunos.

Porém, junto com as mesas reconfiguráveis, os computadores são os únicos que materializam o conceito de laboratório técnico-prático do espaço. Dessa forma, os entrevistados sentem falta de outros recursos digitais que facilitem as práticas em aula e permitam a conectividade com o mundo digital, respondendo também ao conceito técnico do ambiente.

O projetor com cores irregulares e a falta de *wi-fi* na sala são fatores de grande frustração para professores e alunos. “O professor propõe uma atividade legal, você fica feliz com o resultado do seu trabalho, mas o projetor está sempre com problemas e você não consegue exibir o seu projeto. É uma sala para apresentar trabalhos criativos, mas o espaço não deixa” (A8). Ainda, “em comparação com a sala 30, o laboratório ganha uma nota melhor. Mas, em comparação com o que poderia ser, ele acaba ficando com uma nota média. Não tem nem *wi-fi* na sala” (A3). Ou seja, a expectativa de um espaço imersivo e interativo causa frustração com a realidade encontrada em aula.

Um outro fator também citado é a defasagem dos computadores e dos programas. Um professor inclusive atenta para o fato de que “os recursos que estão ali dispostos já não me servem, e os recursos que deveríamos usar não podem ser emprestados pelo Departamento. Ou seja, eu acabo tendo que pensar na minha aula independente de ser no laboratório ou em outro lugar, muitas vezes utilizando os recursos dos próprios alunos ou contando que eles façam parte das atividades em suas casas” (P6).

Apesar da existência dos computadores ser reconhecida como um fator positivo, a defasagem de seus programas e as condições fixas do espaço dificultam o uso durante as aulas. Os alunos acabam por realizar a maioria das tarefas em casa ou em outros ambientes. Presos em bancadas fixas, acabam também por dificultar uma interação em tempo real com outras dinâmicas de aula, conforme

alguns professores reconhecem. Ainda de acordo com o mesmo professor citado no parágrafo anterior, a sensação é de que “frente ao que se pode trabalhar com tecnologias, o laboratório é um engano” (P6).

Assim, o que vimos nas referências internacionais se presta no aspecto de interatividade digital: os espaços devem servir às necessidades das pessoas, e não às necessidades da tecnologia. No lugar de bancadas fixas, computadores com mesas móveis, integrando as discussões em grupo. No lugar de uma série de computadores com *softwares* defasados, a possibilidade de poucas e boas máquinas, utilizadas em sintonia com outros recursos práticos, voltados para o exercício audiovisual. No lugar de conexão em rede com fio, sistemas *wi-fi* e sem fio para atividades de acesso à internet em tempo real, via celulares ou *laptops* dos próprios alunos.

Essas são apenas possibilidades coletadas durante as entrevistas e em consonância com o que vimos durante a pesquisa bibliográfica. O próprio modelo da Comunicação passou por uma descentralização, assim como a educação passou por uma destemporalização (MARTIN-BARBERO, 2014), por isso as condições de ensino também mudam. Do mesmo modo, os espaços de aula passam por esses mesmos processos, que ampliam as possibilidades dentro e fora das aulas em uma dinâmica menos rígida de tempos e lugares do ensino-aprendizagem.

4.2.2.4 AUTONOMIA DE ESTUDO - NOTA 2.6.

Como já vimos ao apresentar o *framework*, esse é o critério de menor nota para o Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11). Assumimos que as expectativas de

realizar atividades práticas em diferentes estações de trabalho nessa sala geram frustração, já que atualmente o ambiente não conta com essas possibilidades.

Como vimos no critério anterior, os *softwares* defasados dos computadores impedem um exercício técnico mais frequente por parte dos alunos. O fato do Laboratório só poder ser utilizado durante as aulas também colabora com esse aspecto. Seguindo as descrições do critério no *framework*, também não há miniestúdios ou minibibliotecas no ambiente, assim como materiais de papelaria ou locais para escrever, exercitar ideias.

Ainda que com essas questões, o Laboratório adquire nota mediana, portanto é bem visto pelos entrevistados. Suas mesas e cadeiras flexíveis permitem a elaboração de possíveis estações de trabalho, por exemplo.

Segundo um dos professores, o Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11) é o ambiente que mais se aproxima da realidade das agências de Publicidade. “Assim como em uma agência, você tem momentos para ficar com seu computador e momentos para o diálogo. Você transita para conversar com as pessoas e é ali que surgem as ideias. Tem o momento de reflexão e depois de troca, e isso o Laboratório permite” (P4).

Apesar de entender que as agências não são mais o único mercado de atuação do publicitário, podemos compreendê-la como uma associação relevante de espaços que reproduzam a lógica da profissão. Assim, o exemplo do professor é bem-vindo e colabora com a percepção positiva do Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11).

4.2.2.5 CRIATIVIDADE ESPACIAL – NOTA 2.9.

Depois de flexibilidade mobiliária, esse é o critério de maior nota do Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11).

Conforme já vimos na primeira parte deste capítulo, os principais responsáveis por essa nota são os computadores da marca *Apple*, que transmitem um pouco do *glamour* e da aura publicitária nesse ambiente. Os trabalhos dos alunos, expostos nos murais ao longo das paredes, também é muito bem visto.

Apesar desses aspectos, o Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11) carece de outros recursos de estímulo criativo, conforme comentam os entrevistados. Alguns inclusive indicam que foram generosos na nota, considerando que somente os computadores e os murais dão vida ao ambiente. “A sala depende muito dos *Macs* para ganhar nota 4. Ainda é muito cinza, muita crua” (A2).

Dessa forma, sugestões de cores, texturas e uma caracterização mais próxima da identidade de PP são sempre recomendadas. Referências de prêmios, mascotes, embalagens, obras de arte e até mesmo simulações de espaços de consumo são sugestões para tornar o Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11) um ambiente mais imersivo e com criatividade espacial, adequados ao que se espera de um espaço laboratorial.

A partir da análise dos dois espaços de aula do Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo da ECA USP, conseguimos ter uma ideia de como é a realidade das vivências pedagógicas de alunos e professores da habilitação em Publicidade e Propaganda na Escola específica. O espaço de aula convencional (sala 30) possui um baixo grau de facilitação, enquanto o Laboratório de Criação

Audiovisual (sala 11) possui um médio grau de facilitação, em maior concordância com as demandas de ensino–aprendizagem e da formação publicitária no século XXI. Podemos constatar que ambos os espaços ainda possuem margem para desenvolverem suas capacidades facilitadoras e motivadoras de práticas pedagógicas, sendo um caminho próspero para a elaboração de aulas ativas, interacionistas e significativas para todos os sujeitos em aula.

4.3 APRENDIZADOS DO DESENHO PROJETIVO.

Ao longo deste capítulo, passamos por algumas sugestões feitas pelos entrevistados, quando avaliando o espaço de aula convencional (sala 30) e o Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11). Agora, damos início à última parte de nossa análise, em que apresentamos o resultado do exercício projetivo, realizado durante a pesquisa empírica.

Retomando o que explanamos no terceiro capítulo, o desenho projetivo consiste em uma técnica de consolidação de reflexões através de artefatos físicos (YIN, 2001). Pode ser através de um desenho, de uma fotografia, de uma manifestação artística. Dessa forma, para esta pesquisa, nossa técnica consistiu em pedir aos entrevistados que desenhassem, em planta baixa, o que imaginaram como proposta de espaço de aula durante a nossa conversa. Como recursos, colocamos à disposição canetas coloridas, lápis, borracha, apontador, régua e papéis de rascunho. Todos tiveram um total de vinte minutos para desenvolver suas ideias, pensadas a partir de um espaço de aula convencional, nos moldes da sala 30. Conforme

abordamos no terceiro capítulo, direcionamos o exercício para uma sala de aula padrão — em detrimento de um espaço laboratorial, por exemplo — por acreditar que essa configuração carece de mudanças mais imediatas para acomodar as demandas de ensino-aprendizagem no século XXI.

Vale dizer que sabemos que a habilitação em Publicidade e Propaganda atua em conjunto com outros dois cursos no Departamento — o de Turismo e o de Relações Públicas. Assim, ainda que algumas sugestões estejam direcionadas para o curso de PP, elas podem ser adaptadas também aos outros cursos do CRP.

Das quinze pessoas entrevistadas, tivemos um total de quatorze desenhos, todos feitos em folha de papel A3 e documentados abaixo. Apresentamos uma análise geral dos desenhos, elencando as sugestões de maior convergência entre as ideias. Também algumas sugestões particulares de alguns entrevistados, que merecem ser documentadas por seu caráter inventivo, seguindo o perfil publicitário de ser. Juntos, os desenhos, o mapeamento e as sugestões formam um arcabouço de inspiração para idealizarmos as diversas possibilidades de espaços de aula na área de Comunicação e de Publicidade e Propaganda.

Figura 22

Desenho projetivo do aluno A1.

Fonte: acervo pessoal

Figura 23

Desenho projetivo do aluno A2.

Fonte: acervo pessoal

Figura 24

Desenho
projetivo do
aluno A3.

Fonte: acervo pessoal

Figura 25

Desenho
projetivo do
aluno A4.

Fonte: acervo pessoal

Figura 26

Desenho
projetivo do
aluno A5.

Fonte: acervo pessoal

Figura 27

Desenho
projetivo do
aluno A6.

Fonte: acervo pessoal

Figura 28

Desenho
projetivo do
aluno A7 - RD.

Fonte: acervo pessoal

Figura 29

Desenho
projetivo do
aluno A8.

Fonte: acervo pessoal

Fonte: acervo pessoal

Figura 30

Desenho
projetivo do
professor P1.

Fonte: acervo pessoal

Figura 31

Desenho
projetivo do
professor P2.

Fonte: acervo pessoal

Figura 32

Desenho
projetivo do
professor P3.

Fonte: acervo pessoal

Figura 33

Desenho
projetivo da
técnica de
assuntos
administrativos.

Fonte: acervo pessoal

Figura 34

Desenho
projetivo do
professor P5.

Figura 35

Desenho
projetivo do
professor P6.

Fonte: acervo pessoal

Fonte: acervo pessoal

4.3.1 AS MAIS PEDIDAS: SUGESTÕES PARA TRANSFORMAR O ESPAÇO DE AULA.

A partir da análise dos desenhos, compilamos as principais sugestões feitas pelos entrevistados, com o objetivo de elencar os aspectos que mais tiveram impacto na concepção de espaços de aula adequados para o século XXI.

Como já passamos pelos aprendizados gerais e específicos a respeito dos espaços de aula e suas significações, nesta parte do trabalho buscamos sintetizar as análises e entregar apenas os pontos que enriquecem a discussão em cada critério do *framework*, servindo como recurso de inspiração e direção para próximos estudos.

Para começar, como uma forma de materializar o critério de hospedagem receptiva, os entrevistados trazem elementos associados a aconchego e receptividade. Assim, cortinas *blackout* ajudam a dar uma sensação de conforto ao ver um filme ou campanha publicitária no projetor. O piso regular e com aspecto de madeira, sugerido por vários entrevistados, também consegue simbolizar aconchego. As luzes são de tons amarelados, para acomodar a visão. Janelas grandes, com alta entrada de luz, trazem a visão dos jardins do Departamento, ou dos jardins da Escola. Bebedouros, minigeladeira e até frutas também são opções sugeridas.

O ar-condicionado garante uma boa distribuição do ar, assim como as estruturas de som, microfonia e projeção são de alta qualidade. Ganchos na entrada da sala permitem que as bolsas, casacos e guarda-chuvas sejam concentrados na área de recepção, deixando todos mais à vontade para as aulas. Temos portas

largas para receber pessoas com limitações físicas e portas preferencialmente ao fundo da sala, para não atrapalhar o ritmo da aula. Vemos nos desenhos uma preocupação em estarmos em um espaço agradável e receptivo a todos, sem perder a formalidade de um ambiente de ensino-aprendizagem.

O segundo critério, flexibilidade mobiliária, recebe uma série de sugestões de mesas e cadeiras para possibilitar a reconfiguração dos espaços. Muito em consonância com a mobília do Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11), os desenhos trazem “mobiliários flexíveis para diferentes configurações” (P2). Dessa forma, os móveis são leves, facilitando o manuseio durante a reconfiguração espacial. A maioria dos entrevistados coloca rodinhas nos pés das mesas e das cadeiras. Uma das sugestões traz as rodinhas apenas em uma das partes do móvel, para facilitar a locomoção, mas evitando que os alunos “brinquem” com o artefato. Em alguns desenhos, o professor perde sua mesa exclusiva e passa a sentar-se junto com os alunos, em mesas coletivas. Em outros, ganha uma “cadeira giratória bem no centro da sala, para interação com todos os alunos” (A7 – RD).

O mais instigante é conseguir enxergar uma proposta de mudança espacial que motiva práticas pedagógicas diversas, em total conexão com o que vimos ao longo da dissertação. De espaços de aula com configurações prioritariamente lineares e verticalizadas, partimos para sugestões de configurações curvilíneas e horizontalizadas. De um desenho de sala retangular e em fileiras, os desenhos partem para uma configuração muito mais circular das cadeiras e mesas, em formato de “U”, em rodas, favorecendo a visualização de todos e maior troca de conhecimento durante a aula. De um contexto de carteiras totalmente individualizadas, partimos para cadeiras e carteiras de fácil encaixe, que conseguem ser acopladas umas às outras permitindo o trabalho coletivo. “As mesas possuem *design* mais prático, resistente e leve para facilitar no deslocamento. Dá para juntar e trabalhar em grupo” (A4).

No terceiro critério, conectividade digital, o destaque vai para o pensamento de que cada vez mais os *laptops* farão parte da realidade em espaços de aula. A ideia de ter computadores apenas em um laboratório perde força e surge a possibilidade de guardar *laptops* em armários em cada sala, ainda que em menor quantidade, para consulta durante as aulas. Para alguns alunos e professores, surge a dúvida, porém, sobre disponibilizar somente *laptops*, já que computadores com monitores de telas grandes são comuns em trabalhos artísticos e colaboram muito com a produção visual em Publicidade e Propaganda.

De uma forma ou de outra, muitos dos entrevistados fazem questão de avisar que não necessariamente o uso dos aparelhos é contínuo, mas a possibilidade de acessá-los como parte da construção da aula agrada muito. Também tivemos sugestões para manter a segurança dos aparelhos, como a ideia de usar biometria nas salas, armários com chaves, câmeras de vigilância e cadastro no Departamento.

Sabemos que disponibilizar computadores em mais salas de uma instituição pública é uma questão delicada. Por conta do alto investimento dos equipamentos e pelo longo tempo que provavelmente levaria para repor uma máquina como um *Macbook*, compreende-se a necessidade de centralizar os computadores em menos ambientes, além de restringir o acesso dos alunos apenas no período das aulas. Por outro lado, se queremos potencializar as experiências de nossos professores e alunos, teremos que considerar essa reflexão.

As tomadas foram outro aspecto de conectividade digital muito destacado. Nos desenhos propostos, as canaletas com cabos de conexão que hoje existem em diversas salas do CRP e nunca foram implementadas são retiradas e dão lugar a receptores de tomada no chão, distribuídos ao longo de todo o ambiente. De forma visualmente agradável, esse recurso serve a todos os pontos do espaço de aula sem ficar aparente. Integrado ao aspecto de mobilidade, tomadas e outros

recursos digitais, como cabos de rede e entradas HDMI, por exemplo, passam a acompanhar as mesas (móveis). Disponibilização de roteadores para *wi-fi* também são sugeridos.

Ainda em conectividade, todos sinalizam projetores com boa qualidade de cores e definição. Interessante a sugestão de vários desenhos em incluir mais de um projetor na sala, garantindo o fluxo livre de professores em aula. Além do quadro, ou ainda em dois lados da sala, projetores poderiam servir ao professor e aos alunos, em aulas mais dinâmicas e que não ficam presas a somente uma dinâmica espacial. Outro formato da mesma ideia é o uso de lousas de um lado da sala e projetor do outro. A técnica de assuntos administrativos idealiza uma lousa digital, com conexão de internet, projeção e recurso *touch screen* em um mesmo aparelho. Um dos professores ainda sugere recursos mais avançados para a produção das aulas, com instrumentos de realidade aumentada e realidade virtual.

Um outro recurso interessante sugerido em interatividade digital é a disponibilidade de impressoras adequadas aos trabalhos de Publicidade. “A impressora permite teste de tamanho de fonte, teste de cores, permite olhar a imagem e avaliar sua resolução, ter contato com o material produzido na hora, aprender mais sobre produção gráfica” (P1 – coordenador do curso de PP ECA USP). Na mesma bancada da impressora estão também outros materiais de audiovisual, assim como *ipads* e *notebooks*.

Como quarto critério do *framework*, a autonomia de estudo recebe destaque com os armários e bancadas, sugeridos por todos os entrevistados. Alunos e professores sentem falta de lugares para guardar projetos, impressões, trabalhos, referências, livros, produções científicas e materiais relacionados ao curso, como pranchas de apresentação de anúncio, *mockups* de produtos para fotografia, mascotes, embalagens promocionais.

Seja para colocar papelaria, apoiar aparelhos tecnológicos ou para guardar trabalhos e anotações de uma aula para outra, as mapotecas voltam com força para as sugestões de espaços de aula. Até mesmo uma bancada com jornais, revistas e produções acadêmicas é sugerida, com a defesa apaixonada (e por que não verdadeira?) de que “quem alimenta o mundo de referências precisa se alimentar também” (A1).

Ainda são sugeridos nichos de fácil acesso a trabalhos de semestres anteriores, como forma de inspirar e balizar a produção dos projetos dos alunos. São espécies de “bibliotecas pensadas para a aula” (A5). Disciplinas tanto de maior associação com as técnicas e práticas publicitárias quanto matérias de caráter teórico são lembradas como disciplinas que fariam uso desse recurso.

Ainda como aspecto de autonomia de estudo, vale retomar a sugestão de “estações mão na massa” (A5), como explica um dos alunos, em um “ambiente de ideação, para produção, rascunhos, testes de ideias” (A5). Atreladas a essa ideia estão, por exemplo, as bancadas com impressora e materiais audiovisuais que exploramos no aspecto de interatividade digital. Também entram aqui recursos como *post-its*, canetões, materiais de desenho e materiais para escrever, como paredes de vidro, muito em consonância com o vimos sobre a essência fazedora do publicitário, no início deste capítulo.

O último aspecto do *framework*, a criatividade espacial, se materializa nos desenhos projetivos através de cores e referências visuais artísticas, como vimos com os aprendizados anteriores. As paredes, nas sugestões da maioria dos entrevistados, ganham vida, principalmente com um dos lados da sala pintado com referências associadas à profissão — grafite, colagens, exposição de anúncios clássicos. Ainda surge a caracterização das salas com artistas renomados, como a “sala Basquiat, com uma parede feita de releituras do artista, deixando uma parte

para contar um pouco sobre sua vida, influências e legado” (técnica de assuntos administrativos).

Os murais também são frequentemente recomendados, com sugestão de mural de informações, compartilhamento de produções próprias dos alunos, ou ainda para a troca de recados entre alunos e professores. Plantas, pufes e “cortinas com tecidos bonitos” (A3) também fazem parte de um ambiente criativo, assim como a exposição de prêmios de criatividade. As cores, quando não estão nas paredes, estão nas portas, nas cadeiras e nas mesas ao longo da sala.

Vale mencionar que dos cinco professores que exercitaram o desenho projetivo, apenas dois deles trouxeram intervenções artísticas ou cores para suas sugestões de espaço de aula. Em contraponto, todos os alunos e a técnica de assuntos administrativos (que também foi aluna) fizeram sugestões diversas sobre a criatividade espacial, inclusive sendo um dos momentos de maior excitação da atividade.

Podemos inferir três pontos com relação a esse fato. O primeiro deles diz respeito à empolgação e envolvimento que os alunos possuem com os espaços da Escola, conforme apresentamos logo no início deste capítulo. A realidade de boa parte dos discentes é envolver-se profundamente com as dinâmicas da ECA, aproveitar ao menos os primeiros anos da faculdade para vivenciar a graduação e habitar o espaço público, realizando muitas das atividades disponíveis ali. Dessa forma, para os alunos, que habitam aquele espaço como se fosse uma segunda casa, investir em criatividade espacial é bastante estimulante e até urgente, já que seu tempo na graduação é finito. Para os professores, por outro lado, o CRP representa o ambiente de trabalho perene. Além disso, os espaços de aula requerem certa formalidade, e isso talvez traga uma associação mais pragmática e funcional com esse critério do *framework*.

Além desse aspecto, um segundo fator que pode justificar a empolgação dos alunos é a associação dos espaços de aula como mediadores simbólicos da profissão publicitária. Como vimos nos aprendizados anteriores, ao entrar na graduação os alunos esperam um universo lúdico, estético e imaginativo como parte de sua formação. Mais uma vez, a realidade do professor é outra, e a sua dinâmica de trabalho está focada no processo de ensino-aprendizagem, não sentindo talvez tamanha necessidade de estímulos visuais no entorno da sala. Um dos professores inclusive reflete, durante a entrevista, sobre a possibilidade dos estímulos visuais desviarem a atenção da matéria dada.

Um último fator que podemos inferir é a realidade de que os professores, ao longo de suas trajetórias profissionais, estão acostumados com um espaço de aula pouco motivador no que diz respeito à criatividade espacial, e por isso esse aspecto não recebe destaque durante o exercício projetivo. Preocupados com outros pontos mais essenciais da formação, esse indicador fica em segundo plano.

Talvez a criatividade espacial seja mesmo um recurso de menor relevância para os professores do que para os alunos, ou talvez com maior quantidade de entrevistas pudéssemos ter outra constatação para a pesquisa. O que fica é que os alunos enxergam esse aspecto com animação, enquanto os professores o assumem com menor intensidade. Ainda assim, é importante deixar evidenciado que todos os docentes se interessam em imaginar os espaços de aula com novas motivações, sejam aspectos visuais e estéticos ou recursos tecnológicos e técnicos.

A partir da visualização dessas sugestões, podemos compreender que os aspectos que qualificam um espaço de aula facilitador das práticas pedagógicas são assimilados de formas variadas pelos professores e alunos, mas todos seguem uma mesma dinâmica de tornar o espaço de aula um ambiente ativo, aquecido e motivador para os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Ao trabalhar essa visão

de espaço como aliado na construção em sala, estamos favorecendo o ambiente a ser parte da formação pedagógica dos alunos, assim como parte dos recursos que o professor também possui para diversificar seus métodos de ensino.

Ao longo do exercício, pudemos compreender o quanto o envolvimento de mente e corpo podem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, e o espaço é mediador simbólico dessa integração. “A educação compromete-se com o desenvolvimento da ‘cognição corporificada’, ou seja, relaciona-se não só com o que acontece na mente, no racional, na lógica, mas envolve especialmente o corpo e a emoção” (GUIMARÃES, 2006. p. 68). O espaço de aula é intenso e amplo nele próprio, não se encerrando com os objetos conforme apenas sua primeira função. Ele pode ir além, sendo digital, sendo laboratório, realidade virtual, cinema, natureza, momento de técnica, pedaço de cultura popular, espaço de troca e ambiente do fazer ativo.

Como Universidade de São Paulo e como curso de Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda de quarenta e nove anos (AQUINO, 2010), podemos tomar esse exercício como inspiração de novas possibilidades para os espaços de aula do curso específico e servir de base para as reflexões acerca dos espaços do ensino superior, trabalhando os ambientes de aula como mediadores da formação desejada, interpretados e ressignificados a cada nova ocupação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Este trabalho consistiu na incursão pelos saberes dos processos e métodos de ensino-aprendizagem, das dinâmicas do consumo e das responsabilidades da formação publicitária diante do século XXI. A partir do entrelaçamento desses assuntos, chegamos à compreensão de que os espaços de aula atuam como mediadores simbólicos das propostas e métodos de ensino-aprendizagem no curso de Publicidade e Propaganda.

Com a intenção de comprovar os graus de facilitação e motivação dos espaços de aula nas dinâmicas do curso de PP, buscamos como primeiros objetivos definir os critérios que qualificam um espaço facilitador e formatar um *framework* de análise.

Chegamos, a partir dos estudos bibliográficos e referências internacionais sobre os espaços de aula do ensino superior, em cinco critérios que qualificam um espaço facilitador e motivador de práticas pedagógicas, adequados ao curso de Publicidade e Propaganda. Nosso objetivo não foi restringir as tantas possibilidades do espaço de aula, mas sistematizar um possível direcionamento para futuros desenhos do ensino superior.

A partir de um estudo de caso único, aplicamos o *framework* de cinco critérios e avaliamos os espaços que hospedam aulas da habilitação em Publicidade e Propaganda no Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo da ECA USP, caracterizados por um espaço de aula convencional (sala 30) e um laboratório prático, o Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11).

Com o *framework* em mãos e outras cinco técnicas que fizeram parte da nossa estratégia de coleta para o estudo de caso, partimos para as entrevistas semiestruturadas com quinze sujeitos, dentre professores, alunos e técnica de assuntos administrativos do CRP ECA USP. Após as aplicações, como último objetivo deste projeto, realizamos a análise e o cruzamento dos dados.

Primeiramente, constatamos que cem por cento dos entrevistados concordam que o espaço de aula pode ser um facilitador e um motivador das práticas pedagógicas vividas em sala. Ainda que com ressalvas, todos concordam com sua capacidade de ser parte da formação do graduando.

A partir dessa constatação, fizemos um mapeamento sobre as representações simbólicas que o espaço de aula assume, nas dimensões vividas pelos entrevistados. Dessa forma, o espaço de aula é reconhecido como um ambiente de ensino público, carregado por uma mistura de orgulho em fazer parte da Universidade de São Paulo e frustração por seu *modus operandi* muitas vezes moroso e precário. O espaço de aula também assume características de um ambiente motivador de reflexões e formação crítica, ao hospedar a pesquisa científica como uma de suas frentes de atuação. Possui ainda uma dimensão de espaço dialógico, na medida em que debates e discussões são fomentadas naquele espaço-tempo, em convergência com a essência dialógica da área da Comunicação. A dimensão simbólica do espaço de aula como ambiente do fazer prático também é reconhecida, espaço-tempo de exercício de atividades que vão além do método expositivo de aula e dão a chance de os alunos experimentarem as possibilidades do fazer publicitário. Por fim, temos o espaço de aula como representação da própria profissão publicitária, com sua essência de criatividade e inventividade, sua orientação pelo belo e sua técnica de mistura de referências artísticas e culturais.

Após reconhecer os espaços de aula como mediadores de diferentes identi-

dades, passamos para a análise dos *frameworks* aplicados para avaliar o espaço de aula convencional (sala 30) e o Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11). Tivemos como constatação que o espaço de aula convencional (sala 30) possui um baixo grau de facilitação e motivação das práticas pedagógicas. Os critérios de melhor nota no *framework* foram a flexibilidade mobiliária, seguido da hospedagem receptiva e da interatividade digital. As médias com notas menores ficaram com os critérios de autonomia de estudo e criatividade espacial. Já com Laboratório de Criação Audiovisual (sala 11), tivemos a constatação de que esse espaço de aula possui um médio grau de facilitação e motivação das práticas pedagógicas. Sua maior nota também foi para o critério de flexibilidade mobiliária, seguido de criatividade espacial. As médias mais baixas ficaram com os critérios de hospedagem receptiva, interatividade digital e autonomia de estudo. Ambos os espaços carregam potenciais para tornarem-se cada vez mais facilitadores e motivadores das práticas pedagógicas.

A terceira e última parte de nossas análises trouxe um mapeamento dos desenhos projetivos realizados por catorze dos quinze entrevistados. Nossa ideia foi encontrar padrões do que se espera para um espaço de aula convencional no século XXI, a partir dos critérios estabelecidos no *framework*. Como forma de servir de inspiração e direcional para futuros trabalhos, chegamos em sugestões que vão desde mobiliários móveis e flexíveis, realidade virtual e realidade aumentada, até plantas e pinturas pelos espaços de aula.

O que podemos depreender de todas as análises é que os espaços de aula fazem parte das condições de ensino-aprendizagem e ainda têm espaço para facilitar e motivar práticas pedagógicas. Também constatamos que as avaliações e as representações que o espaço assume vão ao encontro do que vimos nos capítulos da pesquisa bibliográfica, com processos de ensino-aprendizagem que

priorizam o interacionismo, as atividades práticas integradas às atividades teóricas e um convívio que respeita as culturalidades e as diferenças de identidade e fomenta o diálogo e a criatividade. Considerando o universo da Comunicação e da Publicidade e Propaganda, temos um caminho próspero de possibilidades para integrar os espaços de aula ao processo pedagógico.

Compreendemos, portanto, que o ideal é pensar em espaços de aula construídos para acomodar as possibilidades do ensino-aprendizagem, já que são hospedeiros da formação humana. Integrados a outros elementos do currículo formativo, podem facilitar e motivar a diversificação das práticas pedagógicas e colaborar com as experiências de aula em Publicidade e Propaganda.

Para a pesquisadora, este projeto serviu como possibilidade de compreender os espaços e tempos de aula, em um resgate dos valores e experiências vividos como aluna de graduação e agora como pós-graduanda. Aprendemos com esta pesquisa que os jeitos de ensinar e aprender são inúmeros, e a riqueza da Educação está exatamente aí. Em um eterno ressignificar das experiências pedagógicas, cumprimos nosso objetivo de dar lugar aos espaços de aula como parte da construção formal de saberes.

Sem a intenção de esgotar as possibilidades acerca dos estudos sobre os espaços de aula, esperamos que esta pesquisa sirva como recurso para futuras reflexões acerca dos ambientes de ensino-aprendizagem, considerando as dimensões da Comunicação e da Publicidade. Convidamos os leitores a uma mudança de ponto de vista, que compreende os espaços de aula como parte do currículo formativo, capaz de transformar e fortalecer as experiências em aula. Diante da revolução digital, dos novos significados do consumo e dos novos papéis da Publicidade na sociedade, concluímos que é importante repensar os espaços que tradicionalmente acomodam a formação acadêmica em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda.

BIBLIOGRAFIA GERAL.

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2004.

AQUINO, V. (org.). **A USP e a invenção da propaganda, 40 anos depois**. São Paulo: FUNDAC, 2010.

AZANHA, J. M. P. **Cultura escolar brasileira**: um programa de pesquisas. Revista USP, n. 8, p. 65–69, 1991.

AZEVEDO, G. **Arquitetura Escolar e Educação**: um modelo conceitual de abordagem interacionista. Tese (Doutorado em Engenharia) – COPPE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

AZEVEDO, L. **Design de interiores e espaços escolares**: influências na aprendizagem. Tese (Doutorado em *Design Industrial*) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal, 2012.

BRAGAGLIA, A. P. **A apropriação do social pela publicidade**: Skol Reposter e suas ideologias de consumo. Revista Signos do Consumo, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 84–96, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://abre.ai/6uH>. Acesso em: 08 de abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Teorias do espaço educativo**. Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: <http://abre.ai/5xV>. Acesso em: 10 de julho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 9.235**, de 15 de dezembro de 2017. Brasília. Disponível em: <http://abre.ai/2eP>. Acesso em: 27 de junho de 2019.

BRASIL, R. M. C. **Publicidade**: entre a prática e as teorias da comunicação. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2010.

BAUDRILLARD, J. **O Sistema dos Objetos**. Tradução: Zulmira Ribeiro Tavares. 5a ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BROWN, M. *Learning spaces* In: Oblinger, D; Oblinger, J.L. (org.). **Educating the**

net generation, p. 1–22, 2005.

BROWN, T. **Design Thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Editora Campos, 2010.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos**; conflitos multiculturais da globalização. 4a ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

CASAQUI, V. **Por uma teoria da publicização**: transformações no processo publicitário. In: GP Publicidade – Epistemologia e Linguagem do XI Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação. Evento componente do XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Recife, 2011.

CASTILHO, C. **O espaço como mediador simbólico**: cultura, experiência e sentidos. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CEDAC, Comunidade Educativa. **O que revela o espaço escolar**. Um livro para diretores de escola. São Paulo: Moderna, 2013.

CITELLI, A.; FÍGARO, R. **Educação mediática ressalta o potencial de expressão dialógica das tecnologias**. MATRIZES, v. 03, n. 2, p. 117–130, 2010. Disponível em: <https://is.gd/Tuvlsw>. Acesso em: 28 de junho de 2019.

CORREA, R. S.; PETERMANN, J.; HANSEN, F. **Publicidade, institucionalidade e formação publicitária**. Revista Signos do Consumo, São Paulo, v. 10, n. 2, p.38–52, jul./dez., 2018.

Disponível em: <https://bit.ly/30OOYEj>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2019.

DAVIS, C. **Vygotsky – uma educação dialética**. Revista Viver Mente & Cérebro. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005 (Coleção Memória da Pedagogia: Lev Semenovich Vygotsky).

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (org.) **Múltiplos**

olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DEWEY, J. ***Experience and education.*** Simon and Schuster, 2007.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** Companhia Editora Nacional, 1959.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino:** uma abordagem teórica. Revista Thema, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017.

ELALI, G. A. **Relações entre comportamento humano e ambiência:** uma reflexão com base na psicologia ambiental. *In:* Colóquio Internacional Ambiências compartilhadas: cultura, corpo e linguagem. Ambientes em partage: culture, corps et language, p. 1–17, 2009.

FIGUEIRA NETO, A. O. **Em “Curso de Ferreiro”...** ou o uso da Comunicação para a potencialização do aproveitamento discente no Ensino de Publicidade e Propaganda na ECA/USP. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FIGUEIRA NETO, A. O. **O Projeto Político–Pedagógico como Parâmetro na Avaliação dos Cursos de Graduação:** a experiência do Conhecer, Avaliar, Melhorar. Revista Grad+, vol. 2, n. 3, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/30Xhthq>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2019

FIGUEIRA NETO, A. O. **Os novos cenários das comunicações e ampliação da formação em Publicidade e Propaganda:** reflexões a partir da ECA/USP. Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación, v.14, n. 27, 2018.

FIGUEIRA NETO, A. O.; SOUZA, S. M. R. A formação em propaganda. *In:* AQUINO, V. **A USP e a invenção da propaganda: 40 anos depois.** São Paulo: FUNDAC, 2010.

FLORIDA, R. **A ascensão da classe criativa** – e seu papel na transformação do trabalho, do lazer, da comunidade do cotidiano. Porto Alegre: L&PM Editores, 2011.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Ranking Universitário Folha** – RUF 2017. Disponível em: <http://abre.ai/2ed> Acesso em: 14 de maio de 2018.

FRAGO, A. V; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51a ed. Rio de Janeiro | São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FUVEST, Fundação Universitária para o Vestibular. **FUVEST 2019** – Relação Candidato/Vaga – Inscritos, 2019.

GIRARDI, L.; GIORDANI, E. **Ambientes confortáveis e humanizados**. Recanto Maestro: Revista Saber Humano, n. 1, p. 67-75, 2011.

GUIMARÃES, D. Educação Infantil: espaços e experiências. *In: O cotidiano na educação infantil*. TV Escola / Salto para o futuro. 2006 p.68-77, [s.d.].

HANSEN, F. **Novas diretrizes no processo de ensino-aprendizagem**: um caminho para a formação em Publicidade e Propaganda. Revista Comunicação – Reflexões, Experiências, Ensino. Universidade Positivo, Curitiba, v.8, n.8, p. 31-44, 2014.

HJARVARD, S. **A midiaticização da cultura e da sociedade**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2013.

HORN, M. G. S. A solidária parceria entre espaço e educador. *In: HORN, M. G. S. Sabores, cores, sons, aromas*: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JENKINS, H.; GREEN, J.; FORD, S. **Cultura da conexão**: criando valor e significado por meio da mídia propagável. São Paulo: Aleph, 2014.

JISC. **Designing spaces for effective learning**. *A guide to 21st century learning space design*. Inglaterra, 2006. Disponível em: <http://twixar.me/htrn>. Acesso em: 07 de abril 2019.

KENSKI, V. **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem**. *In: Categoria Métodos e Tecnologias do 12º Congresso Internacional ABED de Educação à Distância*, Florianópolis, 2005.

LOPES, M. I. V. **Pesquisa de comunicação:** questões epistemológicas, teóricas e metodológicas. *Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, v. 27, n. 1, 2004.

LOPES, M. I. V. **Mediação e recepção.** Algumas conexões teóricas e metodológicas nos estudos latino-americanos de comunicação. *Matrizes*, v. 8, n. 1, p. 65–80, 2014.

MARQUES FILHO, B. P. **Talento, significado e sensibilidade:** epistemologia e currículo da semipublicidade. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações.** Comunicação, Cultura e Hegemonia. 2a ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

MARTIN-BARBERO, J. **A comunicação na educação.** São Paulo: Contexto, 2014.

MASETTO, M. T. **Inovação na aula universitária:** espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. *Perspectiva*, v. 29, n. 2, p. 597–620, 2011.

McCRACKEN, G. **Cultura & consumo:** novas abordagens ao caráter simbólico dos bens e das atividades de consumo. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação:** implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução: Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MUNARI, B. **Design e Comunicação Visual.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NASCIMENTO, M. **Arquitetura para a educação:** a contribuição do espaço para a formação do estudante. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PEDRO, N. et al. **Inovação pedagógica em e-Learning:** proposta de um *framework* de (auto) avaliação de práticas no ensino superior. *Experiências de Inovação Didática no Ensino Superior*, p. 257–270, 2015.

OLIVETTO, W. **Direto de Washington.** Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

PEREZ, C.; AQUINO, V. **Estética do consumo:** uma perspectiva a partir da eco-

gia publicitária. *Visualidades*, v. 16, n. 2, 2018.

POSSOLLI, A. **A prática pedagógica dos docentes do curso de Publicidade e Propaganda a luz do paradigma da complexidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – CTCH, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

RADCLIFFE, D. et al. ***Designing next generation places of learning: Collaboration at the pedagogy-space-technology nexus***. Universidade de Queensland, 2008.

REGO, T. C. **Vygotsky – Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

RIBEIRO, S. L. **Espaço Escolar: um elemento (in) visível no currículo**. *Sitientibus*, Feira de Santana, v. 31, p. 103–118, jul./dez. 2004.

ROBINSON, K. ***All Our Futures: Creativity, Culture and Education***. Estados Unidos: NACCCE Report, 1999. Disponível em: <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>. Acesso em: 18 de junho de 2019.

ROCHA, E. P. **Magia e Capitalismo: um estudo antropológico da publicidade**. 3a ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

SAAD CORRÊA, E. **Centralidade, transversalidade e resiliência: reflexões sobre as três condições da contemporaneidade digital e a epistemologia da Comunicação**. In: Divisão Temática Ibercom Epistemologia, Teoria e Metodologia da Comunicação do XIV Congresso Internacional IBERCOM, São Paulo, 2015.

SANTOS, P. K. et al. **Metodologias ativas para aprendizagem na educação superior: reflexões teóricas para a permanência**. In: Congresso CLABES. 2017.

SANTOS FILHO, A. E.; HANSEN, F. **Perspectiva discente acerca da interdisciplinaridade no ensino de Publicidade e Propaganda: o projeto Inter para ser Multi**. In: Divisão Temática de Publicidade e Propaganda, do Intercom Júnior do 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba, 2017. Disponível em: <http://twixar.me/CySn>. Acesso em: 31 de maio de 2019.

SFC. ***Spaces for learning: a review of learning spaces in further and higher education***. Preparado por AMA Alexi Marmot Associates em associação com Haa

Design. Escócia, 2006. Disponível em: encurtador.com.br/fyB27. Acesso em: 12 de abril 2019.

SOUTER, K. et al. ***Spaces for knowledge generation***. Austrália, 2011. Disponível em: encurtador.com.br/dqBU7. Acesso em: 03 de abril 2019.

SOUZA, S. M. R. **A comunicação de marca entre a publicidade de ontem e as novas gerações de consumidores: tensões e transformações**. Anais. São Paulo: Schoba, 2011. Disponível em: encurtador.com.br/fmoEZ. Acesso em: 03 de abril 2019.

TEMPLE, P. ***Learning spaces for the 21st century: a review of the literature***. Universidade de Londres, 2007. Disponível em: <http://twixar.me/Otrn>. Acesso em: 03 de abril 2019.

TRINDADE, E. **Mediações e mediações do consumo**. In XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação Anais. Foz do Iguaçu: UNILA-INTERCOM, 2014.

TRINDADE, E. Caminhos, Ações e Reflexões Para a Reformulação das Diretrizes Nacionais Curriculares em Publicidade e Propaganda. In: ALMEIDA, F. F, SILVA, R. B, MELO, M. B. M (org.). **O ensino de Comunicação frente às diretrizes curriculares**. São Paulo: INTERCOM, 2015, v.1, p.166–206.

TRINDADE, E. **Tendências para pensar a formação em Publicidade na contemporaneidade**. Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación, v. 14, n. 27, 2018.

TRINDADE, E.; PEREZ, C. Dimensões do consumo mediatizado. In: MARTINS, M. L; OLIVEIRA, M. **Comunicação ibero-americana: os desafios da Internacionalização**. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, 2014, v. 1. P.3089–3097.

TRINDADE, E; PEREZ, C. **O lugar do sujeito consumidor entre mediações e mediação do consumo: uma perspectiva latino-americana**. In: XXV Encontro Anual da Compós, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Projeto político pedagógico do curso Bacharelado em Comunicação Social (Habilitação em Publicidade e Propaganda). São Paulo,

201-. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/jupCarreira.jsp?codm-nu=8275>. Acesso em 15 de julho de 2019.

VERONEZI, R. J. B; DAMASCENO, B. P; FERNANDES, Y. B. **Funções psicológicas superiores:** origem social e natureza mediada. Revista de Ciências Médicas, v. 14, n. 6, Campinas 2005.

VITALI, T. C. O desafio do ensino superior de Publicidade para o século XXI. In: PEREZ, C.; BARBOSA, I. S. (org.). **Hiperpublicidade: Fundamentos e interfaces.** v.1, São Paulo: Thomson Learning, 2007. P.14–31.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** Tradução: Paulo Bezerra. 3a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

YAMAGA, R. **A Graduação em Publicidade e Propaganda** – Uma pesquisa em sala de aula sobre a educação para a comunicação. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

WEBER, E. P; GIORDANI, E. M. **Uma reflexão sobre a arquitetura nos espaços da educação.** Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura, p. 97–111, 2014.

WEF, WORLD ECONOMIC FORUM. **New vision for education: unlocking the potential of technology.** Federação de Professores de *British Columbia*, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2a ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Projeto gráfico e ilustrações por Stella Bonici.