RAFAEL YAMAGA

A Graduação em Publicidade e Propaganda

Uma pesquisa em sala de aula sobre a educação para a comunicação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Área de Concentração Interfaces Sociais da Comunicação, Linha de Pesquisa Educomunicação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências da Comunicação, sob a orientação do Prof. Dr. Adilson Odair Citelli.

São Paulo
2009

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

Yamaga, Rafael

A Graduação em Publicidade e Propaganda – Uma pesquisa em sala de aula sobre a educação para a comunicação / Rafael Yamaga. - - São Paulo : R. Yamaga, 2009.
298 p. :il.

Dissertação (Mestrado) – Departamento de Comunicações e Artes/Escola de Comunicações e Artes /USP.

Orientador: Prof. Dr. Adilson Odair Citelli.

Bibliografia

1. Comunicação. 2. Publicidade e Propaganda. 3. Pesquisa em Sala de Aula. 4. Formação. 5. Ensino Superior. 6. Educomunicação. 7. Yamaga, Rafael I. Citelli, Adilson Odair II. Título

CDD 21 ed. – 302

FOLHA DE APROVAÇÃO

Rafael Yamaga
A Graduação em Publicidade e Propaganda

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Área de Concentração Interfaces Sociais da Comunicação, Linha de Pesquisa Educomunicação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências da Comunicação, sob a orientação do Prof. Dr. Adilson Odair Citelli.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora:

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Aos professores, pelo conhecimento, dedicação e questionamentos.

Aos companheiros de jornada, pelo alento e compreensão.

Ao CNPq, por ter financiado esta pesquisa.

RECONHECIMENTO

“A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. Mikhail Bakhtin, autor da frase, compreendia as manifestações humanas, através de enunciados, como um prolongamento do discurso interior. Conheci as obras do teórico russo na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, antes de ser aceito para o curso de Mestrado. Hoje, encaro a frase acima como o grande desafio da presente pesquisa e de outras, em quaisquer áreas do conhecimento. O pesquisador, em campo, observa processos e dinâmicas do *corpus* escolhido, que, em meu caso, manifesta-se através de movimentos, olhares, posturas, sorrisos e sensações, além da palavra escrita e falada. Com o auxílio de métodos previamente elaborados que venham a possibilitar a coleta de dados, o trabalho de investigação *in loco* não se encerra com a prospecção. É preciso classificar as informações obtidas, sistematizar a análise e, por fim, apresentar um trabalho de meses, anos, sob a forma de dissertação ou tese.

A palavra, portanto, ocupa papel central na divulgação desse tipo de trabalho. Através de um conjunto de enunciados, apresento os resultados de meu estudo e, se consigo fazê-lo de maneira satisfatória, é graças aos professores e colegas da ECA-USP. Ingressar no Mestrado foi uma experiência que revolucionou todos os aspectos de minha vida. Não se trata somente de abrir perspectivas acadêmicas e profissionais, falo, *em primeira pessoa*, de fortalecimento de minha perspectiva de vida, de subsídios para enfrentar o que ainda virá, em forma da continuação desta pesquisa e de desafios acerca de outros temas.

Acredito que esta dissertação não é capaz de demonstrar a riqueza do curso *stricto sensu* propriamente dito, as aulas, os seminários, os trabalhos e as orientações dadas pelos professores. Faço absoluta questão de incluir a manifestação de minha admiração ao comprometimento dos docentes para com seus alunos e disciplinas ministradas. As experiências vividas nas salas da USP foram fundamentais e responsáveis por criar as bases teóricas e metodológicas dos diversos momentos em que estive em campo, para fazer a pesquisa propriamente dita, em diversas instituições de ensino.

Convido os leitores desta dissertação a refletir sobre a importância da escolha vocacional pela docência e dos seus reflexos em nossas vidas. Gostaria de agradecer pessoalmente a cada um dos professores que tive, principalmente àqueles dos quais tenho recordações *duras e marcantes*. Às professoras do ensino fundamental, responsáveis, juntamente com minha família, pelo princípio da formação de meu caráter; aos professores do ensino médio, pela apresentação e organização do conhecimento científico; aos docentes do ensino superior, pela participação no amadurecimento pessoal e intelectual e aos da pós-graduação, por me ajudarem a transformar anos de estudo em uma pesquisa que pretende contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Um brinde à abnegação.

RESUMO

YAMAGA, Rafael. **A Graduação em Publicidade e Propaganda. Uma pesquisa em sala de aula sobre a educação para a comunicação.** 2009. 298 p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

As características dos cursos de Publicidade e Propaganda na cidade de São Paulo foram observadas e analisadas através de um procedimento que envolveu etapas distintas. A definição do objeto a ser pesquisado (instituições de ensino superior) obedeceu a critérios de representatividade de classes econômicas e sociais discentes. A relação entre o poder aquisitivo dos alunos e sua escolha pela instituição e as possíveis implicações em sala de aula foram estudadas presencialmente, em pesquisa de campo. Assistimos a cerca de cinquenta horas de aulas em etapas iniciais e de conclusão dos cursos. As observações em classe foram categorizadas na tentativa de se criar uma tipologia das práticas de ensino, sem quaisquer intenções classificatórias ou constituintes de juízo de valor. Os dados que contam com as opiniões dos estudantes foram coletados por método misto, qualitativo (entrevistas, questionários abertos via *internet* e “debates” com alunos) e quantitativo (questionários fechados, com amostra definida). Buscamos identificar a formação oferecida e verificar se o discurso de cada universidade é, de fato, colocado em prática nas aulas. Algumas conclusões demonstram aspectos apreciados por alunos e adequados à formação do publicitário. Outras apontam para práticas de ensino em desacordo com os interesses discentes e, por vezes, com a formação exigida pelo *mercado de trabalho* publicitário.

Palavras-Chave: Publicidade; Propaganda; Pesquisa em Sala de Aula; Formação; Ensino Superior; Educomunicação.

ABSTRACT

YAMAGA, Rafael. **Graduation in Advertising. A research at classroom about the education for communication.** 2009. 298 p. Dissertation (Master's) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

The characteristics of the advertising courses in the city of São Paulo were observed and examined by a procedure involving distinct steps. The definition of the object to be researched (teaching institutions), followed, regarding students, criteria of representativeness of social and economic classes. The relationship between the students purchasing power and their choice for the institution and the possible implications in the classroom were studied in person, at field research. We have seen around fifty hours of classes in initial and final steps of the courses. The observations in classrooms were categorized in an attempt to create a typology of teaching practices, without any classificatory intentions or judgement. The data containing the students' opinions were collected by *mixed* method, qualitative (open questionnaires, interviews via the Internet and "debates" with students) and quantitative (closed questionnaires with a defined sample). We have aimed to check the offered formation and verify if each university speech is, indeed, a practice in the classroom. Some conclusions demonstrate aspects appreciated by students and appropriate to the advertisers formation. Others show teaching practices that are not in agreement to the students' interests and sometimes, to the demands of the advertisement *business market*.

Keywords: Advertising; Classroom Research; Formation; Higher Education; Educommunication.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Transformando inquietações em indagações; de incomodado a pesquisador. Uma história fundamental para se chegar ao objeto de pesquisa	12
O exercício da monitoria: conhecendo um pouco sobre os bastidores da Universidade	18
Uma pesquisa de campo “pré-mestrado”	20
 1. DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	25
1.1. A construção do objeto teórico. As diversas possibilidades de estudo	26
1.2. Delineando os problemas e construindo o referencial teórico	29
1.2.1. “A propaganda é a alma do negócio” ou a “propaganda é o negócio”?	30
1.3. Teóricos de referência.....	32
 2. CURRÍCULO MÍNIMO E AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES	41
2.1. O fim do Currículo Mínimo	53
2.2. O Plano Nacional de Educação e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais....	58
 3. METODOLOGIA.....	67
3.1. A escolha das instituições	68
3.2. Procedimentos adotados para a pesquisa em sala de aula	86
3.3. Para o levantamento da amostra em cada curso	87
3.4. A abordagem do grupo e a presença do pesquisador	99
3.4.1. Conclusão sobre amostragem dos grupos observados.....	104

4. PESQUISA DE CAMPO	109
4.1. Sistematização das análises	110
4.1.2. Nota sobre as descrições e análises.....	113
4.2. Universidade Mackenzie	115
4.3. Faculdades Oswaldo Cruz	154
4.4. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo	192
 5. CONCLUSÕES	 239
 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 265
 7. ANEXOS	 272

INTRODUÇÃO

Transformando inquietações em indagações; de incomodado a pesquisador.

Uma história fundamental para se chegar ao objeto de pesquisa.

Em 1994, ao ingressarmos no curso de Publicidade, Propaganda e Marketing da Universidade Mackenzie, em São Paulo, a relação candidato/ vaga para o vestibular na instituição era de 56 candidatos para uma vaga¹; o mesmo curso na Universidade de São Paulo apresentava 82 candidatos para uma vaga². Era o grande movimento dos cursos de Publicidade e Propaganda, atendendo ou tentando atender à demanda surpreendente por capacitação profissional específica. Existem muitas idiossincrasias no fenômeno que não nos permitem reduzi-lo e dizer se tratar da *profissão da moda*, embora, ao mesmo tempo, a expressão possa ser utilizada aqui com fins didáticos.

Dentre os cinco vestibulares mais concorridos no ano de 1994, na região Sudeste, o da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), era o primeiro e o da Universidade Mackenzie vinha em 3º lugar; Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e Universidade Paulista (UNIP) em segundo e quarto, respectivamente³. Daí pode-se imaginar o tamanho das turmas de Publicidade e Propaganda nas universidades particulares que, para aquele ano, receberam 174.707⁴ alunos somente nos cursos de Ciências Sociais

¹ Universidade Mackenzie, e-mail enviado pela secretaria da Faculdade de Comunicação e Artes em agosto de 2007.

² DURAND, José Carlos. Educação e ideologia do talento no mundo da publicidade. Cad. Pesqui. , São Paulo, v. 36, n. 128, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2008.

Em 2008, segundo informações da FUVEST, os cursos mais disputados foram os de **jornalismo e publicidade e propaganda** (41,63 e 41,02 candidatos/vaga, respectivamente). Em 2009 a tendência se repete, sendo que, há tempos, a carreira mais concorrida é a de oficial da Polícia Militar (masculino e feminino em primeiro e segundo lugares).

³ Fonte: INEP/MEC.

⁴ Idem.

Aplicadas, onde se situa a área de Publicidade e Propaganda. O que vimos, no ano de 1994, foram duas classes de 120 alunos cada, subdivididas em grupos menores designados por números. Para que se tenha a dimensão do que estamos tentando retratar, segue a nomenclatura dada à época:

- Turmas F (habilitação em Marketing). Subdivididas em F1, F2, F3 e F4.
- Turmas G (habilitação em Criação) Subdivididas em G1, G2, G3 e G4.

É importante ressaltar que falamos sobre uma época imediatamente anterior àquele em que houve um grande aumento no número de aberturas de faculdades pelo Estado de São Paulo e pelo Brasil – período iniciado por volta do ano 2000. Ficam claras as dimensões de turmas compostas por jovens de idade média de 18 anos⁵ e das implicações para a universidade no que tange às instalações físicas, professores, material didático e planejamento. As universidades claramente adaptavam-se a essa enorme demanda e, em nosso caso⁶, a um curso cujas prerrogativas epistemológicas e teóricas não eram claras e - por assim dizer- “não clássicas”. Os profissionais que estavam em evidência naquele momento não possuíam graduação em Publicidade e Propaganda (mesmo porque tais cursos surgiram após a formação de alguns dos profissionais mais referenciados), o meio estava em transição de técnicas e linguagens, migrando do recorte e colagem quase lúdicos para os possantes computadores. Falava-se precocemente sobre internet e através dela almejava-se diminuir a defasagem à produção publicitária de outras partes do mundo; a linguagem da publicidade, o código do *jogo* das propagandas estava em mudança e adaptação e o ensino da profissão sinalizava e corroborava

⁵ Fonte: INEP.

⁶ Matriculados em 1994 no Mackenzie.

esse período de oscilações. Era uma atmosfera estimulante onde as teorias não impunham maneirismos e formalismos herméticos. Aliás, muito se dizia que teoria era uma mera formalidade do curso a fim de atribuir valor acadêmico a uma profissão vista como essencialmente prática⁷. A ideia do publicitário sozinho, sentado em sua mesa, olhando ora para o papel em branco, ora para sua bela janela com vista exuberante era uma constante – *criar* era um dom que precisava somente de treino e o profissional de criação necessitava e dispunha de “todo o tempo do mundo”.

Em um ambiente assim, tivemos contato com as primeiras teorias da comunicação, que trouxeram bibliografia densa, requerendo muita leitura. Logo no primeiro semestre conhecemos parte da obra de *Charles Sanders Peirce* e a semiótica norte-americana. A teoria do signo, com menções esparsas a *Saussure* e *Jakobson*. Três aulas por semana de uma disciplina nomeada “Ciência da Comunicação”. Havia também as aulas de “Sociologia”, trazendo *Nietzsche*, *Weber* e *Marx* com leitura indicada de trechos de suas obras, posteriormente discutidas em aula. Ainda no primeiro semestre, tivemos aulas de “Psicologia” (que não citou autores, mas procurou passar conceitos de parte da teoria sobre a mente humana, destacando *id*, *ego* e *superego*). Claro, como se espera de um curso de Publicidade, tivemos aula de “Desenho”, “Redação e Expressão Oral” (com conteúdo voltado exclusivamente para a gramática da Língua Portuguesa), “Fotografia” e outras disciplinas situadas em *multimeios*, além de “Estatística e Análise de Dados”. Algo nos chamou atenção naquela época e, sem que percebêssemos, tornar-se-ia a centelha do nosso mestrado. A maioria evidente dos alunos mostrava total desinteresse pelas matérias que davam conta de teoria, seja ela dos signos, da linguagem, da história das

⁷ Regulamentada em junho de 1965.

sociedades ou do comportamento humano. O que mais se ouvia entre os colegas era “pra quê estamos aprendendo isso?”. Na época, se é que podemos dizer, havia distanciamento crítico “inconsciente” de nossa parte: tínhamos interesse e apreço pelas *odiadas* matérias que assombravam os jovens ingressantes do curso de Publicidade. Não conseguíamos compreender como alguém podia não gostar de assuntos tão fascinantes. Mas que não passavam naquele momento, de fato, de assuntos interessantes. O *argumento* de nossos colegas era simples, como aquelas frases inocentes que ditas através do cândido discurso popular parecem ganhar força inquestionável: “qual a relação desse monte de teoria com a publicidade?”. Pois bem. Naquele momento *eu* tinha que concordar. As aulas não faziam nenhuma relação (perceptível naquela época) com a linguagem publicitária, com a história da propaganda ou com qualquer outro elemento de viés pragmático, funcional, de aplicação imediata; talvez se esperasse que os próprios alunos fizessem essas relações, as construções de sentidos e fluxos de pensamento, depositando fé em nosso amadurecimento intelectual e desenvolvimento de pensamento crítico. Em dado momento, beneficiado pelo interesse imediato que tivemos por Peirce, Saussure, Jakobson e Marx, tivemos um daqueles segundos de iluminação, momentos que parecem realmente instantâneos, independentes de processos anteriores: vimos a conexão daquele repertório linguístico, filosófico, sociológico e *artístico* com nosso futuro ofício de publicitário. O domínio do *código*, das articulações linguísticas, da competência discursiva e dos primeiros elementos de persuasão e- por que não?- *manipulação*, fizeram-se presentes. E fomos, afoitos, compartilhar essa *iluminação* com os colegas; *decepção*. Não encontramos reflexo da empolgação em nenhum de nossos amigos, nem mesmo um traço de simpatia

por “aquele monte de teoria”. Ficamos indignados. Surgiu então a primeira indagação que fazemos questão de destacar:

Como os estudantes não conseguem *enxergar* a relação entre a “teoria da comunicação” e publicidade?

Iniciamos um processo de questionamento, inerente à curiosidade humana e fomos pesquisadores mais de uma década atrás, sem conhecer qualquer metodologia e começamos, por assim dizer, a pensar em razões causais que poderiam levar os alunos a não enxergar a relação da universidade com o mercado publicitário. Fazíamos parte do corpo estudantil e, mesmo não compartilhando da opinião, tínhamos a inexperiência e a teimosia características da idade. Rapidamente, formulamos a causa para aquele desinteresse por parte dos alunos: “A culpa é dos professores que não sabem dar aula sobre esses assuntos”. *Claro*. Estava lá, há 14 anos, sem pesquisa alguma, a panaceia do presente estudo de mestrado. Não havia naquele momento a maturidade e o espírito crítico para se evitar pensamento tão simplista e imprudente. Hoje lembramos com saudosismo daqueles anos e graças àquela vivência, desprovida de rigor metódico, metodológico e epistemológico tomamos conhecimento de uma situação, que, descrita nesta introdução, ajuda a situar nosso objeto teórico.

Como são dadas as aulas explicitamente teóricas, de formação básica, nos cursos de Publicidade e Propaganda? Por que elas *têm que* ser dadas? De que forma atrair a atenção de jovens de primeiro ano/ semestre para essas aulas?

A presente pesquisa buscou retomar as dúvidas acima e, agora, com mais maturidade intelectual, preparo teórico e consciência crítica para tratar as questões epistemológicas do ensino Superior, contando com acesso e conhecimento das tensões burocráticas (pejorativamente e não pejorativamente falando) do Ensino no Brasil e, sobretudo, com a orientação de diversos professores da USP.

O incômodo que sentimos naquela época trouxe consequências imediatas e outras, em longo prazo. Observávamos como a universidade representava o grande espaço de encontro de pessoas e ideias para os mais de duzentos alunos, contando somente os daquele curso. E como o contato com colegas de muitos outros cursos e etapas passava a constituir o meio social do jovem em formação. A riqueza de experiências de vida e de informação, mostrou-nos um viés que não havíamos pensado antes, acerca do ambiente universitário. A escola como espaço de diálogo, de vivências extra-aprendizado formal, de amizades e de toda a sorte de relações humanas em constante e incessante negociação de sentidos e mediações de discurso. Olhávamos maravilhados para toda aquela nova experiência e foi exatamente daí que outra dúvida surgiu: “Qual o papel social da Universidade e do próprio aluno na medida em que o mundo acadêmico está circunscrito e permeado pela sociedade como um todo?”. Como dito, as relações constituídas dentro da universidade extrapolavam os seus portões e ficava claro que as amizades iriam continuar, mesmo após o término do curso. E não somente no âmbito das relações pessoais, mas em interferências marcadamente sociais. Visitas a espaços de arte (museus, casas de cultura) requeridas ou mesmo guiadas por professores tinham impacto real e perceptível naquele mundo fora da escola. Os comportamentos adquiridos poderiam então permanecer com o aluno anos depois de sua saída da

universidade. Não é novidade que a vida nas faculdades contribui para formar a personalidade dos jovens e que o conhecimento adquirido em sala de aula ajuda a *mudar o mundo* em que vivemos. Mas tratamos aqui de uma preocupação mais direta, com foco centrado nas intenções iniciais das universidades. Todo o aparelho universitário, suas salas de aula, seus corredores, jardins, bibliotecas, teatros, centros acadêmicos e diretórios estudantis, opera dentro de um conjunto maior, constituído pela própria universidade, pelo governo, pelos profissionais das mais variadas atividades, pelos cidadãos e por todas as estruturas e elementos formadores da sociedade.

O exercício da monitoria: conhecendo um pouco sobre os bastidores da Universidade.

A monitoria nos deu noção de como seria a docência e é uma das responsáveis por identificarmos nossa vontade de lecionar. Passamos a compreender melhor a responsabilidade do professor no ambiente formal e informal de ensino. Pela própria hierarquia explícita e implícita, pela prática predominante das aulas expositivas, o professor era o grande formador de opinião e seu discurso poderia influenciar centenas de jovens ávidos por *conquistar o mundo*. Ficamos cientes da dificuldade em preparar aulas para classes enormes e de como as deficiências de estágios anteriores da educação eram responsáveis pela maioria das dificuldades no ensino superior. Conversamos com nossos professores, em diálogo aberto, e vimos de perto e de maneira menos fantasiosa o que era propriamente “dar aula em faculdade”.

Soubemos na mesma época que o professor também estudava⁸ e que fazia algo de nome *estranho* e práticas *duvidosas*: a *pesquisa*. Professores defendendo seus títulos de doutorado, pós-doutorado e especialização. Docentes que eram escritores e que utilizavam sua experiência em aulas para escrever livros, apresentando os resultados dos estudos. Instigante. Havia então, naquele momento, o profissional que dava e *assistia* a aulas, publicava e fazia pesquisa?! Ninguém melhor do que ele para sugerir mudanças na maneira de lecionar a formação básica (Ciência da Comunicação, Sociologia e outras disciplinas relacionadas) na faculdade. Ele está ciente da teoria, conhece bem seus alunos e é capaz de alterar o conteúdo das disciplinas oferecidas e até de decidir quais aquelas que seriam oferecidas pelos cursos e ajudariam a compor a formação universitária. A ingenuidade dos anos 90 ainda nos espanta, pois soubemos naquele momento que existia a figura do “Coordenador de Curso”, do “Coordenador Pedagógico”, do “Diretor de Graduação”, do “Reitor” e de inúmeros outros cargos que participavam da formulação de um curso. O professor era parte de algo maior, emaranhado, e sujeito a interferências e subjetividades de todo tipo.

Descrevemos aqui as atribuições do monitor⁹, pois são importantes para que na quinta parte desta dissertação, compreendamos as conclusões acerca da participação dos discentes que, segundo os dados coletados na pesquisa, podem contribuir para melhorar o diálogo entre professores e classe:

1. Colaborar nas aulas, seminários, trabalhos práticos e de laboratórios;
2. Assistir ao professor na orientação de alunos, esclarecendo e auxiliando os estudantes nas atividades realizadas em classe e/ou laboratórios, em pesquisas e na seleção de bibliografia;
3. Auxiliar o professor na elaboração de listas de exercícios e trabalhos complementares;

⁸ O que era espantoso na época e até paradigmático - “como alguém que sabe tudo precisa estudar?”, pensávamos nos anos 90.

⁹ Universidade Mackenzie, entregue ao aluno em 1994.

4. Dirimir as dúvidas dos alunos quanto aos exercícios e trabalhos complementares;
5. Dar assistência ao professor na coleta de dados e informações que possam contribuir para a elaboração das atividades dentro e fora da sala de aula;
6. Disponibilizar um horário específico para plantão de dúvidas;
7. Participar das pesquisas realizadas pelos professores responsáveis;
8. Cumprir os horários estabelecidos para Monitoria, sem prejuízo da frequência às aulas, do cumprimento de trabalhos escolares e provas.

Todas as Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas neste trabalho oferecem o programa de monitoria e suas disposições gerais são bastante similares entre si. A Universidade de São Paulo conta, também, com o equivalente da monitoria na Pós-Graduação. O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, o PAE, dispõe sobre aspectos similares aos citados na monitoria e é, em última análise, um estágio para a docência. Participamos do PAE no ano de 2008 e, graças a essa experiência, conhecemos um pouco mais sobre o exercício da docência na ECA-USP. Contribuímos e participamos ativamente das práticas de ensino em uma disciplina¹⁰, observando as relações entre alunos, professores e nós, na figura de estagiários. Pelos mesmos motivos relativos à monitoria, acreditamos ser importante incluir a menção do PAE no presente trabalho.

Uma pesquisa de campo “pré-mestrado”.

O rigor acadêmico se faz presente no processo de seleção para ingresso nos cursos de pós-graduação da ECA/USP. Frisamos que esta pesquisa pode ajudar a lançar luz sobre a formação para a Publicidade, inclusive no sentido de verificar se os alunos graduados pelos cursos pesquisados apresentam-se aptos a ingressar em

¹⁰ Língua Portuguesa – Redação e Expressão Oral II.

IES que oferecem pós-graduação. Assim, para nossos propósitos, o próprio critério de seleção da pós é instrumento capaz de fornecer parâmetros para compreender que tipo de alunos as IES estão formando em suas graduações. Pressupõe-se que o profissional “publicitário” esteja sempre atualizando conhecimentos, frequentando especializações e cursos livres. A suposição anterior não surgiu de livros, estatutos ou do Ministério da Educação (MEC); o próprio *mercado de atuação profissional*, não somente o de publicidade e propaganda, tem exigido profissionais com atestados de capacitação profissional.

O processo seletivo da ECA¹¹ consistiu-se de três etapas: prova, entrevista e apresentação de “pré-projeto” de pesquisa. Para a primeira, bibliografia extensa, dividida em geral e específica. Muitos dos autores escolhidos para a prova foram estudados no curso, após o ingresso. A segunda, a entrevista, conduzida pelos próprios professores do programa. A terceira etapa, o “pré-projeto”, deveria conter informações sobre aquilo que o candidato pretende pesquisar, com questionamentos centrais e as possíveis fontes de consulta. Acreditávamos, à época, ser necessário colher informações para formatar o texto a ser submetido para análise dos professores da IES. A pesquisa feita com vistas ao ingresso no mestrado, antes dele (pré-mestrado), foi de grande utilidade para aquela necessidade específica. Com efeito, para os resultados desta dissertação, consideramos a experiência relevante e julgamos necessário descrevê-la, mostrando sua relação com os dados da pesquisa feita em 2007 e 2008.

Em 2005 decidimos ir a campo, com recursos próprios, tencionando levantar dados preliminares a fim de verificar se nossas inquietações quando estudantes de

¹¹ Fomos candidatos em 2006 e 2007 (ano de ingresso no curso)

graduação ainda permaneciam. Queríamos saber se, após tantos anos, os cursos de Publicidade e Propaganda haviam mudado. Ainda, se em função da evolução natural do mercado de trabalho, as *grades curriculares* haviam sido adaptadas – mas, principalmente, desejávamos verificar se os alunos mantinham-se desinteressados pela teoria apresentada por algumas das disciplinas nos cursos.

Fomos a campo com o que dispúnhamos na época: certo afastamento crítico dos grupos pesquisados (agora já não fazíamos mais parte do processo de aprendizagem formal¹² do grupo em questão). Visitamos a Universidade Mackenzie (1º e 6º semestres) e a Faculdade Oswaldo Cruz (4º semestre). Conferimos alguns pontos em comum entre as faculdades, a saber:

- No primeiro ano/semestre (quando o aluno inicia os estudos), a quantidade de matérias com teor explicitamente teórico (de formação básica) diminuiu em relação a 1999¹³;
- Ainda havia grande desinteresse por parte da maioria dos estudantes com relação à disciplina “Ciência da Comunicação”. O mesmo comportamento foi observado em outras disciplinas, como “Psicologia” e “Cultura Brasileira”;
- Os alunos disseram algo alarmante e triste que pode ser demonstrado com a seguinte frase: “esses professores têm que saber que *aqui* é faculdade e *lá*

¹² Pensamos que um pesquisador não é e nem pode ser tão diferente de um “aluno”; apenas não estávamos lá, naquele momento, legalmente matriculados.

¹³ Ano em que assistimos a última aula na Universidade Mackenzie e no qual concluímos o curso. Uma análise posterior revelou que algumas das disciplinas foram remanejadas para etapas subsequentes.

fora é vida real. Essa matéria (referindo-se naquele momento à disciplina “Filosofia da Comunicação”) não serve pra nada”¹⁴.

Não pretendemos analisar aqui o teor das observações apontadas. As discussões sobre os dados de pesquisa de campo em todos os seus momentos podem ser encontradas no capítulo 4. Por ora, basta observar que a pesquisa pré-mestrado foi essencial para detectar que a problemática ainda existia. Mais do que isso, pudemos nos reinserir no objeto de estudo, vivenciando suas dinâmicas e nos preparando para a análise com amparo metodológico que estaria por vir. Ainda não sabíamos disso, mas o mais importante dessa fase da pesquisa foi a primeira abordagem com distanciamento crítico e vigilância de pesquisador – não *pendíamos* para o “lado da escola,” nem para o “grupo de alunos”. Ouvimos diálogos nas entrelinhas, nos intervalos e durante a própria aula. Observamos a metodologia de cada professor, em anotações livres, atentando para como cada docente interagiu (ou não) com os alunos. Vimos como os discentes participavam das atividades e através de suas reações percebemos que algumas aulas realmente não *iam muito bem* nas duas faculdades – aprendemos que a interação visível em sala de aula estava longe de ser o único índice para avaliar a eficácia de uma disciplina¹⁵. Ainda, percebemos que o melhor que faríamos na pesquisa do Mestrado seria observar o *ecossistema* universitário e não avaliá-lo e sugerir intervenções. Não tínhamos e

¹⁴ Aluno do curso de Publicidade e Propaganda com ênfase em Marketing na Faculdade Oswaldo Cruz (agosto de 2005).

¹⁵ Aqui esbarramos em uma dificuldade persistente que tem a ver com a avaliação do que se aprende e do que se ensina. Um aluno participante em aula não é sinônimo, necessariamente, de um aluno que realmente depreendeu o sentido das aulas de maneira satisfatória – da mesma forma, um aluno pouco participativo pode ter assimilado tanto ou mais do que o aluno absorto em discussões de sala de aula sobre a matéria. Estamos atentos a isso. Essas observações, preliminares ou mesmo as que se encontram mais a frente não têm como objetivo e nem constituem instrumento científico válido para qualificar as instituições.

ainda não temos a intenção de destratar algumas décadas de cursos em exercício e os próprios docentes.

1. DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

1.1. A construção do objeto teórico. As diversas possibilidades de estudo

Em conversas com o orientador de nosso mestrado, durante a disciplina por ele ministrada¹⁶ (participação como ouvinte) ficou claro nosso despreparo para uma pesquisa do porte que havíamos imaginado. Muito antes de iniciarmos um recorte no objeto de estudo, o professor Adilson Citelli tratou de “por ordem na casa” de nossos pensamentos. “Ora, lidamos aqui com Interfaces Sociais, percebo que você pretende estudar os cursos de Comunicação na Graduação, mas qual seria a interface, aquilo que constituiria um elo entre sociedade e universidade?” - perguntou o professor. Pensamos na própria universidade, com espaços físicos destinados a ensino e convívio, com sua própria ocupação de espaços urbanos, formando uma rede de serviços (papelarias, alimentação, insumos e suprimentos de toda ordem, entre outros) demandados por todos os indivíduos que frequentam a escola. Mas não era bem isso do que se tratava.

As interfaces são produzidas, em dado momento, pelos futuros publicitários matriculados nas IES pesquisadas; suas obras para as diferentes mídias circularão na sociedade, em maior ou menor grau, representando, em nosso modo de ver, a profissão de maior influência no mundo moderno no que tange à formação de opinião e comportamento. Claro, tal observação suscita questionamentos e opiniões contrárias. Mas é fato que os anúncios publicitários são grandes formadores de hábitos de consumo e de opinião propriamente dita, não necessariamente manifesta em compra. Jornais, revistas, rádios, TV, Internet e um sem número de meios e veículos perpassam e se espalham diante de todo e qualquer cidadão, atingindo os

¹⁶ Prof. Dr. Adilson Odair Citelli, disciplina “Linguagem, Comunicação e Educação”.

mais ricos, os mais pobres, jovens, idosos, mulheres, homens, católicos, evangélicos e seguramente todo e qualquer segmento social existente no mundo. A etnia, a religião, o poderio econômico; quaisquer que sejam as categorias estudadas, estão todas elas sujeitas à interferência da publicidade e é nesse sentido que pensamos ser o publicitário, o mais influente dos profissionais. Jornalistas e outros comunicadores sociais também ocupam lugar de destaque junto ao cidadão. Mas o recorte de estudo revela uma profissão muito presente em nosso meio hoje em dia. Há imensa gama de possibilidades empregatícias para um bacharel em Propaganda. Além dos papéis como redatores, diagramadores, roteiristas, contatos comerciais e de posições dentro de uma organização como gerentes, assistentes e diretores, o mercado de se “fazer crer” com intuitos comerciais ou mesmo institucionais- comerciais parece nunca cessar a demanda por habilidades diferenciadas. Novas tecnologias e, mais do que isso, novos meios de produção publicitária, absorvem e exigem profissionais especializados. A formação oferecida parece proporcionar polivalência aos profissionais de propaganda, sendo possível encontrar graduados atuando não necessariamente como *publicitários*, mas, ao mesmo tempo, não desconectados da formação; existem profissionais trabalhando como jornalistas, relações públicas, diagramadores de páginas de Internet e outros postos de trabalho quase inimagináveis. Daí ressurge, com mais força, uma de nossas questões: o papel social do publicitário, como cidadão *dentro* e fora da faculdade. As interfaces sociais, portanto, são dadas através de seu próprio trabalho: peças de *outdoor*, jornal, revista e todo e qualquer veículo que circule pela sociedade. A consciência social do publicitário perante a obra de cunho mercadológico *deve* ser estudada e nos propusemos a verificar se a formação social é debatida na graduação de Publicidade e Propaganda.

No entanto, com o passar do tempo e o aprofundamento de nossas pesquisas, percebemos que tentávamos lidar com questões complexas e volumosas demais. Através de conversas com profissionais do mercado publicitário, professores e, principalmente com docentes que compuseram a banca do exame de qualificação¹⁷, decidimos reservar certas searas desta pesquisa para outras ocasiões. O estudo do impacto dos anúncios publicitários, de sua recepção, difusão e repercussão comunicacional, por si só já é capaz de render um extenso texto decorrente de igualmente longa pesquisa. As obras publicitárias às quais fizemos referência anteriormente são os expoentes mais evidentes de influência na comunidade, por parte dos publicitários. Contudo, além do viés explícito, temos o *próprio* profissional como agente social, não desvinculado de sua produção, mas sim *além* de suas obras; como cidadão, como parte do enorme organismo do “fazer crer”, atuando nas relações interpessoais, nas transações comerciais e corporativas. Não atribuímos à universidade papel exclusivo no processo de formação do estudante como cidadão. Existem fatores inúmeros que influenciam no comportamento do indivíduo na sociedade – a Universidade, representada pelos cursos que oferece, é importante, mas não *única* no processo de educação “para a cidadania”. Focamos nossas pesquisas no ser- humano, no profissional em formação e nos conhecimentos por ele adquiridos nos cursos. Buscamos compreender se a universidade, de fato, fornece elementos para os estudantes, de maneira que os jovens consigam organizar seus pensamentos, desenvolver habilidades, operar novas categorias e dar origem a outras.

¹⁷Novembro de 2008

1.2. Delineando os problemas e construindo o referencial teórico

O tópico anterior, essencial para definirmos o objeto da pesquisa, leva-nos a ao recorte claro, uma vez que atuamos na educomunicação¹⁸: estudar o processo de ensino e aprendizado sem nos estendermos para a vida do futuro profissional e seu desenvolvimento após a conclusão do curso. Não se trata de fechar os sentidos e nos concentrar “da porta da Universidade para dentro”, mas sim de uma questão de recorte metodológico. Segundo Lopes (2003, p.136) “[...] a primeira fase da pesquisa empírica é constituída por operações de carácter totalmente teórico feitas sempre em função do fenómeno de comunicação que se quer investigar”. Os fenómenos decorrentes da formação do publicitário servem como base para apontar que tipo de profissional conclui a graduação nas universidades. Não cabe a nós categorizar o profissional “formado”, com certificado em mãos, mas sim observar seus movimentos e detectar *como (e se)* está preparado para atuar no mercado de trabalho. Em última análise, com o devido distanciamento crítico, *que tipo de profissional* emerge ao final do curso. Não avaliaremos, em momento algum, o *mau publicitário*, o *bom publicitário*. O professor *bom/ ruim*. A faculdade *indicada/ execrada*. Observamos as práticas de ensino na medida em que educar para a

¹⁸ O Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo assim discorre sobre a Educomunicação: Os recentes estudos desenvolvidos pelo NCE sobre a inter-relação comunicação e educação apontam para a emergência de **um campo de intervenção social caracterizado por oferecer um suporte teórico-metodológico que permite aos agentes sociais compreenderem a importância da ação comunicativa para o convívio humano, a produção do conhecimento, bem como para a elaboração e implementação de projetos colaborativos de mudanças sociais.** O conceito e as práticas educacionais vêm somar-se às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que se refere especialmente à área das linguagens e suas tecnologias.

O conceito da educomunicação propõe, na verdade, a **construção de ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos, nos espaços educativos, quebrando a hierarquia na distribuição do saber, justamente pelo reconhecimento de que todas as pessoas envolvidas no fluxo da informação são produtoras de cultura, independentemente de sua função operacional no ambiente escolar.**

comunicação, através da comunicação, distingue-se dos demais cursos das áreas de Exatas, Biológicas e mesmo de Humanas.

Podemos dizer que nos cursos pesquisados, os professores ensinam a *comunicar*. Discute-se qual a melhor mensagem e como veiculá-la em cada situação. **Educar para comunicar** é a peculiaridade desse curso e esperamos ter dado conta de estudá-la satisfatoriamente em análises nesta dissertação. De certo, pensamos que todo professor, de qualquer área do conhecimento, constituiu-se em comunicador, mas nem todos os docentes têm alunos cuja **futura profissão requer exímia habilidade para comunicar**. A *profissão de publicitário* exige mais do que informar, pede algo além da habilidade com os signos linguísticos. Requer a capacidade da persuasão, do poder de convencer, de oferecer *sonhos* e soluções *mágicas*. Busca a atenção de determinada audiência, convencendo-a de que o conteúdo informado é imprescindível para sua vida, para seu futuro. Será que as universidades e seus docentes não buscam a mesma atenção de seus alunos? Será que não somos todos aspirantes a publicitários, tentando mostrar à sociedade nossos frutos de pesquisa e estudos?

1.2.1. “A propaganda é a alma do negócio” ou a “propaganda é o negócio”?

A maior parte do meio acadêmico critica o evidente movimento mercadológico, relativo ao aumento no número de faculdades no Brasil. A capacidade das novas IES, como formadoras, e suas intenções de ensino que se confundem com sua vocação financeira são frequentemente assunto de debates na comunidade docente. Não aceitamos e, além, *duvidamos* de universidades e

faculdades que se parecem com multinacionais e que tomam emprestado o modelo administrativo das corporações, não separando as instâncias financeiras das educacionais. Alunos não são *produto*, não são *mercado*. Nesta dissertação não discorreremos sobre a idoneidade das IES e nem sobre suas táticas comerciais. Existem trabalhos muito mais ricos e completos acerca do aumento de cursos superiores disponibilizados no Brasil¹⁹ do que sequer poderíamos tratar aqui. Antes de enxergarmos camadas *além do que se vê*, e de estudarmos o viés menos evidente da formação do publicitário, observamos se as IES oferecem ensino que está em acordo com as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e, portanto, com o Ministério da Educação (MEC). Mais do que isso, através de pesquisa nos meios de comunicação, e principalmente, contando com material fornecido por cada IES, comparamos a comunicação institucional, escrita, com as dinâmicas de aula.

As faculdades cumprem as promessas por elas veiculadas? Frases como: “Aqui você tem a formação que garante os melhores empregos em menor tempo no mercado de trabalho” passariam por uma comprovação em sala de aula? Como dito anteriormente, fizemos a opção teórico-metodológica de não nos atermos a dados que dariam conta do “destino” dos profissionais formados. O tempo, implacável para o pesquisador, foi levado em conta e logo vimos que seria inexequível dar atenção merecida a tantas direções. Deveríamos sim, verificar se a formação dada garantiria o “melhor lugar no mercado de trabalho”. Há de se ter muito cuidado agora: estaríamos sujeitos a incorrer em um juízo de valor, que arruinaria nossa pesquisa do ponto de vista metodológico. Não poderíamos em momento algum, da mesma forma como evitamos fazer com as práticas didáticas, dizer que a formação dada

¹⁹ Ainda assim tentaremos agregar e analisar informações sobre o ensino superior no capítulo 3.

pela faculdade A cumpre a promessa do anúncio de TV, que a formação dada pela faculdade B não cumpre o que veicula no seu site e assim por diante. São conclusões subjetivas que carecem de meios de objetivação que possam apontar **o que** é “a melhor formação” e não necessariamente **qual** das IES é capaz de fornecê-la.

1.3. Teóricos de referência

Uma peculiaridade da presente dissertação é o fato de o próprio pesquisador ter feito parte do objeto pesquisado. Como vimos no capítulo 1, a bibliografia de algumas disciplinas de nossa própria graduação foi a responsável pelo interesse inicial em estudar o assunto que apresentamos. Analisamos a bibliografia dos cursos em questão, em linhas gerais, pois consideramos importante, antes de estudar *como* são as aulas, compreender sobre o que tratarão docentes e discentes naquele semestre/ ano. De certo, conhecíamos muitos dos autores dos textos sugeridos e essa etapa da pesquisa não teve a intenção de fazer o levantamento bibliográfico de cada curso. Não obstante, através das ementas das disciplinas, tomamos conhecimento do referencial teórico dos cursos. Graças a essa familiaridade, voltamos a atenção aos diversos grupos de estudantes. Se nos debruçássemos profundamente sobre os textos a fim de compreender a hipótese “os alunos não gostam da teoria”, nos envolveríamos ainda mais com suas problemáticas e talvez tendêssemos para a mera análise causal: “as aulas são mal dadas e os textos são

difíceis, esses professores não ajudam...”²⁰ além de ser impraticável com relação ao tempo necessário para tanto. Assim, tivemos melhores condições de entender as dificuldades dos professores e dos alunos sem “privilegiar” nenhum dos lados²¹.

Portanto, trabalhamos, por assim dizer, com duas bibliografias distintas. Uma delas, a que consta nas sugestões de leitura e base para os cursos pesquisados, que foi brevemente analisada a fim de fazermos um estudo do currículo dos cursos e da grade curricular. A outra, evidentemente, a bibliografia dos autores que amparam nossos pensamentos e ajudam a coletar, organizar, analisar, e *pensar* sobre a pesquisa em si. Dividimos a bibliografia do pesquisador, constante no trabalho de investigação propriamente dito em quatro instâncias metodológicas, conforme vimos em Lopes (2003, p.119). Obras que nos auxiliaram em momentos epistemológicos, teóricos, metódicos e técnicos. Algumas interagem em diferentes campos e dão conta de mais de uma instância de pesquisa, ajudando a construir a teoria sobre o objeto e apontando caminhos para as operações dentro do mesmo.

Do ponto de vista epistemológico, pensamos estar falando acompanhados pelo paradigma marxista. Em certos momentos, o marxismo apresenta-se para nós como instância teórica, na voz de autores como Lukács e Bakhtin. É fundamentalmente com os autores marxistas que tentamos fazer a ruptura epistemológica e sair do lugar comum, da aparente verdade perceptível. Estudamos a ideia de luta de classes e distinções dadas por suas divisões sociais, no sentido de

²⁰ Aluno, durante pesquisa de campo.

²¹ Ao nos referirmos a “lados”, usamos a nomenclatura apenas para designar elementos nas interações que ocorrem em aula; o professor aprende muito ao “ensinar” as teorias. A ideia de que o docente detém o conteúdo e que os alunos são espaços a serem preenchidos com o *rico conteúdo* do Mestre não nos é cara. Acreditamos em uma negociação de sentidos e discursos muito mais rica do que isso, dialógica; infelizmente, muitas das aulas observadas parecem ter “lados” realmente divididos. Professor de um lado, *ensinando*, e alunos do outro, *tentando* aprender.

evitarmos o hermetismo, percebendo as nuances dentro de uma mesma classe. Outro autor importante, Manuel Castells, norteia esse momento, ao priorizar os movimentos políticos e o surgimento de certa aculturação acerca da própria realidade, fenômeno observado em jovens de algumas IES.

Mikhail Bakhtin tem um papel bastante forte já que analisamos a sala de aula e as trocas de sentido que nela ocorrem, utilizando os capítulos dois, três e seis do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* para compreendermos os processos de linguagem em si. As necessidades individuais e de grupo, a polifonia em sala de aula e as manifestações do psiquismo individual, motivado por caráter externo e ligado a um conjunto, amparam a discussão sobre a formação do aluno. Bakhtin nos serve no nível epistemológico na medida em que avançamos para a conclusão de que tudo que se faz, principalmente para um publicitário, não é e nunca será uma manifestação do individual. O período abaixo (BAKHTIN, 2004, p.58) explica o que dizemos, com relação à natureza da expressão coletiva e individual:

[...]Os processos cognitivos provenientes de livros e do discurso dos outros e os que se desenvolvem em minha mente pertencem à mesma esfera da realidade, e as diferenças que existem, apesar de tudo, entre a mente e os livros não dizem respeito ao conteúdo do processo cognitivo. O que complica mais o problema de delimitação do psíquico e ideológico e o conceito do "individual". Aceita-se, geralmente, uma correlação entre o "individual" e o "social". De onde se extrai a conclusão de que o psiquismo é individual e a ideologia social. Esta concepção revela-se radicalmente falsa. "Social" está em correlação com "natural": não se trata aí do indivíduo enquanto pessoa, mas do indivíduo biológico natural. O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos e de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico. Esta é a razão porque o conteúdo do psiquismo "individual" é, por natureza tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica e internamente condicionada por fatores sociológicos.

Sobre os aspectos metodológicos, desde o início da construção do objeto teórico e de seus ajustes, até a definição de técnicas e a preparação da dissertação, caminhamos com a professora Maria Immacolata Vassalo de Lopes. Sua obra *Pesquisa em Comunicação* é fundamental para a organização de pensamentos e procedimentos em todas as etapas da pesquisa; com efeito, o “pensar” metodológico ficaria diminuído ao ser comparado ao “pensar teórico”. O trabalho correria o risco de ficar carente de rigor metodológico mínimo e, em decorrência, ter sua fundamentação científica abalada.

Florestan Fernandes tem papel importante e nos manteve vigilantes e centrados nas práticas de pesquisa propriamente ditas. As técnicas de investigação no momento empírico, durante as aulas assistidas e entrevistas realizadas, os processos de reconstrução da realidade relacionada com as teorias aqui descritas e sugeridas não teriam sido organizadas sem a presença do autor em nosso Quadro Teórico de Referência. Ainda, nos momentos de interpretação dos dados, nos valem de Fernandes e sua obra *O Problema do método na investigação sociológica*.

Para tratamento técnico e metodológico, refletimos bastante sobre a obra de Michel Thiollent, especificamente *Metodologia da pesquisa-ação*. Não adotamos o procedimento da pesquisa-ação propriamente dito, mas a leitura acerca da mesma expandiu nossa maneira de atuar na pesquisa de campo. Thiollent foi constante durante toda a fase empírica de nossos trabalhos. Não possuímos as habilidades nem o conhecimento dos antropólogos, mas acreditamos que nosso trabalho tem a ver um pouco com a *observação participante* da antropologia. Na medida em que

ocupamos lugar na sala de aula, muitas vezes como elemento estranho e outras como elemento não detectado e até *indetectável*, interferimos no ambiente da pesquisa e estamos cientes de que, em alguns momentos, alteramos o desenrolar *normal* das atividades. Thiollent nos alerta para a consciência dessa interferência no meio observado.

Bourdieu também é um autor de referência teórico-metódico-metodológica e sua obra *O ofício de sociólogo* foi consultada diversas vezes para que não caíssemos em visão reduzida da sociologia. Bourdieu coloca a educação em destaque dentro do que chama de estrutura simbólica. É por ver a escola como um ambiente de produção social, não necessariamente a serviço das classes dominantes, que adotamos pontualmente as análises do autor. O ensino não pode ser desvinculado da produção social- se não a produção propriamente dita, constitui um *treinamento* para alunos, voltados a produzir *para* a sociedade. O aprendizado como processo repleto de inter-relações e busca de significações já é parte da sociedade e produz valores manifestos em profissionais que em breve atuarão de forma mais notada em postos de trabalho. Ao tratar da teoria de pesquisa criticando o modelo norte-americano, Bourdieu se insere automaticamente em nossos estudos no sentido de nos levar a pensar na sociedade além da submissão comercial e mercantil. É nesse aspecto, sobre os modelos mercadológicos aparentemente seguidos pelas faculdades, que encontramos reflexos de sua crítica ao capitalismo e ao “neoliberalismo”. Mais à frente, veremos se o caráter mercantil do ensino superior realmente existe ou se esse se manifesta apenas como consequência natural de uma demanda maior por cursos de graduação.

Sem dúvida, dentro ainda do paradigma marxista e influenciando nossa obra como um todo está Adílson Citelli. E estamos tratando aqui (no quadro teórico de referências bibliográficas) de obras pertinentes à nossa problemática, tentando deixar de lado sua figura como orientador da dissertação. A obra de Citelli caminha pelos ensinos médio e fundamental, com inquietações muito similares às nossas e foi adotada, em primeiro lugar, por identificação com sua *ideologia*; aliás, permitimos retomar o uso *démodé* da palavra ideologia. É a *ideologia* que parece guiar Citelli pelos meios educacionais e por suas interações de linguagem. Partilhamos do mesmo interesse e a obra do professor é indissociável de nossa reflexão. Citelli situa-se, portanto, nas **quatro** instâncias em que dividimos - metodologicamente e didaticamente - nossa bibliografia e todo o trabalho²². No nível epistemológico porque abarca teoria sólida e atualizada, em compasso com os dias *brasileiros* em que vivemos. O próprio autor faz a ruptura epistemológica dos textos escolares (ao mostrar que a natureza do texto não define sua *função*)²³. Em seu livro *Comunicação e Educação - a Linguagem em movimento*, faz um trabalho fundamental para nossos estudos, ao tratar, no capítulo “Na sala de aula, com alunos”, o relacionamento dos discentes com as mídias e as tecnologias. O questionário por ele proposto levanta perfil claro dos alunos do ensino fundamental – do ponto de vista epistemológico, rompendo as *pré-noções* do senso comum, é possível entendermos e discutirmos os fatores econômicos, pedagógicos, sociais e políticos que amalgamarão o perfil do pré-universitário. Em *Palavras, Meios de*

²² Ver novamente LOPES (2003), capítulo 6.

²³ Citelli estuda os espaços escolares formais, informais e não formais juntamente com os textos escolares e não escolares. Propõe um pensamento em que o uso das produções dos meios de comunicação é sempre *relativizado*; assim, um jornal que tinha a função de informar uma determinada camada da população pode, em curto espaço de tempo, ocupar um lugar essencial no processo de ensino. A notícia de jornal pode ser trazida para a aula a fim de estudarmos muito além da construção gramatical, a linguagem, suas inferências sociais, seu conteúdo político e todas as facetas em conexão com a *alfabetização social* do aluno.

Comunicação e Educação, o autor trata diretamente da Publicidade e de seus estereótipos reafirmados pelos profissionais do meio e alerta para o uso estrutural e meramente funcional da língua, abrindo brecha para que contestemos a formação dada aos universitários de Comunicação, não no sentido de alcançarmos um “currículo ideal” ou de eliminarmos certas práticas de ensino, mas com vistas à reflexão crítica e acima de tudo, responsável com o que se ensina nos dias de hoje nas universidades paulistanas.

Em fusão com o nível teórico, onde buscaremos apoio para nossas próprias observações e ideias, Adílson Citelli está fortemente presente; no nível epistemológico o autor constitui bases para a quebra de práticas ociosas, viciadas, ineficazes ou simplesmente inférteis. Ao propor uma maneira diferente de pensamento e ação, agregando dados colhidos em pesquisa²⁴ a exemplos de enunciados circulantes na sociedade, o autor passa a analisar suas observações e constitui uma série de raciocínios e percursos lógicos que acabam por formar sólida teoria. E do nível propriamente *teórico* do autor, juntamente com os dados da pesquisa do presente trabalho, buscamos o entendimento próprio, de onde advêm nossas conclusões. Como dito anteriormente, foi nesse nível em que, auxiliados pelas aulas do professor e pela sua obra, demos conta da formulação teórica do objeto, e das perigosas soluções antecipadas. Cientes do perigo do senso comum²⁵, tivemos o cuidado de transformar as impressões em hipóteses, delineadas por

²⁴ Inúmeras pesquisas realizadas pelo professor e pelo grupo de estudos por ele coordenado. Mas, a exemplo, citamos as pesquisas feitas nas escolas públicas paulistas que “tratam como certos materiais considerados não estritamente didáticos acabam por entrar e influir no cotidiano da sala de aula”.

²⁵ “A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é o que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando.” (FREIRE, 1996, p.29).

percurso teórico²⁶ referencializado em trabalhos anteriores e de autores de muito mais experiência.

No nível técnico, onde formulamos os processos de pesquisa e de análise de dados, recorremos a Adilson Citelli, observando seus questionários em diversas obras²⁷ e os processos de abordagem (e presença) perante o objeto de estudo. Ainda, a interação entre as pesquisas qualitativas e quantitativas sofreram um procedimento similar ao que Adilson Citelli utiliza nas obras – as pesquisas se complementam em uma *tensão* constante onde a diversidade de dados e relações daí provenientes compõem, a nosso ver, panorama mais cuidadoso e, por assim dizer, realista do ponto de vista da construção do objeto.

Na parte metódica, onde cabe a estruturação do nosso objeto de estudo, ficamos também com Citelli já que adotamos o modelo de enunciação de preceitos da parte científica dos objetos similares ao seu. Explica-se: pensamos na parte metódica como o **método** propriamente dito; *o que fazer, de que forma fazer, quem fará* e assim por diante, constantemente em conexão com o nível técnico. A enunciação dos processos de formulação da problemática encontrará seu lugar no nível teórico²⁸ através de todos os autores citados neste tópico. Mas a objetivação e toda a reflexão teórica ficam por conta de uma série de métodos de ordenamento e

²⁶ Pretendia-se haver o estudo técnico de algumas de nossas ideias para a melhora no ensino das disciplinas pesquisadas. Mas tivemos consciência de nossas limitações e, sobretudo da implacabilidade do tempo. Deixaremos as hipóteses propriamente ditas para um Doutorado ou, ainda melhor, para nossa futura vivência docente *exatamente* nos cursos pesquisados.

²⁷ Obras cuja natureza era similar aos nossos propósitos. Não nos baseamos em questionários ideais nem tampouco reproduzimos os questionários estudados. Mas observamos o caráter de formulação destes e procuramos encontrar a filosofia por trás dos textos de questionário. Pensamos em instâncias técnicas utilizando, do referido autor, o livro *Comunicação e Educação – a linguagem em movimento*, principalmente o capítulo *Uma pesquisa com escola e meios de comunicação*.

²⁸ LOPES (2003, p.126-127).

de exposição da construção científica e, pensamos, subjetiva. Segundo Lopes (2003, p.124), temos duas operações concomitantes e/ou simultâneas: a exposição e a *causação*. A segunda é o que nos interessa em Adílson Citelli, no nível metódico, haja vista que consiste em traçar as conexões entre possibilidades, fatos coletados, dados de pesquisa e teóricos e até de possíveis proposições para a problemática. Ainda segundo Lopes (2003, p. 125), a exposição conquanto elemento do nível metódico deve dar conta de “formalização e articulação do sentido”²⁹ pois é aqui que todas as conclusões e a apresentação propriamente dita tornar-se-ão públicas e, para os leitores, serão a melhor tradução intersemiótica daquilo observado e compreendido pelo pesquisador.

Alguns autores citados durante o trabalho não aparecem aqui já que procuramos dizer neste capítulo e no anterior, clara e abertamente sem faltar com o rigor acadêmico, “quem somos”, “de onde viemos” e “com quem andamos”. Pensamos que companhias (as boas) *vão e vem* e nos ajudam a caminhar em diferentes momentos.

Ao iniciarmos a montagem de nosso calendário de pesquisa de campo, deparamo-nos com a diversificada grade curricular de cada curso que tem, em nossa opinião, uma razão de ser. A diversificação deve-se, em parte, a fatores históricos e políticos. Para analisar as diferenças e sua sintonia com a sociedade e com as necessidades atuais do publicitário como profissional ativo, traçaremos um *breve* histórico dos cursos de publicidade no Brasil a fim de justificarmos nossas conclusões no próximo capítulo.

²⁹ Idem.

2. CURRÍCULO MÍNIMO E AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES

Não pretendemos produzir um texto definitivo acerca das bases legais e comparativas de regimentos nas esferas institucionais da Educação. Preferimos e *precisamos* abordar de forma crítica e objetiva os assuntos relativos a tais legislações quando se mostraram pertinentes ao nosso estudo específico em sala de aula. Relações de causa e consequência, análises históricas e organizacionais do ensino superior podem ser conferidas em obras específicas de autores que contam com maior experiência e competência do que as do presente autor. Dito isto, achamos necessário retomar a visão *filosófica* do ensino das disciplinas e de seus conteúdos; a Educomunicação é instrumento e processo nesse campo. Promover a discussão e a reflexão, conjuntamente com governo, alunos e professores é uma maneira, educativa por excelência e comunicativa por natureza, de tratar um assunto demasiadamente envolto por tensões de toda ordem.

Os Currículos Mínimos que eram impostos à Comunicação Social como área formadora de profissionais, foram constituídos à maneira *brasileira*, por uma série de pareceres do Conselho Federal de Educação, retificando e ratificando textos anteriores, agregando novas e complementares informações, inserindo textos (por vezes contraditórios) construindo longa série de currículos adotados. É necessário que tratemos da Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Na verdade, o projeto da Lei vem de 1948³⁰ e só foi promulgado como Lei em Dezembro de 1961. Era conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em um momento confuso envolvendo Parlamentarismo, seu Primeiro Ministro (Tancredo Neves) e o

³⁰ O então Ministro da Educação e Saúde Pública Clemente Mariani, apresentou o projeto para o Presidente da República (Eurico Gaspar Dutra); na verdade a Lei já era prevista pela Constituição de 1934.

Presidente João Goulart, *coincidiu*³¹ com a fundação da Universidade de Brasília. Houve grande repercussão e alguns autores³² chegaram a dizer que a LDB fazia parte de uma propaganda do Governo e não dava conta dos problemas de ordem nacional da época. A LDB regulamentava o Ensino brasileiro em todas as suas instâncias, do Ensino Pré-Primário ao Superior. Destacamos aqui o artigo 66 que trata especificamente do Ensino Superior:

Artigo 66º - O Ensino Superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das Ciências, Letras e Artes e formação de profissionais de nível universitário. Quanto à estrutura, o Ensino Superior será ministrado em estabelecimentos agrupados ou não, em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional; cursos; graduação (para candidatos que concluíram o ensino médio); pós-graduação (para candidatos que concluíram o curso de graduação) e de especialização, aperfeiçoamento e extensão (requisitos a serem exigidos)

A LDB veio em um momento peculiar, pré-ditatorial, e seus supostos ideais humanistas e libertadores se viram dizimados. Muitos dos objetivos descritos na LDB, logo em seu artigo 1º, ficaram esquecidos e postos de lado – mais do que isso: foram proibidos pelo governo militar. Escolas foram fechadas, cursos extintos, professores e alunos presos e funcionários do DOI-CODI (Destacamento de Operações de Informações - Centro de Operações de Defesa Interna) estavam infiltrados no meio estudantil. Havia ainda o grupo de Comando de Caça aos Comunistas (CCC), formado por estudantes de direita e outros membros de mesma orientação política que acabavam por pressionar ainda mais o ambiente de Ensino e com ele os ideais da Lei da Educação de 1961. Abaixo os pontos inviabilizados do artigo 1º:

³¹ Ver SAVIANI, 2008, acerca dos fatos que envolveram as datas. Tensões políticas ajustaram os calendários.

³² Ver SILVA, 1979 e MOURA, 2002 e GOTTLIEB; SOARES 1996.

Artigo 1º - A educação nacional, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana tem por fim:

A compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõe a comunidade;

O respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;

O fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;

O desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum;

O preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam usar as possibilidades de vencer as dificuldades do meio;

f) A preservação e expansão do patrimônio cultural;

g) A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

Carlos Eduardo Lins da Silva (1979) faz um estudo rigoroso sobre a evolução dos currículos ideais. Apesar de essa análise ter sido realizada há quase 30 anos valemo-nos dela do ponto de vista da descrição dos currículos mínimos e das reações da sociedade perante as alterações na época; devido ao dinamismo do ensino e mais ainda às mudanças ocorridas da década de 80 até os anos atuais, não podemos utilizar os dados em relação instantânea e automática. Mas os fatos históricos envolvendo datas dos currículos e leis estão muito bem apresentados na obra do Autor. A história dos textos regulamentadores, sobrepostos uns aos outros ao longo dos anos é fundamental para entender como a situação atual se apresenta: através de suas considerações, juntamente com os dados dos Conselhos de Educação e do MEC, relatamos aqui aquilo que julgamos imprescindível para o

entendimento da formação da grade curricular das IES brasileiras do início do século XXI, sobretudo a das IES pesquisadas no trabalho de campo.

Guardamos posicionamento que deve ser explicitado: os primeiros pareceres sobre um Currículo Mínimo (Parecer 323) têm suas origens às vésperas do período de regime militar no Brasil sendo esse documento de 1962. O Parecer 323 traz as primeiras orientações para as IES brasileiras, cujas organizações administrativas eram obviamente muito diferentes das de 2008. Era uma época de grande necessidade por profissionais para o rádio e televisão e o parecer dava mostras de preocupação com a formação de profissionais para um mercado que estava cada vez mais se firmando. Havia uma lista de disciplinas obrigatórias (denominadas de *gerais*) e as disciplinas *técnicas*, um treinamento propriamente dito. O currículo mínimo dessa época dispunha somente sobre o curso de Jornalismo, pois era a única Habilitação existente no Brasil, dentro da grande área da Comunicação. Para os nossos propósitos, destacamos as disciplinas do parecer:

1. Cultura Brasileira
2. História e Geografia do Brasil
3. Estudos Sociais e Econômicos
4. Civilização Contemporânea
5. História da Cultura Artística e Literária
6. Português e Literatura da Língua Portuguesa
7. Qualquer língua estrangeira moderna
8. Ética e Legislação da Imprensa
9. História da Imprensa
10. Administração de Jornal e Publicidade
11. Técnica de Jornal e Periódico
12. Técnica de Rádio e Telejornal

Encontramos dificuldades em situar as disciplinas por nós pesquisadas nesse elenco da época. Podemos dizer que o ensino de Filosofia da Linguagem, dos Estudos dos Meios de Comunicação e da própria Semiótica é recente e a organização do *conhecimento* na década de 60 era diferente da maneira com a qual as IES pesquisadas relacionam as disciplinas em 2008.

O que conhecemos sobre a década em questão, não somente pelo imobilismo imposto pelo regime militar, era a falta de liberdade que as IES tinham no que tange à adaptação das imposições do Conselho de Educação aos fatores locais; sejam eles culturais, sociais ou tecnológicos. As múltiplas facetas de um curso de Comunicação Social estavam sob a diretiva de um parecer genérico que permitia somente que disciplinas de complementação fossem ministradas e assistidas em faculdades diferentes das de origem.

O parecer que estabelece o segundo currículo mínimo da área (984/65), ainda indica mudanças para a única habilitação de Comunicação Social, o Jornalismo. O documento é de 1966 e coloca o curso sob a influência do Centro Internacional de Estudos Superiores de Jornalismo para a América Latina (CIESPAL), mantido pela UNESCO. Dados apontam para a inclusão de disciplinas humanistas, contendo instâncias teóricas da Comunicação (SILVA, 1979, p.82).

Nessa mesma época, pela primeira vez na história do Brasil, a profissão de Publicidade e Propaganda é orientada por legislação, através da Lei nº 4680 regulamentada em junho de 1965 por um decreto. A segunda metade da década de 60 parece ter sido fundamental para a formação de currículo dirigido ao ensino técnico e instrumental. Talvez regida por uma demanda urgente por profissionais aptos a operar em meios cuja ausência de *treinamento* impossibilitaria

o exercício de certas profissões; talvez por influência militar em prol da tecnicidade que garantiria prontidão do cidadão a prestar serviços imediatos à pátria. Na época, Bourdieu já alertava para a dominação através das formas de reprodução social; ora, de fato, o ensino, em todas as instâncias, representava grande instrumento de controle e subordinação social e um sistema de educação sob comando de regime totalitarista, ditatorial, não parece demonstrar afeto pela formação realmente iluminista, com ideais humanitários e aprendizado crítico. Claro que o modelo norte-americano era influente na época, não somente na comunicação, mas em todas as áreas de excelência do saber e do cotidiano, sendo que, para alguns, o funcionalismo representava caminho direto para a *evolução* da nação e da incrementação de mão de obra.

No mesmo ano, uma resolução do Conselho Federal de Educação diminuiu a quantidade de disciplinas complementares e passou a exigir dezesseis disciplinas para o currículo mínimo. Seis das disciplinas apontadas davam conta de um caráter técnico.

Em 1969 veio mais um parecer, definindo o Terceiro Currículo Mínimo e passando a tratar o “curso de Jornalismo” como um dos Cursos de Comunicação que agora contaria com cinco habilitações: Publicidade e Propaganda, Editoração, Relações Públicas, Polivalente e o próprio Jornalismo. Existiam nove matérias obrigatórias e comuns às cinco habilitações. Foi permitido gradativamente às IES, na primeira metade da década de 70, que cada Habilitação escolhesse disciplinas, incluindo ou removendo-as de seu elenco específico. Para que uma IES pudesse abrir ou manter um curso na grande área da Comunicação, era obrigatória a oferta

de pelo menos duas habilitações. Também obrigatória era a prática de estágio, que deveria ser feito pelos alunos nas etapas finais dos cursos.

Pela primeira vez a universidade podia *ensaiar* o ajustamento em seus processos, visando acompanhar a sociedade e suprir demanda; mas ainda estava longe de criá-la, a não ser por professores, que também eram escassos para os cursos ministrados. A Publicidade, desde seu início no Brasil, ficou conhecida por formar profissionais por meios quase que estritamente práticos. Era de se esperar que não houvesse professores para ensinar algo ainda tão pouco organizado e de resultados alcançados graças ao pragmatismo. De fato, a qualificação dos professores para os cursos de Comunicação Social dessa época foi bastante questionada e atingiu seu ápice na década de 80 como veremos mais adiante.

Em 1977 o Quarto Currículo Mínimo é apresentado, mediante, novamente, um Parecer (1.203). O documento elenca os currículos mínimos anteriores, pontualmente, evidenciando aumento de cursos ligados ao ensino de Comunicação Social no país. Instaura uma nova nomenclatura para as Habilitações e as mantém divididas em cinco: Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Rádio e Teledifusão, Cinematografia e Jornalismo. O parecer refletia a preocupação da comunidade acadêmica em incorporar o resultado de reflexões e teses ao pensamento que passava a criticar os modelos teóricos importados tão em evidência nos outros pareceres (SILVA, 1979, p.82). Uma nova mentalidade das IES já passava a distanciar a formação da orientação necessariamente instrumental. Ao pensar a comunicação brasileira mais identificada com fenômenos latinos, o Ensino Superior passou a proporcionar formação menos instrumental ou técnica. As disciplinas do novo currículo mínimo eram de base mais *humanista*, dividindo-se em

aulas de Fundamentação Geral, comuns a todas as habilitações de Comunicação Social e em disciplinas de Fundamentação Específica para cada Habilidade. As matérias ditas de Fundamentação Humanística (Geral e Específica) eram obrigatoriamente dadas na primeira metade do curso. As disciplinas de natureza Profissional ou Profissionalizantes, na segunda metade, divididas por habilidade específica. O último período do curso deveria ser destinado à prática dos conhecimentos através de trabalhos que envolvessem projetos Experimentais (VITALI, 2004, p.67).

Até meados de 2000, poderíamos dizer que foi o modelo de 1977 que conduziu a totalidade do Ensino Superior, proporcionando fundamentações teóricas e filosóficas nos primeiros anos dos cursos e apresentando disciplinas diretamente focadas no mercado de trabalho nos últimos anos. O modelo hegemônico imposto pelo Currículo Ideal achatou e ignorou idiosincrasias geográficas e sociais, consequentemente atrasando o surgimento de profissionais adequados para cada região em um país tão grande como o Brasil. O Governo Federal fiscalizava as universidades e impunha sanções rigorosas para os cursos. Estamos chamando atenção para alguns dos pontos aqui listados para que se faça um paralelo com os tempos de hoje: centenas de cursos a mais pelo território brasileiro, títulos diversos contemplados à conclusão do curso, IES de origens administrativas de toda sorte, tempo de conclusão de curso de 2 a 5 anos e assim por diante. Perguntamos, sem intenção retórica: o ensino realmente melhorou? Construímos, tanto em época de ditadura, como em democracia, um sistema de Ensino Superior em sintonia com os dias atuais? A sobreposição e a sucessão de currículos mínimos procurou dar conta de demandas sociais, adequando a formação em Comunicação ao mercado

profissional de cada época. Ainda, os pareceres tentavam ajustar o Brasil ao *mundo*, alinhando e modernizando os currículos mínimos com universidades estrangeiras (MOURA, 2002, p.27).

Como dissemos, a década de 80 foi marcada por severas críticas ao ensino da Publicidade no Brasil. O mercado de trabalho estrito dava sinais claros de que os profissionais que nele chegavam não estavam preparados para atuar em suas agências, *bureaux* e escritórios em geral. Nomes referendados no meio publicitário abertamente declaravam nunca ter concluído uma faculdade, quanto mais receber formação específica em Publicidade. Por esse mercado circulavam graduados em Economia, Administração e, muitos, em Jornalismo. Já vimos que até 1969 não havia outra habilitação em Comunicação Social que não fosse o Jornalismo - o que explica, em parte, o *mercado* repleto de profissionais com essa formação. Mas, aliados à crise editorial em alguns setores específicos, à necessidade da indústria nacional de vender seus produtos em um meio onde a concorrência era numerosa e agressiva³³ e à procura por empregos maior do que a oferta na área, muitos jornalistas *migraram* de função. E não havia nenhum entrave ético ou de **formação** propriamente dito já que muitos dos jornalistas eram, regulamentados pelo diploma, habilitados à grande área da Comunicação Social.

A notoriedade de profissionais não especializados ajudou a questionar ainda mais quais seriam as necessidades do aluno de Propaganda. Professores constantemente duvidavam da qualidade dos cursos, ainda que num viés menos mercadológico; não havia consenso sobre autores, escolas, bibliografia para os cursos, tampouco para as suas disciplinas. Envolvidos nessa problemática, alunos

³³ O país tinha o mercado fechado para importações o que de imediato priorizava a manufatura e os setores industriais e comerciais locais.

passavam a contestar as Instituições, através dos professores, sobre a formação que estavam recebendo. Como poderia um mesmo curso dado em duas faculdades diferentes, numa mesma cidade, com o mesmo fim, apresentar tantas discrepâncias³⁴? Havia ainda o raciocínio raso e ao mesmo tempo lógico, de se pensar que não era necessário concluir um curso de nível superior em Publicidade para se **fazer** *Publicidade*. Esses e outros fatores levaram ao choque de identidades e valores do curso como um todo e professores chegaram a sugerir o fechamento dos cursos de Publicidade e Propaganda em São Paulo (VITALI, 2004, p.88).

O Quinto Currículo Mínimo veio em 1983 e tornou público que avaliações sobre a grade do curso de Publicidade e de todos os cursos de Comunicação Social haviam sido feitas por uma comissão formada por conselheiros e três professores especialmente convocados. A comissão levantou dados sobre a situação dos cursos perante o mercado de trabalho, os empresários envolvidos com publicidade e o meio acadêmico. A comissão nomeou representantes que poderiam circular de forma a cobrir número maior de escolas e empregou até questionários e entrevistas na coleta dos dados sobre os cursos. Segundo Moura (2002, p. 54) a comissão passou a contar com 21 membros e elaborou uma série de Diretrizes específicas para que cada IES formulasse o seu currículo para os cursos de Comunicação Social. Essa *interação* entre vários grupos da sociedade, governo e Universidade chama nossa atenção. Acreditamos que é nesse aspecto que todos os setores completam-se, onde as demandas são dialogicamente detectadas e ajustes podem e *devem* ocorrer abertamente. Isso permite romper o ciclo vicioso onde muito se reclama e pouco se

³⁴ Em pesquisa de campo, ouvimos a mesma frase de um estudante de 17 anos da Escola de Comunicações e Artes da USP, em 2008, ao comparar seu curso com o da namorada que estudava em outra instituição. A frase surgiu carregada de certa indignação, “duvidando” da qualidade de ambas a IES, já quem segundo o aluno, não fica clara qual a formação *correta*.

faz; se o mercado de trabalho é ávido por profissionais melhor preparados, cabe exatamente a esse mercado deixar claro o que a Universidade deve enfatizar. Ao mesmo tempo, à Universidade cabe perceber e assimilar seu papel na formação de profissionais, no sentido de não apenas atender a demandas imediatas e possivelmente efêmeras de um grupo afeito somente a números e lucro, mas de educar seus alunos para que, entre outras coisas, possam gerar uma demanda contrária por consciência crítica e novas atividades de trabalho. As tensões e resoluções nesse campo não deveriam ser apenas mediadas pelo Governo, liberando verbas e regulamentando atividades; tampouco ao Governo caberia apenas atender às demandas da universidade ou do mercado de trabalho. Com os três setores³⁵ envolvidos em discussões claras e objetivas, poderemos chegar a uma proposta democrática e, por isso mesmo, capaz de atender às necessidades e às *responsabilidades* de cada setor.

Embora com poucas mudanças evidentes, o Parecer 480/83, que traz o quinto Currículo Mínimo (MELO, 1991, p.49), minimizou os pontos voltados ao ensino exclusivamente funcional. Assim constam no texto original, as diretrizes resultantes do trabalho elaborado pela comissão:

1) Incorporar as três áreas de conhecimento necessárias à formação: Ciências Sociais, Ciências da Comunicação e da Linguagem e Filosofia e Arte:

Ciências Sociais: para conhecer a realidade social e através de modelos teóricos e metodológicos analisar o sistema de produção e os processos de mudança social.

Ciências da Comunicação e da Linguagem: para conhecer os sistemas de comunicação da sociedade e interpretá-los através dos modelos teóricos e metodológicos de modo a operá-los mediante técnicas e linguagem.

³⁵ Sobre isto, ver a quinta parte deste trabalho (por ora: universidade e mercado de trabalho não são duas entidades antagônicas).

Filosofia e Arte: para compreender os aspectos existenciais e estéticos, assim como refletir com ética sobre questões que envolvem valores socioculturais.

- 2) Respeitar o princípio de flexibilidade do ensino;
- 3) Ampliar, fortalecer e especificar as matérias técnico- laboratoriais, com objetivo de reforçar as atividades de caráter prático, entendendo como tal não a prática meramente imitativa, mas a prática acompanhada da reflexão crítica sobre seu significado.
- 4) Recomendar aos cursos que organizem as atividades em torno de projetos, a fim de permitir a integração curricular horizontal e vertical e de se evitar a fragmentação do ensino;
- 5) Recomendar o rompimento da tendência à divisão rígida entre matérias teóricas e práticas;
- 6) Exigir que os cursos se equipem da maneira mais completa possível;
- 7) incorporar ao currículo novas matérias decorrentes do desenvolvimento de novas áreas dentro da Comunicação;
- 8) recomendar a articulação de uma relação orgânica entre ensino, pesquisa e extensão;
- 9) Fortalecer o ensino de Redação em Língua Portuguesa com disciplina prática de redação e expressão oral, visando a produção de textos. Sete períodos do Curso com 60 horas semestrais: os três primeiros períodos – com ênfase na gramática e estilística, apoiada em textos com leitura obrigatória. Os quatro períodos posteriores – com ênfase na redação e expressão oral técnica e específica da habilitação, e professor com especialização na área.

2.1. O fim do Currículo Mínimo

O que podemos ponderar, a partir da leitura dos Currículos Mínimos, de seu teor e de sua sequência histórica é vital para a presente pesquisa, quando analisamos os currículos das faculdades pesquisadas. Causa-nos certa estranheza perceber que algo tão sério, com implicações e consequências sociais tão fortes, tenha sido regulamentado por uma série de “pareceres” apoiados em uma antiga Lei de Diretrizes e Bases. O Ensino Superior se amparava em leis (e outros pareceres)

dos ensinos médio e fundamental³⁶. As IES encontravam-se presas e tolhidas por regime ditatorial que censurava empreitadas de pesquisa e que via “o mal” e a “política subversiva” em trabalhos de pesquisadores e estudantes de todo tipo (SILVA, 1979, p.40). Igualmente, o ensino propriamente dito passava por censura, o que agravava o atraso tecnológico, cultural e social do Brasil. Exatamente por isso, por necessitar de condições livres e amplas de trabalho e, por conter indivíduos de maior consciência crítica e natureza ideológica orientada para a democracia, a Universidade representou grande polo de resistência contra a ditadura, sofrendo sanções de todo o tipo. É pública e tristemente notória a perseguição a líderes estudantis, professores e discentes de diversas IES. O ensino oferecido em época de ditadura não foi resultado de planejamento pedagógico e de escolha executada por educadores. Sabemos ter sido *imposto* pelo governo. Compreendemos a importância do ensino técnico, profissionalizante, como parte integrante do aprendizado, mesmo porque a inclusão em um sistema de trabalho que remunere o cidadão de maneira a capacitá-lo economicamente é, senão prerrogativa, componente para emancipação social. Lembramos que contestamos a opção feita pela *exclusividade* da preparação profissional funcional, sem dar importância à formação voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico. Felizmente, alguns dos itens nos pareceres mostrados no tópico anterior dão conta de uma preocupação nesse sentido. Os hábitos de ensino e mais, da *preparação* para o ensino³⁷, como todo e qualquer hábito, requerem tempo e disposição individual e coletiva para que sejam mudados.

³⁶ A nomenclatura utilizada anteriormente era: Primeiro Grau para o Ensino Fundamental e Segundo Grau para o Ensino Médio. Em tempo, a Educação Infantil era chamada de Pré-Escolar.

³⁷ Desde a fundação de uma IES, passando pela montagem dos cursos, até a formação, *treinamento* e atualização do educador. Pensamos nos entraves burocráticos dos dias de hoje, dos quais temos conhecimento através de jornais e publicações especializadas, mas principalmente através de

Nas IES de hoje encontramos disciplinas que deveriam trazer para as salas de aula o hábito de refletir acerca da sociedade e do impacto da profissão de publicitário nesse mesmo ambiente social. Entendemos que não basta a nomenclatura de uma disciplina *sugerir* teor crítico; é preciso analisar as ementas e demais documentos que ofereçam dados do conteúdo programático, a bibliografia sugerida pela IES e pelos professores envolvidos no planejamento disciplinar. Acreditamos, no entanto, que é através de análise presencial e/ou de depoimentos de quem está presente nas disciplinas que poderemos melhor avaliar se o teor explícito na denominação da disciplina e em sua descrição está presente em classe.

Assim, não pretendemos responsabilizar somente o estado e/ou governos pelas condições do ensino superior brasileiro. Comunidade científica, sociedade como um todo³⁸ e corpo estudantil devem estar envolvidos no aprimoramento e no desenvolvimento do ensino/ aprendizado. Da mesma forma que não se acaba com a miséria e a fome por decreto, não se reestrutura o Ensino através, apenas, de pareceres e portarias.

O fim dos pareceres que tratavam dos currículos mínimos veio com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996. Essa lei (LDB/96 - Lei nº 9.394), através de um parecer posterior de 1997, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Superior como delineadora para os cursos de Graduação. O Parecer de 1997 tratava de comunicar as novas

colegas professores que ocupam posição de coordenadoria ou orientação dos cursos – de certo, nos tempos do regime militar, as dificuldades eram ainda maiores.

³⁸ Mais uma vez é importante explicar nosso posicionamento frente a este termo que representa um conceito. Existe uma parcela da sociedade que não faz parte do contexto estudantil e/ou que não está diretamente envolvida com as esferas educacionais e com a formação de profissionais. Novamente, essa nomenclatura foi adotada com fins didáticos apenas; o contexto estudantil e preparatório está, para este autor, como podemos perceber em todo texto, inserido, circundado e permeado pela sociedade *como um todo* (é parte, é integrado à, constitui, é constituído por).

Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, apoiadas na própria LDB e punha um fim, de fato, nos Currículos Mínimos. As diretrizes, nas palavras do próprio parecer, deveriam “se constituir em orientações para as elaborações dos currículos”. Abaixo, destacamos trechos importantes e em conexão com os parágrafos anteriores (Parecer 776/97):

Sobre a ineficácia dos Currículos Mínimos:

“[...] além do mais, os currículos dos cursos superiores, formulados na vigência da legislação revogada pela Lei 9.394, de dezembro de 1996, em geral caracterizam-se por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino.”

“Ao longo dos anos, embora tenha sido assegurada uma semelhança formal entre cursos de diferentes instituições, o currículo mínimo vem se revelando ineficaz para garantir a qualidade desejada, além de desencorajar a inovação e a benéfica diversificação da formação oferecida.”

“[...]no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, (a LDB) aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. Ressalta, ainda, a nova LDB, a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada.”

Sobre o Ensino a serviço de uma lógica funcionalista- instrumental e da influência de práticas mercadológicas:

“Deve-se reconhecer, ainda, que na fixação dos currículos muitas vezes prevaleceram interesses de grupos corporativos interessados na criação de obstáculos para o ingresso em um mercado de trabalho marcadamente competitivo, o que resultou, nestes casos, em excesso de disciplinas obrigatórias e em desnecessária prorrogação do curso de graduação.”

Sobre a consciência social tratada neste trabalho:

“Finalmente, devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania.”

“Os cursos de graduação precisam ser conduzidos [...] a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade[...].”

As diretrizes, com trechos destacados que consideramos em conexão direta com este momento de pesquisa (Parecer 776/97, grifo nosso):

- 1) *Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;*
- 2) *Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias predeterminadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;*
- 3) *Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;*
- 4) *Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;*
- 5) *Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;*
- 6) *Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;*
- 7) *Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;*
- 8) *Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.*

As diretrizes parecem representar avanço incontestável na melhoria organizacional do Ensino Superior. Além de darem mostras de maior preocupação com a formação social do estudante, entendem que o diálogo entre “formação

específica técnica” e “formação intelectual” deve ser constante e intenso. Deixa clara também a responsabilidade das IES no sentido de cumprir o tripé “Ensino, Pesquisa e Extensão” e de cuidar melhor da atualização de seus currículos mediante observação atenta da sociedade, do mercado de trabalho e de professores e alunos. Com efeito, a LDB, juntamente com o parecer de 1997, tenta, em tese, reestruturar o Ensino Superior.

2.2. O Plano Nacional de Educação e as Novas Diretrizes Curriculares

Nacionais

Em 2001, através da lei 10.172, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE). Um tanto quanto polêmico na sociedade brasileira em geral (SILVA, 1979, p.66), em especial entre a comunidade docente do Brasil. Tentaremos aqui, rapidamente, explicar seus desdobramentos e ingerências no Ensino Superior.

O presidente da república na época, Fernando Henrique Cardoso, ofereceu certa resistência chegando a vetar pontos da Lei, especialmente aqueles que tratavam do financiamento do Plano. Houve grande discussão dentro das IES que, novamente, deveriam adaptar-se à legislação. Mas, pela primeira vez, explicitamente, o MEC, através de um texto legal, mostrava-se preocupado com as dimensões agigantadas do Brasil; vislumbrava que as IES deveriam adequar seus currículos de formação às necessidades e peculiaridades *regionais*. Mais do que isso, as características que distinguiram as regiões entre si deveriam nortear as adaptações. Pela primeira vez estava verbalmente manifestada a abertura para que as IES de todo país pudessem oferecer cursos de maneira a atender anseios de

comunidades específicas. E foi o que aconteceu; os currículos de formação às vezes diferem tanto entre si de modo que fica difícil traçar sequer *uma* bibliografia comum. A diversidade de formação é apontada, por muitos educadores, como uma vantagem e uma realidade que reflete a liberdade de pensamento e expressão que marca as IES a partir do século XXI. Outros, apontam os perigos da diversidade curricular, já que dificultam, entre outras coisas, transferências entre universidades e o fluxo de profissionais em mercados de trabalho de regiões diferentes.

O PNE apresenta conteúdo dirigido para melhorias da educação em geral – para tanto, inclui várias fases de “Diagnóstico” em que apresenta tabelas e gráficos acerca da situação atual do Ensino Superior, assim como comparativos e, ainda, a trajetória de alunos, IES e corpo docente através de alguns anos. O documento utiliza as fontes oficiais (INEP, MEC) e inclusive aceita, textualmente, que o Ensino Superior não estava em situação satisfatória. Levanta dados geográficos e históricos, analisa o papel do setor privado, apresenta cifras de financiamento e uma série de dados que explicam, aos olhos do Estado, os insucessos, acertos e futuros direcionamentos da educação. Estamos atentos ao fato de que tais estudos foram elaborados para e *pelo* governo, portanto, apesar de nossa pesquisa se pautar, em partes, em dados oficiais, não tomamos o texto do PNE e toda sua construção retórica como discurso do *real* e do *isento*; se adotássemos suposta transparência e uma atitude falsamente apolítica (THIOLLENT, 1980, p.140-188), incorreríamos não em um engano metodológico ou técnico - estaríamos obscurecendo de nossos interlocutores o julgamento livre e crítico das observações. Não pretendemos nos manifestar politicamente, mas nosso senso crítico não pode simplesmente aceitar por completo dados concatenados e estilisticamente apresentados por quem, em última instância, é responsável pela educação no Brasil.

Abaixo, trechos selecionados do PNE, relativos ao Ensino Superior³⁹.

Objetivos e metas (gerais):

Objetivos e Prioridades

Em síntese, o Plano tem como objetivos:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Considerando que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos precisa ser construída constante e progressivamente, são estabelecidas prioridades neste plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais.

[...]

3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade [...]. Para as demais séries e para os outros níveis, são definidas metas de ampliação dos percentuais de atendimento da respectiva faixa etária. A ampliação do atendimento, neste plano, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da sociedade, no que se refere a lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais, além das demandas do mercado de trabalho. [...]

O que o PNE define em termos gerais, para os níveis Fundamental, Médio e Superior:

- as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação;
- as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino;
- as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos.

Abaixo, apontamos o que o Plano estabelece especificamente para o Ensino Superior⁴⁰. Chamamos atenção para os trechos, que foram cuidadosamente

³⁹ Recomendamos a leitura do Plano Nacional de Educação na íntegra. Por conter quase 100 páginas, fica impraticável disponibilizá-lo aqui, mesmo sob a forma de anexo. O documento pode se encontrado em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>, último acesso realizado em Junho de 2008.

selecionados a partir do texto integral, pois são importantes para que compreendamos o histórico da regulamentação do Ensino Superior no Brasil, uma vez que no próprio Plano podemos encontrar dados dessa espécie. Ainda, os trechos, conjuntamente com este capítulo, fornecem as bases para a análise do currículo atual das universidades pesquisadas.

[...]

A diretriz básica para o bom desempenho desse segmento é a autonomia universitária, exercida nas dimensões previstas na Carta Magna: didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

[...]

1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.

2. Ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior.

3. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País.

4. Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada.

5. Assegurar efetiva autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira para as universidades públicas.

6. Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.

7. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa.*

8. Estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições não universitárias públicas e privadas.

9. Estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação.

10. Diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientela com demandas específicas de formação:

⁴⁰ Trecho como consta no PNE.

tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de formação geral.

11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.

12. Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.

13. Diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino.

14. A partir de padrões mínimos fixados pelo Poder Público, exigir melhoria progressiva da infraestrutura de laboratórios, equipamentos e bibliotecas, como condição para o recredenciamento das instituições de educação superior e renovação do reconhecimento de cursos.

15. Estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados.

16. Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%.

17. Promover levantamentos periódicos do êxodo de pesquisadores brasileiros formados, para outros países, investigar suas causas, desenvolver ações imediatas no sentido de impedir que o êxodo continue e planejar estratégias de atração desses pesquisadores, bem como de talentos provenientes de outros países.

18. Incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa.

19. Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.

20. Implantar planos de capacitação dos servidores técnico-administrativos das instituições públicas de educação superior, sendo de competência de a IES definir a forma de utilização dos recursos previstos para esta finalidade.

21. Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender às necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional.

22. Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão.

23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas.

Alguns meses depois, novas Diretrizes Curriculares Nacionais foram aprovadas através de um Parecer (492/2001) do CNE e do CES. Finalmente havia a definição de Diretrizes Curriculares por **curso e habilitações**, dentro de áreas maiores do conhecimento. A adaptação das IES às necessidades regionais, econômicas e por assim dizer, *sociais*, estava de fato assegurada pela Lei brasileira. As Diretrizes permitiram (e exigiram), em grande parte, as nos currículos de Ensino das IES retratadas em nossa pesquisa. Para o próximo capítulo, não podemos prescindir o trecho que fala sobre os cursos de Publicidade, Propaganda e Marketing assim como de outras premissas gerais que são importantes para os referidos cursos.

Na quinta parte deste trabalho, faremos uma consideração acerca das diretrizes curriculares do Parecer em relação ao currículo atual das IES pesquisadas e ao momento de pesquisa de campo. Esperamos, com isso, reconhecer elementos teóricos e epistemológicos que endossem as descrições de pesquisa *in loco* e as conclusões a que chegamos naquele momento.

DIRETRIZES CURRICULARES A ÁREA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL E SUAS HABILITAÇÕES

Introdução

Estas Diretrizes Curriculares da Área da Comunicação foram elaboradas procurando atender a dois objetivos fundamentais:

- a) flexibilizar a estruturação dos cursos, tanto para atender a variedades de circunstâncias geográficas, político-sociais e acadêmicas, como para ajustar-se ao dinamismo da área, e para viabilizar o surgimento de propostas pedagógicas inovadoras e eficientes;
- b) estabelecer orientações para a obtenção de padrão de qualidade na formação oferecida.

O presente texto estabelece um padrão básico de referência para todas as instituições que mantenham Cursos de Graduação em Comunicação com habilitações em Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Cinema, Radialismo, Editoração, ou outras habilitações pertinentes ao campo da Comunicação que venham a ser criadas.

[...]

1. Perfil dos Formandos

PERFIL COMUM

O perfil comum do egresso corresponde a um objetivo de formação geral que deve ser atendido por todos os Cursos da área e em todas as habilitações de Comunicação, qualquer que seja sua ênfase ou especificidade. Trata-se de base que garanta a identidade do Curso como de Comunicação.

O egresso de Curso de Graduação em Comunicação, em qualquer de suas habilitações, caracteriza-se por:

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

PERFIS ESPECÍFICOS

Os perfis específicos resultam das habilitações diferenciadas do campo da Comunicação, que se caracteriza por uma abrangência sobre diferentes meios, linguagens e práticas profissionais e de pesquisa e, na atualidade, por envolver um acelerado dinamismo social e tecnológico.

Para assegurar o desenvolvimento histórico desta área de formação, estudos e exercício profissional, serão desenvolvidas habilitações com uma variedade de perfis específicos. Estas habilitações, definidoras dos perfis específicos, se organizam conforme as seguintes premissas:

- a) é mantida a referência básica às habilitações historicamente estabelecidas: jornalismo, relações públicas, publicidade e propaganda, radialismo, editoração, e cinema (assim como à sua denominação alternativa, cinema e vídeo);
- b) podem ser criadas ênfases específicas em cada uma destas habilitações, que serão então referidas pela denominação básica, acrescida de denominação complementar que caracterize a ênfase adotada;
- c) podem ser criadas novas habilitações pertinentes ao campo da Comunicação.

As habilitações referidas nos itens "b" e "c" acima serão reconhecidas como pertinentes ao campo da Comunicação na medida em que contemplem :

- a dimensão e a complexidade temática e de objeto de estudo;
- a existência de vinculações profissionais e conceituais com o campo da Comunicação;
- a delimitação de uma habilitação específica, que comporte linguagem e práticas profissionais próprias.

PERFIS ESPECÍFICOS POR HABILITAÇÃO

Para as habilitações já estabelecidas, além do perfil comum relacionado no item anterior, devem se objetivar os perfis a seguir explicitados:

Publicidade e Propaganda

O perfil do egresso em Publicidade e Propaganda se caracteriza:

1. pelo conhecimento e domínio de técnicas e instrumentos necessários para a proposição e execução de soluções de comunicação eficazes para os objetivos de mercado, de negócios de anunciantes e institucionais;
2. pela tradução em objetivos e procedimentos de comunicação apropriados os objetivos institucionais, empresariais e mercadológicos;
3. pelo planejamento, criação, produção, difusão e gestão da comunicação publicitária, de ações promocionais e de incentivo,

eventos e patrocínio, atividades de marketing, venda pessoal, design de embalagens e de identidade corporativa, e de assessoria publicitária de informação. (Parecer 492, 2001, grifo nosso).

3. METODOLOGIA

3.1. A escolha das instituições

Como visto anteriormente, ajustamos a pesquisa sobre o ensino nos cursos de publicidade e propaganda, através de três norteadores:

1. A aparente “falta de interesse” por parte dos alunos, pelas disciplinas consideradas fundamentais/ básicas, entendendo as dificuldades de professores e da Universidade como um todo. Aqui cabe explicação do que chamamos de disciplinas “fundamentais”, “básicas” ou mesmo “teóricas”. O **conceito** por trás dessa terminologia dá voz a um consenso entre pesquisador, orientador e diversos docentes. Trata-se de disciplinas que propõem reflexão voltada aos estudos sociais e filosóficos dentro da Propaganda; textos e discussões que dão ou deveriam dar subsídios aos alunos de maneira que esses possam operar diferentes categorias dentro de, ao menos, seus futuros empregos. Quer dizer, são disciplinas que fornecem bases para o entendimento da organização social, de sua história, da linguagem que tornou a sociedade *possível* e dos pensamentos filosóficos que nela culminam e que dela advêm. Não são disciplinas como, por exemplo, um curso de Fotografia ou de Ilustração Publicitária (tão importantes quanto essas que destacamos). Podemos ainda chamar de disciplinas com bases humanistas, de ensinamento geral e básico para a formação não só do publicitário, mas de qualquer profissional que atue no campo da comunicação social. Alguns Currículos Mínimos descritos neste trabalho, parecem ter sido instaurados com esse aspecto em mente. Pensamos e queremos crer que a compreensão básica e o consequente interesse por esses assuntos

(Semiótica, Filosofia, Sociologia, Filosofia da Linguagem, Antropologia...) é fundamental para o exercício de uma profissão que lidará com valores humanos, com a psique e com o arbítrio de outrem. Tendo em vista que *termos* não são *conceitos*, utilizamos os primeiros para fins didáticos e esperamos que estes sejam bons signos dos últimos.

2. Em que medida a Universidade participa da formação do ser social durante os anos de estudo e para o futuro, no exercício da profissão.
3. A diferença entre o que as faculdades, como um todo, *propagandeiam* e o que, de fato, ensinam.

Delimitamos nossas pesquisas a um grupo que, para nós, representa as universidades paulistanas no início do século XXI. Escolhemos para a pesquisa de campo as seguintes instituições:

- Faculdades Oswaldo Cruz (FOC)
- Universidade Mackenzie
- Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP)
- Pontifícia Universidade Católica (PUC)
- Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – (ECA/ USP)

A fim de apresentar uma análise baseada em dados significativos, optamos por algumas categorias que deveriam estar presentes nas faculdades e universidades escolhidas. A primeira delas dava conta da natureza administrativa/

financeira/ jurídica da instituição de ensino superior. O simples fato do estabelecimento de ensino ser público ou privado não esclarece completamente sua natureza dentro da categoria. Uma das escolhas metodológicas foi optar por um conjunto de IES que representassem em seu corpo discente diversas classes econômicas, separadas por poder aquisitivo. As instituições de ensino superior aqui escolhidas tentam então dar conta de uma gama econômica ampla, sendo esse o principal motivo de escolha. A seguir, breve explicação acerca da organização das IES no Brasil.

Em 2006 o país todo contava com 2270 IES⁴¹, entre instituições públicas e privadas. É importante atentar para a descrição de ambas as modalidades de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

1. Instituições Públicas são aquelas criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público. Podem ser:

- Federais - mantidas e administradas pelo Governo Federal
- Estaduais - mantidas e administradas pelos governos dos estados
- Municipais - mantidas e administradas pelo poder público municipal

2. Instituições Privadas são aquelas mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Podem se organizar como:

2.1 Instituições privadas com fins lucrativos ou Particulares em sentido estrito - instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

2.2 Instituições privadas sem fins lucrativos, que podem ser:

a) Comunitárias - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade;

b) Confessionais - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas;

c) Filantrópicas - são as instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem

⁴¹ Fonte: INEP.

à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração⁴².

Ainda seguindo o INEP, vemos como estão organizadas, em maiores detalhes, as IES. Nos dados aos quais nos reportaremos, é possível encontrar a seguinte divisão:

- Universidades
- Centros Universitários
- Faculdades Integradas e Escolas
- Faculdades e Institutos
- CET e FaT (Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia)

O INEP assim descreve cada categoria de IES:

Universidades

São instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão.

Universidades Especializadas

São instituições de educação superior, públicas ou privadas, especializadas em um campo do saber como, por exemplo, Ciências da Saúde ou Ciências Sociais, nas quais são desenvolvidas atividades de ensino e pesquisa e extensão, em áreas básicas e/ou aplicadas.

Centros Universitários

São instituições de educação superior, públicas ou privadas, pluricurriculares, que devem oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar.

Centros Universitários Especializados

São instituições de educação superior, públicas ou privadas, que atuam numa área de conhecimento específica ou de formação profissional, devendo oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar.

Faculdades Integradas e Faculdades

São instituições de educação superior públicas ou privadas, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas sob o mesmo comando e regimento comum, com a finalidade de formar profissionais de nível superior, podendo ministrar cursos nos vários níveis (sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão) e modalidades do ensino.

⁴² Reproduzido e adaptado do INEP.

Institutos Superiores ou Escolas Superiores

São instituições de educação superior, públicas ou privadas, com finalidade de ministrar cursos nos vários níveis (sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão).

Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia

São instituições especializadas de educação profissional, públicas ou privadas, com a finalidade de qualificar profissionais em cursos superiores de educação tecnológica para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo, inclusive, mecanismos para a educação continuada.

Em 2006, na cidade de São Paulo tínhamos 6 IES públicas (entre Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas e Escolas, Faculdades e Institutos⁴³) e 144 privadas. Eram, portanto, 150 IES na cidade. Cursos presenciais, 119 na rede pública e 1706 na rede privada. Tínhamos então 1825 cursos de Graduação na capital do estado de São Paulo. O INEP e o MEC qualificam assim os cursos que são objetos de nossa pesquisa:

Área Geral:
Ciências Sociais, Negócios e Direito
Área Detalhada:
Marketing e Publicidade
Programa e/ou Curso:
Marketing e Propaganda
Mercadologia (Marketing)
Pesquisa de Mercado
Publicidade e Propaganda
Relações Públicas

⁴³ INEP, 2006. Dados disponíveis mais recentes até a conclusão deste capítulo.

Cabe aqui nova observação sobre a organização dos cursos de nível superior. Mais uma vez, a fonte é o INEP.

Os tipos de curso e de diploma

Após a conclusão do ensino médio ou equivalente, o sistema educacional brasileiro oferece as seguintes opções para a continuidade dos estudos superiores: cursos sequenciais, com até dois anos de duração, e cursos de graduação, a maioria com quatro anos de duração, havendo, porém, cursos de formação tecnológica, com dois ou três anos de duração, e cursos com cinco ou seis anos, como os de engenharia e de medicina.

O mesmo curso como, por exemplo, o de Administração, pode oferecer habilitações distintas em diferentes instituições de ensino.

Cursos de Graduação e Diplomas

São os mais tradicionais e conferem diploma com o grau de Bacharel (ex.: Bacharel em Física), Licenciado (ex.: Licenciado em Letras), Tecnólogo (ex.: Tecnólogo em Hotelaria) ou título específico referente à profissão (ex.: Médico). O grau de Bacharel ou o título específico referente à profissão habilitam o portador a exercer uma profissão de nível superior; o de Licenciado habilita o portador para o magistério no ensino fundamental e médio.

É possível obter o diploma de Bacharel e o de Licenciado cumprindo os currículos específicos de cada uma destas modalidades. Além das disciplinas de conteúdo da área de formação, a licenciatura requer também disciplinas pedagógicas e 300 horas de prática de ensino.

Os cursos de graduação podem oferecer uma ou mais habilitações.

Habilitação

É um programa instrucional com requisitos específicos como: disciplinas, estágio, trabalho de conclusão, dentre outros. É vinculada obrigatoriamente a um curso de graduação, visando habilitar o aluno a exercer uma atividade específica dentro da área de conhecimento do seu curso. As diferentes habilitações de um mesmo curso de graduação devem, necessariamente, compartilhar um núcleo comum de disciplinas e atividades.

Cursos Sequenciais

Destinam-se à obtenção ou atualização de qualificações técnicas, profissionais ou acadêmicas. Há duas modalidades de curso sequencial: curso superior de formação específica e curso superior de complementação de estudos.

Curso Superior de Formação Específica

É um programa de formação de estudantes em qualificações técnicas, profissionais ou acadêmicas, que confere um diploma aos concluintes. É constituído por um conjunto de disciplinas e atividades organizadas, com carga horária e duração mínimas de 1.600 horas e 400 dias letivos, respectivamente.

Curso Superior de Complementação de Estudos

É um programa de formação de estudantes em qualificações técnicas, profissionais ou acadêmicas, com destinação coletiva ou individual, conferindo certificado. É obrigatoriamente vinculado a curso de graduação existente na IES e é constituído por um conjunto de disciplinas e atividades para atender a objetivos educacionais definidos pela instituição, no caso de cursos coletivos, ou para atender às necessidades individuais.

Modalidades de Ensino

O ensino pode ser ministrado nas seguintes modalidades:

Presencial- quando exige a presença do aluno em, pelo menos, 75% das aulas e em todas as avaliações.

Semipresencial - quando combina ensino presencial com parte de ensino e de outras atividades que podem ser realizadas a distância.

À distância- quando a relação professor-aluno não é presencial, e o processo de ensino ocorre utilizando os vários meios de comunicação: material impresso, televisão, internet, etc.

Sistema Curricular

O sistema curricular é a forma de organização do currículo de um curso. Pode ser de Créditos ou Seriado.

Sistema de Créditos - organização de um currículo em que as disciplinas teóricas ou práticas são independentes, embora organicamente relacionadas (algumas podem se constituir em pré-requisitos de outras), cada uma correspondendo a um determinado número de créditos ou horas-aula semanais que, quando somados, deverão integralizar o número de créditos exigidos para a conclusão do curso. Usualmente, os sistemas de créditos oferecem mais flexibilidade na formação, compartilhando disciplinas com vários cursos e facilitando a transferência do aluno de um curso para outro.

Sistema Seriado - organização de um currículo em que as atividades e disciplinas teóricas ou práticas são distribuídas em blocos solidários, realizados num determinado período de tempo chamado de série. Embora as disciplinas não possam ser cursadas isoladamente, na maioria dos cursos são aceitas disciplinas de dependência da série anterior.

A descrição de toda a estrutura legal do ensino superior, Graduação, é importante para que situemos nosso objeto de estudo, representado pelas IES escolhidas para a pesquisa de campo. Com isso, podemos entender melhor suas inspirações sociais, metodológicas e disposições na atividade de Ensino⁴⁴.

Do total dos cursos oferecidos na cidade pelas IES, que levavam o nome Publicidade/ Marketing/ Propaganda isoladamente ou em conjunto⁴⁵, havia 32 em

⁴⁴ Da mesma maneira, contamos ainda com informações oficiais das próprias faculdades e podemos oferecer uma análise cruzada e por isso mesmo mais precisa e democrática no sentido de não agir sem o parecer das próprias IES.

⁴⁵ Exemplos de nomes de curso encontrados na cidade de São Paulo:

-Publicidade e Propaganda

-Publicidade, Propaganda e Marketing

2003. Até o momento da elaboração deste trabalho o INEP/ MEC ou o sistema Edudata não possuíam as informações de 2006⁴⁶, ano mais recente que conta com o resultado do censo Educacional do Ensino Superior e, portanto, nossa escolha para traçarmos o panorama apresentado neste capítulo. Assim sendo, para os números específicos deste parágrafo, precisamos recorrer aos dados oficiais de 2003. Entretanto, sendo este um trabalho de pesquisa, demos conta de vasculhar órgãos de imprensa e bases de dados do MEC, Conselho Nacional de Educação e da Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo; depreendemos que houve, de fato, aumento no número de cursos entre o final de 2003 e o meio de 2005. Logo após, ao final de 2005, houve ligeira queda, graças a “um maior rigor na fiscalização da avaliação das IES”⁴⁷ em parte ocasionada pela “prática mais atenta”⁴⁸ da lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. De 2006 a 2008 houve novo aumento expressivo. O artigo 46, em seu primeiro parágrafo, é um dos pontos que, dentro da lei 9.394, trata do assunto:

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em credenciamento.

-Marketing e Propaganda

Ainda apresentam-se outras variações, agregando o termo “Habilitação”. Assim, por exemplo:

-Publicidade, Propaganda – Habilitação: Marketing.

- Mercadologia – Habilitação: Marketing e Comércio.

FONTE: INEP

⁴⁶ Há, de fato, dados disponíveis sobre o Censo Educacional do Ensino Superior de 2006. Entretanto, não há dados no referido Censo que possibilitem a apuração do **número de cursos por carreira**, ao menos da carreira em questão. Os dados mais recentes que permitem cálculos precisos constam nas informações de 2003.

⁴⁷ Em entrevista do Secretário da Secretaria de Ensino Superior, Carlos Vogt, ao jornal Folha de S. Paulo, 2006.

⁴⁸ Idem.

Para os fins descritivos necessários, os dados de 2003, quando confrontados com os mais recentes do INEP (2006), estão dentro de uma operacionalidade científica que não compromete a análise (já que não se trata de uma análise estatística **plena**). Os dados de 2006 mostram uma divisão por Organização Acadêmica, por Carreira, por Unidade Federativa e mais uma série de critérios. Não é possível, no entanto, cruzar esses dados de forma a se obter com precisão o número de cursos presenciais de Publicidade e Propaganda na cidade de São Paulo naquele ano. Assim, como já dito anteriormente, apresentamos os dados de 2003:

Critério de seleção: Cursos de Graduação Presenciais - Ano = 2003 Localização = SP, Capital					
Programa e/ou Curso	Categoria Administrativa	Universidade	Centro Universitário	Faculdade	Centro Educação Tecnológica
Mercadologia (marketing)	Comunitárias Confessional Filantrópica	2	0	1	0
Publicidade e propaganda	Comunitárias Confessional Filantrópica	2	0	0	0
Publicidade e propaganda	Estadual	2	0	0	0
Marketing e propaganda	Particular	10	0	0	0
Mercadologia (marketing)	Particular	1	0	1	9
Publicidade e propaganda	Particular	0	2	0	2
Total		17	2	2	11
Total de cursos					32
Fonte: MEC/INEP (Edudata)					

Obs.: Não havia cursos em Faculdades Integradas e Institutos na época.

Chegamos ao consenso quanto aos critérios prévios de seleção das IES escolhidas. Naquele momento de definição teórica e de recorte para se construir o

objeto, pautamos a escolha de modo que o grupo de IES abrangesse todas as camadas sociais/ econômicas da sociedade paulistana. Recorremos à divisão entre classes A, B, C e D atentos às diferenças dentro das próprias classes. A divisão a que nos referimos aqui é calculada levando em conta:

- Posse de bens
- Nível Educacional
- Renda média familiar mensal

Adotamos os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Associação Brasileira de Estudos Populacionais (ABEP). O IBGE divide as classes pela quantidade de salários mínimos que uma família recebe mensalmente, mas não dá conta do nível educacional dos membros dessa família. Então, segundo o IBGE, temos:

Classes	Renda familiar
A	Acima de 30 salários mínimos (R\$ 11.400,00)
B	De 15 a 30 salários mínimos (de R\$ 5.700,00 a R\$11.400,00)
C	De 6 a 15 salários mínimos (de R\$ 2.280,00 a R\$5.700,00)
D	De 2 a 6 salários mínimos (de R\$ 760,00 a R\$2.280,00)
E	Até 2 salários mínimos (R\$ 760,00)

Fonte: IBGE – salário mínimo de outubro de 2007 (R\$380,00)

A ABEP, assim como o IBGE, divide a população em classes sociais (levando em conta a remuneração individual e familiar). Através de parceria com uma empresa privada especializada em pesquisas, dividiu a população brasileira em sete classes sociais:

CLASSES	Intervalo de renda (R\$)	Renda média mensal domiciliar (R\$)
A1	acima de 10.190	17.403
A2	de 6.210 a 10.190	7.846
B1	de 3.822 a 6.209	4.461
B2	de 2.150 a 3.821	2.397
C	de 1.036 a 2.149	1.370
D	de 479 a 1.035	776
E	até 478	401

Fonte: ABEP/Gismarket, abr. 2004 corrigida pelo IPCA 2007

Não somos particularmente simpatizantes de uma categorização que leva em conta somente os itens acima. Mas somos forçados a adotá-la na medida em que o grande movimento dos jovens candidatos em direção às vagas nas IES paulistanas é impulsionado, sobretudo, pelo valor da mensalidade a ser paga⁴⁹. Sabemos das condições econômicas em que o país se encontra e acreditamos ser este um dos principais motivos que levam os jovens à escolha da instituição. Pesquisas da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) mostram que a primeira escolha é por uma universidade federal ou estadual e a razão apontada é a qualidade de ensino⁵⁰. Mas a segunda razão é a gratuidade das mensalidades. De modo a cobrir da maneira mais homogênea possível os alunos dos cursos pesquisados, selecionamos pelo menos uma universidade frequentada, em sua maioria, por alunos de determinadas classes.

A diversidade de discentes encontrada em cada IES, por vezes, foi grande e preferimos nos servir da classificação que divide as classes sociais em sete. Assim,

⁴⁹ Ver questionários do capítulo 4 e reflexões nas conclusões desta dissertação.

⁵⁰ QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA. FUVEST. Disponível em <http://www.fuvest.br/scr/qasen.asp?anofuv=2009&fase=3&carr=0000000249&quest=17&tipo=1&grupo=1>. Acesso em: mar. 2009.

através dos preços das mensalidades e de ajustes ocorridos em função da pesquisa de campo⁵¹ dividimos da seguinte forma as IES cujos cursos são pagos, incluídas na presente pesquisa:

Fundação Armando Álvares Penteado	B1, A2 e A1
Pontifícia Universidade Católica	B2,B1, A2 e A1. Em menor grau, C.
Universidade Mackenzie	C, B2, B1, A2. Em menor grau, A1*.
Faculdades Oswaldo Cruz	C, e D. Em menor grau, B1 e B2.

* IES com o perfil mais heterogêneo.

O quadro anterior procura descrever as classes sociais predominantemente encontradas nos grupos de estudantes de cada IES. Para que pudéssemos nos referir à instituição como “faculdade que representa a classe econômica B”, por exemplo, foi necessário verificar se os estudantes matriculados *efetivamente* representavam a classe B. Assim, quando descrevemos “B1, A2 e A1” para a FAAP, dizemos que a faculdade possui um contingente formado por alunos de poder aquisitivo alto, de renda familiar mensal acima dos R\$4.461,00 descritos para a classe B1 na tabela ABEP. Alguns desses alunos ocupam grupo de poder aquisitivo ainda mais elevado, situado nas classes A2 e A1. Os alunos da PUC situam-se em um grupo similar. No entanto, a classe B2 está quase tão presente (renda familiar mensal de R\$2.397) quanto a classe B1. Como na FAAP, encontramos um número de alunos de poder aquisitivo situado nos grupos A2 e A1, de renda familiar mensal bastante alta. Para os grupos pesquisados na FAAP e na PUC, não encontramos porcentagens de alunos de outras classes; na primeira não havia nenhum aluno

⁵¹ Na pesquisa pudemos comprovar, através de entrevistas e questionários, a classe social do aluno. Ainda, observamos as instalações, recursos técnicos e o preço dos lanches e bebidas nas cantinas dos estabelecimentos (além dos valores de matrícula e mensalidades).

bolsista ou que tivesse algum tipo de desconto em sua mensalidade⁵². Já na PUC as classes de menor poder aquisitivo (B2, B1 e C) estão presentes embora em número **muito menor** quando comparadas à classe A.

No Mackenzie encontramos uma peculiaridade: muitas das classes sociais constantes nas tabelas ABEP e IBGE estão presentes, compondo o corpo estudantil mais heterogêneo em termos de poder aquisitivo. A faculdade pratica forte política de bolsas de estudo, divulgando amplamente a existência desse benefício. Desde a primeira visita às instalações, avistamos cartazes e folhetos fixados em murais de avisos e portas das salas de aula. Apuramos com alunos e professores que a procura por esse serviço é grande e nos dias de inscrição, filas imensas se formam no departamento que cuida do processo de seleção. A localização da faculdade parece influenciar na heterogeneidade anteriormente descrita, pois em algumas entrevistas e conversas com alunos ficou claro que a facilidade de acesso é importante para a escolha da instituição. Esse fato nos surpreendeu em certa medida; de certo, poderíamos supor que esse fator seria influente para os alunos, mas não nessa grandeza.

Interessante notar que o vestibular para a PUC, quando comparado ao do Mackenzie e da FAAP, para os cursos de Publicidade e Propaganda, é tido como o *mais difícil*. A relação candidato-vaga das três universidades oscila muito de ano para ano, quando comparamos as três IES. No geral, de acordo com as mesmas fontes citadas neste capítulo (jornais e guias), com nossos próprios estudos orientados por professores da USP e com observação de noticiários locais, é correto

⁵² Não entrevistamos todos os alunos, pois nos amparamos em métodos estatísticos que não apontam como estritamente necessária a coleta de dados de 100% da amostra. Portanto, estamos falando de levantamento estatisticamente representativo. Por acaso, pude conversar com uma aluna que tinha bolsa de 40% na mensalidade pelo fato de ser filha de um funcionário administrativo da faculdade.

afirmar que, das três IES em questão, a PUC conta, na média dos anos, com o vestibular mais concorrido. Não pretendemos utilizar esses dados como qualificadores. A informação justifica-se conquanto estudamos as classes sociais e as facilidades e dificuldades decorrentes do poder aquisitivo. Desde as escolas de nível fundamental e médio como formadoras dos *vestibulandos* até a possibilidade de arcar com despesas de matrícula, material, alimentação, transporte e mensalidade, a questão financeira é diretamente ligada à *escolha* por essa ou aquela instituição. Infelizmente, o aluno paulistano não pode optar de maneira propriamente livre e certamente acaba por tomar uma decisão baseada em outros fatores que não aqueles ligados diretamente à sua vocação. Portanto, as informações neste capítulo buscam situar as IES no complexo universo da divisão por classes sociais não pelo mero exercício de estudo socioeconômico: ao definirmos uma IES como “preponderantemente formada por estudantes de classe *x* ou *y*” acreditamos estar construindo uma base de dados que aponta para a existência ou não da relação do *capital* com o *ensino praticado*. Existem exceções e, mesmo quando falamos que as melhores escolas costumam ser as particulares e *pagas*, é necessário olhar mais ao longe e entender que essa relação pode não ser tão direta⁵³. No capítulo 5 logo após a análise das disciplinas de cada IES, desenvolvemos o raciocínio que inter-relaciona as informações aqui contidas e o ensino propriamente dito.

Sobre as Faculdades Oswaldo Cruz e o poder aquisitivo de seus alunos, chamamos atenção para algo já dito: das IES pesquisadas neste trabalho, é o único curso que é oferecido *somente* no período Noturno. Esse fato altera substancialmente o contingente da turma. Logo na primeira semana de pesquisa,

⁵³ A Escola de Aplicação da USP é um bom exemplo: gratuita e notória pela qualidade de suas práticas educacionais

vimos jovens que aparentavam ter um pouco mais de idade do que os das outras IES. Muitos rapazes de terno e gravata, muitas meninas vestidas com seus equivalentes trajes executivos. A classe pesquisada era composta por 86% de alunos que já trabalhavam. Apesar das FOC não propagandearem que o curso é voltado para o “mercado”, algumas das aulas observadas tinham foco exatamente aí, na formação para atender a demanda profissional imediata. Muito do comportamento com vistas ao *sucesso corporativo* deve-se certamente ao fato dos alunos pertencerem, em sua maioria, às classes C e D (menos de R\$1370,00 e R\$770,00 de renda familiar mensal, respectivamente) e –óbvio- pelo fato do curso ser oferecido em um horário que favorece exercer uma atividade remunerada nos moldes do “horário comercial tradicional brasileiro”. Alunos cujos anseios profissionais eram mais nítidos, cujas perguntas em sala de aula pareciam surgir com mais facilidade do que nas outras IES. Turma menor, instalações menores e alta rotatividade de alunos marcaram nossa experiência na FOC. Falando sob o ponto de vista deste capítulo, encontramos alunos das classes B1 e B2 em menor número, mas ainda assim, estatisticamente representativo: 10% em B2 e 4% em B1.

É importante ter em mente que a categorização das IES não é rígida e não obedece a rigor econômico já que para isso seria necessário fazer uma pesquisa quantitativa que envolvesse todos os alunos de todos os cursos das universidades. Ao invés disso, procuramos utilizar a observação crítica e uma pesquisa extensa nos jornais (Folha de S. Paulo⁵⁴, O Estado de São. Paulo e Jornal da Tarde⁵⁵) e guias

⁵⁴ Fonte na própria sede do jornal, (Al. Barão de Limeira, 401 - 5º andar. São Paulo-SP), “Coleção de Jornais da Folha de São Paulo”. FOLHA DE S.PAULO. São Paulo, SP: Folha de S Paulo, 1921. Diária. ISSN 1414-5723. Consultado ao longo do ano de 2008.

⁵⁵ Disponíveis em forma de arquivo parcial na sede dos jornais (Av. Engenheiro Caetano Álvares, nº 55. São Paulo – SP.). Consultado ao longo do ano de 2008.

para estudantes⁵⁶. Graças a essas fontes e à pesquisa de campo, objetivamos nossos critérios classificadores.

Sobre a FAAP e a PUC, descrevemos de que forma as pesquisas nessas IES relacionam-se com as observações e conclusões deste trabalho. Entrevistamos alguns alunos de ambas as instituições a fim de comprovar a divisão de classes sociais; não somente por esse motivo, buscamos diversificar o universo da pesquisa, como foi planejado no início da definição do *corpus* científico. Observamos o currículo oferecido, a documentação relacionada aos cursos de Publicidade e Propaganda, assim como o discurso institucional de cada uma. Não efetuamos a “rodada completa”, instrumento de análise determinado por esta pesquisa como parte do procedimento de observação de cada universidade. Restrições de acesso (a FAAP conta com catracas eletrônicas e o uso de cartões de entrada para cada aluno), ou impossibilidade de preservação da identidade do pesquisador (turmas na PUC de tamanho reduzido, dificultando o anonimato) levaram à abordagem diferenciada quando falamos de ambas IES. As entrevistas, conversas com discentes e observações de aulas esparsas⁵⁷ e do ambiente de ensino, foram utilizadas para que tomássemos conhecimento das universidades que, em nossa divisão metodológica, ocupam lugar nas classes sociais mais privilegiadas. A divisão por classes sociais é parâmetro que contribui para a definição da amostra e não o único índice ou critério; ao mesmo tempo, consideramos importante visitar as instituições deste parágrafo, pois necessitávamos de informações capazes de

⁵⁶ GUIA DO ESTUDANTE. *Almanaque Abril*. São Paulo: Abril, 2007. Disponível em: <[http://guia do estudante.abril.com.br/universidade/](http://guia.do.estudante.abril.com.br/universidade/)>. Acesso em: out. 2007.

⁵⁷ Não constituindo, portanto, metodologia propriamente dita. Acreditamos que essas observações tenham contribuído de maneira a relativizarmos nossas conclusões sobre todas as IES. Não são descritas formalmente, como ocorrido com outras faculdades.

demonstrar a existência ou não de fenômenos decorrentes da relação *poder aquisitivo x dinâmicas em sala de aula*.

Durante o percurso da pesquisa de campo e do seu aporte teórico, ficou claro que os mesmos procedimentos de observação não poderiam ser adotados em todas as IES pesquisadas, sendo que o tempo necessário para a execução do processo e para as conclusões iria além das possibilidades deste trabalho⁵⁸.

O maior desafio epistemológico foi a Universidade de São Paulo. Pelo fato de ser gratuita, o critério de classes de nível econômico necessitou de enfoque diferente. Nas IES pagas, o valor de mensalidades e matrículas já configura impeditivo para o acesso das camadas de menor poder aquisitivo. É fato que a condição econômica influencia no ingresso à USP, no sentido de que o candidato melhor preparado tem maiores chances. O vestibular que seleciona os candidatos é considerado um dos mais difíceis e concorridos do país, opinião partilhada por estudantes e especialistas em educação. Nesse sentido, o aluno originário de uma *boa* escola, com ensino de melhor nível e com maiores condições de preparar o jovem para o vestibular, deve representar a maioria do corpo discente da USP. Procuramos confrontar a ideia de que a maioria do corpo discente da IES frequentou as escolas de melhor qualidade. Buscamos meios de comprovação e daí surgiu o grande entrave epistemológico. Desenvolvemos procedimentos metodológicos que dessem conta da categorização da classe social do corpo discente. Durante este Mestrado, frequentamos a disciplina “Metodologia do Ensino Superior”, ministrada pela professora Myrian Krasilchik. Parte de nossas atividades nesse curso consistia

⁵⁸ À época do processo de Qualificação deste Mestrado, recebemos orientação explícita da banca examinadora no sentido de diminuir o número de instituições pesquisadas; com efeito, as observações dos Profs. Drs. mostraram-se abalizadas pela experiência e foram essenciais para direcionar o foco de nossos estudos.

da execução de entrevistas com diversos alunos da USP⁵⁹. As entrevistas davam conta de questões referentes à avaliação que cada um fazia de seu curso, das instalações, da interdisciplinaridade e, entre outros aspectos, do poder aquisitivo da família do aluno. Ainda, Krasilchik forneceu dados da própria FUVEST⁶⁰ e, em conjunto com as pesquisas de campo realizadas na Escola de Comunicações e Artes da USP, chegamos a uma constatação que pudesse situar os alunos segundo a classe social. Cerca de 20% possuía renda familiar entre R\$3.000,00 e R\$5.000,00. Esse dado situa o grupo na classe B1 da tabela da ABEP e na classe C, segundo o IBGE. Mas outro grupo de dimensões quase iguais (19%) declarou ter uma renda familiar entre R\$5.000,00 e R\$7000,00. Ao mesmo tempo, cerca de 15% encaixava-se abaixo da renda familiar de R\$3.000,00. Decidimos fazer uma análise aprofundada no grupo da USP devido à informação citada anteriormente: a primeira escolha dos jovens é por uma universidade estadual ou federal. Em nosso universo de pesquisa, a USP é a única representante desse grupo e achamos importante definir *quem* é o estudante que consegue *chegar* até a universidade, ao menos segundo seu nível econômico. O que temos é pouco mais da metade dos alunos com renda familiar acima dos R\$5.000,00 (situados nas classes B1, A2 e A1, portanto) e outra metade, abaixo desse indicador.

É claro que há uma sobreposição e certos *espaços* na divisão de classes sociais apresentada, pela própria natureza dinâmica dos grupos pesquisados e pelo imenso contingente populacional da cidade e do país (27% dos estudantes vêm de fora da cidade de São Paulo, na ECA). Para nossos objetivos, temos uma boa

⁵⁹ Idem.

⁶⁰ Além de dados do *site* da FUVEST, contamos com documentos, fornecidos pela docente, que participou de inúmeros trabalhos na Fundação.

seleção de IES que nos permite confiar na qualidade estatística da amostra conquanto instituições; a quantidade de **estudantes** dentro de cada instituição é outro aspecto a ser discutido mais à frente.

3.2. Procedimentos adotados para a pesquisa em sala de aula

Para observar as IES escolhidas com rigor representativo, buscamos os métodos mais objetivos de pesquisa de campo; para relatar as disciplinas dadas nas universidades sob a ótica das dinâmicas de diálogo e interações, propusemo-nos a assistir às aulas de todas as faculdades e universidades citadas, da seguinte forma:

- Uma rodada completa, isto é, ao menos uma aula de cada disciplina que compõe o curso. De início pensamos em acompanhar somente as matérias que tratamos até agora, as disciplinas com maior bagagem teórica, aquelas que pareciam contar com menor quorum em sala de aula. Mas para que verificássemos o curso de maneira mais consistente, principalmente segundo o aspecto que analisa a *oferta* e a *prática*, incorporamos mais esse procedimento para que víssemos, inclusive, o que tornava algumas das outras disciplinas “sucesso de presença” (se é que isso de fato ocorria).
- Limitamos a “rodada completa” às *pontas* dos cursos em suas etapas; quer dizer, assistimos às aulas da primeira etapa (primeiro semestre ou primeiro ano, conforme a organização de cada curso) e da última etapa, da mesma forma. Certamente estávamos atentos para imprevistos do objeto e por vezes foi necessário assistir aulas de outros anos/semestres, mas sempre tentando

dar a dimensão pretendida: como o aluno “entra” e como o aluno “sai” da faculdade. As diferenças nas dinâmicas de aula para um mesmo grupo em etapas diferentes foram analisadas para que pudéssemos formular hipóteses acerca do andamento do curso, *evasão*, evolução dos alunos e outros aspectos.

Amparamos muitas de nossas informações em dissertações e teses de Mestrado e Doutorado que tratam do Ensino Superior brasileiro. A escolha por essas fontes se deu por nossa preocupação em trabalhar com dados empíricos que viessem pontuados por pesquisa de campo de outros pesquisadores e de suas observações. Tomamos o cuidado de escolher trabalhos resguardados por instituições confiáveis (da própria USP e outras universidades).

3.3. Para o levantamento da amostra em cada curso

Nossa perspectiva acerca do objeto (a sala de aula, as dinâmicas em classe, o professor, os alunos, o conteúdo e sua apreensão), como grande campo a ser pesquisado, apontou para algumas hipóteses ou ao menos para elementos que pudessem explicar certos fenômenos observados. Não fizemos conjecturas definitivas sobre o objeto e as perguntas formuladas nos capítulos anteriores têm a função de instigar a reflexão do leitor e, mais ainda, do próprio pesquisador. Além disso, através dos enunciados do raciocínio que as antecedem e as precedem, procuramos manifestar um cuidado metodológico que, segundo Fernandes (1957, p.53), posiciona o pesquisador como ser humano e ser social, sujeito às influências

do meio em que atua. Como dissemos, preferimos deixar claras as nossas concepções ao invés de tentarmos ignorar as influências do meio estudantil sobre nosso discurso, evitando dar ao leitor uma falsa impressão de neutralidade absoluta. Nossa ida a campo não teve apenas o intuito de confirmar o que suspeitávamos, mas também de observar **novos** acontecimentos e desdobramentos nas relações dentro das IES. De acordo com Lopes (2003, p.129), sobre o momento da pesquisa, “as observações envolvidas nessa fase visam reunir evidências concretas capazes de reproduzir os fenômenos em estudo no que eles têm de essencial.”

A amostragem propriamente dita envolve o seguinte pensamento, representado no gráfico a seguir:

Representação gráfica da definição e recorte da amostra de pesquisa.

Como queremos demonstrar, a amostragem de nosso objeto não pode ser assim suficientemente expressa no campo do tratamento teórico; o recorte dos cursos, partindo de um nível nacional e de abrangência ainda grande, no que tange às áreas, até o círculo menor, apenas situa o próprio corpo de pesquisa. O gráfico a

seguir permite uma compreensão mais simples dos elementos estatísticos. Como vimos naquele capítulo (3.1.), os dados são de 2006.

Quantidade de IES no país, estado e cidade.
Adaptado de: INEP

Portanto, 6,6% das IES do país estavam localizadas na cidade de São Paulo. Os números de 2003 (dados mais recentes do INEP, *para esta informação*) davam conta de que existiam **32 cursos presenciais de Publicidade, Propaganda e Marketing na cidade de São Paulo**. O recorte do objeto de estudo nos coloca, obrigatoriamente, em uma amostragem probabilística, acarretando o uso de métodos quantitativos e estatísticos. A construção do objeto empírico empregou, claramente, métodos de estatística, haja vista a miríade de números e comparações percentuais que utilizamos para demonstrar o nosso grupo de pesquisa. A *unidade de pesquisa* de que fala Lopes (2003, p.144) não é o estudante ou a classe. Ou ainda a própria IES. Num recorte estatístico dos estabelecimentos de ensino, a própria natureza do curso encarregou-se de nos dar o universo com que trabalhamos. Estamos analisando IES por IES dentro daquelas a que nos

propusemos. O estudo de diferentes aspectos, ora legais, ora filosóficos, ora executivos dentro das IES não pode ser feito somente de maneira quantitativa.

Optamos por observar alunos dos grupos, obedecendo a critérios estritos de amostragem para que possamos, com isso, assegurar credibilidade metodológica e, acima de tudo, representativa.

Segundo Barbetta (2002, p.48) ao tratarmos de estatística aplicada às Ciências Sociais, temos que admitir os seguintes pontos, aqui inseridos e adequados ao nosso objeto:

1. Não pretendemos que as conclusões da pesquisa contenham generalidades para todo o país, mas, pelo estudo realizado, esperamos que contribuam para a formulação de um panorama descritivo dos cursos em questão na cidade de São Paulo. Mesmo assim, não nos permitimos generalizar as conclusões e estendê-las para todas as IES da cidade. Para que os resultados possibilitem, ao menos conclusão responsável e válida, Barbetta indica que construamos uma amostragem “Probabilística e Aleatória”. Segundo o autor (2002, p.43), isso nos dá condições de fazer afirmações sobre o grupo pesquisado mediante a amostragem;

1.1. A amostragem por IES foi adaptada de acordo com cada circunstância encontrada em sala de aula, sendo esse um dos maiores percalços do pesquisador. Sabíamos o número de alunos matriculados em cada curso, de cada IES, através de diversos procedimentos: ora dando uma *olhadela* em listas de presença, ora indo até as secretarias e ora conversando com alunos e/ou professores. Como já suspeitávamos serem “hipóteses a se

observar”⁶¹, algumas das disciplinas contaram com quórum muito reduzido enquanto outras eram contempladas com a presença total dos estudantes. Logo no início das pesquisas em cada IES, anotamos o número de alunos em cada aula. Algumas disciplinas foram observadas mais de uma vez (pelo fato da primeira observação ser incompleta, ou para que pudéssemos acompanhar o desenrolar de alguma atividade específica e demais motivos de mesma ordem) e em outras simplesmente não pudemos entrar, não finalizando a “rodada completa” por primeira e última etapa- substituímos por disciplinas de outras etapas, como veremos adiante em cada caso. Para fazer referência ao número de alunos calculamos uma média aritmética simples, levando em conta cada disciplina, e também considerando as semanas decorridas. É possível compreender através do seguinte exemplo, com a PUC:

- havia cinquenta alunos matriculados na turma de Publicidade e Propaganda (matutino) no primeiro semestre;

- certas disciplinas dividem a classe em dois grupos, MA e MB (vinte e cinco alunos em cada). Observamos as subdivisões indistintamente (em ambientes menores foi muito difícil permanecer incógnito como pesquisador e logo percebemos que não seria possível observar todas as aulas de cada subgrupo; em uma dessas subclasses não foi possível entrar). Para todas as IES que adotam o procedimento de dividir a turma, não levamos em conta o contingente dividido: utilizamos as observações nessas turmas somente no

⁶¹ No capítulo 3.

campo das mediações em classe e não como “elemento” de estatística no que se refere à presença de alunos;

- assistimos a duas aulas da disciplina “Cultura e Cidadania” (grupo unificado, MA e MB). Na primeira aula havia quarenta e quatro alunos. Na segunda havia trinta. A média de presença, seguindo nossos critérios, é de trinta e sete alunos⁶². Não podemos afirmar que essa foi a média de presença por todo o semestre na PUC, nem para o curso todo, nem para essa disciplina. Interessam-nos muito mais as observações do ponto de vista das interações em classe do que mensurar a frequência dos alunos, embora esse dado contribua para nossas impressões acerca do interesse dos jovens pelas aulas;

- em uma semana assistimos a sete aulas de disciplinas diferentes. Em uma aula de segunda-feira havia quarenta e dois alunos, em outra aula de quarta-feira, trinta e nove, em outra, vinte e dois e assim por diante. Somamos o número de alunos presentes em cada vez, na mesma semana, e dividimos pelo número de aulas. O resultado é o que chamamos de *média de alunos presentes em uma rodada completa*. Em outras palavras, a média de presença de alunos por período (no caso da PUC, semestral) foi de quarenta e três⁶³. Certamente, não podemos analisar a informação de frequência isoladamente; além de não representar estatisticamente todo o semestre, existem dados mais relevantes do que esses (como o *tipo* de aula dada, a *participação* dos alunos, entre outras informações) e deve ser levado em

⁶² Média: $44+30=74$. 74 dividido por duas aulas= 37 alunos em média.

⁶³ Média aritmética simples: número de alunos em cada aula, dividido pelo número de aulas.

conta como mais um instrumento que permita trazer a esta dissertação as impressões do pesquisador em campo, da maneira mais objetiva possível.

2. Já que conhecíamos o tamanho dos grupos estudados e que a escolha de alunos para as entrevistas e questionários foi aleatória⁶⁴, buscamos realizar uma “Amostragem Aleatória Simples”. Para que possamos dizer que a amostra foi Aleatória e Probabilística temos que, obrigatoriamente, checar se todos os indivíduos possuem a mesma chance de serem selecionados. Sem que a chance de seleção seja a mesma para todos, não construímos amostra probabilística. Acabamos escolhendo os alunos que:

- Estavam aguardando a chegada do professor fora da sala de aula;

E/OU

- Estavam ao redor da cadeira que ocupamos durante as aulas;

E/OU

- Demonstraram interesse na pesquisa quando o pesquisador foi tornado *público* pelo professor⁶⁵;

E/OU

- Interpelaram o pesquisador com perguntas sobre a presença do mesmo na sala de aula.

⁶⁴ A abordagem em classe e pelos corredores garantiu a aleatoriedade.

⁶⁵ Ver próximo tópico.

Nem todos os alunos, portanto, tinham as mesmas chances de serem escolhidos já que, de uma forma ou de outra, a escolha dependia da proximidade **física** com o pesquisador. Ao mesmo tempo, *meu* posicionamento era *completamente* aleatório.

3. Tentamos estabelecer categorias de alunos durante as aulas assistidas (aluno “participativo”, “quieto”, “desatento”, “que anota explicações”, “que não abre o caderno”...) para compor uma amostragem estratificada, mas logo abandonamos a ideia⁶⁶, embora pareça viável para outro momento.

4. Iniciamos uma composição de “amostragem sistemática” que, segundo Barbetta (2002, p.48), permite que o pesquisador crie uma referência para a seleção de indivíduos do grupo. Chegamos a esboçar esse tipo de seleção⁶⁷ mas a aplicação mostrou-se difícil em algumas salas de aula.

5. Da mesma forma, a divisão por conglomerados foi aventada, mas a diversidade de composição dos grupos a cada aula possibilitou apenas a criação de categorias que não estariam de acordo com a definição de “conglomerado”. Para

⁶⁶ A categorização para compor a amostra estratificada deveria ser feita mediante observação do grupo durante a aula. Isso desviou nossa atenção da aula em si, e se mostrou inexecutável em salas muito grandes. Ainda, em algumas turmas, havia considerável oscilação no número de frequentadores – classes que condensavam estudantes de outros cursos (disciplina “Língua Portuguesa - Redação e Expressão Oral” na Escola de Comunicações e Artes da USP, por exemplo, agregava alunos dos cursos de Relações Públicas e Publicidade). Ainda que no mesmo curso, as disciplinas com maior carga teórica possuíam menor frequência de alunos. Pôde-se então, observar qual categoria frequentava mais determinada aula e menos outra; mas estratificar o grupo, a nosso ver, deveria ser uma operação feita para cada aula a fim de que, para aquela observação específica, estivéssemos com uma amostra estatisticamente correta. Claramente, dividir cada grupo em *cada aula* dada se mostrou impossível para o pesquisador.

⁶⁷ Pensamos, por exemplo, em escolher um aluno de cada fileira. Ou ainda, para aulas cujas cadeiras eram dispostas aleatoriamente, imaginamos dez círculos concêntricos de modo a selecionarmos um aluno de cada círculo, compondo assim os 10% necessários para a amostra. Mas nenhuma dessas operações foi possível em todas as investidas em campo. Conseguimos isso em algumas IES em outras não – se adotássemos um procedimento não constante para a seleção da amostragem e trabalhássemos com seus dados como se fossem homogêneos, arruinariamos as conclusões finais.

Barbetta, essa técnica é indicada quando a identificação dos elementos do grupo é muito difícil, mas permite que dividamos as pessoas em grupos *heterogêneos* representativos do grupo geral.

O que adotamos então, segundo os critérios da Estatística, foi uma Técnica não probabilística (ou não aleatória) e que, se for a única ferramenta técnica de pesquisa, não permite generalizar as suas conclusões. Portanto, se assim fosse, a amostra não garantiria a representatividade do grupo. Exatamente por isso, demos ênfase a outros processos de observação e de *coleta*⁶⁸ de dados, que podem ser conferidos no próximo capítulo.

Sobre a amostra não probabilística, pontuamos:

- Ocorreu a formação de *amostragem acidental*, pois os elementos “foram aparecendo”, como descritos na página anterior e como assim descreve Barbetta⁶⁹;
- Ocorreu também *amostragem intencional*, já que o pesquisador escolheu alguns elementos pelos critérios já ditos acima, sobretudo o de “proximidade física”.

Mais uma vez, pelo fato de estarmos cientes de nossas escolhas técnicas, metódicas e metodológicas, e- mais importante- por explicitá-las aqui, pensamos

⁶⁸ Apesar de não gostarmos do termo “coleta”, usamos para simplificar a explicação do processo – “coleta” passa a ideia de que os dados estão ali, aguardando a *colheita* e que para o pesquisador bastaria estar presente com um *cesto* para *apanhar* esses dados.

⁶⁹ BARBETTA, 2002, passim.

estar contribuindo para proporcionar leitura crítica no sentido de apontar dados que possam estimular mais estudos e pesquisas acerca do tema escolhido.

Calculamos e compusemos a amostragem para cada turma, em cada IES. Pesquisamos duas turmas de cada IES (Mackenzie, Oswaldo Cruz e Escola de Comunicações e Artes da USP) sendo uma turma de início de curso e outra em última etapa, próxima à conclusão. No capítulo 3.4.1., podem ser encontradas as amostras específicas para cada turma, formuladas com base nas informações deste tópico e ,quando isso não foi possível em campo,haverá ressalvas pontuais e explícitas em cada caso.

Voltando a Lopes (2003, p.145): “Dependendo da pesquisa pode haver necessidade do recurso a um especialista em estatística, o que não exime o pesquisador do domínio básico da estatística social”, ponderamos que estamos em acordo com seu julgamento. A Estatística aponta para que pensemos em “erro amostral” ⁷⁰ e fornece fórmulas matemáticas para que cheguemos ao número necessário de elementos que compõem a amostra. Temos conhecimento de mais essas ferramentas, mas acreditamos que para o nosso propósito, não necessitamos projetar um “erro aceitável máximo” ⁷¹. Interessa-nos a dinâmica das salas de aula e seu conteúdo, acima de tudo. Talvez, em outra instância futura como pesquisador, ou mesmo como docente, possamos organizar um grupo multidisciplinar que venha a responsabilizar-se por adequar o assunto a maior rigor estatístico.

⁷⁰ Quando utilizamos esse parâmetro, o fazemos para o cálculo matemático do tamanho da amostra (as fórmulas estatísticas preveem o uso dessa variável).

⁷¹ Idem.

Em conjunto com as entrevistas citadas, aplicamos alguns questionários via correio eletrônico com cada estudante que compunha a amostra. A escolha desse formato/ procedimento deu-se, em partes, para que não tomássemos o tempo dos discentes *entre* as aulas e muito menos *durante* as mesmas. Mas, fundamentalmente, para que, sem a presença do pesquisador, os estudantes ficassem -em tese- livres de qualquer constrangimento que pudesse influenciar as respostas. Ainda, a linguagem eletrônica permitiu um encurtamento na distância entre pesquisador e pesquisados; os alunos ficaram surpresos ao ver essa *ferramenta* sendo usada em um trabalho acadêmico e foram muito receptivos a tal recurso. Preparamos um questionário em formato *HTML*⁷² através do qual os alunos puderam responder sobre suas preferências pessoais; suas opiniões acerca da escola e outras informações que julgamos importantes para a análise qualitativa do objeto. No questionário, havia quatro perguntas dissertativas com espaço ilimitado para resposta – o que por si só já caracteriza a *intenção* do pesquisador⁷³. Parte dos questionários foi aplicada nas IES, mas em forma de entrevista: as perguntas foram adaptadas para “texto corrido”, e anotamos as respostas livremente, ora simultaneamente, ora depois. A divisão em classes de poder aquisitivo para os entrevistados presencialmente foi simplificada, obedecendo à tabela do IBGE, no item 3.1. deste trabalho. Evitamos distribuir papéis que contivessem o questionário, dentro das dependências das instituições, para que não perturbássemos o ambiente escolar e para preservar a identidade do pesquisador às vistas de frequentadores das faculdades. Ainda, diversos trabalhos que tratam de pesquisa nas ciências

⁷² *Hyper Text Markup Language, Linguagem de Marcação de Hipertexto* em inglês. Formato comumente usado para a construção de sites na Internet e que serve muito bem para a construção de um questionário de pesquisa.

⁷³ Na tentativa de não “direcionar” o entrevistado; perguntas com espaço aberto e ilimitado podem criar melhores condições para expressar opiniões, a nosso ver.

sociais, sugerem que o questionário aplicado *in loco* e de maneira formal (papel e caneta nas mãos dos entrevistados e pesquisador aguardando as respostas) influencia demasiadamente o objeto ⁷⁴.

A seguir, o modelo aplicado por correio eletrônico:

1. Sua idade?
2. Semestre/ ano ⁷⁵ que está cursando?
3. Já trabalha? Em caso afirmativo, na área de Publicidade?
4. Marque a renda mensal de sua família: _____
 - A – até R\$400,00
 - B- de R\$400,00 a R\$780,00
 - C- de R\$780,00 a R\$1.370,00
 - D- de R\$1.370,00 a R\$2.400,00
 - E – de R\$2.400,00 a R\$4.400,00
 - F- de R\$4.000,00 a R\$7.800,00
 - G- de R\$7.800,00 a R\$17.000,00
 - H – acima de R\$17.000,00
5. Escolhi fazer Publicidade e Propaganda porque...
6. O que está achando do curso, como um todo?
5. Escolha uma disciplina. O que acha dela?
6. Entende a relação da disciplina e do curso com o seu futuro profissional na Publicidade e Propaganda?

Modelo de questionário aplicado via *internet*.

No corpo do texto da mensagem eletrônica, existiam instruções e outros elementos importantes que podem ser conferidos aqui:

⁷⁴ Ver BARBETTA, 2002; THIOLLENT, 1980; LOPES, 2003.

⁷⁵ Alteramos esse campo, de forma que alunos de cursos semestrais recebiam somente “SEMESTRE” e dos anuais “ANO”.

Olá. Se você está recebendo esse email, muito obrigado, antes de qualquer coisa! Como devo ter dito quando nos conhecemos, faço Mestrado na USP, lá na ECA. Sim, fiz um curso como esse que você está fazendo e fui maluco o suficiente para continuar os estudos na pós-graduação! Obrigado por preencher o questionário (em anexo), não leva mais do que 5 minutos. Essas informações são muito importantes pra mim. Pode ficar sossegado, é **totalmente** anônimo, **não mostrarei seu nome pra ninguém** (nem da USP, nem da sua faculdade, **ninguém!**); só vou mostrar as suas respostas, certo? Espero um dia poder retribuir o favor (você tem meu e-mail agora, se precisar, pode me contatar). Valeu!

Mantivemos o tom informal e o mais próximo possível do território “livre de compromisso” para que os discentes se sentissem a vontade no momento de receber, responder e reenviar o email. O resultado foi positivo nesse sentido. As abordagens foram *abertas*, tentando adequar-se à linguagem dos estudantes, tarefa das mais difíceis que encontramos nessa fase de pesquisa. Metodologicamente, o que nos interessa neste capítulo é deixarmos claro que as entrevistas seguiram uma proposta central, uma linha guia por assim dizer, mas perguntas que julgávamos complementares ou ao menos não diretamente relacionadas à temática da pesquisa mostraram-se interessantes para os entrevistados. Algumas entrevistas podem ser encontradas nos capítulos que tratam da pesquisa de campo e de sua análise.

3.4. A abordagem do grupo e a presença do pesquisador

Talvez este seja o momento mais importante do nosso trabalho. Sabemos dos debates intermináveis na comunidade científica sobre o caráter antropológico de uma pesquisa envolvendo indivíduos socialmente organizados. É questão

peculiarmente complexa não só devido a toda discussão que ela evoca com referência aos diversos motivos que enaltecem ou criticam as diferentes abordagens, de vários autores; para nós, representa uma difícil decisão, que pode resultar em grandes desavenças, em vários territórios. Não pretendemos causar tensões institucionais e temos ciência da responsabilidade que carregamos ao sermos endossados pela Universidade de São Paulo e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ⁷⁶. Frequentar os estabelecimentos privados e mesmo públicos, aqui representados pela USP, gera situações delicadas. O pesquisador deve se identificar como tal e assumir que seu trabalho contará com diferenças comportamentais dos indivíduos em questão, quando comparados a uma situação *comum* (sem a presença do pesquisador)? Ou ele deve misturar-se ao grupo e permanecer incógnito, lidando com conflitos éticos internos e com possíveis problemas com as IES pesquisadas? Ainda, deve optar por alguns desses e outros caminhos, *autorizado* pelas IES e/ou pelas próprias instituições que financiam e viabilizam o projeto?

Recorremos a Clifford Geertz e Florestan Fernandes para encontrar um caminho a ser percorrido, no sentido de legitimar nossas investidas em campo. As obras dos autores nos deram muito mais do que teoria rica e estruturada: os relatos sobre suas próprias experiências de pesquisa nos ajudaram a compreender a nossa própria problemática. A antropologia poderia nos dar uma direção aos nossos estudos, quando pensamos nos costumes da sociedade, nos hábitos adquiridos e em sua maneira geral de viver em grupo. Ao mesmo tempo, segundo Geertz ⁷⁷ o homem é fruto de lugares e épocas distintas e esse é o pensamento que a antropologia busca estudar. Buscamos preservar o “lugar” ao qual se refere Geertz,

⁷⁶ Do qual recebemos bolsa para pesquisa.

⁷⁷ GEERTZ, 1989, *passim*.

ainda sabendo que o mesmo é constituído por elementos (pessoas ou não) que ocupam um espaço físico ou social naquele momento. Ora, um *pesquisador*, assim identificado pela IES ou pelo professor daquele momento, inserido na sala de aula, ocupa um espaço físico e social tendo, imediatamente, alguma interferência no processo de ensino e aprendizado.

Para a “pré-pesquisa”, descrita no capítulo introdutório desta dissertação, escolhemos as Faculdades Oswaldo Cruz porque uma colega (aluna do curso de Publicidade) prontificou-se a nos receber e mostrar a faculdade; ao mesmo tempo, servia de garantia “moral” para o caso da diretoria da instituição se opor à nossa presença. Fomos à faculdade, misturados aos alunos regularmente matriculados. Faremos uma licença da linguagem acadêmica aqui e cunharemos um termo, uma locução, que representa com precisão, uma parte de um procedimento: *“puxamos uma cadeira” e sentamos para assistir à aula*.

A abordagem (métodos antropológicos, sociológicos e técnicos) naquele momento, nos deu a oportunidade de assistirmos às aulas da maneira **mais similar possível à experiência de um estudante de graduação matriculado**. Era início de etapa e, aparentemente, nenhum aluno estranhou nossa presença. A turma contava com cerca de cinquenta alunos e escolhemos uma cadeira um pouco distante do professor, que não nos diferenciou dos demais alunos; nem sempre foi assim, alguns professores perguntaram, diretamente, “Quem é você?”. Mas, na primeira aula assistida, permanecemos incógnitos. Na mesma semana, a disciplina se repetiu (Teoria da Comunicação) e decidimos conversar com o professor no momento em que adentrava a sala para iniciar a aula. O docente foi muito receptivo ao explicarmos nossas intenções dentro da sala. **Mas a aula expositiva que se seguiu foi bastante diferente quando comparada à aula de dois dias antes, pelo**

mesmo professor, enquanto estávamos incógnitos. O docente alterou a entonação de sua voz e a postura em classe, preocupando-se mais em ficar de frente para os alunos. Olhou por mais tempo para o *sujeito estranho* que estava lá para observar a aula, além de esforçar-se para escrever com uma letra mais “bonita” no quadro negro. Não revelou à classe, em aula, que ali havia um pesquisador. **Naquele momento, percebemos que talvez se nos identificássemos na sala de aula (ao menos para o docente) alteraríamos o andamento de uma aula comum, regular, dada na faculdade. Dali em diante, optamos por não revelar nossos propósitos e nem a natureza de nossa presença – apenas quando indagados.** Episódio muito similar ocorreu na Universidade Mackenzie, onde assistimos a aulas de Sociologia e de Ciência da Comunicação, no mesmo ano.

Não se trata de oprimir o docente com o discurso “estou aqui para analisar você e sua aula” – tomamos o cuidado de explicar que estávamos ali para observar os alunos, que nos interessava as reações dos jovens, suas colocações, seus interesses manifestados através de comentários, anotações e diálogos com o professor. De certo observávamos o professor, mas, no discurso dirigido ao docente, enfatizamos a observação das mediações e do comportamento dos alunos. Mais fatos que se assemelham a esse aconteceram durante a pesquisa propriamente dita, relatada no capítulo 4. À ocasião de uma aula em que estávamos ocultos, os jovens se comportaram de maneira mais irreverente e, em outra, quando vieram até o pesquisador saber maiores detalhes sobre o que fazíamos ali, comportaram-se mais acanhadamente, sendo reticentes em seus comentários. Essa mudança de comportamento dos constituintes do meio em função da presença do pesquisador nos levou a pensar por muitos meses na abordagem a ser adotada. Não bastava definir uma amostra com bases científicas, toda a aproximação do ponto de vista

antropológico carecia de muito estudo e, perante o sucesso ou insucesso⁷⁸ deveríamos descrever em nossa dissertação, da maneira mais completa possível, como a abordagem se adaptou a essa ou aquela aula.

Lembramos-nos de Bakhtin (2004, p.112), quando o autor fala sobre a enunciação da expressão do indivíduo, dizendo que a enunciação é “resultado da interação social de dois (ou mais) indivíduos socialmente organizados”. E se a situação dá a *forma* da enunciação e, portanto, do repertório sógnico do professor (no nosso caso) sentimos nossa presença alterando a situação social e, por conseguinte, o *auditório social* de que fala Bakhtin. Talvez não haja melhor exemplo da “orientação da palavra em função do interlocutor” do que um professor dirigindo-se aos alunos. Isso explica, em parte, a habilidade aparentemente maior que o professor detém de conseguir explicar teorias, agregar exemplos, enfim, de *ensinar* – seu repertório sógnico é maior do que o dos alunos, na maioria dos casos, nos assuntos tratados no campo teórico da disciplina.

Em alguns momentos enfrentamos problemas mais sérios, sendo impossível o acesso a certos estabelecimentos; em outros pudemos frequentar a IES por um intervalo de tempo e depois não fomos autorizados a retornar. Optamos (ou podemos dizer que o objeto de estudo pedia assim) por não solicitar autorização formal das IES no sentido de preservar a identidade do pesquisador e consequentemente o meio social pesquisado. Esperávamos, dessa forma, criar as

⁷⁸ Entendemos por “sucesso” aqui, o pesquisador poder coletar dados da maneira menos perturbadora no ambiente e por “insucesso”, uma coleta entrópica, onde o pesquisador influiu além do aceitável na dinâmica da aula. Mesmo em caso de “insucesso” mantivemo-nos firmes em nossa proposta de observação, pois nossa presença lá, em diversos momentos, constituiu prática *educacional*.

condições mais similares ao ambiente *regular*, e *comum* com relação ao cotidiano pesquisado. Como veremos, em algumas situações fomos forçados a adotar procedimentos diferentes, implicando no pedido de autorização para a diretoria da IES, ou para o professor ministrante. Precisamos demonstrar a notória habilidade brasileira, o coloquial “*jogo de cintura*” para situações diversas (lidar com seguranças truculentos ou quando precisamos nos identificar ao professor, por exemplo). Reiteramos nossa consciência e responsabilidade ao levarmos conosco os nomes da USP e do CNPq na instância do compromisso e do financiamento – em momento algum nos aproveitamos da credibilidade que ambas as instituições nos garantem. Somente em conversas abertas e pedidos de autorização formal é que revelamos a natureza e os agentes que viabilizaram esta pesquisa.

3.4.1. Conclusão sobre amostragem dos grupos observados

Nos dois últimos tópicos, detalhamos a maneira através da qual compreendemos o universo a ser estudado e os métodos empregados para alcançar boa representatividade. A fim de simplificar a compreensão dos processos metodológicos e técnicos, apresentamos um resumo que auxiliará a leitura do capítulo imediatamente posterior a este e que trata, finalmente, das análises feitas nas IES.

- Grande universo de pesquisa: Instituições Brasileiras de Ensino Superior.
- Unidade Federal/ Cidade: SP / São Paulo.
- Quantidade de IES consideradas: Cinco.

- Quantidade de IES pesquisadas sistematicamente: Três.
- Amostragem almejada para observação em aula: todas as disciplinas de cada etapa, observando os alunos e professores como um todo. Presenciar uma aula de cada disciplina.
- Amostragem para pesquisa mediante entrevistas e questionários: calculada para cada IES, dentro de cada turma, por período.

As cinco instituições escolhidas abrangem a maioria das classes sociais presentes nos ambientes de ensino superior na cidade. O objeto deste estudo, em termos de unidades de faculdades e universidades, representa mais de 15% dos cursos de Publicidade e Propaganda oferecidos em São Paulo⁷⁹. Observamos três cursos⁸⁰; duas turmas para cada, uma inicial (primeiro ano ou semestre) e uma final (último ano ou semestre) – seis turmas, portanto⁸¹.

Disciplinas que compõem cada curso em primeira e última etapa⁸²:

- Universidade Mackenzie: 10 para primeiro semestre, 6 para último; total: 16.
- Faculdades Oswaldo Cruz: 9 para primeiro ano, 7 para último; total: 16.
- Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo: a organização do curso é diferente quando comparada às outras IES. Existem disciplinas obrigatórias que, em tese, podem ser cursadas em qualquer sequência possível dentro dos limites de horário e de pré-requisitos

⁷⁹ Ver quadro no tópico 3.3 para maiores detalhes.

⁸⁰ Em alguns casos, lançamos mão de artifícios que incluíram observar disciplinas em outras turmas.

⁸¹ Idem.

⁸² Excluindo Educação Física.

mínimos⁸³. No entanto, a própria IES fornece as “Disciplinas em Sequencia Aconselhada”⁸⁴ e, segundo essa recomendação, temos 6 disciplinas no primeiro semestre e 1 no último; total: 7.

A quantidade de aulas *efetivamente* observadas pode ser encontrada nos tópicos de cada IES.

Como dito anteriormente, a amostragem de alunos para a realização de entrevistas e aplicação de questionários foi calculada para cada situação, IES por IES. Tomamos como base a fórmula simplificada, que considera que quando o número de elementos da população (para determinado momento da pesquisa) é muito grande (sobretudo para um único pesquisador), a primeira aproximação do tamanho da amostra já é suficiente (BARBETTA, 2002, p.60). Assim, temos⁸⁵:

N – número total de alunos

n – número da amostra considerada representativa

***n*₀** – “primeira aproximação”, uma quantidade inicial que pode ser observada, levando-se em conta o erro tolerável⁸⁶

***E*₀** – erro amostral tolerável

Fórmula 1:
$$n_0 = 1 / E_0^2$$

Conhecendo o número (***N***) total de alunos, aplicamos a segunda fórmula.

Fórmula 2:
$$n = N. n_0 / N + n_0$$

⁸³ Por exemplo, para cursar Teoria e Técnica da Publicidade II, o aluno deve ter concluído Teoria e Técnica da Publicidade I.

⁸⁴ Material fornecido pela secretaria da instituição, disponível no Anexo C.

⁸⁵ A demonstração da fórmula matemática, assim como a exemplificação de seus resultados, serve ao propósito de demonstrar como definimos o número mínimo de questionários e entrevistas. Com efeito, o controle estatístico e o rigor matemático não são objeto principal desta pesquisa.

⁸⁶ Trata-se dos “5 pontos para mais, ou para menos”, veiculado pelos meios de comunicação quando informam pesquisas de intenção de voto. O número deve ser expresso em decimais (0,05 no caso). Utilizamos erro amostral de 10% (0,01).

No entanto, por se tratar de um estudo sobre dinâmicas de aula, diálogos e mediações, utilizamos uma fórmula mais simples ⁸⁷, assim representada:

$$n = N^{1/2} + 1$$

n – número da amostra considerada representativa

N – número total de alunos

Quando comparada às fórmulas mais complexas, o resultado da amostragem sugerida foi similar ao fornecido pela fórmula simplificada. Atingimos o número desejado na maioria das instituições, exceção feita à ECA (tivemos oportunidade de fazer mais entrevistas presenciais e colher depoimentos em “debates” e conversas, preterindo questionários quantitativos). Abaixo, o número total de alunos em cada **turma** e a amostragem ideal calculada:

Etapas iniciais:

- Mackenzie – total de alunos: **85**. Amostragem ideal: **10**.
- Oswaldo Cruz - total de alunos: **65**. Amostragem ideal: **9**.
- ECA - total de alunos: **61**⁸⁸. Amostragem ideal: **5**⁸⁹.

⁸⁷ Ver OLIVEIRA, 2006 e ARSHAM, 2008.

⁸⁸ 20 alunos de Publicidade e Propaganda, misturados a discentes de outros cursos. A quantidade ideal, portanto, foi calculada para 20 estudantes.

⁸⁹ Ver nota anterior.

Etapa final:

- Mackenzie – total de alunos: **50**. Amostragem ideal: **8**.
- Oswaldo Cruz - total de alunos: **38**. Amostragem ideal: **7**.
- ECA - total de alunos: **18**⁹⁰. Amostragem ideal: **5**.

⁹⁰ A diferença entre o número de alunos que inicia o curso e aqueles que terminam não ocorre por evasão ou outro fator similar. Ocorre que na primeira etapa as classes são formadas por alunos de Relações Públicas, Publicidade e Propaganda e Turismo. No último semestre, as aulas são exclusivamente voltadas para os discentes de Publicidade e Propaganda, apresentando o número demonstrado.

4. PESQUISA DE CAMPO

4.1. Sistematização das análises

Ao término da etapa de pesquisa de campo, contabilizamos cerca de cinquenta horas de aula assistidas nas três instituições de ensino. Boa parte do trabalho de organização de dados concentrou-se em selecionar as informações mais importantes e que poderiam compor o conjunto de análises relevantes. Chegamos a pensar em descrever aula a aula, empreitada por empreitada, mas isso logo se revelou inviável. Além disso, se utilizássemos, digamos, uma página para cada hora de aula presenciada, teríamos cerca de cinquenta páginas de descrições constatativas, tornando o trabalho demasiadamente volumoso, levando o leitor a um exercício meramente contemplativo e tedioso – por fim, pouco agregaria à análise objetiva. Separamos o que há de mais significativo nos dados observados e algumas peculiaridades que muito dizem sobre as dinâmicas de aula.

Da mesma maneira, a bibliografia sugerida por cada docente, para cada disciplina, ocuparia igual ou maior espaço, mesmo em forma de anexos. Optamos por listar somente aquilo que *efetivamente* contribuiu para a análise e/ ou características que puderam apontar orientação ideológica e programática para os cursos. Referências ao texto do Plano Nacional de Educação e às Diretrizes Curriculares de 2001 estão presentes em alguns tópicos deste capítulo a fim de demonstrarmos como cada IES se adequa ao que propõe o MEC.

Em contrapartida, para aquelas disciplinas e características das IES em que houver apenas uma citação, ou poucos relatos, não estaremos atribuindo valor menor ou diminuindo a sua importância. Como já dito, o conteúdo a ser analisado é imenso e não há justificativa para que se faça comentário extenso para cada

momento; as informações, vistas em sua totalidade, dizem mais do que pequenos recortes descontextualizados da experiência como um todo.

É importante que se saiba que a primeira IES a ser analisada foi a Universidade Mackenzie. Muitos ajustes do método de coleta qualitativo e quantitativo foram feitos nessa instituição e recomendamos a leitura prévia de seu tópico já que os experimentos ali descritos são importantes para a compreensão dos procedimentos adotados nas outras escolas. Contávamos com isso, com a formulação teórica acerca da metodologia sendo posta à prova pela primeira visita a campo. Agradecemos abertamente à turma do período matutino da Universidade Mackenzie pela cordialidade manifestada nas entrevistas, pela paciência com a modificação das perguntas em *tempo real* e principalmente pela *cumplicidade nos momentos de apuro*, sendo imprescindível para a preservação da identidade do pesquisador (e de sua permanência em alguns casos). Estendemos este agradecimento a todos os alunos, de todas as IES e voltaremos a fazê-lo pontualmente no decorrer da dissertação, como elemento descritivo dos processos.

As análises contam com as seguintes seções:

I. Histórico Institucional

Informações obtidas através da própria IES, por material impresso, Internet ou e-mail. Quando possível, informações históricas sobre os cursos e as áreas em que se encontram.

II. Descrição e situação da IES, segundo o MEC/ INEP⁹¹

III. Descrição e situação do curso, segundo o MEC/ INEP⁹²

⁹¹ Além da natureza administrativa, poderemos contemplar o ano de abertura dos cursos, a situação cadastral atual e outras informações relevantes.

IV. Organização das Áreas, Cursos e Currículos⁹³

V. Análises acerca das disciplinas e da dinâmica de aula

As aulas em si, com a descrição dos processos dialógicos e didáticos. Detalhamentos (se tivemos que nos identificar e/ou se pudemos permanecer para a rodada completa de aulas e assim por diante) e particularidades metodológicas da disciplina. Descrições breves da instituição, mais precisamente da sala de aula e da disposição em classe (em fileiras, em semicírculo, etc.). Trataremos também dos recursos tecnológicos utilizados na sala, no momento da aula, pois julgamos ser fator importante para compreendermos as modalidades didáticas. Algumas disciplinas contam com análise mais detalhada, pois nos ajudaram a traçar o perfil do curso como um todo, na IES observada.

VI. Conclusões e observações relevantes.

Etapas teórica e epistemológica que apura os dados (quantitativos e qualitativos) e as observações do pesquisador, em conjunto com os autores que nortearam este trabalho em seu campo teórico.

⁹² Idem.

⁹³ Procuramos evitar o uso do termo “grade curricular”, pois a forma inspira a uma construção *presa, interdita*, sem mobilidade por natureza. *Grade*, para os termos mais emancipadores que pensamos permear as IES e o ensino como um todo, é um termo inapropriado.

4.1.2. Nota sobre as descrições e análises

Uma escolha metodológica, mais precisamente metódica⁹⁴ e técnica⁹⁵, foi a de optarmos por não citar nomes de docentes durante a descrição das aulas. Tomamos essa decisão com base em alguns pontos que são relativos à liberdade do pesquisador, para que pudéssemos assegurar uma descrição sem constrangimentos ou receio de inferir alguma indiscrição que viesse a desagradar professores e professoras que ministraram as disciplinas pesquisadas. A subjetividade na observação de um processo tão dinâmico como uma aula, constituída também por elementos imprevisíveis e dinâmicos, por fatores didáticos de grande movimentação dialética, é dominante. É durante a *descrição* para o leitor, para a comunidade acadêmica, que temos a difícil tarefa de objetivar a subjetividade dos dados coletados⁹⁶.

Não menos importante é o caráter institucional que circunda uma dissertação *stricto sensu*. Ela tem sua origem formal sob o teto de uma universidade e, no nosso caso específico, situa o objeto de estudo dentro de diversos outros estabelecimentos de ensino e até da própria Universidade que abriga o trabalho. Com efeito, a comunidade docente conhece as teses e dissertações. Citar nomes aqui, ainda que sem intenção de avaliação ou de classificação, poderia representar indiscrições

⁹⁴ Divisão segundo Lopes (2003, p.126).

⁹⁵ *Ibidem*, p.128

⁹⁶ Os dados a que nos referimos são questionários, entrevistas, grade curricular **e principalmente as observações em si**. Entendemos que alguns desses elementos estão mais sujeitos do que outros à subjetividade do pesquisador. Em primeiro momento, um questionário fechado pode parecer bem menos *contaminado* por opiniões e pré-conceitos do pesquisador. Ao passo que uma descrição das dinâmicas em sala de aula parece mais suscetível aos julgamentos antecipados do pesquisador. Michel Thiollent nos lembra que o questionário para a pesquisa foi formulado pelo próprio pesquisador e, as perguntas, preparadas de modo a “se saber alguma coisa”. O questionário pode estar, portanto, tão ou mais impregnado de elementos subjetivos quanto um relato de um processo, situação, ou cotidiano familiar. Consideramos importante a consciência que o pesquisador tem acerca de seus métodos no que tange à subjetividade.

desnecessárias e prejudiciais tanto para os professores, quanto para o pesquisador. Quando citamos o nome de algum professor, diretor ou funcionário da IES, temos consciência de ser absolutamente necessário fazê-lo e/ou obtivemos autorização explícita para tanto.

4.2. Universidade Mackenzie

I. Histórico Institucional⁹⁷

Histórico integral, com grifo nosso.

O Instituto Presbiteriano Mackenzie iniciou suas atividades há 134 anos. Uma história que se mistura com a própria história da cidade de São Paulo e do País. Era final de 1869, e a cidade vivia um clima de efervescência, em que o café consolidava-se como a principal fonte econômica do país. Em meio a debates calorosos, a campanha abolicionista ganhava a cada dia mais número de adeptos, abalando os alicerces políticos do Império e fomentando, numa parcela da população, o desejo de que o Brasil se tornasse uma República. Em meio a esses acontecimentos, chega e se instala na cidade de São Paulo o casal de missionários presbiterianos George e Mary Chamberlain. Em 1870, enquanto o reverendo Chamberlain empreendia viagens missionárias pelo interior do Estado, sua esposa, Mary, dedicava-se à área pedagógica na residência do casal. Três crianças, sendo dois meninos e uma menina, foram os primeiros alunos de um sistema educacional revolucionário no ensino brasileiro, em turmas mistas, sem os castigos físicos adotados na época. Nascia, assim, uma escola socialmente responsável e integrada à sociedade. Não demorou muito e a escola da Sra. Chamberlain começou a ganhar novos adeptos. Em 1871, já contava com 44 alunos e teve que se mudar, pois a sala de estar do casal já não comportava mais tantos alunos. Foi então, que a Sra. Chamberlain mudou-se para um novo endereço, rua Nova São José, atual Libero Badaró. A partir de 1872, as aulas passaram a ser pagas - 12 mil réis por trimestre - concedendo-se bolsas parciais e integrais para os alunos carentes. Aceitando a proposta do jornalista José Carlos Rodrigues, adotou-se o nome de Escola Americana. Seguiram-se anos de prosperidade e nos bancos escolares da nova escola, sentavam-se tanto filhos de escravos, como de famílias tradicionais, como os sobrenomes Campos Salles, Prudente de Moraes e Rangel Pestana, entre outros. Em 1876, uma nova mudança, agora para a esquina das ruas Ipiranga e São João, com a implantação de dois novos cursos: Escola Normal e o Curso de Filosofia (nível superior). Em 3 de setembro do mesmo ano, era inaugurado um edifício de tijolinhos, cuja parte superior fora reservada para o internato feminino, e o térreo para dois escritórios e três espaçosas salas de aula. Finalmente, em 1880, adquiriu-se uma área de 27,7 mil metros quadrados no bairro de Higienópolis. Era o início de uma nova fase. A fama da Escola Americana não se restringia ao Brasil, chegando aos ouvidos do advogado norte-americano John Theron Mackenzie que, sem nunca ter vindo ao Brasil, fez constar em seu testamento, em 1890, uma doação à Igreja Presbiteriana norte-americana para que se construísse no Brasil uma escola de Engenharia. Desta forma, tem início o nome utilizado até hoje: Mackenzie. Em fevereiro de 1896, já em Higienópolis, entrava em funcionamento, no prédio recém-concluído, a primeira Escola de Engenharia de caráter privado do país. A partir daí o Mackenzie começou a expandir-se cada vez mais, sempre muito presente no progresso da cidade de São Paulo.

⁹⁷ UNIVERSIDADE Mackenzie. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/universidade.html>. Acesso em: 01 dez. 2007, grifo nosso.

Na década de 1940, o Mackenzie começou a se desenvolver introduzindo novas unidades e cursos, como a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1946; Faculdade de Arquitetura, em 1947 e a Faculdade de Ciências Econômicas, em 1950. Em 1952, com quatro escolas superiores, o Mackenzie é reconhecido por meio de decreto assinado pelo então presidente Getúlio Vargas como uma Universidade. Neste mesmo ano, Dr. Henrique Pegado assume a primeira reitoria da Universidade. Já em 1965 o Mackenzie é mais uma vez pioneiro, nomeando Dra. Esther de Figueiredo Ferraz como reitora. Ela foi a primeira mulher a assumir um cargo de reitora em universidades brasileiras. Daí em diante, o Mackenzie cresce progressivamente, refletindo-se no majestoso campus São Paulo, hoje com mais de 50 prédios, localizado no bairro de Higienópolis. Cerca de 40 mil alunos frequentam mais de 40 cursos nos diversos campi do Mackenzie. As unidades de São Paulo e Tamboré oferecem desde a educação infantil à pós-graduação. A unidade de Brasília atende ao colégio e à pós-graduação que também está presente em Campinas, Rio de Janeiro e Recife. Outro diferencial presente na Universidade Presbiteriana Mackenzie é o seu caráter confessional. Como instituição Presbiteriana é regida pela fé-cristã evangélica reformada. Assim o compromisso do Mackenzie é de estimular o conhecimento das "ciências humanas e divinas", colaborando na formação integral do ser humano, com oportunidades de conhecimento e reflexão dos princípios ético-cristãos. O Mackenzie construiu ao longo dos anos uma história que atravessou os séculos XIX e XX sob a marca da modernidade, antecipando as exigências de um mercado cada vez mais competitivo, caracterizando-se sempre pela excelência de ensino, com a formação de profissionais altamente qualificados, indispensáveis ao progresso e desenvolvimento de cada época.

II. Descrição e situação da IES segundo o MEC/ INEP (grifo nosso)

Organização Acadêmica: Universidade
Categoria Administrativa: Privada - Filantrópica
 Dirigente Principal: Manassés Claudino Fonteles
 CNPJ: 60967551000150
 Mantenedora: INSTITUTO PRESBITERIANO MACKENZIE

Endereço da Sede:
 Rua da Consolação 896 - Campus São Paulo
 01302-907 SAO PAULO - SP
 Telefone: (11) 2114 8391 Fax: (11) 3259 6405
 e-mail: secgeral.upm@mackenzie.com.br
 Site: www.mackenzie.br Campi e Unidades fora da sede: Campus de
 Campinas
 Tamboré

Dados de Criação: Documento: Decreto Federal *
 No. do Documento: 30.511 (PUB DOFC Pg 3113)
Data do Documento: 07/02/1952
Data de Publicação: 01/03/1952

Situação Legal Atual: Credenciado(a) Documento: Portaria MEC **
 No. do Documento: 680*

Data do Documento: 26/04/1999
 Data de Publicação: 27/04/1999
 Prazo de Credenciamento / Recredenciamento:
 Credenciada para ministrar educação a distância: N

III. Descrição e situação do curso, segundo o MEC/ INEP (grifo nosso)

Habilitação: Marketing em Propaganda e Publicidade
Curso: Propaganda, Publicidade e Criação

Município de funcionamento:
 SAO PAULO

Diploma(s) Conferido(s): Bacharel
Modalidade: Ensino Presencial

Data de início do funcionamento do curso: 08/09/1995

Prazo para integralização do curso: 8 Semestres
Carga Horária Mínima do Curso: 3520 horas/aula
Regime Letivo: SEMESTRAL

Turnos de Oferta: Vespertino, Noturno

Vagas Autorizadas:

Dados Legais

Dados de Criação/Autorização:

Documento: Resolução CONSUN/MACKENZIE
 Nº. Documento: Ata 295 de 07/08/1991
 Data de publicação: 07/08/1991
 No. Parecer / Despacho:
 Data Parecer / Despacho:

Dados de Reconhecimento:

Documento: Portaria MEC
Nº. Documento: 1.117 de 08/09/1995
Data de Publicação: 11/09/1995
 Período de Validade:
 No. Parecer / Despacho: 162/1995 CE
 Data Parecer / Despacho: 01/09/1995
 Data Final:

IV. Organização das Áreas, Cursos e Currículos

O curso de Propaganda, Publicidade e Criação está situado no Centro de Comunicação e Letras da Universidade. “[...] tem a duração de 8 semestres, oferecidos nos períodos noturno e diurno. Ao término do 4º semestre, o aluno faz a opção entre as especialidades de Marketing ou Propaganda”.⁹⁸

Os planos de ensino da habilitação “Criação” revelam um curso multidisciplinar, com ênfase maior na área que podemos denominar de *artística*; aulas de desenho (“MRB” – meios de representação bidimensional), “Fotografia” e “Design” são obrigatórias por todo o curso e oferecidas até o penúltimo semestre.

Existem quatro semestres que contam com a disciplina “Ciência da Comunicação” (os quatro primeiros), em carga horária semanal média de três horas e meia.

Durante dois semestres, os alunos estudam a disciplina “Comunicação Comparada”.

Parte da ementa da disciplina diz:

Introduzir conceitos essenciais sobre comunicação e oferecer ao aluno a possibilidade de estudar a aplicabilidade desses conceitos em diferentes linguagens e situações comunicativas, de modo que ele possa perceber o que há de comum e o que há de específico em diferentes fenômenos da comunicação, através de uma análise comparativa.

A disciplina Ciência da Comunicação, objeto maior de nossa pesquisa no Mackenzie, conta com o seguinte trecho em sua ementa (grifo nosso):

Tratar do processo comunicativo e seus signos formadores de sentido. Desenvolver a observação e a percepção dos alunos em sua comunicação cotidiana, observando os paradigmas socioculturais. Substratos para a produção sógnica publicitária.

O grifo no trecho anterior salienta uma peculiaridade aqui e nas demais disciplinas do curso da Universidade Mackenzie: há preocupação explícita com a adequação da

⁹⁸ < <http://www.mackenzie.br/propaganda.html>>, acesso em fev. 2008.

disciplina ao curso dado⁹⁹. O estudo dos signos com vistas à publicidade é enfatizado como elemento necessário para a produção de propaganda.

Foram observadas muitas ocorrências desse tipo em ementas e programas de outras disciplinas, onde o elemento textual busca, de fato, criar conexão explícita com os estudos e a produção. Nas aulas “Redação e Expressão Oral I”, por exemplo, existe atenção especial para preparar o aluno para que venha a “[...] transmitir mensagens adequadas aos objetivos da comunicação pretendida, seja ela em ambiente de Marketing e/ou publicitário [...]”¹⁰⁰. Há ainda ênfase na prática gramatical, juntamente com a intenção de estimular a leitura de textos relativos ao estudo da propaganda.

A disciplina “Análise Proxêmica” merece destaque por sua exclusividade (não há outra disciplina, em nenhuma das IES pesquisadas, dedicada a esse estudo) e também pelos temas que aborda. Reproduzimos abaixo um trecho da ementa, a fim de se observar a peculiaridade da qual falamos:

Objetivo:

Compreender a atuação dos sentidos e da percepção ambiental na apreensão da realidade. Desenvolver a capacidade de compreensão das necessidades básicas e anseios do consumidor através da análise comportamental. Desenvolver uma visão de espaço social na comunicação através da experimentação dos conceitos da percepção humana.

Ementa:

A disciplina aborda principalmente o estudo das relações interpessoais através da conceituação do espaço e das distâncias interpessoais em ambientes específicos. Assim sendo são analisadas fundamentalmente: a influência cultural na produção dos espaços públicos e privados e a linguagem não-verbal e corporal na comunicação interpessoal¹⁰¹.

⁹⁹ Como veremos logo adiante, no item VI, algumas disciplinas alcançam esse objetivo somente em suas ementas, sendo que, em classe, ao menos nas aulas observadas, não têm tanto êxito.

¹⁰⁰ < <http://www.mackenzie.br/propaganda.html>>, acesso em fev, 2008.

¹⁰¹ Idem.

Na aula observada, os alunos participaram de uma discussão acerca dos seus papéis no meio-ambiente, no caso, a atmosfera de trabalho. O docente explicou que todos nós, em qualquer momento de nossas vidas, seja no trabalho, em casa, na escola, ocupamos o espaço de outro, interagimos com elementos humanos e não humanos. Pelo teor dos debates, ficou claro que esse assunto fora recorrentemente abordado em aulas anteriores. A consciência da “tomada de espaço físico” e da “percepção que cada um tem” perante “essa tomada, essa apropriação do ambiente” foram frases presentes nas conversas entre professor e alunos. Um dos exercícios propostos naquela aula consistiu em desenhar um objeto em queda livre, quadro a quadro, mas na mesma folha, como se fosse possível fragmentar seu movimento (da maneira utilizada para a confecção de desenhos animados) do seu ponto mais alto até o chão. O professor explicou que o “importante não é o desenho, se vai ficar bom, se tem perspectiva e tal”; e continuou “a percepção da passagem do objeto, de um ponto a outro é o que conta”. Orientou os alunos a desenharem com calma, traços “soltos”, sem se preocupar com proporções e “noções de movimento”. Certamente, como a maioria das disciplinas observadas, há objetivo pedagógico que só pode ser observado no *todo*, no planejamento de aulas para aquele período; em outras palavras, não podemos congelar o momento daquela aula específica e falarmos, com exatidão, sobre os méritos da disciplina. Os exercícios de análise proxêmica parecem necessitar de olhar mais longo, de observação que compreenda duas ou três aulas sequenciadas a fim de compreendermos seu funcionamento. O que podemos afirmar, no entanto, é a participação dos alunos e seu envolvimento com a atividade proposta. Concentrados, aplicados nos desenhos e em suas percepções acerca da queda livre, vimos objetos sendo jogados ao alto e observados (com os movimentos de “cima-abaixo” das cabeças), às vezes, até a

queda. Como em outros momentos da pesquisa de campo, o conteúdo lúdico parece proporcionar condições para a concentração dos discentes em suas tarefas. Visualizamos dezenas de trabalhos, pontuados por discussões acerca dos assuntos do dia. Um misto de ética, conscientização e desenho de observação, não houve outra disciplina, em nenhuma IES, que procurou tratar desses assuntos.

A seguir, as disciplinas do primeiro semestre:

Ciência da Comunicação
Introdução ao Marketing I
Psicologia I
Redação e Expressão Oral I
Estatística e Análise de Dados
Introdução à Publicidade e Expressão Multimeios
Exercícios de Análise Proxêmica I
M.R.B. - Desenho I
Evolução das Artes Visuais I
Cultura Brasileira I
Educação Física

Disciplinas do último semestre:

Ética e Legislação II
Supervisão de Estágios II
Prática Profissional
Redação e Expressão Oral VIII
Trabalho de Graduação Interdisciplinar II - TGI II
Processos de Criação - Projeto V

V. Análises acerca das disciplinas observadas

Assistimos a aulas de todas as disciplinas do curso matutino, primeiro semestre, no período de março de 2008 com complementações em junho do mesmo ano. Permanecemos incógnitos em cerca de metade das aulas, sem interferir no ambiente. Para Redação e Expressão Oral, Estatística e Análise de Dados e uma das aulas de Ciência da Comunicação¹⁰² fomos identificados e obtivemos autorização da diretora da IES para um período específico. Uma das disciplinas do último semestre não foi observada por consistir em orientação de grupos de trabalho de conclusão de curso (Trabalho de Graduação Interdisciplinar II - TGI II).

A seguir, descrevemos as experiências de maior relevância.

Ciência da Comunicação I

Aula predominantemente expositiva, para uma turma de cerca de noventa alunos. O curso, naquele momento, tratava de *sintagma*, *sema*, *índices* e *indícios*. Na aula anterior, havia sido requerida leitura de um texto de nove páginas (“Semiótica, ciência de detetives?”). O professor perguntou quem havia lido. Em torno de metade da classe acenou que sim e iniciou-se então um debate livre, de maneira bastante informal. Frases que pontuaram o início da discussão:

- “Ai, professora, eu não entendi nada”.
- “Ô, psora, esse negócio de semiótica é a maior viagem”.
- “Eu gostei, mas achei difícil”.

¹⁰² Em alguns casos, assistimos a mais de uma aula de cada disciplina para um mesmo período.

A professora preocupou-se em criar ambiente estimulante para debate, buscando compreender o que cada aluno dizia; perguntava mais profundamente, no sentido de deixar o aluno falar bastante. Permanecemos completamente incógnitos. Metade da classe envolveu-se em conversas paralelas cerca de dez minutos depois das primeiras colocações. As conversas não tinham conexão com o assunto de aula. A troca de ideias estimulada pela professora atingiu bons resultados, ao menos para aqueles que leram o texto. A cada conceito discutido, os discentes pediam exemplos que poderiam ser encontrados na *vida comum*, no cotidiano. Um dos casos mais interessantes, dado pelos alunos (em um discurso em que quatro ou cinco deles complementaram as frases uns dos outros) foi a comparação de um extintor de incêndio com um orelhão (telefone público) e demonstraram, à sua maneira, como cada objeto pode ter a sua função expressa apenas pelas cores que os identificam.

A docente contava com um retroprojektor na sala de aula e um livro de Roland Barthes, com páginas marcadas, prontas para serem exibidas. Em função de o debate ter se desenvolvido de maneira bastante interativa (ainda que a professora não tenha conseguido situar os tais exemplos pedidos em acordo com os conceitos tratados) não houve tempo, em duas horas de aula, para tratar do assunto do livro. O conceito de índice foi o que tomou a maior parte do tempo nas discussões e os alunos quiseram saber mais sobre as teorias de Peirce. Aula marcada por muita participação da turma, ao menos dos que leram o texto exigido. Cerca de quarenta alunos estavam visivelmente dispersos e a professora chamava a atenção esporadicamente, optando por falar cada vez mais baixo, ao invés de gritar. Entregou a lista de presença no meio da aula. Ao término das quase duas horas havia cerca de quarenta alunos na sala de aula. Ocorreu *constrangimento* dos

discentes para sair da classe às vistas da professora e cada vez que essa se virava para escrever ao quadro branco, um grupo levantava e passava pela porta.

Classe disposta em fileiras, com cadeiras móveis, bastante apertadas entre si. Houve pouca alusão ao “uso” da semiótica na Propaganda. Sobre isso, a professora explicou o motivo pelo qual, supostamente, o olhar de um leitor de revista “sempre vai para as páginas à direita e por que o olhar percorre um anúncio da esquerda para a direita, de cima para baixo”.

Todos os textos para as aulas estão disponíveis no diretório acadêmico estudantil.

Pelo que pudemos depreender, essa disciplina está voltada para a escola norte-americana de semiótica, embora utilize autores ditos da escola francesa. Peirce é o centro das atenções no primeiro semestre e muita leitura é exigida. Há uma prova dissertativa ao final do semestre e os alunos são estimulados a produzir um *paper* sobre os textos daquela semana. Com isso podem “aumentar sua nota”, mas não são prejudicados caso não entreguem os trabalhos. Há um desinteresse muito grande com relação à disciplina, como pudemos perceber nas entrevistas que fizemos, realizadas dentro da própria faculdade, com bastante tempo e cooperação dos alunos. Identificamos a pesquisa (tornarmos pública) para um pequeno grupo, após as aulas. Assim que souberam do que se tratava, pareciam mais à vontade para falar.

O que falta, segundo os alunos, é ver por que estão aprendendo a teoria dos signos sendo que alguns discentes pretendem trabalhar em áreas de negócios

dentro da publicidade (contatos comerciais, mídia e outros¹⁰³). Mesmo aqueles que desejam seguir carreira na área de Criação, disseram que às vezes não compreendem o porquê de um estudo nesse sentido; entendem como isso ajuda a criar logotipos, mas não quando os professores dizem que “a semiótica é indispensável para a publicidade”¹⁰⁴.

Evolução das Artes Visuais I

A aula que presenciamos contou com quórum reduzido (cerca de trinta alunos; essa era uma das disciplinas que não dividiam a turma em partes. O número de alunos esperado era cerca de noventa). O assunto a ser tratado era o Cubismo, e “de que maneira as obras dessa época influenciaram os artistas na quebra de paradigmas visuais e de maneiras de retratar a vida”, nas palavras da professora. Os alunos mantiveram-se concentrados, atentos aos quadros exibidos de Paul Klee e Picasso. Aula expositiva, contando com o auxílio do projetor e de imagens em alta-resolução. Como observado em outras IES, não houve referências às técnicas da pintura e de suas características estéticas na propaganda dos dias de hoje. Ao mesmo tempo, nenhum aluno perguntou ou relacionou, em voz alta, os estudos do período cubista ao curso de Publicidade e Propaganda. Vale destacar a desenvoltura da professora, transmitindo diversas informações relacionadas aos quadros em si:

[...] se vocês olharem bem aqui, verão que esses ângulos de pintura não existem. O artista precisaria estar em dois lugares ao mesmo tempo. Olha bem esse olho [aponta para um rosto de perfil, cujo olho é retratado como

¹⁰³ Os estudantes não identificaram assim as atividades; utilizaram termos mais vagos, dizendo que “querem ser publicitários que não trabalham com criação e diagramação de anúncios”.

¹⁰⁴ Estudante do curso, “imitando” a professora.

se estivesse de frente]: como alguém pode ver o rosto da mulher de perfil e colocar o olho de frente?! Só o uso da quarta dimensão torna isso possível. Alguém sabe quais são as dimensões que os outros períodos utilizam? [inquirindo a turma; longa pausa, silêncio entre os discentes]. Vamos lá, tem a largura, a altura... a perspectiva, que vimos na outra aula, adicionou a dimensão da profundidade. Então vocês sabem quais são as três dimensões. Largura, [gesticula, aponta para a mesa], altura e? [aguarda, olhando para os alunos]”. Até que uma aluna, sentada mais ao fundo da classe, diz: “o tempo, professora?”. A docente dá um grito, feliz: “Isso! O tempo! Só o tempo permite que o artista esteja olhando a mulher de frente e de lado [...]

O diálogo descrito pretende demonstrar o tipo de interação ocorrida nessa aula; mesmo com recursos visuais (e com o próprio elemento visual como temática central da disciplina), a palavra falada foi o elemento escolhido pela professora para relacionar as técnicas artísticas com o estudo das artes em questão. Poderia ter sido a palavra escrita a escolha de método de apresentação de conteúdo teórico (o computador estava logo ali, em uso, pronto para exibir qualquer texto em *Power Point*; ou o quadro branco que cobria a parede quase inteira da frente da sala).

Os alunos escreviam muito, pedindo, inclusive, para que a professora acendesse algumas luzes de modo a melhor enxergar os cadernos. Vale ressaltar, entretanto, que é possível que esse modelo de aula, caracterizado por exigir anotações cujas fontes são o discurso do professor e as imagens, influencie no baixo número de alunos presentes. Com efeito, algumas entrevistas deram conta de essa ser considerada uma aula “cansativa” e que “não tem nada a ver com publicidade”.

A seguir, três questionários (realizados via correio eletrônico) e trechos de entrevistas feitas na universidade (mantivemos as palavras e grafias como nos originais).

Questionário de pesquisa¹⁰⁵:

1. Sua idade: 19

2. Semestre que está cursando: *primeiro*

3. Já trabalha? Em caso afirmativo, na área de Publicidade?
Faço estágio em agência de propaganda.

4. Marque a renda mensal de sua família: F

A – até R\$400,00

B- de R\$400,00 a R\$780,00

C- de R\$780,00 a R\$1.370,00

D- de R\$1.370,00 a R\$2.400,00

E – de R\$2.400,00 a R\$4.400,00

F- de R\$4.000,00 a R\$7.800,00

G- de R\$7.800,00 a R\$17.000,00

H – acima de R\$17.000,00

5. Escolhi fazer Publicidade e Propaganda no Mackenzie porque...

Meu pai trabalha em uma agência (é sócio) e desde pequena eu queria trabalhar com ele. Achei o Mackenzie legal porque muitos amigos do colégio vieram pra cá.

6. O que está achando do curso, como um todo?

Legal. Os professores são gente fina, a faculdade tem uma estrutura legal. Tem pouca prova, a maioria das coisas é trabalho em grupo. To aprendendo muito com os profs.

7. Escolha uma disciplina. O que acha dela?

Artes Visuais. É boa, tem um monte de quadros bonitos, que eu conheço. Nunca pensei nesses quadros assim. Dá pra ver o que o artista pensou na hora. O que ele queria causar no público dele. É bom entender de arte, é cultura geral. A professora [...] tem muito conhecimento.

8. Entende a relação da disciplina e do curso com o seu futuro profissional na Publicidade e Propaganda?

Não muito, eu não sei desenhar, nem no computador. Prefiro fazer slogans e campanha promocional. É importante conhecer a arte pra ser um profissional competente. O curso tem muito livro pra ler, mas estou gostando, tem boa oportunidade de crescimento.

¹⁰⁵ No tópico 3.3. é possível ver o modelo do questionário e detalhes da forma de envio.

Questionário de pesquisa:

1. Sua idade: 20
2. Semestre que está cursando: *primeiro*
3. Já trabalha? Em caso afirmativo, na área de Publicidade?
Já, sou agente de seguros (vendedor de seguros ao patrimônio)
4. Marque a renda mensal de sua família: *D*
 - A – até R\$400,00
 - B- de R\$400,00 a R\$780,00
 - C- de R\$780,00 a R\$1.370,00
 - D- de R\$1.370,00 a R\$2.400,00
 - E – de R\$2.400,00 a R\$4.400,00
 - F- de R\$4.000,00 a R\$7.800,00
 - G- de R\$7.800,00 a R\$17.000,00
 - H – acima de R\$17.000,00
5. Escolhi fazer Publicidade e Propaganda no Mackenzie porque...
a empresa que eu trabalho exige diploma. Quero sair da área de vendas e ir pro Marketing. Consegui bolsa.
6. O que está achando do curso, como um todo?
Difícil mais estou gostando. Não tenho tempo pra ler tudo o que os professores pedem. As aulas de arte e desenho são muito boas. Não gosto de estatística.
7. Escolha uma disciplina. O que acha dela?
Ciências da arte visual. É uma aula que não vai me ajudar. Não tem nada a ver com publicidade. Se eu quisesse ver quadro eu ia no museu. Pior que a mulher vai dar uma prova no fim do semestre.
8. Entende a relação da disciplina e do curso com o seu futuro profissional na Publicidade e Propaganda?
Não da disciplina. Do curso com o mercado, tem muita diferença. O pessoal que tá lá não sabe como é trabalhar, é um pessoal bem de vida. Eu acho que as aulas de Mercado e de Marketing, mais pra frente vão ser legais. Por enquanto tá devagar, mas temos que nos esforçar pra chegar num emprego melhor.

Os dois questionários anteriores, sobretudo no oitavo item, deixam claras as preocupações de ambos os jovens com o aspecto estritamente profissional de sua formação; utilizam, inclusive, palavras relativas a esse contexto (*profissional competente, mercado*). Os discentes parecem não compreender o processo pedagógico da IES e a importância da disciplina para o exercício da profissão.

O sétimo item do segundo questionário revela certa “desaprovação” das aulas, mas, além disso, aponta o *estranhamento* do aluno em relação ao conteúdo e sua relação com a estética publicitária. Ainda, demonstra preocupação com a avaliação, isolando-a do próprio processo de ensino e aprendizado. O popular “estudar para passar na prova” foi observado em diversas aulas, em quase todas as instituições. A não associação do conteúdo com as atividades do *Publicitário* foi uma constante por parte dos alunos; existem eventos e ocasiões especiais proporcionados pela universidade, em que convidados “atuantes no mercado de trabalho” ¹⁰⁶ oferecem palestras e *workshops* e apuramos que os profissionais são sugeridos pelos docentes. Em conjunto com as disciplinas de ensino “clássico”, a presença de pessoas empregadas nas funções desejadas pelos estudantes é bem avaliada pelos alunos do Mackenzie. Diversas conversas que tivemos com os alunos evidenciam o interesse por – nas palavras dos discentes – “pessoal que trabalha em agência”, “gente que conhece de verdade como a publicidade funciona” e “publicitários que nem fizeram faculdade, que aprenderam na raça”.

No início deste trabalho (buscando formular parte da explicação do fenômeno a integrar um sistema de hipóteses), relacionamos o desinteresse por parte dos alunos em relação a determinadas disciplinas com o fato de os discentes não possuírem subsídios que permitam criar tal conexão. O que vemos, de fato, é a ocorrência em número acentuado dessa observação: a maioria dos alunos, não somente do Mackenzie, não é capaz de apontar a relação das disciplinas com a profissão. No entanto, não afirmamos que a verbalização da inter-relação entre escola e trabalho deve ser levada em conta para distinguir a adequação ou inadequação do ensino. Apenas apuramos que a incapacidade de vislumbrar as

¹⁰⁶ Notadamente agências de publicidade e marketing.

conexões entre a pedagogia e o exercício efetivo da profissão é o principal elemento que leva o aluno ao desinteresse e à apatia manifestada através da baixa frequência em aula e através de questionários e entrevistas desta pesquisa. No capítulo que trata das conclusões finais acerca da pesquisa, discutiremos essa questão mais a fundo.

O próximo questionário apresentado ainda trata da questão que envolve ensino e conteúdo relacionados à pragmática da profissão. Novamente, os itens sete e oito merecem destaque:

Questionário de pesquisa:

1. Sua idade: 24

2. Semestre que está cursando: *primeiro*

3. Já trabalha? Em caso afirmativo, na área de Publicidade?

No momento estou desempregado mas quero trabalhar com publicidade. Já trabalhei com publicidade

4. Marque a renda mensal de sua família: *D*.

A – até R\$400,00

B- de R\$400,00 a R\$780,00

C- de R\$780,00 a R\$1.370,00

D- de R\$1.370,00 a R\$2.400,00

E – de R\$2.400,00 a R\$4.400,00

F- de R\$4.000,00 a R\$7.800,00

G- de R\$7.800,00 a R\$17.000,00

H – acima de R\$17.000,00

5. Escolhi fazer Publicidade e Propaganda no Mackenzie porque...

Gosto e consegui bolsa no Mackenzie.

6. O que está achando do curso, como um todo?

Muito puxado, estatística é uma matéria difícil. Psicologia é legal, tenho treinamento de psicologia no trabalho e já sei um pouco. Semiótica é difícil demais. Artes visuais é bom pra aprender cultura.

7. Escolha uma disciplina do seu semestre. O que acha dela?

Se tiver que escolher uma, escolho Desenho. É a melhor. Arte visual é a pior, a professora apaga a luz para mostrar os quadros e começa a falar. Não entendo nada do que ela fala. Comunicação é dureza também.

8. Entende a relação da disciplina e do curso com o seu futuro profissional na Publicidade e Propaganda?

Precisamos estudar vários pontos pra preparação. Já trabalhei num escritório de propaganda e nunca vi ninguém usar arte. Não sei o que vou fazer com essa aula no trabalho.

Trechos de entrevista feita simultaneamente com duas alunas, logo após a aula de Evolução das Artes Visuais:

“Pesquisador: E aí, meninas, vocês gostaram da aula?

Aluna 1: *Ai, é ruim hein? Tava quase dormindo. Uns quadros feios, essa mulher não para de falar...* [interrompida pela colega]

Aluna 2: *Então por que você veio? Pra ficar reclamando? Não gosta, sai da sala [...]*”

A aluna 1, visivelmente entediada, respondeu que tinha medo da professora “marcá-la” (devido a muitas faltas) e prejudicá-la na prova. A aluna 2 defendeu as aulas e a professora, atestando que “adorava estudar quadros que viram a vida toda” e que nunca tinha “parado para pensar” sobre os mesmos. Completou afirmando que “a publicidade usa muito da técnica dos pintores, o lance de cor, sombra”. “E isso do Picasso, então, eu nunca pensei no tempo”. Quando perguntamos sobre a relação da disciplina com o mercado publicitário, a aluna que “estava quase dormindo” disse que “não sabia direito, que estava ainda muito no começo; a faculdade é boa, os professores são bons, mas tem uns chatos e umas coisas chatas”. Dessa vez, interrompida pela colega: **“ah, e semiótica, hein? Ninguém merece aquilo. Depois você fala que estudar cubismo é chato – aquilo é insuportável”.**

Tanto nessa entrevista como nos questionários, observamos a recorrente dificuldade que os alunos apresentam para relacionar o que *aprendem* com a *profissão futura* (em alguns casos, *atual*, para aqueles que já trabalham no ramo). Não se trata de dizer, categoricamente, que algo precisa ser feito com urgência- tão pouco que a compreensão das práticas educacionais por parte dos alunos não seja elemento chave para a qualidade do ensino. É possível, por exemplo, deduzir que os

jovens da instituição simplesmente desconheçam os processos envolvidos na profissão e que, assim, não poderiam relacionar nenhum conteúdo a qualquer tarefa de trabalho. O juízo que o estudante paulistano faz acerca de sua própria profissão futura pode não ser aquele que venha a condizer com **a** realidade da prática; se é que podemos falar em **uma** realidade da multifacetada profissão de publicitário. É razoável levar em conta que as fontes de informação disponíveis aos graduandos desta época em que vivemos tenham boas condições de formar uma impressão, uma *ideia* do exercício profissional (isso sem falarmos da presença da mídia, em inúmeros veículos, praticamente sem fronteiras de local e *meio*). Ainda, docentes e os profissionais palestrantes citados anteriormente contribuem fortemente para a constituição do conceito “*profissão de publicitário*”. Em nosso modo de ver, se ainda assim os estudantes não são capazes de encontrar as conexões entre “teoria” e “prática”, devem ocorrer ajustes na universidade. Na disciplina observa a seguir, temos outros exemplos acerca dessa e de outras situações.

Ética e Legislação II

Disciplina de última etapa, e que representa de maneira clara as diferenças entre as turmas de primeiro e último semestres. Menor quantidade de alunos matriculados (sessenta, contra os cerca de noventa que iniciaram o curso¹⁰⁷) e quórum ainda mais baixo (cerca de vinte e cinco alunos). Em virtude do menor número de estudantes, logo fomos descobertos pelo professor, que gentilmente permitiu nossa permanência naquela aula- dirigiu-se para uma aluna ao nosso lado e disse: “[*nome de uma aluna*] olha bem o rapaz aí e veja se ele não está com nenhum gravador e nem escrevendo um monte de coisas, falando mal de mim no trabalho dele”.

¹⁰⁷ Informação verbal obtida através de um grupo de cerca de seis alunos, em classe, em 2008.

Tratava-se de uma brincadeira, ao certo. Mesmo assim, todas as anotações dessa aula foram feitas posteriormente. Como comprovamos mais uma vez, ao término da aula abordamos alguns estudantes e perguntamos se naquele dia o professor estava diferente. “Sim, um pouco.”, respondeu um dos alunos. Disse que o professor fez mais brincadeiras e explicou “melhor”. Essa opinião encontrou eco em mais três alunos que estavam na conversa pós-aula. Não queremos demonstrar nada que vá além da constatação de que o observador, quando assim identificado, interfere no andamento das atividades.

Foi a única aula desse semestre (oitavo) em que o ministrante, utilizando o linguajar dos estudantes, “encheu a lousa”. De certo, a disciplina assim pode exigir, sendo que naquele dia, o conteúdo era voltado para as práticas comerciais que atrelavam um produto ao outro. O discurso do professor e seus enunciados sugeriam relação informal, bastante coloquial no que diz respeito à linguagem dirigida aos alunos. Em contraste com os jargões da área legislativa de que trata a disciplina, o docente parecia estreitar o contato com sua turma, tornando os assuntos mais *leves*, no sentido de facilitar a compreensão da leitura de artigos legais. Em entrevista realizada após a aula, comprovamos o interesse de alguns alunos pela matéria e, sobretudo, pelo professor. Assim:

Pesquisador: [...] então deixa ver se entendi, ele [apontei para um aluno] disse que acha o estudo da ética importante, mas chato e vocês [outros dois alunos] acham que é melhor assistir ao (a) professor(a) falando, ao invés de ter que estudar tudo na hora da prova?

A opinião geral do grupo (havia 5 alunos conosco no corredor da IES, caminhando) era a de que se prestassem atenção no que ele(a) fala, teriam que estudar menos. Ainda, sobre *estudar*, completaram dizendo que “era um absurdo ter prova agora [no último semestre]”. Trechos da entrevista realizada com esse grupo:

- “Pô, todo mundo trabalhando, cheio de coisa pra fazer e ainda vamos ter que estudar lei e ética? O [nome do (a) professor (a)] devia dar trabalho ao invés de prova”.

- É, todos eles [os professores] dão trabalho, só essa matéria vai ter prova. Isso não é mais colegial não!”

- Eu venho na aula e anoto tudo o que ele fala. É bastante coisa, mas é menos do que tem no *xerox*”.

O autor da última frase, aluno de 30 anos, pertencente à classe C¹⁰⁸, mais tarde informou que ficava constrangido de dizer que gostava da aula. Pareceu, aos nossos olhos, ter receio de assumir que achava a aula interessante na frente dos colegas. Disse que comparecia às aulas porque achava incrível aprender sobre

“os problemas legais [relativos à Lei] que a propaganda pode causar. Isso tem a ver com direito do consumidor. Esses caras aí [referindo-se aos amigos do grupo] tem um que já trabalha em agência grande. O cara conta cada absurdo, umas coisas que são ‘caso de polícia’”.

¹⁰⁸ Entrevistado separadamente após esse “debate” em grupo.

Quando indagado se, agora que estava terminando o curso, sentia-se preparado para o mercado, respondeu:

“Olha, isso eu não sei, quem vai dizer é o mercado. Nas entrevistas que eu faço, eu vejo que o Mackenzie tem nome. Eu sei fazer um monte de coisas [aluno trabalhava com anúncios para varejo. Um de seus clientes era uma grande rede de supermercados], mas não aprendi aqui na faculdade não. Sei lá, é uma área muito grande. Ainda vou fazer Direito e me especializar no direito consumidor. Se você soubesse cada história que eu conheço do [nome da rede de mercados].”.

Apenas um dos questionários, dentre todos aqueles que foram enviados para os alunos do Mackenzie, citou essa disciplina. Optamos por reproduzi-lo pelo fato de conter uma informação importante, no item 8:

Questionário de pesquisa:

1. Sua idade: 27

2. Semestre que está cursando: *último*

3. Já trabalha? Em caso afirmativo, na área de Publicidade?

Sim, sou funcionário do Banco do Brasil.

4. Marque a renda mensal de sua família: *E*

A – até R\$400,00

B- de R\$400,00 a R\$780,00

C- de R\$780,00 a R\$1.370,00

D- de R\$1.370,00 a R\$2.400,00

E – de R\$2.400,00 a R\$4.400,00

F- de R\$4.000,00 a R\$7.800,00

G- de R\$7.800,00 a R\$17.000,00

H – acima de R\$17.000,00

5. Escolhi fazer Publicidade e Propaganda porque...

Precisei do diploma pra prestar concurso no Marketing.

6. O que está achando do curso, como um todo?

Muito bom, era exatamente o que eu queria e acho que prepara bem pro emprego.

7. Escolha uma disciplina. O que acha dela?

Ética. Só acho que não deveria ser dada agora só. Deveria ser matéria de primeiro semestre. Muita robalheira no mundo da propaganda, muito desrespeito. Nos precisamos estudar isso desde o começo.

8. Entende a relação da disciplina e do curso com o seu futuro profissional na Publicidade e Propaganda?

Totalmente, sem um curso como este eu acho difícil a pessoa conseguir um bom emprego. É um curso completo, ótimo pra mim. Quando me aposentar eu quero ser professor e acho que esse curso dá base pra isso. Funcionário público aposenta logo, preciso pensar no futuro.

Além de ter sido um dos raros casos em que vimos a manifestação da vontade de ser professor ¹⁰⁹, o questionário chama nossa atenção pelo depoimento que considera o curso necessário para o exercício da profissão. Na verdade, o aluno refere-se ao conceito “bom emprego” e, através dessa expressão popular, traz a questão da remuneração, estabilidade, carreira, realização e toda a sorte de elementos que comumente relacionam-se ao termo. Trabalhador do Banco do Brasil, projeta na docência o futuro após a aposentadoria de suas funções na empresa pública, reforçando que o curso parece fornecer as bases para a profissão de professor. Ao sugerir que a disciplina em questão deveria figurar em semestres anteriores, dá a entender que ele e seus colegas possam reverter ou evitar a “roubalheira” a que faz referência. Importante informar que vimos esse discente fazer diversas perguntas ao professor durante a aula e após o término.

VI. Conclusões e observações mais relevantes.

A Universidade Mackenzie foi a primeira IES na qual terminamos a rodada completa de visitas e aulas assistidas. A montagem da amostra, do objeto empírico em si, seu método e ajustes, serviu de base para que aperfeiçoássemos as técnicas

¹⁰⁹ Mais dois alunos da ECA.

de objetivação no sentido de logarmos maior exatidão científica. Adaptações ao percurso foram inevitáveis, mesmo depois de alguns meses definindo abordagens e metodologias de coleta¹¹⁰. Para o primeiro semestre, tivemos cerca de noventa alunos inscritos. Algumas disciplinas dividiam o grande grupo em outros três, com cerca de trinta alunos cada. Já no último semestre, mais difícil de acompanhar a turma, vimos a quantidade de alunos diminuir para menos de dois terços (cerca de cinquenta estudantes). A dificuldade de observação desta etapa, não só no Mackenzie, mas como em todas as IES, deve-se à ocorrência de diversas disciplinas de orientação para atividades chamadas *práticas*.

A disciplina “Supervisão de Estágios” acompanha o aluno em seu “primeiro emprego” e busca dar orientações, por vezes, em caráter pessoal. O docente atende os alunos de maneira quase individual e permanecemos em sala de aula como se fôssemos colegas de um dos estudantes que gentilmente nos ajudou. Anteriormente, à ocasião da descrição de algumas disciplinas, dissemos que o Mackenzie oferece curso voltado ao aspecto multidisciplinar, aparentemente com vista à formação *generalista*, e de amplos interesses, em acordo com o que preveem as Diretrizes Curriculares. Não obstante, na última etapa, existe forte orientação para o meio corporativo, orientando à especialização de habilidades, ajudando o aluno a obter melhor desempenho profissional. Isso fica evidente na ementa da disciplina “Supervisão de Estágios” e como pudemos comprovar, em classe, colocada em prática pelo docente:

Os alunos deverão estar cumprindo estágio com mínimo de 270 horas, com todo o amparo legal (contratos devidamente assinados). Será elaborado um plano de estágio, por parte da empresa, que atenda às necessidades da

¹¹⁰ Todo o processo que nos levou a escolher a fórmula matemática demonstrada pode ser visto detalhadamente no tópico 3.4.1.

mesma e do aluno, para sua adequada formação. A cada dois meses deverá ser encaminhado ao professor um relatório de acompanhamento do estágio, para devida avaliação. O professor estará atento ao esclarecimento de pontos de necessitem de maior informação.

Os alunos que trabalharem na área de conhecimento ou não, autônomos e empresários também deverão fazer estágios, com a mesma dinâmica de planos e relatórios¹¹¹.

A aula que acompanhamos estava destinada à entregas dos relatórios citados no parágrafo anterior. O relacionamento do docente com os alunos foi bastante informal, próximo, contando inclusive com piadas. Depreendemos que o professor já havia tido contato em outros semestres com alguns dos estudantes (informação verbal)¹¹² e observamos que o convívio afeta diretamente o relacionamento, a qualidade desse, em aula. Entretanto, alguns alunos não participavam de nenhum estágio naquele momento. Surgiu certo “constrangimento” e divisão *natural*, que pôde ser observada fisicamente em classe; aqueles que já faziam parte do *mercado de trabalho* ficaram em volta da mesa do professor, trocando experiências, em tom empolgado, característico das conversas acerca das *aventuras* no ambiente profissional. Outros, os discentes que não estavam trabalhando, ficaram ao fundo da sala, entreolhando-se, conversando sobre assuntos não relacionados à aula e visivelmente incomodados com a situação. Para esses estudantes, o professor pediu a confecção de um pequeno projeto, de caráter comercial, que será supervisionado “igual ao dos colegas que fazem estágio. Entrega de relatório quase toda semana e acompanhamento da evolução” (informação pessoal)¹¹³. A postura do docente em questão foi a de estimular os alunos à prática do estágio, dizendo que no momento, até mesmo os estágios não remunerados eram válidos. Salientou que “o mundo da publicidade é muito fechado às vezes” e o que interessava para os alunos era abrir

¹¹¹ Disponível em < <http://www.mackenzie.br/propaganda.html>>, acesso em fev, 2008, grifo nosso.

¹¹² Informação fornecida por aluno em São Paulo, 2008.

¹¹³ Idem, escrita em caderno de outro aluno.

as perspectivas na carreira. Ainda, deu retorno a uma solicitação anterior de uma aluna (que havia pedido um número de telefone de determinada redação de revista na aula passada), orientando-a a procurar determinada pessoa (“fala com ela que ela te ajuda”). Acerca da orientação para o mercado da qual falamos neste parágrafo, trazemos mais um trecho da ementa que ampara os esforços do docente:

[...] Será a oportunidade do aluno treinar sua capacidade de criação, produção e análise, bem como de tomar contato com a variedade e mutabilidade de demandas na área. Será também a oportunidade de adequar-se à complexidade e velocidade com que as atividades se processam no mundo contemporâneo, ampliando seu entendimento da dinâmica da profissão[...]

Não houve aula expositiva, no sentido da apresentação de conceitos e conhecimento. De fato, trata-se de um espaço para conversas acerca do mercado publicitário e do acompanhamento das exigências da própria disciplina. Proporciona oportunidade importante para que os estudantes conheçam as dinâmicas iniciais de suas profissões através da troca de experiências com professores (agora formalizada, já que no primeiro semestre isso ocorre naturalmente nas aulas e corredores) e principalmente com colegas.

Nenhuma leitura foi requerida e não há material de apoio e outras fontes formais de conhecimento escrito¹¹⁴. A palavra falada é soberana e os enunciados e negociações de sentido ocorrem livremente em todas as direções. Acreditamos que esse aspecto, sem dúvida positivo, possa ser aplicado em diversas disciplinas constituindo inclusive modalidade didática, em outras etapas do curso.

Ainda acerca do último semestre, salta aos olhos a baixa frequência discente de um modo geral; exceção feita à disciplina “Prática Profissional”. Certamente, a

¹¹⁴ Na ementa, há extensa bibliografia sugerida, com livros de Philip Kotler e Idalberto Chiavenato.

natureza da aula específica que assistimos tem muito a ver com a presença de cerca de cinquenta alunos – era dia de *divisão de temas* para seminário e como comprovamos, essa prática permanece indesejada pela maioria dos alunos. A exposição do conhecimento e das habilidades necessárias para tanto, parece consternar os jovens e notamos muitas reclamações e até mesmo *recusas* (“Caramba, professor, estamos quase saindo da faculdade e ainda tem que fazer seminário? Isso é coisa lá de trás [do curso]”). Ouvimos, *nas entrelinhas* das conversas paralelas em sala de aula, comentários assim:

“O cara faz isso quando não tá a fim de dar aula.”

“Deixa eu entrar no seu grupo? Eu faço a parte escrita e vocês falam”.

“Será que podemos, pelo menos, ser o último grupo a apresentar?”.

“Professor, todo mundo tem que falar?”.

Em contrapartida, o professor aparentava irritação perante a reação da classe, embora parecesse prever o ocorrido. Disse que “toda vez é assim”, que os seminários eram uma boa chance dos alunos fazerem pesquisa e depois apresentá-la para a classe; que dessa forma eles não “esqueciam o que pesquisavam”. Os temas sugeridos situavam-se na grande área do Marketing; no entanto, o professor fez questão de salientar que a “forma”, a “maneira” de apresentar o seminário era importante. Afirmou que no oitavo semestre os alunos “já têm que saber apresentar um trabalho numa reunião” e que em qualquer empresa o trabalho é dividido e, geralmente, “seu chefe decide o que você vai fazer, sobre o que você vai falar”. De fato, a ementa da disciplina contempla esse aspecto:

Ao longo do curso são abordados os seguintes temas relativos à Administração para a Propaganda: como realizar apresentações

profissionais; como elaborar briefings; novas estratégias de MKT; administração do tempo; pesquisa de MKT; administração de reuniões; franchising; gestão de carreira; MKT de relacionamento e promoção de vendas.¹¹⁵

O docente completou sua explicação a respeito dos seminários dizendo que gostaria que todos os alunos falassem na apresentação. Da mesma maneira que na disciplina “Supervisão de Estágios”, a Universidade pede para a empresa na qual o aluno trabalha, que elabore um documento descrevendo as atividades do estagiário, aprovações e ressalvas:

Ao final do semestre, a empresa deverá avaliar o desempenho do estagiário quanto à assiduidade, disciplina, cooperação, produção, iniciativa, assimilação, cultura técnica, responsabilidade, dedicação ao trabalho e organização. Esse documento deverá ser encaminhado ao professor para a avaliação final.

Em contraste ao que descrevemos sobre o último semestre, no primeiro período as aulas são repletas de alunos. Certamente o *receio de faltar* tem a ver com o comportamento ainda recentemente praticado no ensino médio¹¹⁶. Ao que parece, ao longo do processo de familiarização com a universidade que lhes confere liberdade de horário e afazeres, característicos dos cursos de Publicidade e Propaganda (senão da Universidade como um todo) administram de maneira equivocada a recém-emancipação e ausentam-se demasiadamente das aulas. Não foi raro encontrar casos no Mackenzie e em outras IES, de alunos reprovados por faltas nos semestres mais avançados.

¹¹⁵ < <http://www.mackenzie.br/propaganda.html>>, acesso em fev, 2008, grifo nosso.

¹¹⁶ As instituições de ensino médio frequentadas pelos alunos do Mackenzie não foram alvo de pesquisa científica, mas podemos afirmar, em certo grau, que são escolas situadas e representantes das mesmas classes sociais às quais os questionários deste trabalho apontaram como sendo aquelas dos matriculados nos cursos dessa IES. Adilson Citelli aponta caminhos para o estudo do trânsito dos estudantes nas instituições de ensino, sobretudo em seu livro *Comunicação e Educação – A Linguagem em Movimento*. São Paulo: Senac, 2004, capítulo *A educação em processo*.

Salas cheias, professores atônitos, sendo forçados a elevar o volume de suas vozes e a chamar atenção de alunos por diversas vezes, marcaram bastante nossa experiência no primeiro semestre do Mackenzie; a pesquisa quantitativa apontou para média de idade de 19 anos, embora acreditemos ser necessária a realização de censo para afirmar a faixa etária preponderante no curso. Podemos dizer que a referida idade foi a média dos treze questionários recebidos e devidamente analisados.

Um dos elementos que melhor relaciona o assunto “classes cheias de alunos” e dados do questionário é a disciplina “Estatística e Análise de Dados”. Nossa amostragem, em conjunto com a observação da aula, revelou aspectos importantes para nossas hipóteses, as inquietações que foram motivações iniciais. Em primeiro lugar, o nível de desatenção dos alunos na aula presenciada foi o maior de todos, dentre as disciplinas do Mackenzie e mesmo comparado às demais IES abrangidas por este trabalho. Muita conversa, objetos literalmente *voando* pela sala, risadas em volume muito alto e todo tipo de comportamento que em nada contribuiu para a concentração da minoria que pretendia realmente assistir à aula. Há de se fazer uma filtragem e lembrar que parte desse comportamento, como nós mesmos dissemos, pode estar ligado à imaturidade e a hábitos de etapas anteriores do Ensino. Basta dizer que meses antes, muitos desses jovens poderiam ser vistos em escolas, vivendo a difícil época da transição do ensino médio para o ensino superior. Não podemos afirmar, com certeza, como foi encaminhada a disciplina em aulas anteriores à nossa presença. O que presenciamos foi uma aula completamente expositiva, com o quadro branco repleto de fórmulas e teoremas matemáticos (copiados pela maioria dos alunos, mesmo por aqueles que atrapalhavam a aula),

entrecortados por exposição verbal do professor. Não vimos exemplos (que constituem uma modalidade didática muito apreciada pelos alunos) relacionados ao mundo daqueles jovens; a adequação do conteúdo à audiência, tanto propagada pelo marketing e pela publicidade como um todo, de fato, não ocorreu. Se esse é aspecto negativo, ou positivo, não saberíamos dizer. Trata-se da única disciplina da etapa que tem como berço as ciências exatas. Fica difícil apontar uma direção a seguir, mesmo a título de observação do pesquisador, pois não há parâmetros de adequação e de organização do conhecimento dentro do semestre pesquisado, que nos permitam analisar essa aula comparativamente. Talvez por isso mesmo, os alunos sintam-se tão deslocados, dizendo, entre outras coisas, que “estatística é inútil” ¹¹⁷ e que não “aguentamos mais ver matemática, depois desses vestibulares todos” ¹¹⁸.

Possivelmente podemos concluir de certas frases da maioria dos alunos, que a disciplina “Estatística e Análise de Dados” esteja mal inserida na grade curricular; é provável que haja melhor aceitação através da compreensão de sua *utilidade* se for oferecida em estágios posteriores. A ciência das probabilidades e estatística é especialmente útil em trabalhos de pesquisa, sobretudo, em campo. Esse tipo de estudo não costuma ocorrer logo no primeiro semestre e os discentes perdem a chance de aprender o uso de uma ferramenta complexa e essencial para seus futuros trabalhos, principalmente os de conclusão de curso.

Debatemos com um grupo de seis alunos, em um dos pátios da faculdade, cerca de dez minutos após a aula. Muito do que colocamos anteriormente veio de debates como esse e da observação da *tumultuada* aula presenciada. Pelos depoimentos, guiados por adaptações do questionário formal, percebemos que as aulas anteriores

¹¹⁷ Aluno em lanchonete, durante entrevista.

¹¹⁸ Idem, mas outro discente.

foram muito parecidas em termos de dinâmica e modalidades didáticas empregadas (“lousa cheia”, poucos exemplos e quando havia, eram genéricos, não focados na propaganda). O aspecto que pensamos ser indiscutivelmente positivo é a prática do docente em pedir exercícios semanalmente e corrigi-los prontamente. Nenhum dos alunos, dos diversos debates e entrevistas realizados, disse fazer regularmente as atividades propostas – mais uma vez, acreditamos ser válida a sugestão de realocar a disciplina para semestres posteriores.

O curso da Universidade Mackenzie possui as turmas mais volumosas dentre as IES pesquisadas. Em função disso, a dinâmica é diferenciada, assemelhando-se a aulas de cursinho (comumente chamadas de *aulas show*). Os diálogos em classe, como parte de mediações de linguagem e como extensões do próprio pensamento dos discentes e docentes, são, da mesma forma, diferentes dos presentes nos outros cursos pesquisados. Não podemos dizer que cada experiência é única, não somente para não cair na *vala comum*; de fato não pode ser. Cada experiência em um trabalho de pesquisa deve ser categorizada e no momento da objetivação das análises e/ ou em outras instâncias do processo de tabulação de dados, a vivência mistura-se a outras, criando, por assim dizer, a categoria de que falamos. Dessa forma, muitas peculiaridades são encobertas pela análise comparativa entre tipos e na tentativa da descrição imparcial. O “achatamento” das diferenças e idiossincrasias só pode ser evitado, a nosso ver, com descrições como as que estão neste capítulo. Esse conceito nos levou a crer, com mais propriedade, que o foco desta pesquisa de campo deveria repousar nas observações em classe, sem preterir as amostras estatísticas, em busca da validação de nossas impressões. Preferimos não tornar explícito o momento da formulação do quadro de hipóteses em nosso

trabalho: acreditamos que dessa forma- fornecendo ao leitor, à comunidade científica, afinal, à *sociedade*, dados de história de vida, recortada de acordo com os propósitos da pesquisa- estaríamos possibilitando a articulação de pensamentos em direção à lógica de conclusões próprias do leitor. Em outras palavras, consideramos mais eficaz estruturar um panorama que demonstre nossas dúvidas e motivações para a pesquisa. Certamente, nos capítulos introdutórios deste trabalho, encontram-se diversas *suposições*; mas nenhuma delas avançou de maneira consciente para os territórios metodológicos e metódicos da pesquisa¹¹⁹. Foi na epistemologia que surgiu a necessidade de ir a campo para estudar e observar os fenômenos, sem necessariamente procurar causas e explicações para os problemas levantados. Outrossim, pensamos ter sido precisamente estas as razões que nos levaram ao estudo do objeto: **os problemas**. Maria Immacolata Vassalo de Lopes afirma a necessidade de se estabelecer um sistema de hipóteses (LOPES, 2003, p.82). Os ajustes necessários, na pesquisa da Universidade Mackenzie, foram assim executados por uma ou ambas razões:

- Problemas e situações não previstos, relativos à amostragem;
- Dificuldade de acesso ou anonimato nas IES (dificultando a observação)

Independentemente de qual dos fatores tenha causado os ajustes nos procedimentos de campo, tais experiências refinaram a metodologia de pesquisa consolidando todo o processo – e agora, definitivamente, tornando o Mackenzie um

¹¹⁹ Como pode ser notado nos capítulos que tratam do levantamento e recorte da problemática, passamos boa parte do texto deixando claro que nenhuma daquelas impressões eram compreendidas como *causas* ou *consequências*. Ainda, grande parte das argumentações dedicou-se a explicitar o reconhecimento de nossa incapacidade – e de qualquer trabalho desse tipo- de ser imparciais e transparentes perante o “real”.

“laboratório”- para as demais escolas pesquisadas. Concluímos o que Lopes chama de hipóteses de trabalho (2003, p. 125, grifo nosso):

“[...] a problemática por levantar internamente questionamentos à realidade, e soluções antecipadas, desdobra-se em *hipóteses de trabalho* que já são modalidades particulares mais rigorosas das hipóteses teóricas trazidas conjunturalmente a essa problemática [itálico do autor].”

Pensamos, portanto, em um sistema de hipóteses dinâmico, não no sentido de suspeitas teóricas que mudam o tempo todo; mas em algo que tem mobilidade e que acompanha processos ao invés de recortá-los e cerceá-los em busca de comprovação ou negação. Aí sim, alterando as instâncias teóricas, como aconteceu com a disciplina “Ciência da Comunicação”. Suspeitávamos que os alunos não gostassem da aula por não relacionarem os conceitos com o uso na publicidade. As observações em classe negam essa hipótese quando temos um grupo considerável de estudantes debatendo as cores de um quali-signo de Peirce como se estivessem discutindo sobre o programa de televisão Big Brother. É importante comprovar se nossas análises amparadas por teóricos de inegável valor estão corretas. Mas buscamos não perder de vista o objetivo central: observar dinâmicas, diálogos, interações. O mero confronto de hipóteses e fatos pode cegar e ensurdecer o pesquisador, como de fato ocorreu nas primeiras aulas observadas. A ansiedade e avidez por comprovar as estratificações por classes sociais dos discentes, a relação entre ementa e aula dada, enfim, *a teoria e a prática*, fez com que perdêssemos oportunidades de registro em classe, obrigando-nos a retornar para assistir aulas das mesmas disciplinas, nos mesmos períodos.

Uma vez reafirmado nosso compromisso maior com a pesquisa qualitativa do objeto, temos o dever de estudar adequadamente os dados obtidos por esse método

de coleta. Os pensamentos bakhtinianos sobre a interação verbal nos ajudam a salientar a importância de nossas observações em campo, sobretudo quando ousamos sugerir as causas ou mesmo as possíveis soluções para aquilo que detectamos como problema. Muito embora não esteja no escopo deste trabalho inferir tais observações, não podemos simplesmente descrever passivamente as experiências e depositá-las em forma de texto insípido. Os organizadores de pensamento e da expressão¹²⁰ não estão no interior do aluno ou do professor. Estão no exterior, em sala de aula e, de fato, definem e organizam a expressão. Isso explica, talvez, os processos em sala de aula do Mackenzie que, exceção feita a duas ou três aulas, têm caráter *prático*, envolvendo os alunos em atividades além das provas e leituras. O meio social imediato, a aula, é dado, em partes, pela composição das próprias salas e dos valores agregados aos elementos constituintes do ambiente (cadeiras em boas condições, confortáveis, computadores em todas as salas de aula observadas, dependências gerais em bom estado de conservação entre outros). Mas, é na interação dos semestres letivos (nas aulas e fora delas), que alunos e professores, portadores de repertórios de experiência diferentes, negociam sentidos e dão origem aos signos propriamente ditos; a negociação com vistas ao consenso é operada livremente nessa IES e não surpreende que o curso em questão seja assim. As formas dos signos resultantes das aulas e atividades

¹²⁰ Conceitos de Mikhail Bakhtin, teórico russo e constante no quadro teórico de referência desta pesquisa. O autor acredita que a atividade mental, o processo de formação do discurso, não é organizada de “dentro pra fora”. É o ambiente exterior que dá parâmetros, que *regula* e define o pensamento e sua manifestação, em nosso caso, verbal.

[...] o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação (BAKHTIN, 2004, p. 112)

propostas (processo de interação do qual fala Bakhtin) ¹²¹ assim ocorrem graças às condições oferecidas pelo corpo docente e pela programação didática do curso.

Muitas das aulas observadas são amplamente dialógicas; essa característica, que em última análise reflete o mundo publicitário, com seu constante movimento de informações e estímulos, novas tecnologias utilizadas para o exercício do *propagare*, parece formar profissionais de mentalidade aberta às artes e a diversas áreas da comunicação social e, se não aptos, são ao menos dispostos e cientes das ressignificações com as quais se defrontarão.

As observações anteriores sobre o perfil do aluno formado pela Universidade Mackenzie situam o curso em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2001 no que tange às disposições de Perfil Comum dos Formandos:

O perfil comum do egresso corresponde a um objetivo de formação geral que deve ser atendido por todos os Cursos da área e em todas as habilitações de Comunicação, qualquer que seja sua ênfase ou especificidade. [...]

O egresso de Curso de Graduação em Comunicação, em qualquer de suas habilitações, caracteriza-se por:

1. sua capacidade de criação, produção, distribuição, recepção, e análise crítica referentes às mídias, às práticas profissionais e sociais relacionadas com estas [...]
2. sua habilidade em refletir a variedade e mutabilidade de demandas sociais e profissionais na área, adequando-se à complexidade e velocidade do mundo contemporâneo;
3. sua visão integradora e horizontalizada - genérica e ao mesmo tempo especializada de seu campo de trabalho possibilitando o entendimento da dinâmica das diversas modalidades comunicacionais [...]

¹²¹ “Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece”. (BAKHTIN, 2004, p. 44).

Sobre as críticas ao ensino estritamente instrumental, recorrentes na primeira parte deste trabalho, esclarecemos que mesmo no último semestre (etapa que favorece abertamente o engajamento corporativo e no qual o foco discente volta-se para o *sucesso* financeiro - mentalidade que resulta na busca por técnicas que se traduzam rapidamente em maior capacitação para o trabalho e em melhoria de remuneração-), docentes do curso mantiveram-se atentos aos ideais de formação ampla, instigando alunos ao pensamento crítico e ao posicionamento social consciente. Mesmo lecionando as disciplinas de supervisão no mercado de trabalho, alguns professores apontaram caminhos importantes, como os da pós-graduação *stricto sensu*, com vistas à carreira acadêmica (elogiando trabalhos de pesquisa de certos alunos) ou a postos de trabalho no terceiro setor.

No último semestre encontramos atendidos os seguintes requisitos das Diretrizes, no que tange aos Perfis Específicos da habilitação Publicidade e Propaganda:

O perfil do egresso em Publicidade e Propaganda se caracteriza:

[...]

2. pela tradução em objetivos e procedimentos de comunicação apropriados os objetivos institucionais, empresariais e mercadológicos;

3. pelo planejamento, criação, produção, difusão e gestão da comunicação publicitária, de ações promocionais e de incentivo, eventos e patrocínio, atividades de marketing, venda pessoal, design de embalagens e de identidade corporativa, e de assessoria publicitária de informação. (Parecer 492, 2001).

Sobre as técnicas e domínio de ferramentas tecnológicas, das quais trata o item 1 das Diretrizes:

“O perfil do egresso em Publicidade e Propaganda se caracteriza: pelo conhecimento e domínio de técnicas e instrumentos necessários para a proposição e execução de soluções de comunicação eficazes para os objetivos de mercado, de negócios de anunciantes e institucionais;” (Parecer 492, 2001).

Não podemos responder, ao certo, se o egresso recebe a capacitação necessária, pois as disciplinas que tratam desse aspecto estão em etapas intermediárias do curso, período que não foi objeto deste estudo. Tivemos a oportunidade de verificar a existência de um enorme centro de computação e conversas informais deram conta de um fenômeno já estudado por diversos colegas: a alfabetização para a informática, que parece atingir seu ponto ótimo muito antes de o aluno iniciar os estudos no ensino superior. As gerações atuais demonstram muita proficiência no assunto e o que mais ouvimos foi que as aulas de computação são boas apenas para aprender certos *truques* do universo eletrônico.

O curso da Universidade Mackenzie parece estar em adequação às regras e diretrizes do MEC. Da mesma forma, apresenta boa “aprovação” por parte dos alunos. Entretanto, mesmo buscando observar o objeto de estudo através de anotações que não contivessem adjetivos, advérbios e qualificadores, confirmamos algumas suspeitas que serviram de base para formular hipóteses de um problema que ocorreu em todas as IES pesquisadas: o aluno não se interessa se ele não for capaz, naquele momento, de relacionar o aprendizado com a prática. E faz questão, ainda, de realizá-lo da maneira mais direta possível. “Estou aprendendo isso, para fazer aquilo”. “Tenho que ler esse autor porque ele explica sobre aquilo”. E, os objetos do *real*, as tarefas do mercado de trabalho, precisam tomar formas explícitas. Como dissemos no início deste capítulo muitas das situações presenciadas no Mackenzie ocorreram em outras IES e o fato de esse ter sido o primeiro momento em campo, certamente permitiu a observação *livre* do objeto; é fato que critérios foram estabelecidos nas instâncias teóricas, mas as visitas às IES que fortaleceram os métodos e critérios. No Mackenzie, portanto, não fizemos

comparações em tempo real, não havia outras visitas e situações observadas que direcionassem ou “filtrassem” as anotações. Não qualificamos isso como uma vantagem ou como um demérito, já que todas as nossas impressões se inter-relacionam no momento da redação da dissertação e na consulta às fontes de anotação.

Queremos dizer, com isso, que especificamente nessa IES, não buscamos “comprovar uma suspeita”. Procuramos manter a vigilância em todas as instituições, mas o fato de não termos parâmetros de pesquisa de campo colhidos pela metodologia desenvolvida, levou à contemplação mais “neutra” dentre as executadas nesta pesquisa. Dito isso, foi de certa forma surpreendente perceber que tantos alunos disseram não ver a relação do curso com o mercado. Ora, em nossos primeiros questionamentos, gostaríamos de verificar o papel da universidade na formação para a constituição de um cidadão consciente de seus deveres e direitos. E, antes de fazê-lo, procuramos apurar se a faculdade oferece a formação que o “mercado de trabalho”, *entidade* que interessa à maioria dos discentes, exige. Se os jovens não conseguem visualizar a faculdade atendendo a essa demanda, temos obrigação de atentar para a informação e apontar que sim, há algo inadequado. Os critérios de seleção (discente e docente), as condições socioeconômicas, a instância política e institucional e uma infinidade de fatores são possíveis causas da falta de percepção da relação universidade x mercado. Mais à frente, em nossa conclusão, trataremos desses fatores, no sentido de relacionar as observações empíricas com a pesquisa teórica; baseado no que vimos, o curso dessa IES parece fornecer condições de formar profissionais conscientes de suas competências adquiridas. As disciplinas abrangem conhecimentos relativos à diversos postos de trabalho que podem ser ocupados por publicitários. Não podemos dizer que os egressos admiram

a multidisciplinaridade do curso ou que, ao menos, tenham consciência dessa característica. Mais uma vez, lembramos que esse não é um fato isolado e restrito à Universidade Mackenzie.

4.3. Faculdades Oswaldo Cruz

I. Histórico Institucional¹²²

Histórico integral, com grifo nosso.

A instituição iniciou sua trajetória histórica em 1914. Em 1954, foi assumida pelo Prof. Oswaldo Quirino Simões, na época o Colégio funcionava na rua Santa Isabel nº 41 e mantinha os cursos primário, ginásial e colegial. Em 1956, foi fundada a Escola Técnica Oswaldo Cruz como um dos primeiros cursos técnicos de Química Industrial do América do Sul. Esse curso alcançou tal sucesso que, entre 1962 e 1963, era responsável por 60% das matrículas de todos os cursos técnicos do país. Com a criação de novos cursos e para atender o conseqüente aumento do número de alunos foi construído o prédio na Avenida Angélica nº 352, com sete andares onde ainda hoje funcionam os Colégios Integrados Oswaldo Cruz-Pais Leme. Em 1965, inaugura-se nova unidade na Rua Brigadeiro Galvão nº 540, Barra Funda, para abrigar as Faculdades Oswaldo Cruz. Ali foi, também, criada “Escola Experimental Professora Rosa Quirino Simões”, de ensino fundamental. O nome é uma homenagem à mãe do Professor Oswaldo Quirino Simões e hoje a Professora Rosa Quirino dá nome ao laboratório do curso de Pedagogia, a Brinquedoteca. Foi também nos anos 60 que se instalaram na unidade da Avenida Angélica, os cursos de Eletrônica, Metalurgia e Administração, acrescidos, mais tarde, de Processamento de Dados.

Em 1968, o Colégio Pais Leme, foi assumido pela Instituição, unindo-se ao tradicional Colégio Oswaldo Cruz dando origem aos Colégios Integrados Oswaldo Cruz-Pais Leme. Em 1991, assume a Direção Geral do complexo educacional o Sr. Carlos Eduardo Quirino Simões de Amorim, neto do fundador, que, com o mesmo espírito empreendedor, prossegue modernizando e ampliando a Instituição.

Hoje, em seis unidades instaladas em cinquenta mil metros quadrados, o complexo abriga mais de oito mil alunos. Na unidade da Avenida Angélica é oferecido ensino médio articulado à educação profissional no período matutino. No período noturno, são oferecidos cursos técnicos modulados em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse percurso de históricos oitenta e oito anos de tradição na educação brasileira, comprova a seriedade, a integridade e o compromisso com a educação que caracterizam nossa Instituição.

INFRA-ESTRUTURA

O Oswaldo Cruz está sempre investindo na atualização dos equipamentos e das pessoas envolvidas na formação de seus alunos. No mundo de hoje, se você quer ser melhor, você tem que investir mais. É por isso que no Oswaldo Cruz não faltam laboratórios (são nada menos que 30 entre laboratórios de biológicas, exatas, informática e línguas), computadores (220 só para uso dos alunos), bibliotecas (com 40 mil volumes, acesso à Internet e sistema de consultas on-line ao Banco de Dados Bibliográficos da Universidade de São Paulo, Unicamp e Unesp.) centros audiovisuais (incluindo um estúdio completo de rádio e outro de TV), auditórios, áreas de entretenimento com centros de convivência e tudo o mais que é necessário

¹²² INSTITUIÇÃO Oswaldo Cruz. Disponível em: <http://www.oswaldocruz.br/instituicao/instituicao.asp>. Acesso em Janeiro de 2008.

para desenvolver nos alunos o espírito empreendedor, a criatividade e a visão realista.

QUEM FOI OSWALDO CRUZ

Nascido em 5 de agosto de 1872, na cidade de São Luís do Paraitinga (São Paulo), formou-se em Medicina pela Faculdade Nacional do Rio de Janeiro, em 1892. Em 1896, foi para a França, onde realizou cursos de aperfeiçoamento no Instituto Pasteur de Paris, tornando-se amigo de Roux e Metchnikoff. Trabalhou também no laboratório de Toxicologia. Em 1900, foi indicado para dirigir o Instituto Serum-terápico Federal (que, em 1907, passou a ser denominado Instituto Oswaldo Cruz), instalado numa fazenda em Manguinhos e onde seriam preparados soros e vacinas contra a peste bubônica. O Instituto Oswaldo Cruz, bem como o Instituto Butantan em São Paulo, tornaram-se centros de desenvolvimento e difusão da medicina experimental no Brasil, no início deste século. Em 1903, no governo do Presidente Rodrigues Alves, foi indicado para assumir a direção do Serviço de Saúde. Na época, o Rio de Janeiro enfrentava uma séria epidemia de febre amarela, de graves consequências sociais. Oswaldo Cruz elaborou, e pôs em execução, rigoroso plano de reforma sanitária, visando debelar a doença. Recebeu apoio integral do governo e, apesar da oposição de setores da população, conseguiu erradicar a doença. O Instituto em Manguinhos, sob a competente direção desse cientista, atuou como verdadeiro centro de formação de pesquisadores de alto nível. Atuaram, no Instituto Oswaldo Cruz, cientistas como Rocha Lima, Carlos Chagas, Gaspar Viana, Artur Neiva, Adolfo Lutz e inúmeros outros que contribuíram para o desenvolvimento de importantes pesquisas na área da Medicina Experimental. O último cargo público exercido por Oswaldo Cruz foi o de prefeito de Petrópolis, cidade onde veio a falecer em 11 de fevereiro de 1917.

II. Descrição e situação da IES segundo o MEC/ INEP (grifo nosso)

Organização Acadêmica: Faculdade

Categoria Administrativa: Privada - Particular em Sentido Estrito

Dirigente Principal: Carlos Eduardo Quirino Simões de Amorim

CNPJ: 60704418000101

Mantenedora: Instituto Educacional Oswaldo Quirino S/C Ltda.

Endereço da Sede:

Rua Brigadeiro Galvão 540 -

01151-000 SAO PAULO - SP

Telefone: (11) 3824-3660 r. 3801 Fax: (011) 3824-3660 r. 3935

e-mail: secretariageral@oswaldocruz.br

Site: www.oswaldocruz.br

Dados de Criação:

Documento: Decreto Federal

No. do Documento: 59142

Data do Documento: 26/08/1966

Data de Publicação: 30/08/1966

Situação Legal Atual: Credenciado(a)

Documento: Decreto Federal

No. do Documento: 59142

Data do Documento: 26/08/1966

Data de Publicação: 30/08/1966

Prazo de Credenciamento / Recredenciamento:

Credenciada para ministrar educação a distância: N

III. Descrição e situação da IES segundo o MEC/ INEP (grifo nosso)

Habilitação: Publicidade e Propaganda

Curso: Comunicação Social

Município de funcionamento:

SAO PAULO

Diploma(s) Conferido(s): Bacharel

Modalidade: Ensino Presencial

Data de início do funcionamento do curso: 11/03/1996

Prazo para integralização do curso: 4 Anos

Carga Horária Mínima do Curso: 2880 horas/aula

Regime Letivo: ANUAL

Turnos de Oferta: Noturno

Vagas Autorizadas: Noturno: 80

Dados Legais

Dados de Criação/Autorização:

Documento: Decreto Federal

Nº. Documento: s/n de 07/02/1996

Data de publicação: 08/02/1996

No. Parecer / Despacho:

Data Parecer / Despacho:

Dados de Reconhecimento:

Documento: Portaria MEC

Nº. Documento: 926 de 29/06/2000

Data de Publicação: 03/07/2001

Período de Validade: 3 anos

No. Parecer / Despacho: 560/2000 CES/CNE

Data Parecer / Despacho: 07/06/2000

Data Final:

Dados de Renovação:

Documento: Portaria SESu

Nº. Documento: 150 de 15/02/2007

Data de publicação: 16/02/2007

Período de Validade:

No. Parecer / Despacho: 143/2007 SESu

Data Parecer / Despacho:

IV. Organização das Áreas, Cursos e Currículos

O curso de Publicidade e Propaganda é classificado como habilitação para Comunicação Social. Esta, por sua vez, situa-se na área denominada pela faculdade de “Comunicação”. Essa área está sob a responsabilidade das Faculdades

Integradas Interamericanas (FAITER). Há uma parceria entre a Oswaldo Cruz e outras empresas, dando origem a um grupo que integra processos seletivos pelas Américas e pelo país. Toda a organização do curso encontra-se em núcleo separado do núcleo principal da Faculdade Oswaldo Cruz (FOC). As propostas de ensino e o plano de disciplinas revelam um curso abertamente focado na *profissionalização*. Entendemos que o termo empregado pela IES busca refletir o estilo de curso voltado à especialização em curto espaço de tempo, encorajando o aluno a conhecer o mercado de trabalho desde os primeiros meses e já vislumbrando uma possível carreira dentre as muitas possíveis no ramo publicitário. Isso é comprovado pelo material fornecido para o jovem ingressante, “O estudante poderá realizar, a partir do segundo semestre da 1ª série, estágio de prática profissional, de caráter optativo, em setores das respectivas áreas de conhecimento e atuação”¹²³. Talvez pelo fato de o curso ser oferecido no período noturno, o que, no nosso modo de ver, já “atende” à demanda por capacitação profissional¹²⁴, observamos uma rotina de leitura diferente das demais IES. Há, sem dúvida, a bibliografia “clássica”, com autores marcadamente relacionados aos estudos da filosofia, antropologia, sociologia e demais áreas das ciências sociais¹²⁵. Mas há também a bibliografia que chamaremos de “corporativa”: novos autores e publicações *contemporâneas*, que falam do mercado de publicidade e marketing com visão imediatista, rápida e dirigida aos *profissionais*. Como em outras IES, os próprios estudantes procuram esse tipo

¹²³ Informação em impresso consultado na secretaria da faculdade, mas não de posse do autor. Parte disponível em < http://www.oswaldocruz.br/cursos/curso.asp?id_curso=13>. Acesso em: mar. de 2008.

¹²⁴ Pensamos que estudantes que se matriculam por escolha própria em um curso noturno, já são ativos no mercado de trabalho ou têm vistas a nele atuar. A maioria dos estágios parece ser oferecida de dia, obrigando o jovem a estudar à noite.

¹²⁵ Roland Barthes, Roman Jakobson, Karl Marx, Umberto Eco e vários outros autores relatados nas ementas das disciplinas do curso. Estas ementas não nos foram disponibilizadas para arquivamento, mas pudemos tê-las em mãos na secretaria da faculdade; ainda, conversamos rapidamente com professores do curso a fim de melhor compreender os autores tratados em aula. Anotações dos estudantes também foram ótima fonte de referências bibliográficas do curso.

de informação, mas o que nos salta aos olhos é o número de professores que traz esse tipo de leitura para as salas de aula, e tornam, portanto, um ato *oficial* (senão institucional), o uso de revistas e livros de *expoentes do mercado atual*¹²⁶.

Disciplinas da primeira etapa (cabe lembrar, mais uma vez, ser esse um curso anual):

Fotografia
Metodologia da Pesquisa em Comunicação
História da Arte e Estética dos Meios
Filosofia da Comunicação
Realidade Sócio Econômica e Política Brasileira
Sociologia Geral e da Comunicação
Língua Portuguesa (Redação e Expressão Oral)
Administração em Publicidade e Propaganda
Criação Publicitária

Disciplinas da última etapa:

Promoção de Vendas e Merchandising
Gerenciamento de Campanha
Planejamento Estratégico
Pesquisa em Publicidade e Propaganda
Gerência de Produto
Projeto Experimental
Mídia

¹²⁶ Para utilizarmos jargões bem próprios dessas publicações.

V. Análises acerca das disciplinas observadas.

Estivemos presentes em todas as disciplinas anteriormente listadas, exceção feita à aula de “Fotografia” ¹²⁷. Permanecemos com a identidade oculta em todos os momentos da pesquisa, o que torna a vivência nessa IES das mais proveitosas no sentido de preservar o ambiente de estudo da melhor maneira possível. A disciplina “Projeto Experimental” envolvia o planejamento de várias etapas de trabalho, “simulando” a trajetória de um produto, serviço ou mesmo campanha publicitária, desde sua manufatura até a veiculação das propagandas relativas ao mesmo. Nos dias em que tentamos observar as aulas, ocorria atendimento aos grupos e fomos prontamente percebidos como elemento *estranho*. Assistimos aos trechos expositivos de uma das aulas de “Projeto Experimental” a fim de cumprir a “rodada completa” descrita nos procedimentos metodológicos.

Pelo que pudemos observar do curso da Faculdade Oswaldo Cruz/ FAITER, apesar de a comunicação institucional evidenciar a preparação *profissional imediatista*, “funcional” por assim dizer, existem muitos docentes que atuam em sentido mais amplo, humanista, do ponto de vista da orientação do conhecimento. Na primeira etapa, as aulas de “Filosofia da Comunicação” ¹²⁸ trataram da história da própria comunicação, assim como as aulas de “Sociologia Geral e da Comunicação”. Ambas as disciplinas tentaram fazer um apanhado histórico (com direito à linha do tempo no quadro negro) dos acontecimentos principais relativos, sobretudo, à escrita publicitária e aos primeiros anúncios de produtos em folhetins norte-americanos e

¹²⁷ Aula no “laboratório de fotografia digital”. Não havia condição de operar um computador sem a autorização da escola. Ver detalhes neste mesmo tópico.

¹²⁸ Três aulas assistidas.

brasileiros. Aulas expositivas, embora muito dinâmicas, que pareceram atrair a atenção dos estudantes. Muitos exemplos, como prática de modalidade didática, buscando estabelecer relações causais. A metodologia empregada por um dos docentes lembrou as aulas conhecidas como “aulas-show”, muito populares nos cursinhos paulistanos pré-vestibulares; atividade gestual por todo o tempo, *piadas* e tentativas de interação explícita com os alunos. Escolas da comunicação e assuntos considerados “clássicos”¹²⁹ foram tratados com leveza e de forma a traçar paralelos de “utilidade explícita” com o presente momento da propaganda. Chamamos de “utilidade explícita” algo que dá conta de mostrar, de maneira bastante clara, “o que se pode fazer” com teorias e conhecimento acerca da linguagem e de sua veiculação nas propagandas de hoje. Essa técnica didática pareceu dar resultado no que tange a atrair a atenção dos alunos e na aprovação por parte dos mesmos no que diz respeito à “qualidade” da aula. Em entrevista, uma aluna disse:

“eu gosto da aula de [nome do professor] porque ele explica que é importante a gente entender dessas coisas de linguagem, repertório, audiência [...] porque a gente olha as propagandas do passado, ele mostra como era o mundo na época. Se era mais fácil vender, se as pessoas tinham mais dinheiro, o que elas liam [...] os anúncios mostram o mundo, né?! A gente vê a história, vê como que os publicitários desenhavam, escreviam, a gente entende que pra cada momento teve uma linguagem. Essa(e) professor(a) sabe do que a gente precisa. Quando ele manda a gente ler umas coisas do Austin, do Aristóteles ou do Nietzsche – que eu adoro! - eu leio. Pode ser chato, eu não entendo quase nada, mas chega na aula ele vai mostrando como é [...] você vê, na aula de [outra disciplina do curso] ninguém entende nada. A(o) professor(a) fica lá falando um monte de coisa [...] quando eu vou pra aula eu durmo.”

Muito além de demonstrar a “eficácia” da técnica didática de determinado professor, esse depoimento traz consigo tantas informações e interpretações que

¹²⁹ Nessas aulas assistidas em 2008, os assuntos a que nos referimos eram “A escola de Frankfurt” e “Agenda Setting”.

merece ser analisado. Em primeiro lugar, não diremos que representa a opinião de todos os alunos do curso da IES. Ao mesmo tempo, explicamos que no momento dessas entrevistas uma pequena “roda” de estudantes se formava, sempre nos intervalos e distante das salas de aula¹³⁰ e percebemos estudantes concordando com esse depoimento em específico. Notamos, de fato, que um número acima da média, se comparado às outras disciplinas, parecia ter lido os textos propostos nas aulas anteriores. Observamos, também, quórum elevado nessa aula (“Sociologia Geral e da Comunicação”) e interesse maior do que aquele que vimos em outras matérias.

Atentamos para o método de verificação de presença utilizado por esses dois docentes que ministraram as disciplinas em questão. Ambos “passavam a lista”, não fazendo chamada nominal e mesmo assim, a classe permanecia com número razoável de alunos até o fim da aula. Algo *não muito comum* para cursos de graduação. Conversas paralelas, excesso de barulho e outros elementos entrópicos estavam lá, mas os assuntos vinham de piadas e comentários da temática principal da aula. Quanto ao uso de recursos tecnológicos, muito poucos. Em uma das aulas, um dos professores utilizou um retroprojeter com duas transparências para exibir uma lista de obras importantes nos séculos 19 e 20. No geral, anotações em lousa para mostrar a grafia correta de alguns nomes e muita exposição verbal, com participação constante dos alunos. Ainda sobre o depoimento anterior, trata-se de um exemplo de aluno que reconhece a importância de certas disciplinas e que é capaz de relacionar o momento da sociedade com os autores e propagandas estudadas de cada época. O interesse pelos assuntos da disciplina é visivelmente

¹³⁰ Para preservar a identidade deste pesquisador, procuramos não chamar a atenção nas dependências das escolas.

ligado ao modo como a aula é dada; leitura requerida anteriormente, como muitas outras, mas com explicações do docente que, a todo tempo, relacionava os textos aos fatos do cotidiano dos alunos. Essa técnica, ainda que conhecida e certamente antiga, **foi pouco encontrada em todas as IES**. Na Oswaldo Cruz, os exemplos práticos atuais foram instrumento didático constante. Abaixo, trecho de entrevista de outro aluno, acerca da disciplina “Filosofia da Comunicação”:

“[...] esse é o problema [referindo-se à pergunta do pesquisador: “Você acha que todas as disciplinas são indispensáveis para a formação em Publicidade?”], **ninguém entende por que estamos aprendendo isso ou aquilo. Eu acho que metade do que falam nessas aulas é besteira, não serve pra nada, o que eu vou fazer com isso? Como é que essas coisas todas vão me ajudar a chegar no ponto de ser um Olivetto, ou de arrumar um estágio na ALMAP¹³¹? Nem leio essas coisas aí que o professor manda, não dá tempo.[...] e também, ninguém pergunta o que a gente quer aprender. Eu queria saber como é que eu faço pra usar essas coisas da faculdade no meu trampo[...]. Não quero ser professor que nem você quer, e não sei se teria paciência pra esse lance de pesquisa. Quantas aulas você já assistiu? [naquele momento, cerca de 15 aulas]. Cara, você não trabalha não, como é que você está aqui agora pesquisando isso tudo?** [explicamos que éramos formados em Publicidade e que recebíamos bolsa do CNPq]. **Ah, e dá pra fazer isso, pesquisar as coisas nas faculdades? Da hora**[comentamos sobre Iniciação Científica, disse que ele podia buscar informações sobre pesquisa, provavelmente na secretaria)[...]”

¹³¹ ALMAP-BBDO, agência de propaganda de São Paulo, SP.

Corroborando o trecho da entrevista anterior, ainda sobre a disciplina Filosofia da Comunicação, apresentamos dois questionários enviados por e-mail. Importante observar as informações, não editadas por esta pesquisa, nos itens 5 e 8. O e-mail com o primeiro questionário enviado ao pesquisador continha, no corpo da mensagem, o seguinte texto:

Fala Rafael, beleza?

Seguinte, não entendi muito bem a última pergunta desse questionário e acabei escrevendo um livro kkkkkk. Foi malz, mas acho que vc pode até brisar no q eu falei. Desculpa a demora pra responder, eu até imprimir pra vc mas acabamos não encontrando na faculdade. Essa semana eu preciso fazer o trabalho do [nome do professor] de [nome da disciplina]. Velho, mó chato, o kra acha q a gente tem tempo de ler 30 págs em 1 semana. Tomara que isso t ajude na tese. É tese, né, cê explicou mas eu esqueci. Ha-ha!!!

Questionário de pesquisa:

1. Sua idade: 20

2. Ano que está cursando: *primeiro*

3. Já trabalha? Em caso afirmativo, na área de Publicidade?

Sim. Não trabalho com Publicidade

4. Marque a renda mensal de sua família: *D*

A – até R\$400,00

B- de R\$400,00 a R\$780,00

C- de R\$780,00 a R\$1.370,00

D- de R\$1.370,00 a R\$2.400,00

E – de R\$2.400,00 a R\$4.400,00

F- de R\$4.000,00 a R\$7.800,00

G- de R\$7.800,00 a R\$17.000,00

H – acima de R\$17.000,00

5. Escolhi fazer Publicidade e Propaganda na Oswaldo Cruz porque...

Das faculdades que passei, eu podia pagar essa; perto do Metro. Só é ruim por ser de noite.

6. O que está achando do curso, como um todo?

Bacana, o pessoal conhece muita coisa. Acho que vou gostar mais do ano que vem quando tiver computação.

7. Escolha uma disciplina. O que acha dela?

Filosofia da Comunicação é uma aula legal. Nunca tinha parado pra pensar nessas coisas, o que o mercado faz com nossas mentes. Como que a televisão influencia nas nossas vidas e nas nossas ações. Eu queria ler mais acho chato os textos. Tem muita coisa pra ler, prefiro pegar com o professor o que ele explica.

8. Entende a relação da disciplina e do curso com o seu futuro profissional na Publicidade e Propaganda?

Pelo que eu entendi, é pra mim falar se eu acho que o curso tem a ver com o mercado lá fora. Eu não sei, eu trabalho com venda e toda vez que uma propaganda boa passa na TV o pessoal vem na loja e pede. Acho que trabalhar com isso é legal, ajudar nas vendas, tem muita gente que ta precisando disso. O marketing das propagandas eu acho que tem a ver com venda. Não sei se eu vou ter aula de curso de Vendas, mas seria legal. Se eu aprender a fazer as propagandas certas, tratar o cliente, eu posso chegar a gerente e melhorar as vendas da loja e me suceder na carreira. O dono da Dafra¹³² começou assim e hoje está crescendo. O trabalho de marketing e propaganda foi responsável por aumento de vendas.

¹³² Nota do pesquisador: Dafra Motos é um fabricante de nacional de motocicletas que na época da pesquisa havia iniciado distribuição em redes de concessionárias.

Questionário de pesquisa:

1. Sua idade: 25

2. Ano que está cursando: *primeiro*

3. Já trabalha? Em caso afirmativo, na área de Publicidade?
Trabalho em revista.

4. Marque a renda mensal de sua família: *C – moro sozinho*

A – até R\$400,00

B- de R\$400,00 a R\$780,00

C- de R\$780,00 a R\$1.370,00

D- de R\$1.370,00 a R\$2.400,00

E – de R\$2.400,00 a R\$4.400,00

F- de R\$4.000,00 a R\$7.800,00

G- de R\$7.800,00 a R\$17.000,00

H – acima de R\$17.000,00

5. Escolhi fazer Publicidade e Propaganda na Oswaldo Cruz porque...

Preço e perto do trabalho. Tem desconto se pagar em dia. Nome bom.

6. O que está achando do curso, como um todo?

O curso é difícil. Eu não estudei em escolas boas e não sei se vou conseguir acompanhar.

7. Escolha uma disciplina. O que acha dela?

Uma que não gosto: Filosofia de Comunicação. Eu não entendo pra que serve, e acho a muito chata. Gosto de Criação publicitária porque tem um monte de exemplo que passa na televisão e revistas. Como trabalho em revista acho mais interessante os assuntos.

8. Entende a relação da disciplina e do curso com o seu futuro profissional na Publicidade e Propaganda?

Até agora só acho que Português¹³³ explica a realidade Brasileira, porque vejo lá na revista que tem que saber escrever corretamente. Criação publicitária também explica assuntos importantes. Política Brasileira¹³⁴ eu não sei pra que a gente tem que ter aula disso, não é em faculdade que a nós vamos aprender, cada um tem que ler jornal e ouvir rádio, ser bem informado. Não gosto de Filosofia, o pessoal da revista que eu trabalho falou que teve isso nas faculdades deles e disse que não usa. Não sei direito se história da Arte¹³⁵ é importante, acho que é, mas não gosto. Naquele dia que conversamos, eu disse que gostei da aula, mas foi porque falamos dos comerciais de xampu que botam música clássica.

¹³³ Língua Portuguesa (Redação e Expressão Oral).

¹³⁴ Realidade Social Econômica e Política Brasileira.

¹³⁵ História da Arte e Estética dos Meios.

Sobre o questionário anterior, gostaríamos de chamar a atenção para alguns pontos. O próprio aluno diz “não ter estudado em escolas boas”. Ao compararmos esse questionário com outros, sobretudo com os do Mackenzie e da ECA (constantes no capítulo anterior e no próximo, respectivamente) o texto do discente é mais claro, com menos erros de concordância, regência e grafia. Não estamos qualificando e muito menos atribuindo melhor “qualidade”: é importante analisar o texto em conjunto com as informações nele contidas. O jovem tem 25 anos de idade e declara a renda familiar mensal de modo que se situa entre as classes C e D, como visto na tabela do tópico 3.1. deste texto. Optamos por não revelar nesta pesquisa o preço praticado das mensalidades pelas IES, mas, na divisão inicial para estabelecer instituições que representassem a maioria das classes sociais, utilizamos esses valores internamente, para cálculo. Um jovem que mora sozinho, classe C/D, provavelmente passa por diversas privações para cursar a FOC; ainda, ao declarar ter estudado em escolas “não boas”, é razoável pensar que durante o ensino médio e fundamental sua família tenha pertencido à mesma classe social (já que é notória a relação custo x qualidade de ensino nas instâncias iniciais e intermediárias da educação brasileira) do rapaz à época do questionário. As respostas do discente demonstram grau elevado de articulação de pensamento e habilidade para construir frases e argumentos. No item 8, explica que conseguiu relacionar a aula de *História da Arte* com as propagandas de xampu. Como citado pelo aluno, estivemos presentes nessa aula e o docente comentou sobre período chamado de *Romantismo* e como música e pintura se relacionam no decorrer da história, citando exemplos de outros períodos. Foi o interesse do discente, que fazia muitas perguntas, que nos levou a abordá-lo após a aula e solicitar sua participação. Não foi possível apurar o desconto oferecido especificamente nesse caso, para esse

aluno. Mas para mensalidades pagas até certo dia do mês, a faculdade oferece 10% de desconto.

Esses e outros questionários respondidos foram importantes para quebrar alguns paradigmas, quando à ocasião dos estudos epistemológicos do objeto; apesar de não constituir propriamente hipótese, nosso pensamento acerca dos motivos que levariam jovens a procurar cursos noturnos ajudaram a dar forma às primeiras entrevistas.

Pensávamos que a maioria dos alunos havia optado pelo curso da FOC/ FAITER pelo fato de o período noturno proporcionar aulas após o horário de trabalho. Isso foi comprovado, mas é importante registrar que juntamente com esse fator de “disponibilidade de horário”, muitos alunos apontaram o valor das mensalidades como escolha principal e adequaram-se ao horário, único período existente. Em outras palavras, boa parte dos estudantes cursava aulas noturnas porque não havia outra faculdade, nas imediações, com o mesmo preço de mensalidade, de manhã ou mesmo à tarde. Isso ficou evidente nas entrevistas e em parte dos questionários. Não podemos e não temos como objetivo central fornecer o percentual do motivo principal da escolha pela IES, que possa ser expresso em estatística e gráficos numéricos – em contrapartida, sabemos o que essa característica representa dentro das salas de aula. A exemplo do que ocorrera na Universidade Mackenzie¹³⁶, mas, desta vez, logo no primeiro período, os discentes que não estavam em atividade remunerada de trabalho manifestavam constrangimento. O desconforto parecia maior pois aqueles que já trabalhavam nitidamente vangloriavam-se, de tempos em tempos, em forma de exemplos dados em aula ou mesmo pelos corredores. Na disciplina “Criação Publicitária”, registramos o seguinte diálogo:

¹³⁶ Capítulo 4, tópico 4.2.

Professor: - Alguém pode dar um exemplo de um planejamento malfeito que tenha saído na imprensa, nos jornais e internet?

Aluno: - Ah, professor, eu posso falar de um exemplo que aconteceu lá no meu trabalho. Eu trabalho em uma agência de Publicidade, fui efetivado semana passada, eu saí do comercial e fui pro marketing [...], grifo nosso.

A reação dos demais alunos foi extremamente negativa ao depoimento do colega. A perda de foco do discurso, além do enaltecimento de sua evolução profissional, irritou os colegas e certos desabafos (“Toda vez ele fala isso”) deixaram clara a insatisfação da classe. O docente, com bom-humor e muita habilidade, disse para que “pulasse o marketing pessoal” e fosse para o exemplo “que é a parte que interessa” e todos, inclusive o aluno que falara as frases de desaprovação, riram, e a aula prosseguiu normalmente. No entanto, houve vários momentos de *tensão* causados por esse fenômeno do “eu trabalho e você não”. Talvez pelo fato de serem colegas, ou pela presença do professor como elemento hierarquicamente superior, mantenedor da ordem, nenhuma discussão foi mais acalorada, levando, no máximo, a brincadeiras e risos. Certamente, a tensão pôde ser observada em outros episódios, como veremos adiante e acreditamos haver um choque entre vocação natural do curso noturno (foco em jovens atuantes no *mercado de trabalho* e que só podem estudar à noite) e alunos que não trabalham.

A disciplina “Administração em Publicidade e Propaganda” cuidou, naquele momento, de se incumbir da profissionalização a qual nos referimos neste capítulo sobre essa IES. Diferentemente das outras aulas descritas nos parágrafos

anteriores, muitos recursos multimídia foram usados. Slides com apresentações, retroprojetores e revistas foram mostrados aos alunos. Pela própria natureza dos assuntos tratados pela disciplina, não há ensino amplo¹³⁷, de formação das bases do conhecimento. Trata-se de explicar e demonstrar as diferentes facetas do mercado publicitário, as profissões em menor evidência, os cargos e múltiplas funções em agências e empresas de propaganda. Destacamos essa disciplina pelo fato de proporcionar uma alternativa menos “opressora” da hiperespecialização, mostrando, através da experiência de trabalho do (a) docente, que a formação voltada a atender o mercado de trabalho como premissa principal, além de suscitar todos os questionamentos constantes neste trabalho, não é eficaz – não resolve nem mesmo a questão da demanda imediata. Ao mesmo tempo, o uso de exemplos de vida como modalidade didática parece realmente cumprir o papel de encontrar equilíbrio entre formação especializada e *generalista*. Exemplo importante para dar voz a esta pesquisa, quando afirmamos que o *ensino para a profissão* não precisa e nem deve anular características de formação voltada ao *humano* e ao *social*.

O(a) professor(a) fez questão de mostrar que a versatilidade do profissional só ocorre em função de sua formação ampla:

o publicitário aprende tanta coisa na faculdade que quando ele entra na agência, se o pessoal mandar ele dizer de quem é o quadro que está na sala de espera, ele sabe! Só na aula da [nome do docente] de História da Arte vocês veem trocentos quadros de tudo quanto é artista.

Se o chefe mandar ele ligar pra rádio que tá tocando e descobrir quanto custa pra botar um anúncio lá, ele sabe! Vocês só ouvem essas rádios

¹³⁷ A esta altura, esperamos que tenhamos conseguido explicar o termo aqui empregado. Como tratam os próprios currículos mínimos e outros tópicos desta dissertação, o ensino adequado é aquele que, em conjunto com diversas disciplinas, é capaz de fornecer bases para o pensamento crítico. O ensino especializado, que cuida de técnicas e dispositivos é representado, entre outras, para o primeiro ano da Oswaldo Cruz, pela disciplina em questão.

mais de moçadinha, são vocês mesmos que vão saber onde anunciar, dependendo do produto¹³⁸.

Na aula observada, expositiva, mesmo que contando com vários outros recursos que permeavam e reforçavam o discurso verbal, o (a) docente alertou para que os alunos se mantivessem bem-informados, que se interessassem por diversos assuntos e estilos musicais, sempre dando um exemplo para cada argumento.

Você aí [aponta para um jovem de camiseta preta com logotipo de banda] deve ser da galerinha do mal, gosta de um *metal*¹³⁹, né? [o rapaz acena, sem jeito, positivamente] Então, não importa muito o seu gosto musical. Na hora de fazer um planejamento de mídia, vocês têm que saber qual o programa, horário e emissora que atinge o público com mais precisão. O *target* que o professor [nome do docente] tanto fala [risos dos alunos]. Se você só ouve *rock*, como é que vai saber onde colocar uma propaganda de bronzeador ou cerveja, que geralmente é samba e pagode? [...]

Descreveu em profundidade as atribuições e “prós e contras” de cada cargo em uma agência, utilizando, como dito, sua experiência pessoal, mantendo alunos curiosos e interessados no conteúdo. Utiliza ainda uma experiência chamada “O professor convida”, onde traz para a sala de aula profissionais do mercado, proporcionando diálogo aberto com os estudantes.

O questionário a seguir, trata da disciplina anterior. Como poderá ser notado no item 7, foi necessário reenviar um e-mail, perguntado qual teria sido a disciplina escolhida nesse item.

¹³⁸ Palavras ditas em aula pelo professor.

¹³⁹ Referência ao termo *Heavy-Metal*, estilo de rock *pesado*, caracterizado por guitarras de timbre distorcido e vocais agressivos.

Questionário de pesquisa:

1. Sua idade: 22

2. Ano que está cursando: *primeiro*

3. Já trabalha? Em caso afirmativo, na área de Publicidade?

Trabalho no mercado moveleiro.

4. Marque a renda mensal de sua família: D

A – até R\$400,00

B- de R\$400,00 a R\$780,00

C- de R\$780,00 a R\$1.370,00

D- de R\$1.370,00 a R\$2.400,00

E – de R\$2.400,00 a R\$4.400,00

F- de R\$4.000,00 a R\$7.800,00

G- de R\$7.800,00 a R\$17.000,00

H – acima de R\$17.000,00

5. Escolhi fazer Publicidade e Propaganda na Oswaldo Cruz porque...

Ouvi falar bem e o preço é justo. Minha prima fez Farmácia e recomendou.

6. O que está achando do curso, como um todo?

Mais ou menos, não posso dizer muito ainda, são quatro anos. Estou gostando, só acho que poderia ter mais apostilas.

7. Escolha uma disciplina. O que acha dela?

A do [nome do docente, responsável pela disciplina Administração em Publicidade e Propaganda] é muito boa. *Ele fala de vida real e é a que mais prepara pro trabalho. O resto é aula, importante mais precisamos analisar se é realidade. No meu trabalho eu vejo Propaganda, Publicidade e Marketing mais não vejo nada de Filosofia e sociologia.*

8. Entende a relação da disciplina e do curso com o seu futuro profissional na Publicidade e Propaganda?

A disciplina de Administração eu respondi na pergunta anterior. O curso, não sei o que esperar. Não consigo anotar tudo que os professores falam e tem gente que trabalha há muito tempo no mercado e acho que era importante anotar porque eles sabem como é o trabalho. A Oswaldo nisso é boa.

Em diversos momentos, **por todas as IES**, percebemos o fenômeno de referir-se à “aula de *fulano* ou “de *cicrano*”, ao invés de dizer aula de Sociologia, ou de Desenho. Além de denotar familiaridade com o docente e talvez com suas modalidades didáticas e práticas de ensino (em referência de aprovação ou de desaprovação), o hábito ainda deixa clara a associação que o discente faz com

conteúdo e *agente de seu conteúdo*¹⁴⁰. Aprovação, no sentido de dizer o nome do professor porque gosta de sua aula, tem boas referências e procura não faltar; desaprovação por ter referências e comportamento opostos. Foi comum encontrar adjetivos atrelados aos nomes dos professores e apelidos para as disciplinas e aulas. Sabemos que tal prática não é nova¹⁴¹, mas ressaltamos que por muitas vezes os **discentes se esqueceram dos nomes das disciplinas**. Quando chamamos os professores de *agentes do conteúdo*, não consideramos, em hipótese alguma, o professor como mero veículo de transmissão de seu próprio conhecimento e dos assuntos previstos pela disciplina. Apenas fazemos uma distinção, pois não encontramos nenhum exemplo de aluno dizendo que o professor **é** o conteúdo. Palavras como *passa, dá, explica, mostra* foram as mais comuns para dizer o que o professor faz em determinada aula. Há, portanto, na percepção discente, uma separação entre *assunto* e *comunicador do assunto*. Para as disciplinas que foram mais correntemente referidas como “aula do *beltrano*”, “aula da *fulana*” parece ocorrer uma fusão: alunos entendendo o ambiente de sala de aula como algo integrado, onde não se separam ou desassocia os elementos presentes. No próximo tópico¹⁴² nos deteremos um pouco mais nesse aspecto; por ora a observação basta para trazer destaque a esse comportamento.

A disciplina “História da Arte e Estética dos Meios” foi uma das que mais dividiu a opinião dos alunos quanto à sua “função” e “utilidade” (terminologias

¹⁴⁰ Sobre esse assunto que envolve, em essência, a docência e as competências de professor, Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças C. Anastasiou trazem questionamentos e posicionamentos importantes, sobretudo no capítulo “O docente no Ensino Superior”. Ver PIMENTA; ANASTASIOU, 2002.

¹⁴¹ Os índios brasileiros colocavam alcunhas em seus *professores* (jesuítas) já no século XVI (PORRO, 1993, p.39)

¹⁴² Não queremos quebrar a sequência de descrição das disciplinas, enveredando por discussões teóricas.

extraídas de conversas com alunos da faculdade). O (a) docente não fez, na aula observada, conexões claras com a linguagem publicitária, nem com experiências contemporâneas de comunicação para as massas. Analisou quadros, através de recursos multimídia, apontou diagramações e características estéticas de cada época retratada, assim como as técnicas empregadas para tal efeito. Comentários relativos à propaganda e publicidade foram poucos, e fizeram referência ao uso estético de determinado anúncio, “tomando emprestada” a linguagem visual de determinadas época para um anúncio ou campanha. Os períodos da história da arte foram retratados historicamente, mostrando a evolução das artes visuais. Muitos alunos se distraíram, outros se retiraram da aula; num desses momentos abordamos um estudante e perguntamos abertamente o que achava. Disse que não entendia porque “tinham tanta¹⁴³ aula disso” se “mais da metade do pessoal que ta aqui vai acabar trabalhando em atendimento de agência e visitando empresa”.

Outras entrevistas igualmente informais foram feitas, naquela noite e em outras, acerca da disciplina. Alguns alunos demonstraram grande interesse, disseram que “era importante a gente saber dessas coisas, se um dia formos visitar um cliente e esse assunto surgir, sabemos o que foi Cubismo, essas coisas”. Claramente, essa aluna e algumas outras não perceberam que séculos de arte visual e que as explicações da professora sobre diagonais, ortogonais, perspectivas, luz e sombra, são fundamentais para compreendermos o “olhar” humano, como o cérebro percebe as informações em um espaço delimitado que lida com cores e formas. Isso para dizer o mínimo, relacionado ao mundo da Publicidade e Propaganda, desde a criação de logotipos e anúncios até a identidade visual completa de uma empresa.

¹⁴³ Duas aulas por semana, 72 horas anuais previstas.

Tivemos acesso a alguns cadernos de anotações dos estudantes e encontramos poucas anotações dessa disciplina.

De todas as IES analisadas, a FOC/FAITER conta com o ambiente mais “caseiro”, menos adepto da modernidade das colunas de aço e janelas de vidro fumê. O uso do termo “caseiro” não representa escolha jocosa; de certa forma, após tantas visitas a IES *conectadas com o futuro e às mudanças do mercado de trabalho*¹⁴⁴, torna-se uma experiência quase *bucólica* frequentar a FOC/FAITER. Suas construções se assemelham às de um colégio antigo, com vigas de peroba e telhas de barro. Pátios com bancos de treliça, canteiros de plantas espalhados pelo interior e portas de madeira trabalhada em alguns acessos. Dissemos, no início deste trabalho, que descreveríamos as estruturas físicas das IES somente quando houvesse um propósito claro e relacionado à pesquisa. Pois bem, há certa *atmosfera lúdica* na faculdade (onde os professores dão aulas com jalecos com logotipo da IES) que parece contribuir para o estreitamento das relações professor - aluno. Foi nessa IES que vimos, em maior número de vezes e pessoas, conversas extraclasse entre docentes e discentes, sobre assuntos relativos à aula e sobre outros, do dia a dia. Vimos professores tomando lanche, acompanhados por vários alunos e a conversa era animada e contínua. Apesar da descrição que fizemos do ambiente escolar, salientamos se tratar de um grande espaço com dezenas de salas de aula e sim, com “um pé na modernidade” (praça de alimentação com franquias, serviços, bancas de jornal...). Mas a disposição dos corredores e, conseqüentemente, do *fluxo de pessoas*, parece contribuir para a aproximação entre aluno e professor. Alguns entrevistados disseram que os docentes são abertos a

¹⁴⁴ Mais uma vez, utilizando intencionalmente um jargão publicitário muito usado nas propagandas das faculdades e universidades do Brasil.

conversas fora da aula e que muitos ajudam os alunos a conseguir estágios e bolsas.

A relação professor - aluno na última etapa parece ser ainda mais rica. Talvez pelo tempo de convivência com os docentes após três anos¹⁴⁵ ou pela maturidade dos estudantes, as conversas entre professores e turma, em aula e fora dela, apresentam maior frequência. Cabe lembrar que a maioria dos alunos (a aula mais cheia que presenciamos nesse último ano contava com trinta e nove estudantes) trabalhava nesse período e alguns já integravam agências de publicidade e propaganda. Durante a pesquisa, percebemos que os estudantes da FOC/FAITER eram os que mais trabalhavam já no primeiro ano, como visto anteriormente. Não foi possível, e era fora dos objetivos deste trabalho, fazer um levantamento preciso desse fenômeno. Notamos também que o número de estudantes trabalhando não necessariamente apontava para uma *eficácia* do curso; além de inúmeras variáveis presentes na escolha e admissão de emprego, muitos dos alunos, de todas as IES citadas, não trabalhavam direta ou indiretamente com publicidade, propaganda ou mesmo marketing. Alguns queriam “migrar” para outras áreas, indo para campos relativos à sua formação. O estudo das carreiras, ingresso no *mercado de trabalho*, remuneração e todos os elementos que compõem a profissão no setor de publicidade e propaganda levaria tanto ou mais tempo do que o necessário para a realização da presente pesquisa. Em última análise, para apresentar dados

¹⁴⁵ À exceção da ECA (ver capítulo específico sobre essa faculdade), nas outras IES diversos professores lecionavam disciplinas de nomenclatura diferente, em etapas diversas do curso. Dessa forma, professores conhecidos nos primeiros anos retomam contato com os mesmos alunos em outros. Prática parece muito benéfica do ponto de vista das relações interpessoais. Ao mesmo tempo, ouvimos de alunos da própria faculdade a respeito de docentes que, por exemplo, dão aula de “Ética na Propaganda” e não podem ser especialistas em “Marketing” – no sentido de ser impossível ter competências em mais do que uma área de conhecimento específico.

matemáticos e mensuráveis, que venham a expressar a relação entre os cursos dados e as carreiras dos discentes, teríamos que criar categorias ligadas a salário, *status* da empresa e do cargo, satisfação pessoal e outros indicadores que não dão conta de qualificar um curso do ponto de vista amplamente discutido nesta pesquisa. Em outras palavras, perguntamos, um curso *melhor* é aquele que oferece ao aluno melhores condições de se ter um salário mais alto? Ou é aquele que oferece formação diversificada, que permita ao estudante transitar por vários empregos em diferentes organizações? Ou ainda, a melhor IES é aquela que proporciona o maior grau de satisfação pessoal?

Presenciamos uma conversa mais acalorada na disciplina “Gerência de Produto”, da última etapa do curso, onde três alunos disseram, em linhas gerais, que o ensinado naquela aula não “era assim no trabalho”. Na ocasião, o professor explicava que um xampu fictício passaria antes por um vendedor técnico e depois pelo gerente comercial da marca até que o último iniciasse uma empreitada no sentido de vender o produto a um supermercado. Os alunos disseram que isso não acontecia nas empresas com as quais tinham contato, argumentando com o professor que o ensinado na aula *seria (deveria ser)* o correto, mas não é o que acontece. E passaram a descrever como esse processo se dava nas empresas do dito “mundo real”. Para compreendermos: alunos narraram que o que “manda nesse mercado” é algo que chamam popularmente de “bola” (propina). Existe um agente viabilizador da negociação, que busca agradar o comprador dos supermercados, de modo que esse efetivamente envie pedidos do produto para a fábrica. Continuaram explicando que o comprador recebe diversos tipos de “bola”: bebidas de valor altíssimo, joias, viagens para *resorts*, carros e em alguns casos, dinheiro em

espécie. Relataram que são poucos os casos de funcionários que não proporcionam a corrupção e ainda em menor número os incorruptíveis. Em qualquer caso, atestaram que o gerente comercial da indústria de xampu aprova o produto “muito antes do vendedor técnico”. Em outras palavras um estudo de viabilidade comercial é feito antes de uma posição técnica que visa assegurar e manter a qualidade química do xampu (**“professor, se o gerente de vendas disser que não dá pra vender, [...] os químicos e engenheiros de produção nem precisam perder tempo fazendo relatório – o produto não sai do papel”**, aluno envolvido na discussão). Nesse momento, mais estudantes corroboraram as informações dos colegas, deixando o(a) professor(a) constrangido(a), tentando encontrar uma solução retórica que justificasse o que fora explicado em sala de aula. O que, de fato, não ocorreu. Embora o professor tenha sido alvo de questionamentos relacionados a aulas anteriores (com alunos pondo em dúvida muitos preceitos ditos como *certos*), a discussão, representando um dos papéis fundamentais da universidade - o de promover debate com informações atualizadas (nesse exemplo, vindas dos alunos) e com conceitos “clássicos” ou mesmo “didaticamente corretos” ocorrera, aberta e naturalmente. O próprio professor, após alguns minutos do início das conversas, disse: **“[...]olha, pessoal, isso é o correto, o que esperamos que vocês façam; mas pode ser, faz muito tempo que não trabalho em área comercial de indústria[...] pode ser que hoje em dia as coisas estejam diferentes”**. Esses momentos eram absolutamente *proveitosos* para o pesquisador: o extenso capítulo em que tratamos dos currículos mínimos e das LDB para educação, onde observamos a discussão entre comunidade científica e *mercado*, mostrava sua clara importância. Ao término da aula, professor e alguns alunos continuaram a conversa, enquanto outros comentavam entre si o que ocorrera.

Ouviam-se discentes que diziam ser soberana a opinião do professor; comentava-se que o próprio professor disse que não trabalha com isso atualmente e que, portanto, os alunos estavam certos. O que nos importa é o fato do episódio suscitar o debate aberto, contando com fontes de informação diversas. Ainda mais importante é o fato de esse ser um episódio “raro” nas IES pesquisadas. Através de acontecimentos assim, buscamos compreender em que medida se dá a construção do conhecimento, entendendo que o ensino técnico, aquele imediatista e funcional, pode e deve abrir brechas para discussões em campos éticos, filosóficos e por isso mesmo, sociais.

Na aula da disciplina “Projeto Experimental”, situada no ano de conclusão do curso, entrevistamos um grupo de alunos. A aula presenciada consistiu em orientações para projeto, grupo a grupo. Naquele dia, três grupos recebiam orientação enquanto os outros dois deveriam permanecer em classe e utilizar o horário para debater sobre as tarefas propostas. Cada grupo criara um produto (ou serviço) e deveria desenvolvê-lo, sob o ponto de vista da Publicidade e Propaganda. Os dois alunos entrevistados pertenciam ao mesmo grupo, que conversava sobre a embalagem do produto escolhido (uma bebida energética). Haviam terminado de debater e aguardavam a vez para falar com o professor – abordamos o grupo do lado de fora da sala, antes do início da aula, e explicamos que estávamos fazendo um trabalho de pesquisa:

Pesquisador: [...] então, gente, e é por isso que preciso pedir um favor.

Esse professor de vocês conhece muito a turma, sabe quem é quem, conhece vocês pelo nome?

Aluno 1: Mais ou menos, ele não deu muita aula pra gente, por quê?

Pesquisador: Porque eu não queria que ele percebesse minha presença, queria ficar na minha, sem ele notar.

Aluno 2: Ah, relaxa, fica com a gente lá no fundo, qualquer coisa, se ele perguntar, a gente fala que você é camarada.

Aluno 3: É, depois você paga um pastel lá pra gente e ta tudo certo...

[risos]

Assim, observamos não só essa, mas diversas aulas em várias IES. Tal abordagem foi desenvolvida na Universidade Mackenzie e representa parte dos ajustes necessários feitos no campo empírico. Todo o estudo do objeto teórico, as metodologias e métodos de pesquisa não poderiam nos preparar completamente para a pesquisa propriamente dita. Florestan Fernandes nos dá fôlego e convicção para avançarmos no campo empírico ao reforçar que muito do que de fato aprendeu veio do seu contato com o homem, seja nos trabalhos árduos de colheita e manufatura ou em suas primeiras empreitadas no mundo acadêmico. Foi de forma presente, pessoal, *vivida*, que diz ter realmente compreendido certas relações que não poderiam assim ser estudadas apenas consultando livros e a Universidade em geral (FERNANDES, 1994) ¹⁴⁶. A seguir, trechos das entrevistas:

Pesquisador: [...] *e o projeto de vocês é sobre algum produto?*

Aluno: É sobre um energético, sabe, esses do tipo Red Bull, Flying Horse.

Criamos um que já vem com bebida.

¹⁴⁶ FERNANDES, Florestan. *Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante*. *Estud. av.*, São Paulo, v. 8, n. 22, Dec. 1994. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: fev. 2009.

Pesquisador: *Como assim? Ele não é uma bebida?*

Aluno: Não, criamos um que já vem com uísque ou vodca. Já na latinha. É só chacoalhar e tomar.

Pesquisador: *Nossa. Que diferente. E como é a apresentação, é latinha mesmo, igual as de energético ou é maior?*

Aluno: Não, é igual ou até menor, porque o uísque deixa o produto mais caro. Senão na hora de comprar o cara vai comparar as latinhas e ver que são do mesmo tamanho e a nossa é o dobro do preço; porque nós vamos usar uísque bom, sabe? Vamos fazer parceria com a *Johnnie Walker* e com a *Smirnoff*.

Pesquisador: *Puxa, que ideia diferente* [manifestei empolgação].

Aluno: É, ta vendo, vai ser o melhor da classe [...].

Pesquisador: [...] *e o que o professor achou disso?*

Aluno: Ah, no começo ele deu uma brecada, por causa do álcool e de mau exemplo e tal[...]. Agora o problema é aonde nós vamos vender o *Balada*.

Pesquisador: *Balada*, esse é o nome do energético?

Aluno: É [...].

[O grupo conversa, pede muitas opiniões e digo que prefiro não me manifestar. Insistem e digo que a primeira vista o maior problema é a distribuição mesmo].

Aluno: [...] nós vamos dar um jeito. Cerveja também, ué, você vai à padaria, compra e toma, leva pra casa. É meio cínico dizer que a gente não vai poder vender bebida assim. Tem bebida em todo lugar!

Pesquisador: *Mas, me fala, você acha que esse trabalho te ajuda, tem a ver com Publicidade? Quem aqui trabalha com publicidade já?*

[dos quatro membros, três disseram atuar em empregos relativos à propaganda e marketing. O quarto trabalhava em telemarketing e queria mudar de área.]

Aluno 1: Tudo a ver, a gente vai ter que projetar produtos e montar estratégia pra vender, é assim que funciona. Você vê, ele [o professor] não explicou nada, como que se faz embalagem, como que é a criação de logotipo. A gente teve que ir atrás, correr atrás de umas coisas, trocar uma ideia com outros professores. É a correria, cada um que se interesse e vá atrás.

Aluno 2: É, eu não sei se é assim que faz numa agência grande, mas lá onde eu trabalho cada um faz um pouco de tudo. Aqui na faculdade os caras [professores] acham que vivem na fantasia, que uma pessoa faz isso, a outra faz aquilo.

Pesquisador: E você acha que não é assim?

Aluno 2: Ah, não é questão de não ser assim. Tem lugar que eu acho que é, mas onde eu trabalho e no outro emprego que eu tinha, não é assim não. O designer sabe um pouco de preço, a mina do financeiro sabe de RH e de contato com cliente, eu, que trampo mais com diagramação, sei o que o redator faz e quando ele não tá eu que faço os textos. Pra esse projeto aqui, a parte toda de texto é minha [mostra as cartolinas com impressos de computador colados. Olhos os textos.] O que você achou?

Pesquisador: Eu achei ótimo, [...] mas vocês acham que o curso, assim, no geral, deu uma base pra vocês trabalharem melhor?

Aluno: Ah, eu acho sim, a gente vai sair daqui com muito mais noção. Fora que tem uns lances muito loucos, tipo os signos publicitários. Acho que isso foi legal porque na parte escrita do trabalho, quando a gente for falar do *briefing*, vamos poder usar a teoria da aula da [nome da professora de Metodologia da Pesquisa em Comunicação, disciplina do primeiro e segundo anos] [...]

A entrevista foi, permitindo aqui a quebra de protocolos de pesquisa, um prazer. Conversa franca, sincera, com depoimentos autênticos de estudantes de último ano que estavam muito empolgados com as tarefas propostas em classe. Não foi possível aplicar o questionário formal, e em grupo, dentro da sala de aula, preferimos não perguntar a faixa salarial de nenhum dos discentes. No entanto, um dos alunos (o diagramador que fez os textos do trabalho e que no início da aula disse que ajudaria o pesquisador com o anonimato) retornou um questionário respondido (removemos as perguntas de modo que o aluno não necessitasse escrever o que já havia respondido em aula):

Questionário de pesquisa:

1. Sua idade: 29
2. Marque a renda mensal de sua família: *D*
 - A – até R\$400,00
 - B- de R\$400,00 a R\$780,00
 - C- de R\$780,00 a R\$1.370,00
 - D- de R\$1.370,00 a R\$2.400,00
 - E – de R\$2.400,00 a R\$4.400,00
 - F- de R\$4.000,00 a R\$7.800,00
 - G- de R\$7.800,00 a R\$17.000,00
 - H – acima de R\$17.000,00
3. Escolhi fazer Publicidade e Propaganda na Oswaldo Cruz porque...
Foi a melhor que eu consegui entrar. Entrei na FMU mas era muito caro e longe.
4. Escolha uma disciplina. O que acha dela?
Estratégia¹⁴⁷. Acho importante a gente saber como funciona o mercado e outras áreas da firma em que trabalhamos.

Dois dos raros questionários aplicados pessoalmente: um abordado após a aula de “Mídia” (último semestre) e outro após a de “Fotografia”. Ambos disseram não ter acesso corrente a computador¹⁴⁸.

¹⁴⁷ Planejamento Estratégico, disciplina do último ano.

¹⁴⁸ Sobre isso, o perfil socioeconômico do aluno de Publicidade nas IES pesquisadas, ponderamos anteriormente que somente um censo (pesquisa feita com cada um dos alunos, de todas as turmas pesquisadas) poderia apontar com exatidão a complexidade desse universo. Daí termos dedicado longo texto (tópicos 3.3.e 3.4.1) para explicar o procedimento para a amostragem probabilística. Buscamos alunos situados no fundo da classe, à frente e aos lados. Escolhemos engratados, de bermudas, de tênis, de chinelos e assim por diante, almejando diversidade e aleatoriedade.

Questionário de pesquisa:

1. Sua idade: 30

2. Ano que está cursando: *quarto e terceiro (dp).*

3. Já trabalha? Em caso afirmativo, na área de Publicidade?

Trabalho com compra e venda de insumos hospitalares no hospital Oswaldo Cruz.

4. Marque a renda mensal de sua família: *E- minha família ganha menos*

A – até R\$400,00

B- de R\$400,00 a R\$780,00

C- de R\$780,00 a R\$1.370,00

D- de R\$1.370,00 a R\$2.400,00

E – de R\$2.400,00 a R\$4.400,00

F- de R\$4.000,00 a R\$7.800,00

G- de R\$7.800,00 a R\$17.000,00

H – acima de R\$17.000,00

5. Escolhi fazer Publicidade e Propaganda na Oswaldo Cruz porque...

Tenho bolsa de 40% e quero ser publicitário.

6. O que está achando do curso, como um todo?

Não tenho muito tempo pra acompanhar, mas agora que está terminando eu vejo que é bom. Tenho amigos de outras faculdades e acho que meu curso é melhor.

7. Escolha uma disciplina. O que acha dela?

Rádio e TV¹⁴⁹. Quero trabalhar com isso porque é produtivo o estúdio.

8. Entende a relação da disciplina e do curso com o seu futuro profissional na Publicidade e Propaganda?

Sim, mas o curso tem um monte de matéria sem pé nem cabeça. Tem semiótica que não entendi nada, tem filosofia que achei legal, mas não vou saber o que fazer com o que vimos nas aulas. As aulas de Ética poderiam ser melhores e a faculdade tem que dar mais condições de tecnologia, computadores wiffi...

¹⁴⁹ Produção Publicitária Rádio/TV e Cine, disciplina de terceiro ano.

Questionário de pesquisa:

1. Sua idade: 19

2. Ano que está cursando: *primeiro.*

3. Já trabalha? Em caso afirmativo, na área de Publicidade?

Não. Estou procurando estágio na área.

4. Marque a renda mensal de sua família: F

A – até R\$400,00

B- de R\$400,00 a R\$780,00

C- de R\$780,00 a R\$1.370,00

D- de R\$1.370,00 a R\$2.400,00

E – de R\$2.400,00 a R\$4.400,00

F- de R\$4.000,00 a R\$7.800,00

G- de R\$7.800,00 a R\$17.000,00

H – acima de R\$17.000,00

5. Escolhi fazer Publicidade e Propaganda na Oswaldo Cruz porque...

gosto de publicidade e minha família tem pessoas que fez essa faculdade.

6. O que está achando do curso, como um todo?

A aula que mais gosto é foto, aquela que você me encontrou.

7. Escolha uma disciplina. O que acha dela?

Fotografia, aprendi bastante sobre a história da fotografia. Acho interessante.

8. Entende a relação da disciplina e do curso com o seu futuro profissional na Publicidade e Propaganda?

O curso é bom, mas todo mundo que eu conheço tem curso por semestre. Aqui se perder um ano, perde o ano todo. Não sei se a faculdade prepara bem porque eu não conheço nenhum publicitário. Eu quero aprender mais coisas da área de moda pra trabalhar com propaganda de perfume, sapatos e roupas.

VI. Conclusões e observações mais relevantes.

As visitas às dependências da FOC/ FAITER foram, juntamente com a ECA, as melhores oportunidades de entrar em contato próximo à rotina dos universitários. O acesso à universidade é livre, embora repleto de seguranças claramente identificados. Acompanhamos estudantes pelas praças de alimentação e pelos corredores que citamos no item anterior. Os discentes não ficam concentrados em um único espaço de convívio; espalham-se por pequenos jardins, bancos e outros espaços de convivência igualmente pequenos, especialmente quando comparados a áreas como as do Mackenzie e da FAAP¹⁵⁰. A interação verbal entre alunos e docentes é marcante, principalmente fora dos horários de aula, onde convivem misturadamente, sem distinção institucional das áreas destinadas a uns e a outros, à exceção da sala dos professores e do pequeno “grêmio” recreativo. Mesmo no “grêmio”, encontramos diversas vezes alguns professores, simplesmente conversando com alunos e com funcionários da IES.

O clima amistoso, de convívio intenso, está presente nas aulas e não podemos afirmar, ao certo, “o que causa o quê” – se são as aulas que determinam condições de contato extraclasse ou se alguns outros fatores além da sala de aula permitem práticas didáticas igualmente marcadas por troca de sentidos e diálogos. O fato de o curso ser anual garante, sem dúvida, unidade na turma e vínculos mais fortes e duradouros com os mestres. A negociação de signos, sua formação, originária do meio social imediato de que fala Bakhtin pode ser vista na maioria do tempo dentro e fora da sala de aula.

¹⁵⁰ Nas visitas que fizemos a essa IES, registramos essa característica.

Sobre as atividades estritas à classe, enquanto estávamos no ambiente descrito, era impossível não lembrar do teórico russo. De certo, associações com especialistas em docência e em metodologia do Ensino Superior também emergiram de nossa mente, na forma de conclusões iniciais. Mas tais autores (Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Camargos Anastasiou, Maria Isabel Orofino e Adilson Odair Citelli) foram tão eficientes e profícuos na análise de suas próprias pesquisas que acreditamos ter em mãos uma boa chance de nos ampararmos em seus trabalhos, sem exatamente seguir seus passos mais diretamente ligados a esta pesquisa. Em tempo, certamente consultamos diversas obras que tratam do problema da pesquisa de campo em ambientes escolares e temos plena convicção de que esta dissertação e os processos por ela compreendidos só ocorreram graças às obras diretamente relacionadas ao assunto. Mas foi no teórico Mikhail Bakhtin que pensamos ter encontrado conceitos que permitam a análise por nós desejada.

Em todas as IES pesquisadas podemos analisar as interações verbais utilizando categorias da semiologia e da semiótica. No entanto, em virtude dos questionários e das observações em aula feitas na FOC/ FAITER, pensamos na infraestrutura e superestrutura, segundo os conceitos bakhtinianos. Ora, ao analisarmos entrevistas e depoimentos, temos o essencial para discutir a formação dos signos em função da realidade: amplo material verbal (BAKHTIN, 2004, p.41). Como infraestrutura (que Bakhtin chama de *realidade*), identificamos duas relações imediatas: professor-aluno e universidade – mercado de trabalho. A segunda relação confunde-se com superestrutura no sentido de ditar ou mesmo regular a ideologia, os valores de *adequado* e *inadequado*. A infraestrutura, como relação material de produção, que exige negociação e trato direto entre as partes, pode ser vista mais claramente na

primeira relação por nós detectada. Docente e discente desenvolvem práticas de convívio (perguntas dos professores – exemplos dos alunos, aula expositiva – pedido de trabalho a ser entregue sobre a aula e assim por diante) que acabam por constituir o corpo material, a *base* material nas relações de trabalho. O que temos, após a pesquisa de campo é um material concreto, manifestado mais uma vez nas palavras. O material *é a* palavra, desde que nos lembremos das categorias fundamentais que auxiliam a análise. Não podemos afirmar *muita coisa*, baseados somente nos questionários. As impressões, objetivadas nas descrições das entrevistas e observações de aula, criam parâmetros de análise. Bakhtin (2004, p. 43) trata do problema da enunciação como categoria que prevalece sobre outras:

Mais tarde, em conexão com o problema da enunciação e do diálogo, abordaremos também o problema dos gêneros linguísticos. A esse respeito faremos simplesmente a seguinte observação: cada época e cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação ("respostas curtas" na "linguagem de negócios") e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. Eis porque a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal. Estas últimas são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sociopolítica. Uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação. O respeito às regras de "etiqueta", do "bem-falar" e as demais formas de adaptação da enunciação à organização hierarquizada da sociedade têm uma importância imensa no processo de explicitação dos principais modos de comportamento.

Não podemos analisar, portanto, as palavras separadamente do seu ambiente social. Todas as observações que fizemos acerca da *atmosfera* dessa IES encontram sentido ao estudarmos os discursos dos alunos, entre os próprios, entre o pesquisador e principalmente com docentes. O componente hierárquico é de alguma maneira amortizado, minimizado, e nessa faculdade o currículo das disciplinas parece multiplicar-se; assuntos centrais de aula dão margem a muitos

outros, não necessariamente periféricos e sempre conectados ao que o “professor pretendia falar”. Obviamente alguns docentes mantiveram-se distantes desse fenômeno, preferindo permanecer com discurso mais “sóbrio”, “austero”, que dava mostras contrárias do que vimos na maioria das aulas. Da mesma forma, certos alunos pareciam não compreender as relações negociadas na infraestrutura e comportavam-se como se tivessem outro sentido ideológico (em extremos: alguns eram muito indisciplinados, mas rapidamente coibidos por olhares de colegas; outros achavam que os professores “eram amigos demais”).¹⁵¹

As características de curso noturno, levantadas nas hipóteses e pelo senso comum foram confrontadas. Em diversos momentos encontramos modalidades didáticas que não priorizavam ensino técnico, mesmo quando esperado (na aula de Fotografia, por exemplo, presenciamos o debate acerca de leitura anteriormente requerida sobre daguerreótipo, do ponto de vista histórico- esperávamos explicações técnicas acerca das máquinas digitais e enquadramentos-) e exemplos e comentários por parte dos docentes sobre a importância da formação ampla (como visto no tópico V).

As opiniões do corpo discente denotam as baixas expectativas que trazem consigo, em função dos motivos da escolha pela FOC/ FAITER (em sua maioria, pelo fácil acesso, preço e recomendação de parente ou amigo que frequentou algum curso não relacionado ao de Publicidade) e ao mesmo tempo (ou talvez por isso mesmo) satisfação com relação à professores e à universidade como um todo.

Pelas orientações ideológicas do referencial teórico adotado e pela ênfase dada aos estudos dos movimentos comunicacionais desta pesquisa, pensamos que

¹⁵¹ Conversa com aluno na aula de Realidade Sócio Econômica e Política Brasileira, primeiro ano.

o discurso institucional da Oswaldo Cruz não enfatiza o maior diferencial da escola. A formação para a sociedade como um todo, para a prática consciente da profissão e para a importância das relações interpessoais. Está em acordo com o que dizem as Diretrizes Curriculares sobretudo nesse aspecto:

[...deve proporcionar] visão integradora e horizontalizada - genérica e ao mesmo tempo especializada de seu campo de trabalho possibilitando o entendimento da dinâmica das diversas modalidades comunicacionais e das suas relações com os processos sociais que as originam e que destas decorrem.

O papel que a faculdade ocupa dentro do fenômeno da proliferação de cursos de Publicidade e Propaganda e de IES como um todo, pode apontar alternativas ao ensino funcional que criticamos no início da dissertação. Com base nos questionários constantes no texto¹⁵² e especialmente nas entrevistas e observações, é possível dizer que a escola procura atender à demanda por ensino profissionalizante, inserindo em seu currículo disciplinas voltadas à “prática” – ou, ao menos, assim são lecionadas, pois não temos conhecimento que permita distinguir o que é orientação do núcleo pedagógico daquilo que ocorre devido ao emprego de modalidades didáticas do docente. Há disciplinas do ensino “clássico”, mas mesmo essas receberam tratamento com vistas à pragmática.

O perfil do aluno da FOC/ FAITER é homogêneo, no que diz respeito a ambições e aspirações. As dinâmicas em classe, observação de exercícios propostos e a interação com os discentes do curso apontam, entretanto (e como esperado) para alunos diferentes daqueles do Mackenzie e da USP. Existem características sociais, culturais e econômicas que permitem agrupá-los de modo a traçar o perfil dos discentes segundo esses indicadores. É uma turma de idade

¹⁵² Selecionados dentre treze questionários.

média mais avançada que a do Mackenzie, de poder aquisitivo, na média, mais baixo. Classes menores, com menos recursos tecnológicos em sala de aula. Jovens que não frequentaram escolas particulares de renome no ensino médio.

Essas informações, isoladamente, servem apenas para descrever a faculdade. É na análise conjunta e comparativa (envolvendo todas as IES deste trabalho) que teremos condições de explicar como as características citadas se relacionam ao Ensino propriamente dito. Com efeito, as opiniões dos alunos acerca do curso denotam necessidade de ajustes no sentido de demonstrar aos discentes a importância de certas disciplinas.

4.4. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

I. Histórico Institucional¹⁵³

Histórico integral, com grifo nosso.

A Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) foi criada em 1966 com o nome de Escola de Comunicações Culturais.

A ECA é uma instituição pública de ensino superior voltada à formação de profissionais e pesquisadores nas áreas das comunicações e das artes e para a produção de conhecimentos científicos, por meio de seus laboratórios e núcleos de estudos. Mantém, desde a sua fundação, amplo e diversificado universo de atividades de ensino, pesquisa e de extensão de serviços à comunidade, respaldado por moderna infraestrutura didática. É composta por oito departamentos e pela Escola de Arte Dramática (EAD). Oferece 22 habilitações profissionais em cursos regulares na área de graduação, 15 delas voltadas às Artes.

Pela diversidade de áreas oferecidas, a ECA caracteriza-se por ser uma Escola que vive sua contemporaneidade, sempre atenta às inovações e à qualidade do ensino superior. Seus cursos estão entre os mais concorridos. A relação candidato/vaga para o vestibular é a mais alta de USP. Nessas quatro décadas de investimento em ensino e pesquisa científica, a ECA já formou inúmeros profissionais e cientistas de alto nível. A primeira turma se formou em 1970. De lá para cá, a Escola tem se destacado não apenas em número e diversidade de cursos, mas também pela qualidade do seu corpo docente.

Hoje, a Escola de Comunicações e Artes é referência para toda a América Latina. No cenário internacional consolidou o seu prestígio como uma instituição que mantém o nível de excelência nas áreas de Comunicações e das Artes. São muitos alunos estrangeiros vindos da África, Europa e América que aqui estudam. A rigor, a ECA tornou-se uma Escola internacional.

II. Descrição e situação da IES segundo o MEC/ INEP (grifo nosso)

Organização Acadêmica: Universidade
Categoria Administrativa: Pública Estadual
 Dirigente Principal: Suely Vilela
 CNPJ: 63025530000104

Mantenedora: Governo do Estado de SP-Secret. de Estado de Ciência Tecnol. e Desenv.Econ.e Turismo do Estado de SP

¹⁵³ ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES. Disponível em <http://www.eca.usp.br/cpq/index.php?option=com_content&view=article&id=36:escola-de-comunicacoes-e-artes&catid=25:info-geral&Itemid=87>. Acesso em: 13 jun. 2008.

Endereço da Sede:
 Rua da Reitoria 109 - Cidade Universitária
 05508-900 SAO PAULO - SP
 Telefone: (11) 3091 3500 Fax: (11) 3091 5655
 e-mail: gr@edu.usp.br
 Site: http://www.usp.br

Campi e Unidades fora da sede: Unidade II
 'Campus' de Ribeirão Preto
 'Campus' de São Carlos
 'Campus' 'Luiz de Queiroz'
 'Campus' de Pirassununga
 'Campus' de Bauru
 'Campus' da Capital
 Campus USP Leste
 Escola de Engenharia de Lorena - EEL

Dados de Criação: Documento: Decreto Estadual
 No. do Documento: 6.283
Data do Documento: 25/01/1934
Data de Publicação: 25/01/1934

Situação Legal Atual: Credenciado(a) Documento: Decreto Estadual
 No. do Documento: 6.283
 Data do Documento: 25/01/1934
 Data de Publicação: 25/01/1934
 Prazo de Credenciamento / Recredenciamento:
 Credenciada para ministrar educação a distância: S

III. Descrição e situação do curso segundo o MEC/ INEP (grifo nosso):

Curso: Comunicação Social - Publicidade e Propaganda
 Município de funcionamento:
 SAO PAULO
Diploma(s) Conferido(s): Bacharel
Modalidade: Ensino Presencial

Data de início do funcionamento do curso: 22/08/1972

Prazo para integralização do curso: 8 Semestres
Carga Horária Mínima do Curso: 2970 horas/aula
Regime Letivo: SEMESTRAL

Turnos de Oferta: Noturno

Vagas Autorizadas: Noturno: 30

Dados Legais de responsabilidade da Instituição
 IES não pertence ao sistema Federal de ensino superior
 Dados de Criação/Autorização:
 Documento: Decreto
 Nº. Documento: 82244
 Data de publicação: 11/09/1978

No. Parecer / Despacho:
Data Parecer / Despacho:

Dados de Reconhecimento:

Documento: Decreto
Nº. Documento: 82244
Data de Publicação: 11/09/1978
Período de Validade:
No. Parecer / Despacho:
Data Parecer / Despacho:
Data Final:

IV. Organização das Áreas, Cursos e Currículos

O Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo (Centro de Relações Públicas – CRP) da ECA é responsável pelo curso de Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda. Os estudantes da ECA podem escolher, dentro do universo de disciplinas obrigatórias, as aulas que cursarão em cada semestre. Ainda, os três cursos citados neste parágrafo (Relações Públicas, Propaganda e Turismo) mesclam-se em determinadas disciplinas, oferecidas a graduandos da USP de modo geral. De fato, em nossa pesquisa de campo, além dos alunos do CRP, encontramos discentes da Faculdade de Economia e Administração (FEA), do Departamento de Jornalismo e Editoração (Centro de Jornalismo e Editoração – CJE) e de outras unidades da USP regularmente matriculados nas disciplinas da ECA.

O convívio com estudantes vindos de grandes áreas relacionadas¹⁵⁴, mas organizacionalmente distintas entre si, caracteriza o ensino na IES. É importante

¹⁵⁴ Fazemos referência aos cursos de comunicação.

citar que as classes que constituem o objeto de pesquisa¹⁵⁵ eram compostas, em sua maioria, por discentes matriculados em Publicidade, Relações Públicas e, em menor grau, Turismo.

A oferta das disciplinas que formam o curso de Publicidade, em termos de organização curricular, é o elemento que confere maior destaque à IES, pois é único dentre as faculdades pesquisadas. Os matriculados no curso devem frequentar, ao menos, dois departamentos situados em instalações distintas (edifícios próprios), o CRP e o CCA, locais onde são lecionadas as disciplinas. Antes da reforma curricular ocorrida na ECA, o CCA era responsável pelo chamado “ciclo básico” de formação geral na área de comunicação, oferecendo disciplinas para os cursos da grande área da Comunicação Social¹⁵⁶. Atualmente, ministra aulas alcançando departamentos da ECA e da USP. Como vimos, existe um cronograma sugerido, que compreende as aulas obrigatórias, mas, em tese, o aluno pode montar seus horários para o semestre como melhor desejar. Em entrevistas, observamos que a maior parte dos estudantes manifesta simpatia por esse sistema de livre escolha. Entretanto, há alunos que se sentem “um pouco inseguro [s]” e que “gostaria [m] que os horários fossem completamente pré-determinados pela ECA”¹⁵⁷.

A seguir, a lista de disciplinas obrigatórias para o primeiro semestre:

Estudo da Defesa do Consumidor
Teoria e Técnica da Publicidade I

¹⁵⁵ Assistimos a aulas em diversas turmas, para fechar a “rodada completa”, mas buscamos acompanhar a turma matutina de Publicidade e Propaganda.

¹⁵⁶ Como dissemos, é característica da USP a integração entre unidades; nós mesmos, cursamos disciplina da Faculdade de Educação e é possível encontrar alunos de diversos cursos não necessariamente organizados dentro da Comunicação Social.

¹⁵⁷ Frases extraídas de entrevistas na IES, de dois alunos distintos.

Princípios da Economia Aplicados à Comunicação
Estética em Publicidade
Língua Portuguesa - Redação e Expressão Oral I
Fundamentos de Sociologia Geral e da Comunicação

Quatro das disciplinas¹⁵⁸ do período inicial são oferecidas pelo CRP, departamento de origem dos alunos, e as outras duas, pelo CCA.

Para o último semestre, as disciplinas são do CRP sendo que, tecnicamente, uma delas acompanha e orienta os alunos em seu trabalho de graduação:

Projetos Experimentais em Propaganda e Publicidade
(trabalho de Conclusão de Curso)

As optativas oferecidas pelo CRP no segundo semestre de 2007 e primeiro semestre de 2008¹⁵⁹ foram:

Ecologia e Comunicação Mercadológica
Comunicação Interativa e o Texto Eletrônico-digital
Comunicação Visual nas Organizações
Memória Institucional e Responsabilidade Histórica
Comunicação Digital

Mesmo para as disciplinas oferecidas em caráter opcional, a ECA aponta os semestres recomendados para que os alunos se matriculem. As duas primeiras são orientadas para o primeiro semestre; as duas próximas para o segundo e a última para o sexto.

¹⁵⁸ As quatro primeiras do quadro anterior.

¹⁵⁹ As “optativas” podem mudar de período para período, obedecendo ao critério das comissões de graduação da ECA.

O CCA oferece uma disciplina, recomendada para terceiro semestre:

Aspectos Teóricos da Comunicação Digital
--

Nota-se o número reduzido de disciplinas obrigatórias, nesses dois semestres, quando comparado ao das outras IES pesquisadas; um dos motivos para tal característica é simples, embora abra tópico complexo em nossa conclusão final acerca desta pesquisa: as aulas têm maior duração, abrangendo, em alguns casos, quase o triplo do horário por aula, comparadas às demais IES. Essa escolha pedagógica perpassa todo o curso, como revelaram as idas a campo e análise do currículo da ECA.

A disciplina “Língua Portuguesa - Redação e Expressão Oral I”, por exemplo, demonstra através de sua ementa acerca da “Avaliação”, necessitar de período longo para as atividades dentro e fora de classe, como vemos nesse trecho (grifo nosso, chamando atenção para atividades que demandam maior tempo para execução):

Método

Aulas teóricas sistematizadoras. Leituras programadas: discussão em torno dos textos. Painéis. Seminários. Pesquisa de campo. Discussão da adequação dos textos escritos à gramática da norma padrão.

Critério

Cada aluno terá durante o semestre, as seguintes avaliações:

1. pelos textos escritos em norma padrão, de acordo com as normas da ABNT;
2. pela pesquisa de campo e o relatório escrito dessa pesquisa, de acordo com as normas vigentes;
3. pela participação em aula.

Em sala de aula, observamos dinâmicas e práticas didáticas comuns à maioria das disciplinas da ECA, que conferem ao curso orientação voltada à formação geral e,

por assim dizer, em caráter menos dirigido a certo imediatismo profissionalizante – por todos os pontos que defendemos no percurso deste trabalho, podemos dizer que encontramos na ECA o empenho em ensinar o aluno a pensar criticamente e desenvolver condições para que ele próprio detecte nichos de ação e nova lógica para solução de problemas. O estudo da linguagem voltado à prática da Comunicação Social caracteriza a coerência do curso com relação à prática profissional específica. Ainda, quando a ementa de “Língua Portuguesa - Redação e Expressão Oral I” e de outras disciplinas prevê leitura programada e a subsequente discussão dos textos, as observações em campo encarregaram-se de compreender em que medida acontecem as discussões teóricas acerca da atividade. No curso da ECA, os alunos são requisitados a ler muito mais do que aqueles das outras IES pesquisadas. A duração de cada aula (cerca de quatro horas) permite discussões longas e aprofundadas e isso sem dúvida ajuda a configurar o *perfil* da graduação. Finalmente, outro aspecto diferenciador presente na instituição: os textos são de fonte original, ou seja, enquanto nas demais IES as leituras derivam de obras comentadas, com características “diluidoras”, na ECA o estudante é apresentado às referências primárias. A leitura “facilitada”, interpretada (e, em alguns casos, *reinterpretada*) não é comum na instituição.

Mais uma vez, esse fenômeno foi observado de maneira geral, na maioria dos momentos em sala de aula e, da mesma forma, contribuiu para a descrição do perfil do curso e dos discentes.

A ementa da disciplina “Fundamentos de Sociologia Geral e da Comunicação” também sinaliza a necessidade de maior duração de aula para que os trabalhos sejam desenvolvidos adequadamente. Lembramos que essa escolha não é por nós

aferida como “boa” ou “ruim” e destacamos neste tópico a orientação do curso como fator organizacional, uma vez que as modalidades didáticas presentes acabam por nortear a grade de horários¹⁶⁰. Abaixo, trecho da ementa com grifo nosso:

Método

Aulas teóricas (de tipo formal e expositivo) sobre textos fundamentais, e analisados pelo aluno sob a assistência do professor.

Critério

Os alunos serão avaliados através de duas provas escritas, realizadas durante o semestre, e um exame a ser realizado no final do curso.

Acompanhamos a aula em que uma das *provas* descritas no parágrafo anterior ocorria; os temas abordados, assim como a complexidade das perguntas, realmente requeriam mais tempo para desenvolvimento satisfatório da redação. Especificamente nessa disciplina tivemos acesso ao texto que deveria ser lido no prazo de uma semana, composto por 28 páginas. Foram poucos os exemplos contemplados por esta pesquisa, dentre todas as IES, que apresentavam tal volume. No próximo tópico descreveremos as consequências dessa e de outras escolhas didáticas, mas, diferentemente das duas IES anteriores que foram objeto de visitas sistematizadas, parece haver na ECA a priorização do conteúdo e a partir desse, a definição do horário e do *tempo de aula*.

Nessa instituição encontramos aspectos que tornaram a análise comparativa um tanto quanto complexa; estamos falando sobre um curso situado em uma das melhores universidades do país. Ainda, a produção docente e discente extrapola a percepção do senso comum e, efetivamente, confere à USP conceito elevado, mais uma vez colocando-a entre as instituições de renome no Brasil e na América Latina. É razoável supor, portanto, que a maioria das IES do país e, por

¹⁶⁰ Com efeito, apuramos que o número de disciplinas obrigatórias foi calculado de modo a comportar dois fatores que possuem o parâmetro *tempo* em comum: a disponibilidade na grade para que o aluno decida pelas disciplinas optativas e o desenvolvimento da aula.

consequente, as abordadas neste trabalho, busquem incorporar elementos da escola melhor avaliada. Segundo essa lógica, podemos chamar a USP- e, em nosso caso, a ECA- de *modelo a ser seguido*; não estamos atribuindo valor e muito menos oferecendo assertiva baseada na excelência da instituição. É natural que as IES procurem nortear seus cursos em elementos da faculdade que passa a ser referência no ensino. A questão torna-se ainda mais delicada, pois o presente trabalho está no bojo da universidade que representa tal referência; não podemos “fazer vistas grossas” e assumir que a ECA foi abordada de maneira idêntica àquela utilizada nas demais instituições. Alguns dos professores na graduação lecionaram disciplinas em nosso *stricto sensu* e estavam, portanto, cientes de nossa pesquisa. O anonimato, almejado nas observações em campo, não foi possível em algumas situações. Optamos por conversar com os docentes que conhecíamos (antes das aulas) e requisitar que relevassem estar em classe um mestrando em fase de coleta de dados para pesquisa. Pelas observações das aulas e por depoimentos dos próprios docentes, consideramos a tentativa válida e bem-sucedida.

Dito isso, além da familiaridade com alguns docentes e discentes (através do contato nas dependências da ECA), o fato de termos passado mais tempo nessa IES confere algumas características diferenciadoras. “Vivemos” de maneira intensa, comparativamente falando, o dia a dia dos estudantes. Colhemos muitas informações em conversas (norteadas pelos questionários e, portanto, de valor científico) com funcionários e corpo estudantil; sobre a organização do curso, foco neste tópico, depreendemos que a ECA oferece condições para o ensino amplo, devido a, entre outros fatores, promover constantes palestras, seminários, simpósios, *workshops* e cursos com docentes e pensadores de outros países. Teóricos da Europa, América do Sul, Estados Unidos e de outras partes do mundo

são presença constante em eventos organizados pela IES; alguns, inclusive, autores de livros indicados nas bibliografias das disciplinas do curso de Publicidade e Propaganda¹⁶¹. Como atestamos anteriormente, na ECA o discente é levado a ler e estudar conceitos através das obras originais e, em certos casos, tem a oportunidade de conhecer pessoalmente os escritores.

A pesquisa faz parte desde os estágios iniciais do curso (como vimos na ementa de “Língua Portuguesa - Redação e Expressão Oral I”, por exemplo). A iniciação científica é estimulada e divulgada amplamente pelos docentes, no sentido de dizer “de que se trata” e, além disso, “esclarecer que fazer uma faculdade não é só passar nas provas, fazer os trabalhos e agradar aos pais”, frase dita por um docente em aula. 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; tivemos conhecimento da prática efetiva da pesquisa nos estágios finais, à época do trabalho de conclusão de curso, em disciplinas que exigiam tarefas assim e na pós-graduação.

A presença do caráter “corporativo”, do ensino orientado estrita e unicamente para o exercício da profissão, não faz parte, ao menos como fator organizacional, do curso. Certamente, há elementos que colocam em prática a profissionalização, como é o caso da ECA- Júnior, uma agência de Publicidade e Relações Públicas que lida com clientes reais e é integrada por alunos da

¹⁶¹ Muitas vezes, livros que constam não somente no curso da ECA, mas em algumas das demais IES pesquisadas.

universidade. Essa não é uma exclusividade da IES; apenas ressaltamos a existência de um espaço voltado à prática profissional de modo que não deixemos a impressão de a escola enfatizar somente a pesquisa em campo teórico.

V. Análises acerca das disciplinas observadas.

Assistimos a pelo menos uma aula de cada disciplina que compõe os estágios iniciais e de conclusão do curso. Para o primeiro semestre, a maioria das classes era composta por turmas mistas, sobretudo por discentes de Relações Públicas e Publicidade e Propaganda. Em geral, volumosas, as aulas foram expositivas, algumas com muito espaço para debates. Os recursos audiovisuais foram utilizados para exibir textos, fotos e filmes relacionados aos temas das ementas e do conteúdo programático. A palavra falada, o discurso, foi novamente elemento central. Talvez seja na ECA que os enunciados verbais encontrem seu maior representante, o mais expressivo auditório social. Logo no capítulo introdutório desta dissertação, fizemos referências a certas disciplinas, designando-as como as de “maior carga teórica”. Separávamos, então, as disciplinas cujos conceitos e fundamentos exigiam aporte detalhado, aprofundado, e outras cujos elementos formadores poderiam ser demonstrados de maneira menos trabalhosa, *direta* (falamos sobre disciplinas de ordem técnica, aquelas que ensinam procedimentos práticos, como “Computação” ou “Cenografia” – não estamos excluindo o conteúdo teórico desses dois exemplos, apenas acreditávamos e observamos na pesquisa serem essas disciplinas, as chamadas “práticas”, prediletas por parte dos discentes -). Fazia parte de nossas hipóteses atribuir causa e consequência, ainda que não

diretamente, ao fenômeno interesse pela aula/ disciplina e conteúdo teórico. Conjecturamos, através de observações preliminares, que o desinteresse por parte dos alunos em determinadas matérias ocorria pela dificuldade e grande volume de teoria contido na disciplina. De fato, isso se mostrou verdadeiro, acontecendo na Universidade Mackenzie, nas Faculdades Oswaldo Cruz, mas em número muito reduzido na ECA. Em termos gerais, falando da média de alunos, poucas foram as disciplinas apontadas como entediantes ou *não interessantes* devido ao seu conteúdo teórico propriamente dito.

O questionário a seguir, colhido pessoalmente, demonstra a quebra do paradigma apresentado como hipótese (“alunos não gostam de teoria”):

Questionário de pesquisa:

1. Sua idade: 18

2. Semestre que está cursando: *primeiro*

3. Já trabalha? Em caso afirmativo, na área de Publicidade?

Não.

4. Marque a renda mensal de sua família: G

A – até R\$400,00

B- de R\$400,00 a R\$780,00

C- de R\$780,00 a R\$1.370,00

D- de R\$1.370,00 a R\$2.400,00

E – de R\$2.400,00 a R\$4.400,00

F- de R\$4.000,00 a R\$7.800,00

G- de R\$7.800,00 a R\$17.000,00

H – acima de R\$17.000,00

5. Escolhi fazer Publicidade e Propaganda na ECA-USP porque...

Porque a USP é a melhor faculdade.

6. O que está achando do curso, como um todo?

Muito bom.[pedi para o aluno dizer um pouco mais]. Ah é bom, estou lendo sobre várias coisas que nem fazia ideia. Semiótica é massa, gostei das aulas e gosto dos textos [...] queria entender melhor esse lance dos signos, mas acho que to pegando a manha. Toda semana a gente tem que ler vários livros. Os professores são bons demais, manjam de tudo, não enrolam [...]. Você teve que ler tanto assim pra se formar? [...]

7. Escolha uma disciplina. O que acha dela?

Ah, a da [nome da docente da disciplina “Língua Portuguesa - Redação e Expressão Oral I”]. Ela enche o saco, fica no pé da gente falando que temos que ler isso, ler aquilo, que temos que buscar informação e tal[...]. Ela fala de semiótica, que eu te falei que gostei, as aulas tem coisa de jornal e revista, não ficam só falando de velharia. Outra que acho massa também é a de [Fundamentos de] Sociologia [Geral e da Comunicação]. Aquele cara sabe muito. Já tinha lido Marx numa aula do colégio, mas não sabia que era tão complicado[...]. Esses livros que ele pede pra ler, ele separa os capítulos, mas é tanta coisa que acho melhor até comprar [os livros].

8. Entende a relação da disciplina e do curso com o seu futuro profissional na Publicidade e Propaganda?

Dessas que eu falei, acho que todas têm a ver com publicidade, por isso que elas estão no curso. Acho que a USP não ia colocar pra nós umas matérias que não tem nada a ver. Nunca pensei nisso[...]; é verdade, será que vou usar essas coisas no meu emprego? Eu to procurando estágio ainda, mas o nome da ECA ajuda.[...]. Quero ver eu ter tempo de ler tanto se eu arrumar estágio esse ano[...].

Lembramos que esse e os demais questionários apresentados no corpo da dissertação são expoentes filtrados das informações que temos e, se assim constam no texto, representam pensamento de grande parte dos discentes e/ou auxiliam na compreensão dos enunciados do autor. Nesse caso, o que nos interessa é a ruptura com a percepção inicial, no sentido de observarmos o interesse do aluno acerca da teoria apresentada em aula.

A disciplina em questão (Fundamentos de Sociologia Geral e da Comunicação) contava com quórum muito oscilante (informação apurada mediante conversas com o docente, e através de observação de três aulas quase completas), que reflete a divisão de opiniões acerca de sua aula (supõe-se que alunos que gostam da aula compareçam e vice-versa). Boa parte dos alunos revelou apreciar a leitura de autores como o já citado Marx e Durkheim.

Abaixo, a bibliografia da disciplina ¹⁶²:

- DURKHEIM, E. As Regras do Método Sociológico, Companhia Editora Nacional, 1966.
 DURKHEIM, E. Coleção Grandes Cientistas Sociais, Ed. Ática, 1978.
 DURKHEIM, E. Educação e Sociologia. Ed. Melhoramentos, 1973.
 LOWY, M. Método Dialético e Teoria Política. Ed. Paz e Terra, 1975.
 MARX, K. O Capital. Ed. Civilização Brasileira, 1968, vol. I.
 MARX, K. Contribuição para a Crítica da Economia Política. Ed. Estampa. 1974.
 MARX, K. e ENGELS, F. Cartas Filosóficas e Outros Escritos. Ed. Grijalbo, 1977.
 MORAGAS, M. de (Ed.). Sociologia de la Comunicación. Ed. Gustavo Gili, 1985, 4 vol.

Nota-se o que havíamos dito: os alunos da ECA são orientados a ler os conceitos e teorias, utilizando as obras originais. Assim, quando debateram, em uma das aulas observadas, sobre “alienação”, os subsídios para a compreensão do conceito vieram

¹⁶² Jupiterweb. Disponível em

<<https://sistemas2.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CCA0258&codcur=27011&codhab=502>>. Acesso em: dez. 2007.

das obras de Karl Marx. As opiniões da classe sobre o texto sugerido propriamente dito podem ser representadas pelas seguintes frases, colhidas em campo:

[...] li umas três vezes e tem coisa que não entendi ainda, professor. O senhor vai explicar?

Esse Marx era danado, né? [conversa entre alunos, na aula]. **Como é que pode o cara escrever isso na época que escreveu e ainda tem a ver com as coisas de hoje?**

No desenvolvimento da aula, a mais expositiva de todas as disciplinas observadas na ECA, alunos faziam muitas anotações; folhas e mais folhas eram viradas, ao som de canetas e lápis em ritmo acelerado, buscando registrar as palavras do professor. Ao fundo da sala, alguns discentes conversavam, em voz baixa, sendo repreendidos por olhares do docente que, em certo momento dirigiu-se ao grupo e disse: “Vocês, rapazes aí ao fundo. Leram o texto pedido na aula passada? Podem explicar pra nós, menos afortunados?”. Os discentes apressaram-se em pedir desculpas, diziam que não iriam mais conversar. E o professor insistiu, pedindo explicações dos conceitos lidos; alunos calaram-se, e a aula prosseguiu. Traços, resquícios do ensino médio como esse foram registrados ao longo de toda a pesquisa, por todas as IES. No entanto, na ECA, talvez pela característica das turmas (menores em determinadas disciplinas) e aulas (expositivas com exigência de leitura), entre outros fatores, parece haver maior seriedade por parte dos discentes em relação ao curso. De certo, indisciplina e irreverência “fora de hora” existiram, mas rapidamente cessaram ao sinal de um descontentamento do professor e de colegas. Ainda sobre

a disciplina de “Sociologia”, em uma aula vimos um estudante dirigir-se a um grupo, dando origem à seguinte conversa:

Aluna incomodada com o barulho: “Dá pra parar de conversar, gente?

Isso aqui já é difícil¹⁶³ e com vocês falando fica pior!”.

Aluno que estava no grupo que conversava: “Ô [nome da aluna em diminutivo] calma, a gente tá só falando sobre umas coisas da aula da [nome de professora, responsável por outra disciplina].

Professor: Isso sim é que aluno exemplar; atrapalha a aula, mas está falando de outra!”

O horário reservado para a disciplina era de três horas e quarenta e cinco minutos. Outras aulas na ECA possuíam a mesma característica: duração muito superior a qualquer outra IES pesquisada. A título de comparação, as aulas na Universidade Mackenzie e nas Faculdades Oswaldo Cruz tinham uma hora de duração (em ambas a carga horária semanal média, por disciplina, é de duas horas). A duração de cada aula influencia diretamente nas dinâmicas de classe; os alunos parecem ter melhores condições de concentração para desenvolver raciocínios e tomar parte nas colocações e discussões. As perguntas dos discentes podem ser debatidas em profundidade, abrindo espaço para dúvidas relacionadas ao assunto inicial. Em contrapartida, muitos alunos aparentavam cansaço e dispersão por volta de uma hora e meia de aula; como dissemos, a disciplina em questão foi lecionada

¹⁶³ Fazendo referência ao conteúdo, ao assunto.

de maneira expositiva. Trecho de entrevista com três alunos, logo após a aula, ainda em classe¹⁶⁴:

Pesquisador: E aí, pessoal, posso fazer umas perguntas pra vocês?

Aluno 1: Ai, Rafael, mais perguntas? [em tom de *brincadeira*]

[risos de todos]

Pesquisador: [...] como é pra vocês essa aula? Vocês gostam? Acha importante?

Aluno 1: Importante é, mas é dose viu?!

Pesquisador: Como assim?

Aluno 2: É dose aguentar três horas de [...]Hegel [...] como se falasse de futebol. Eu gosto das coisas que eles [Hegel e professor] falam. Tava me dando um sono.

Aluno 1: Sono, sono não é nada; me sinto uma anta, eu leio tudo o que ele pede, gasto uma grana no *xerox*. Chego aqui e vejo que não entendi nada, acho que sou burra demais pra estar na USP [interrompida]

Aluno 3: E como é que você entrou então? Se você tá aqui é porque burra você não é. Essas coisas do [nome do professor] são embaçadas mesmo. [...] era mais fácil ele [professor] falar: 'ó, estuda isso aqui que vai cair na prova'.

Pesquisador: Mas você estuda só pra prova?

Aluno 3: Não, mas é que tem muita coisa pra ler. O professor podia falar o que é mais importante. Ele acha que só a aula dele tem coisa pra ler.

[...]

Aluno 3: E sei lá, ele fala que a gente tem que ser culto. Ninguém aqui quer ser especialista em *Durk*, *Durkeim*, Durkheim, sei lá como fala.

Aluno 1: Ah, eu queria saber o tanto que ele sabe.

[...]

¹⁶⁴ Alunos já nos conheciam e sabiam da natureza de nosso trabalho naquele momento.

Há vantagens metodológicas na familiaridade com os discentes. As opiniões e conversas soam mais sinceras aos nossos ouvidos; os depoimentos surgem de maneira espontânea quando perguntamos sobre assuntos relacionados à *aceitação* da disciplina. Da mesma forma, no oitavo item do questionário (que procura saber se os alunos relacionam os conteúdos das aulas e do curso com a profissão), recebemos respostas bastante francas:

Pesquisador: Mas vocês acham que a aula do [adequando-se à linguagem do momento, utilizei o nome do professor] vai ajudar vocês na profissão?

Aluno 3: Como assim?

Aluno 1: Ele quer saber se o que estamos aprendendo aqui é importante no mercado de trabalho!

Aluno 3: Ah[...]. Sei lá; acho que sim. Como é que eu vou fazer uma campanha de marketing sem conhecer o ser humano?

[Nesse momento, os demais alunos que participavam da entrevista e outros, ao redor, emitiram um som, denotando admiração e certa ironia:]

- Oooohhhhh!!

Aluno 3: É sério, não é o que ele fala [referindo-se ao professor]. Os desejos do homem são complicados. O pessoal acha que comprando as coisas vai ser feliz. Pelo menos o texto que nós lemos; nele, dava pra entender isso!

Aluno 1: Ah, é isso? Caramba, que fácil.

[risos de todos]

Aluno 2: Eu acho que além disso aí que você falou, a gente entende a importância do trabalho e da publicidade no mercado.

[Mais interjeições de ironia e admiração:]

- *Oooohhhhh!!*

Pesquisador: Então, e do resto do curso? Vocês fazem essa relação? Na aula de LP [Língua Portuguesa – Redação e Expressão Oral 1], por exemplo, dá pra ver por que é importante?

Aluno 2: Ah, essa aula é outra que a [nome da docente] brisa. Acha que só tem a aula dela, que dá tempo de ler tudo. É legal, mas não dá tempo de ler tudo!

Aluno 1: Para de reclamar. E não fala mal das aulas da [nome da professora] que são as que eu mais gosto!

[...]

Aluno 3: É, publicitário tem que escrever bem, né?

Aluno 1: Mas a gente não aprende a escrever na aula da [nome da docente de Língua Portuguesa – Redação e Expressão Oral 1]!

Aluno 2 e 3: Não?!

Aluno 1: A gente aprende a ler.

Chama atenção no diálogo a última resposta do “Aluno 1” (uma menina de 18 anos) demonstrando bastante consciência dos processos em classe. Afirma que nas aulas de “Língua Portuguesa – Redação e Expressão Oral 1” está recebendo subsídios que ajudam em sua formação crítica. A ementa da disciplina manifesta a orientação para que isso aconteça ¹⁶⁵:

Objetivos

[...] permitir a formação da consciência crítica acerca do papel da linguagem verbal na formação do comunicador [...] possibilitar a reflexão crítica sobre os usos da linguagem verbal pelos meios de comunicação, incluindo os aspectos de recepção.

¹⁶⁵

Há, como outras entrevistas e questionários presenciais demonstraram, uma parcela do corpo discente que parece não ser afeito às grandes aulas expositivas, baseadas em conceitos e explicações teóricas. Ainda, como sugerimos nas hipóteses ao longo das pesquisas de campo e na definição do objeto teórico, a maioria dos alunos necessita de exemplos (na verdade, chamam de “exemplos práticos”) que possam auxiliar na explanação dos termos; acima de tudo, querem “ver pra que serve tudo isso”¹⁶⁶. Abaixo, trechos relativos a esse assunto, extraídos de questionários aplicados pessoalmente nos alunos de primeiro semestre¹⁶⁷:

8. Entende a relação da disciplina¹⁶⁸ e do curso com o seu futuro profissional na Publicidade e Propaganda?

Não, acho que não. É exatamente o contrário do que temos que fazer! Nós vamos estimular o consumo, queremos vender coisas pras pessoas. O Marx fala que isso não é legal, que o homem devia ser mais orgulhoso do seu trabalho. Não sei, não entendo direito como essa aula pode ajudar. Falta uns exemplos práticos.

8. Entende a relação da disciplina e do curso com o seu futuro profissional na Publicidade e Propaganda?

Vixe, como assim? Se isso que a gente vê na aula é importante pro trampo? Ah, acho que não. Isso aí é muito utópico. É legal entender o mercado, o dinheiro e essas coisas. Mas nossa sociedade é capitalista, fazer o quê? Uns estudos de caso podiam ajudar, mas eu acho que é difícil.

8. Entende a relação da disciplina e do curso com o seu futuro profissional na Publicidade e Propaganda?

Um pouco. Mas olha, o curso tem quatro anos. Você acha que até o fim eu vou lembrar de alguma coisa que o [nome do professor] falou nessas aulas? Até gosto, mas é muita coisa. Não dá.

¹⁶⁶ Frase de aluno em entrevista.

¹⁶⁷ Nesse caso, abordamos alunos e anotamos suas respostas fora do modelo de questionário. Para apresentar os resultados desta pesquisa, neste momento, formatamos os textos seguindo as questões propostas para melhor sistematizar a análise dos resultados. Mantivemos o texto original colhido sob a forma de entrevista informal.

¹⁶⁸ Sociologia Geral e da Comunicação para esse e os exemplos imediatamente seguintes.

8. Entende a relação da disciplina e do curso com o seu futuro profissional na Publicidade e Propaganda?

Sim, total! Fala do homem, da sociedade, das relações de trabalho. O marketing tá aí, no meio disso. A gente mexe com fé e desejo, temos que saber isso. Eu queria mais exemplo, sabe; queria ver isso aplicado na prática. Uns exemplos práticos ajudariam.

Não saberíamos dizer o que seriam os tais “exemplos práticos” sobretudo para os alunos que conscientemente relacionaram os conceitos da disciplina com a profissão (como na última resposta). A capacitação do raciocínio, o levantamento de questões com vistas ao amadurecimento do pensamento crítico e outras questões envolvidas no fenômeno serão discutidos nas conclusões deste trabalho.

Outra disciplina bastante citada nos questionários foi “Princípios da Economia Aplicados à Comunicação”. A aula que observamos apresentou exemplos ricos para análise e estudo das dinâmicas em classe. Em primeiro lugar, naquele dia havia cerca de vinte alunos, número baixo de acordo com o docente. Ainda, conforme informado por dois alunos, “o pessoal faltou porque hoje ele (a) [professor] falou que a aula ia ter vários cálculos [...] o pessoal daqui fugiu”. De fato, como revelado por alguns questionários e a exemplo da disciplina “Estatística” em outras IES, *cálculos*, *estimativas* e *estudos financeiros* não parecem figurar entre os assuntos prediletos dos discentes. Ao contrário, são as disciplinas de menor apreço, mesmo durando menos de duas horas (ainda assim maior do que a maioria das aulas das demais instituições). A seguir, dois questionários aplicados pessoalmente:

Questionário de pesquisa:

1. Sua idade: 19

2. Semestre que está cursando: *primeiro*

3. Já trabalha? Em caso afirmativo, na área de Publicidade?
Não.

4. Marque a renda mensal de sua família: *E*

A – até R\$400,00

B- de R\$400,00 a R\$780,00

C- de R\$780,00 a R\$1.370,00

D- de R\$1.370,00 a R\$2.400,00

E – de R\$2.400,00 a R\$4.400,00

F- de R\$4.000,00 a R\$7.800,00

G- de R\$7.800,00 a R\$17.000,00

H – acima de R\$17.000,00

5. Escolhi fazer Publicidade e Propaganda na ECA-USP porque...

É a melhor faculdade do país. Acho que não poderia pagar uma particular se não entrasse na ECA.

6. O que está achando do curso, como um todo?

Tenho amigos que fazem outras faculdades. Aqui parece bem mais difícil, tem muito mais coisa pra ler e se faltar em uma aula fica complicado depois [para acompanhar o conteúdo].

7. Escolha uma disciplina. O que acha dela?

Princípios da Economia Aplicados à Comunicação. [...] Pra quê que eu vou aprender essas coisas de custo se o Excel faz tudo? Acho legal a gente estudar o mercado, mas fazer conta? Ah, não!

8. Entende a relação da disciplina e do curso com o seu futuro profissional na Publicidade e Propaganda?

Sim. É importante. [...] Minha irmã trabalha com mídia e não vejo isso na agência dela. Lá cada um faz uma coisa, um cuida da contabilidade, outro dos custos e outro de criação. Pra quê então que a gente precisa ficar fazendo conta?

Questionário de pesquisa:

1. Sua idade: 20

2. Semestre que está cursando: *primeiro*

3. Já trabalha? Em caso afirmativo, na área de Publicidade?

Sim, sou estagiário numa editora [de livros].

4. Marque a renda mensal de sua família: D

A – até R\$400,00

B- de R\$400,00 a R\$780,00

C- de R\$780,00 a R\$1.370,00

D- de R\$1.370,00 a R\$2.400,00

E – de R\$2.400,00 a R\$4.400,00

F- de R\$4.000,00 a R\$7.800,00

G- de R\$7.800,00 a R\$17.000,00

H – acima de R\$17.000,00

5. Escolhi fazer Publicidade e Propaganda na ECA-USP porque...

Eu não sou de São Paulo. Queria fazer faculdade boa e o que eu quero era aqui ou na ESPM. Estudei muito e entrei. USP é USP.

6. O que está achando do curso, como um todo?

Muito bom. Só acho meio largado, não tem muita coisa voltada pro trabalho [pedi para o entrevistado dizer mais sobre isso]. É muito estudo e prova e seminário. Não tem muita informação do mercado de trabalho. Tem tanto filhinho de papai aqui que eu acho que ninguém se preocupa com isso.

7. Escolha uma disciplina. O que acha dela?

Princípios da Economia Aplicados à Comunicação. Ah, você viu a aula. Coloca aí na sua tese: ‘achei a aula chata e metade da classe faltou [...]’. Eu até gosto do professor, e nem toda aula é assim. Mas quando tem muita matemática, não dá. [...] Não vou reclamar porque pelo menos a gente entende de onde vêm os preços dos produtos.

8. Entende a relação da disciplina e do curso com o seu futuro profissional na Publicidade e Propaganda?

Sim. Essa aula é chata às vezes, mas é importante. O curso por enquanto, é como eu te falei, tem muita coisa legal, mas não sei direito se é assim lá fora. Como eu te falei, meu irmão trabalha em agência e não acredita nas coisas que eu tenho aqui. [perguntei em qual faculdade o irmão se formou] Ah, ele fez Metodista.

Em ambos os questionários, salta aos olhos a aversão dos alunos à matemática e cálculos em geral. A argumentação é a mesma que vimos por outros campi das demais IES. Alegam que no *mundo moderno*, atual, a segmentação do trabalho em

processos distintos revela empregos muito diferentes entre si. Há o redator, o diagramador, o designer, o contato comercial e muito outros. Os discentes alegam que são poucas as funções que necessitam dessas disciplinas em sua formação e que, mesmo assim, tais operações são facilmente e sistematicamente executadas por sistemas e computadores.

Ainda sobre a disciplina voltada à economia, observamos a utilização, tão pedida pelos alunos, de exemplos adequados e adaptados ao mercado publicitário. Nesse momento (o professor falava dos processos de produção e de sua influência no custo final de um produto) houve nítido aumento de interesse por parte dos alunos, manifestado em perguntas. Ao que parece, a *exemplificação* da teoria atrai a atenção dos discentes e, com efeito, constitui modalidade didática. A ementa da disciplina sugere, obviamente, a adequação dos estudos econômicos ao curso de Comunicação Social:

Programa Resumido

Introduzir o estudo da realidade econômica, com ênfase no panorama da comunicação; propiciar o estudo do fenômeno econômico, ressaltando sua influência sobre o mercado da comunicação.

Programa

- 9.1. Noções gerais de economia: riqueza, necessidade, bens e serviços, utilidade, fatores de produção, problemas econômicos fundamentais, agentes econômicos, consumidores e empresas.
- 9.2. Aspectos microeconômicos.
- 9.3. Demanda: conceituação, influência do preço sobre o consumo, pressão inflacionária.
- 9.4. Oferta: conceituação, características.
- 9.5. Custos: fixos e variáveis, influências dos preços sobre produtos.
- 9.6. Mercado: conceituação, equilíbrio de mercado, tipologia de empresas
- 9.7. O mercado da comunicação: estrutura, oferta e demanda
- 9.8. Aspectos macroeconômicos.
- 9.9. Fluxos econômicos, renda, PIB, crescimento e conjuntura.
- 9.10. Comunicação e desenvolvimento econômico.

Entrevista feita com aluno, antes do início da aula em questão¹⁶⁹:

¹⁶⁹ O aluno já nos conhecia, assim como era familiarizado com o contexto deste trabalho.

Pesquisador: O que você acha da aula, gosta do assunto?

Aluno: Gosto, mas é meio chatinho.

Pesquisador: Por quê?

Aluno: Ah, eu entrei aqui pra estudar comunicação. É importante esse mundo financeiro, mas eu quero é estudar comunicação.

Pesquisador: Mas você não disse que acha importante? É importante em que sentido?

Aluno: Ah, sei lá, a gente precisa saber das coisas. Quando eu conseguir meu estágio, não vou poder escolher muito com o que vou trabalhar, tenho que estar meio que preparado pra tudo, sabe? Saber um pouco de política, de finanças, de internet, de semiótica. [...]

Comportamento similar foi observado na disciplina “Estética em Publicidade”, com relação à existência de exemplos. Registramos a disciplina que conteve o maior número de relações apresentadas, por parte do docente, entre faculdade e mercado de trabalho, dois *mundos* que detectamos como “distintos”, com base nas entrevistas e demais opiniões colhidas dos alunos. A essa altura, o sistema de hipóteses estava consolidado e fizemos o possível para verificar se na ECA os discentes também apontavam para necessidades de ajuste entre o trabalho e o ensino, como visto nas IES anteriormente descritas. A ementa da disciplina deste parágrafo traz elementos que foram vistos em sala de aula (grifo nosso):

Programa Resumido

Introduzir o estudo da publicidade como recurso da comunicação, o qual desenvolve o processo de interação com o mercado, de incentivo ao consumo, de propagação de ideias, tendências, gostos, valores e modos de percepção de realidade.

Estudar o processo de intuição, criação, produção e veiculação desse gênero de comunicação, contextualizando o ato criativo em publicidade segundo padrões estéticos predominantes.

Refletir sobre a arte publicitária no cenário da produção cultural, como sua influência na geração de novas convenções estéticas, gostos e estilos.

A aula a que assistimos, logo no início, deixou claras as modalidades didáticas escolhidas pelo (a) docente: paralelos entre a História da Arte e a evolução da Publicidade e seminários realizados pelos estudantes. Alunos participavam o tempo todo através de perguntas e colocações, buscando complementar e compreender as explicações do professor e exemplos dados por colegas. O uso de elementos visuais (computador com retroprojeto) restringiu-se à exibição de obras de arte e “cartazes” publicitários, sendo elemento de início para o desencadeamento das discussões.

Durante um intervalo de aula, aplicamos dois questionários e pedimos que os alunos respondessem tendo a disciplina em mente. Observamos a satisfação dos discentes com relação à compreensão dos conceitos¹⁷⁰. Os alunos estavam visivelmente interessados nos assuntos da aula, concentrados, e fazendo diversas anotações. Importante informar que não revelamos o motivo de nossa presença ao professor que, embora tenha aparentado percebê-la, não fez nenhuma pergunta. Obtivemos a compreensão dos alunos no sentido de não revelarem nossa identidade, não somente nessa disciplina, mas também em outras cujos docentes não conhecíamos. Questionários (adaptados para o momento da observação):

¹⁷⁰ No capítulo 4.3., sobre as Faculdades Oswaldo Cruz, encontramos fenômeno diverso desse, quase contrário: a maioria dos estudantes declarou não gostar da aula que tratava de “História da Arte”. Nas observações em sala de aula naquela faculdade, registramos didática diferente da empregada na ECA, muito embora, coincidentemente, o período artístico retratado fosse o mesmo. Os exemplos fornecidos pelo professor parecem ter sido o grande diferencial da ECA; inclusive, um dos questionários preenchidos por aluno da FOC dá conta, textualmente, desse fato: “Naquele dia que conversamos, eu disse que gostei da aula, mas foi porque falamos dos comerciais de xampu que botam música clássica.” No Mackenzie, apesar da observação em classe ter revelado bom nível de atenção e participação discente, fizemos referência ao baixo quórum na disciplina que tratava desse assunto (“Evolução das Artes Visuais”). Ainda, muitos depoimentos revelaram que os estudantes gostavam das aulas, mas perguntavam acerca da “função” da disciplina (trecho de questionário: [...] Não sei o que vou fazer com essa aula no trabalho”).

Questionário de pesquisa:

1. Sua idade: 20

2. Semestre que está cursando: *primeiro*

3. Já trabalha? Em caso afirmativo, na área de Publicidade?

Não.

4. Marque a renda mensal de sua família: *F*

A – até R\$400,00

B- de R\$400,00 a R\$780,00

C- de R\$780,00 a R\$1.370,00

D- de R\$1.370,00 a R\$2.400,00

E – de R\$2.400,00 a R\$4.400,00

F- de R\$4.000,00 a R\$7.800,00

G- de R\$7.800,00 a R\$17.000,00

H – acima de R\$17.000,00

5. Escolhi fazer Publicidade e Propaganda na ECA-USP porque...

Prestei vestibular em várias faculdades. E passei na FUVEST. Todo mundo quer estudar na USP.

6. O que está achando do curso, como um todo?

Gosto muito. Exige bastante, acho que aprendo muita coisa importante aqui. Tem muita teoria, os professores são legais, mas é um curso difícil.

7. Fale um pouco sobre a disciplina Estética em Publicidade.

O professor [nome do docente] é muito legal. Esse sabe passar a matéria, sabe explicar. Conhece o assunto, mas fala muito de moda e folclore as vezes. Os exemplos que ele usa são fáceis de entender.

8. Entende a relação da disciplina e do curso com o seu futuro profissional na Publicidade e Propaganda?

As vezes. Eu não sei, acho que ainda é cedo, tem, tipo Sociologia e uma outra que eu to fazendo [Psicologia da Comunicação] que eu gosto muito. Essa aula de Estética [em Publicidade] dá pra ver como é importante. O [nome do professor] já trabalhou em revista, morou fora do país, ele sabe do que fala [...].

Questionário de pesquisa:

1. Sua idade: *18*
2. Semestre que está cursando: *primeiro*
3. Já trabalha? Em caso afirmativo, na área de Publicidade?
Sim, mas não com publicidade. Faço análise de Marketing.
4. Marque a renda mensal de sua família: *D*
 - A – até R\$400,00
 - B- de R\$400,00 a R\$780,00
 - C- de R\$780,00 a R\$1.370,00
 - D- de R\$1.370,00 a R\$2.400,00
 - E – de R\$2.400,00 a R\$4.400,00
 - F- de R\$4.000,00 a R\$7.800,00
 - G- de R\$7.800,00 a R\$17.000,00
 - H – acima de R\$17.000,00
5. Escolhi fazer Publicidade e Propaganda na ECA-USP porque...
Tentei aqui e na ESPM; passei nas duas mas não posso pagar a ESPM. Todo mundo fala bem da USP, mas acho que nesse curso tem melhor ou igual. É que USP é USP.
6. O que está achando do curso, como um todo?
Muito difícil. Esperava mais exemplos de mercado de trabalho. Muita teoria, mas essa aula [Estética em Publicidade] é legal. O professor ajudou a criar o departamento e conhece [o assunto].
7. Fale um pouco sobre a disciplina Estética em Publicidade.
É uma das poucas que vou poder aproveitar no trabalho. O resto é muita teoria. Acho que isso vai ser importante no próximo ano. Eles [docentes] têm que dar a base, o conhecimento inicial pra gente correr atrás do que interessa.
8. Entende a relação da disciplina e do curso com o seu futuro profissional na Publicidade e Propaganda?
Como eu falei na outra pergunta, não sei se consigo fazer esse link entre a ECA e o meu trabalho. É muito diferente. A [disciplina] que mais me ajuda é a de [Princípios da] Economia [Aplicados a Comunicação], eu uso umas coisas dela no dia a dia. Mas também tem uns assuntos diferentes, que não tem nada a ver.

Os questionários e as observações de aula levam-nos a crer que a prática de utilizar exemplos que tracem paralelos aos conceitos formulados em épocas anteriores à nossa (aqueles “clássicos”, que resistem à ação do tempo) pode auxiliar na solução do problema manifestado por boa parte dos alunos. Não compreender os

motivos que levam determinado conteúdo a ocupar espaço de destaque nas disciplinas é fenômeno recorrente; não é apenas na ECA que isso acontece e tampouco é nessa instituição que o problema encontra expoente maior. Em todas as IES tratadas neste trabalho, apuramos dados que colocam a informação em evidência.

Novamente, vemos a dificuldade de relacionar o curso com a profissão. Não encerramos a discussão dessa forma, pois temos ciência de vários fatores criando tensão nas relações *ensino x trabalho*. Certamente, mesmo com as entrevistas executadas, não proporcionamos condições para o desenvolvimento de raciocínio profundo, que contemple todas as aspirações dos alunos e suas impressões acerca da Universidade. Utilizamos esses dados em um conjunto de análises cruzadas, mas, ao mesmo tempo, as informações por si só são importantes. A questão do “professor que atua no mercado” apresenta-se como preocupação urgente e clara para muitos jovens. O uso da palavra *mercado*, ao qual fizemos referência no primeiro capítulo desta dissertação, já exclui possibilidades de trabalho para os egressos dos cursos de publicidade em geral. O que os alunos parecem desejar são profissionais *qualificados* por condecorações de empresas e tempo de serviço em instituições de renome. Não cabe aqui, neste momento, analisar os motivos que levam os discentes a “exigir” professores assim; precisamos, entretanto, registrar que foi na ECA que observamos o desejo mais forte com relação ao assunto¹⁷¹. Aparentemente, exercer a docência não faz parte desse *mercado*, uma entidade que exclui o exercício amplo do *conhecer*, e os cursos com vistas ao “ensino/aprendizagem que levem a *aprender a aprender*”. (CITELLI, 1999, p. 121). No

¹⁷¹ Novamente, não endossamos e nem reprovamos esse desejo discente; buscamos apontar a ocorrência.

próximo tópico, analisaremos as ocorrências como um todo buscando compreender não somente suas existências, como também as razões.

Sobre o semestre final, a disciplina “Projetos Experimentais em Propaganda e Publicidade” pode atender a anseios expressos no último parágrafo, no sentido de lidar de maneira direta com os trâmites do mercado publicitário. A aula em que estivemos presentes consistia em orientar alunos para etapas de seu projeto. A tarefa busca colocar em prática, de maneira interdisciplinar, todo o conteúdo aprendido durante o curso, executando campanha publicitária que traga melhorias comerciais ou institucionais para marcas reais. O conteúdo da ementa nos ajuda a explicar o processo, observado em duas aulas, mas, sobretudo, em conversa com alunos ¹⁷².

Programa Resumido

Planejamento e execução, em forma de projeto, de uma campanha publicitária e/ou de comunicação de marketing para uma marca existente no mercado, envolvendo desde a análise mercadológica até a apresentação das peças e do plano de mídia concebidos como solução para o problema mercadológico diagnosticado.

A divisão do projeto obedece a cronograma estabelecido no próprio texto da disciplina:

Programa

1. Comunicação Integrada de marketing: revisão de conceitos, características e técnicas.
2. O processo de comunicação de marketing: uma visão geral do gerenciamento de marca
3. Comportamento consumidor e persuasão em comunicação de marketing (revisão de conceitos em função da marca selecionada para o projeto)

¹⁷² A natureza da disciplina, orientação individual e em grupos, ao menos à época da pesquisa de campo, não permitiu que ficássemos presentes o tempo todo, pois isso perturbaria em demasia a relação entre alunos e professor. Assistimos a trechos de aulas, partes expositivas, a exemplo das IES anteriormente descritas e analisadas.

4. Planejamento da campanha de comunicação (publicitária e/ou promocional)

Fase 1: Definição do produto/marca objeto de comunicação

Fase 2: Levantamento de dados primários e secundários (briefing)

Fase 3: Diagnóstico da situação atual da marca (análise do ambiente de marketing)

Fase 4: Determinando público-alvo e ferramentas de comunicação (mix de comunicação)

Fase 5: Estabelecendo objetivos de comunicação para cada ferramenta

Fase 6: Distribuindo os recursos orçamentários entre as várias ferramentas de comunicação de marketing (publicidade, marketing promocional, relações públicas)

Fase 7: Desenvolvendo estratégias de criação (posicionamento, conceito, texto, arte, roteiro, mecânica)

Fase 8: Desenvolvendo estratégias de mídia (perfil dos veículos, cobertura, frequência, custos)

Fase 9: Avaliando normas e conduta ética

Fase 10: Preparando material para apresentação escrita e oral

5. Apresentação pública do projeto experimental à banca examinadora composta por profissionais da área convidados.

Acompanhamos o desenrolar das tarefas através de conversas e correspondência eletrônica com alguns alunos, sendo que estivemos presentes nas fases 4 e 7 descritas na citação anterior. Reproduzimos um e-mail/ entrevista; desta feita, o modelo de questionário anteriormente adotado como padrão precisou sofrer adaptações já que, em termos de disciplinas obrigatórias, os alunos matriculam-se somente em “Projetos Experimentais em Propaganda e Publicidade”, não havendo sentido em pedir para que o discente escolha uma disciplina de seu semestre, portanto.

Pesquisador

Olá, [nome do aluno]. Tudo bem? Como vão as coisas com o projeto sobre a [marca escolhida pelo grupo]? Espero que tenham conseguido resolver a questão do acesso a campanhas anteriores [os alunos escolheram uma empresa da era “pré-internet” e julgavam essencial ter acesso a anúncios publicitários difíceis de serem encontrados]. Sabe aquele questionário que eu comentei, pro mestrado? Então, tô enviando em anexo, será que dava pra você responder? E rola de você passar pras meninas do seu grupo? Será que elas quebram essa? [...]

Aluno:

Oi, Rafael, tranquilo? E o Mestrado, passeando muito pelas faculdades dos concorrentes? Nossa, rapaz (kkkkk) você não imagina o ó que foi conseguir isso!! Na segunda conseguimos ir até a fábrica da [nome da empresa] em [cidade] e tiramos foto de tudo quanto foi coisa que eles tem lá.

Foi corrido mas acho que dá. A [nome da docente] deve parar de pentelhar agora! Já to te mandando o questionário respondido. Era assim que vc queria? Vou mandar pras meninas, elas respondem sim, mas já viu, né, tem gente que olha email uma vez por semana só. [...]

O questionário adaptado para o último semestre da ECA, respondido pela autora do e-mail anterior e por mais três colegas do grupo:

Questionário de pesquisa:

1. Sua idade: 23

2. Semestre que está cursando: *último*

3. Já trabalha? Em caso afirmativo, na área de Publicidade?

Sim, com TV no SBT.

4. Marque a renda mensal de sua família: *F*

A – até R\$400,00

B- de R\$400,00 a R\$780,00

C- de R\$780,00 a R\$1.370,00

D- de R\$1.370,00 a R\$2.400,00

E – de R\$2.400,00 a R\$4.400,00

F- de R\$4.000,00 a R\$7.800,00

G- de R\$7.800,00 a R\$17.000,00

H – acima de R\$17.000,00

5. Escolhi fazer Publicidade e Propaganda na ECA-USP porque...

Sempre quis estudar na USP.

6. O que achou do curso, como um todo?

Bom.

7. O curso te preparou bem para a atividade profissional?

Na verdade a publicidade abre muitas portas. Na minha classe tem gente trabalhando com vários negócios diferentes, mas quase todos relacionados à Publicidade. Não existe curso que prepare bem; você aprende na raça, no trabalho. A ECA abre a cabeça do aluno.

Questionário de pesquisa:

1. Sua idade: 22

2. Semestre que está cursando: *último*

3. Já trabalha? Em caso afirmativo, na área de Publicidade?

No momento não, mas fiz estágio em agência.

4. Marque a renda mensal de sua família: *E*

A – até R\$400,00

B- de R\$400,00 a R\$780,00

C- de R\$780,00 a R\$1.370,00

D- de R\$1.370,00 a R\$2.400,00

E – de R\$2.400,00 a R\$4.400,00

F- de R\$4.000,00 a R\$7.800,00

G- de R\$7.800,00 a R\$17.000,00

H – acima de R\$17.000,00

5. Escolhi fazer Publicidade e Propaganda na ECA-USP porque...

Não queria pagar faculdade e a ECA é conceituada.

6. O que achou do curso, como um todo?

Quase acabou comigo, mas valeu o esforço.

7. O curso te preparou bem para a atividade profissional?

Depende. Pra trabalhar com marketing, não. O mercado prefere pessoas de outras faculdades. Para ser redatora ou roteirista, muito bem. Meu último emprego foi como redatora- júnior e percebi a base que a ECA me deu. Não estou conseguindo arrumar emprego na área de mídia porque já me disseram que o curso a ECA não é forte nisso. Não concordo, mas ouvi frisar mais de uma vez.

Sobre o questionário imediatamente anterior, chamamos a atenção para a informação do item 7, relativa à característica de ensino da ECA. Nossas conclusões iniciais apontam para a formação ampla e não restritiva da IES, mas o dado originário de um discente, que diz ter ouvido tal frase “mais de uma vez”, pode sugerir que o curso não está em acordo com a necessidade específica do emprego almejado pela estudante. Não queremos dizer que *deveria* estar. Nesse tópico apontamos para os dados no sentido de criar fundamentos para a argumentação final do próximo item. Ainda, levando-se em conta a variedade de atividades e de

empregos que o profissional de comunicação social pode vir a desempenhar, cremos ser utópica a premissa de que um único curso pode preparar, integralmente, para todos os postos de trabalho existentes na área. Além disso, a nomenclatura do curso não leva o nome “marketing” ou mesmo “mídia”; como vimos em sala de aula, a instituição trata desses dois elementos, mas por uma questão de coerência não podemos esperar que o faça prioritariamente.

Os próximos questionários, ainda do grupo observado, corroboram as informações do anterior. Cabe lembrar a importância das respostas devido ao fato de os discentes estarem prestes a concluir o curso e, muito provavelmente, buscando empregos e melhores oportunidades.

Questionário de pesquisa:

1. Sua idade: 25

2. Semestre que está cursando: *último*

3. Já trabalha? Em caso afirmativo, na área de Publicidade?

Não consegui estágio em marketing, somente em criação. No momento estou me dedicando ao trabalho de conclusão.

4. Marque a renda mensal de sua família: G

A – até R\$400,00

B- de R\$400,00 a R\$780,00

C- de R\$780,00 a R\$1.370,00

D- de R\$1.370,00 a R\$2.400,00

E – de R\$2.400,00 a R\$4.400,00

F- de R\$4.000,00 a R\$7.800,00

G- de R\$7.800,00 a R\$17.000,00

H – acima de R\$17.000,00

5. Escolhi fazer Publicidade e Propaganda na ECA-USP porque...

É a melhor faculdade do país e gratuita.

6. O que achou do curso, como um todo?

“Puxado” e exigente. Tenho colegas em outras faculdades e nenhum curso é tão complicado quanto este.

7. O curso te preparou bem para a atividade profissional?

Depende do que é a atividade profissional. Para as profissões envolvidas com criação, sim, preparou. Para marketing e área comercial de agência, não. Na verdade o curso não é de Marketing. Acho que vou ter que fazer uma pós-graduação. O bom é que o nome da ECA abre os caminhos.

Questionário de pesquisa:

1. Sua idade: 23

2. Semestre que está cursando: *último*

3. Já trabalha? Em caso afirmativo, na área de Publicidade?

Não.

4. Marque a renda mensal de sua família: F- G

A – até R\$400,00

B- de R\$400,00 a R\$780,00

C- de R\$780,00 a R\$1.370,00

D- de R\$1.370,00 a R\$2.400,00

E – de R\$2.400,00 a R\$4.400,00

F- de R\$4.000,00 a R\$7.800,00

G- de R\$7.800,00 a R\$17.000,00

H – acima de R\$17.000,00

5. Escolhi fazer Publicidade e Propaganda na ECA-USP porque...

Toda minha família estudou na USP e sempre gostei.

6. O que achou do curso, como um todo?

Vai deixar saudade.

7. O curso te preparou bem para a atividade profissional?

Não sei dizer, a ECA tem nome mas não consegui nenhum estágio por causa disso, eu acho. Os trabalhos que consegui não foram exatamente na publicidade, eram na área de RP.

Como método, ressaltamos que os questionários apresentados foram selecionados a partir de universo maior, contendo dezenas de depoimentos e informações; acreditamos ter escolhido os mais representativos. As respostas levam a crer que a IES oferece um curso voltado para a área que lida com criação, dentro da Publicidade e Propaganda. Não somente os questionários, mas principalmente as observações em campo e entrevistas, assim como o histórico da ECA-USP, de fato apontam para o ensino de modo a desenvolver a capacidade de adaptação e raciocínio. Não esperávamos encontrar indícios onde prevalecesse a especialização meramente funcional para atender demandas de nichos que obedecem às lógicas comerciais. No entanto, não fomos capazes de formular

hipóteses que dão conta da carência de alguns elementos que venham a capacitar os alunos para exercer determinadas funções imediatas. Os itens de número 7 apresentam, em última análise, um resumo das deficiências da IES no contexto “corporativo”. Por outro lado, os itens que levam o número 5 atestam a credibilidade da USP. Ainda, fica claro que o ensino oferecido pela escola, assim como aquele disponível nas demais faculdades pesquisadas (e talvez em todas as instituições de ensino no país) tem seus pontos fortes em determinados contextos e *fracos* em outros. Como observamos nos momentos iniciais de descrição dessa 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-escolares¹⁷³ (revistas, jornais, internet e outros) mantêm as disciplinas em movimento sincrônico com o mundo das empresas.

¹⁷³ Sobre isso, Citelli (1994, p. 21) diz: “Falar em linguagens não vinculadas diretamente ao fazer diário da sala de aula é abrir um enorme campo de possibilidades que pode envolver desde a televisão, o rádio, o jornal até o cartaz publicitário”. Os textos não destinados originalmente ao fim pedagógico circulam pelas salas das IES pesquisadas, sobretudo na ECA. Ainda, Citelli (1994, p.21-22) prossegue: “Em uma palavra, aqueles sistemas comunicativos mediados por veículos de massa (televisão, rádio, jornal, etc.) ou por outras formas mecânicas de reprodução (panfletos, cartazes de rua, etc.) e não reconhecidos oficialmente como participantes ativos do cotidiano escolar”.

VI. Conclusões e observações mais relevantes.

Ao término da pesquisa de campo, de uma rodada “mais que completa” pela Escola de Comunicações e Artes da USP, demos conta de, finalmente, agregar material que pudesse contribuir para traçar o perfil da graduação oferecida por parte representativa das IES paulistanas. Os parâmetros comparativos extraídos de análise de grade curricular, organização dos cursos e disposição do Ensino Superior brasileiro como um todo¹⁷⁴ serviram e foram essenciais para estabelecer as comparações entre o suposto modelo de Ensino Superior (a USP, pelos motivos já descritos) e as demais instituições. Para a ECA, ao contrário do que possa parecer, cabe tarefa difícil, a de corresponder às expectativas geradas pela sua própria reputação. Para o pesquisador, investigar a própria “casa”, da mesma forma, não é incumbência fácil.

Em outras IES éramos elemento estranho em diversos sentidos e talvez tenhamos praticado o que Thiollent (2005, p.17) chama de “pesquisa participante”:

[...]tipo de pesquisa baseado numa metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito de serem melhores aceitos.

Na ECA, a familiaridade com as pessoas envolvidas no *corpus* encarregou-se da “boa aceitação”; a universidade declara abertamente o apoio que fornece à pesquisa e, durante nosso curso de Mestrado, ouvimos diversas vezes de Lopes que “os

¹⁷⁴ Envolvendo as três universidades pesquisadas em campo, mais informações da FAAP e da PUC, assim como advinda de leitura específica sobre o assunto; notadamente: ANASTASIOU, 2002; CITELLI, 1999; ZANETIN, 2006 e VITALI, 2004.

cursos de pós da ECA priorizam a pesquisa de campo” ¹⁷⁵. Não esperávamos colaboração diferente da obtida por parte dos professores e discentes.

A formação dos docentes da ECA e sua experiência, o comprometimento observado em classe e o foco no aspecto pedagógico de suas carreiras constituem grande diferencial. Alia-se a esse conjunto a possibilidade de desenvolver assuntos e exercícios por tempo adequado, em aulas que não parecem *espremidas* em grades horárias rígidas. O signo “grade” não se completa com o significado comum do termo e, como dissemos, evitamos utilizá-lo a fim de não denotar a ideia de imobilismo. Portanto para a ECA, falamos em **organização curricular**. Os professores têm liberdade para desenvolver as temáticas de suas disciplinas em aulas que podem ser ajustadas a características de aprendizado de cada turma. Assistimos a diversas aulas, ministradas pelos mesmos docentes, e vimos professores adaptando *ritmo*, linguagem e didática para turmas diferentes. Entendemos que tal habilidade é decorrente das competências pessoais de cada professor e de sua experiência na atividade, mas não podemos deixar de enfatizar que nada disso adiantaria se não dispusessem de tempo adequado.

O ensino baseado em autores clássicos, voltado à compreensão dos fenômenos sociais, marca toda a universidade. Como ressaltamos nos itens IV e V, a indicação de bibliografia¹⁷⁶ contendo obras de autores *originais*, ao invés de recomendar “leituras facilitadas” dos textos, exige persistência do aluno, não necessariamente habituado a determinadas linguagens e assuntos. As aulas em forma de debate, decorrentes da leitura, geralmente iniciavam com indagações e

¹⁷⁵ Informação fornecida pela Profa. Dra. Maria Immacolata Vassalo de Lopes em São Paulo, 2008, no curso de Metodologia da Pesquisa em Comunicação.

¹⁷⁶ Em outras IES também encontramos alguns autores clássicos citados como formadores das propostas, ementas e do docente. Referimo-nos ao uso em sala de aula das obras originais.

desabafos dos estudantes. Muitas dúvidas, levando ao exercício do raciocínio aprofundado, *sofisticado* por assim dizer - depositando no aluno a confiança em sua capacidade de apreensão - convergiam para entendimento e conclusões coletivas.

O estudante da ECA difere daqueles das demais IES, sobretudo pela perseverança ao tentar compreender conceitos novos e por vezes complexos. Não podemos apontar as razões determinantes para essa observação¹⁷⁷, mas temos elementos que permitem enfatizar mais uma vez o *tempo* necessário para tanto. Nas demais IES - e não estamos decretando que seja esse o único motivo - mesmo que o aluno quisesse *insistir* em perguntas e investigações conceituais em sala de aula, a grade (aí sim, no sentido *comum*) não permitiria.

A relação do Ensino Médio e dos critérios de seleção para o Superior entre o perfil do aluno na faculdade será debatida na próxima etapa, conclusão deste trabalho; por ora limitaremos nossas observações a características observadas em classe.

As desigualdades, no que tange ao perfil do aluno de IES, não são atribuídas a “diferenças naturais” (BOURDIEU, 2003, p.17) entre os discentes. Cercamo-nos de parâmetros de comparação, representados pelo poder aquisitivo, idade e razão da escolha pela instituição.

Novamente, encontramos em Mikhail Bakhtin uma das fontes para a compreensão das dinâmicas nas salas de aula da ECA; conquanto a análise da pesquisa de campo aponte de maneira perigosamente causal para esse e aquele fator, necessitamos de enunciação teórica fidedigna que auxilie na explicação dos

¹⁷⁷ Nas conclusões trataremos do assunto; não queremos iniciar aqui complexa discussão que pode, além de quebrar o raciocínio pontual, servir em termos gerais para todas as IES.

fenômenos comportamentais. A *duração das aulas*, a *formação dos professores* e os *alunos* resultantes (ingressantes) do processo seletivo se inter-relacionam em um complexo jogo de negociações e manifestações de ideias. Não é no silêncio das aulas monológicas (onde somente o docente fala) que o conhecimento é construído; certamente, em todas as IES pesquisadas, em algum momento verificamos a ocorrência das aulas dialógicas, de caráter debatedor. 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 termo “dar”. Alunos e professores constroem conhecimento em sala de aula, discutindo os textos, as imagens, as notícias e toda sorte de informação, bordando o *textu* comunicacional - ao menos na maior parte das aulas observadas. Ao trazer os signos para o auditório comum (a aula), docentes e discentes negociam sentido, produzindo o conhecimento propriamente dito. Sobre a exteriorização das ideias, Bakhtin (2004, p.57) diz:

[...] no estágio do desenvolvimento interior, o elemento ideológico, ainda não exteriorizado sob a forma de material ideológico, é apenas um elemento confuso. Ele não pode aperfeiçoar-se, diferenciar-se, afirmar-se a não ser no processo de expressão ideológica. A intenção vale sempre menos do que a realização (mesmo falha). O pensamento que só existe no contexto de minha consciência e não é reforçado no contexto da ciência, como sistema ideológico coerente, é apenas um pensamento obscuro e inacabado. Mas, no contexto de minha consciência, esse pensamento pouco a pouco toma forma, apoiando-se no sistema ideológico, pois ele próprio foi engendrado pelos signos ideológicos que assimilei anteriormente. [...] Os processos cognitivos provenientes de livros e do discurso dos outros e os que se desenvolvem em minha mente pertencem à mesma esfera da realidade, e as diferenças que existem, apesar de tudo, entre a mente e os livros não dizem respeito ao conteúdo do processo cognitivo.

Segundo o teórico russo, o material ideológico somente pode aperfeiçoar-se e legitimar sua importância quando exteriorizado. Os debates em sala de aula, aos nossos olhos, contribuem para a solidificação das teorias em aula. Na verdade,

acreditamos que sem a prática da “palavra falada” ¹⁷⁸ em ambiente dialógico, professores e alunos perdem boas chances de agregar conhecimento.

A exemplo das análises acerca das Faculdades Oswaldo Cruz, pensamos na infraestrutura e na superestrutura segundo o conceito marxista e mais precisamente, como trata Bakhtin. Como infraestrutura, identificamos, novamente, duas relações imediatas: professor- aluno e universidade – mercado de trabalho. Na Oswaldo Cruz (e em partes, no Mackenzie) a segunda relação citada confunde-se com superestrutura no sentido de definir a ideologia, sob a regulação de valores *adequados* e *inadequados*. Na infraestrutura, como relação material de produção, que exige negociação entre as partes, docentes e discentes constituem a *base* material nas relações de trabalho. As palavras colhidas na pesquisa de campo são parte constituinte do material concreto. Dissemos que na ECA, boa parte dos professores é responsável pela autoria de diversos livros e algumas de suas obras são utilizadas pelas demais IES. Novamente, o material é a palavra. Os textos docentes conferem credibilidade e respaldo científico ao curso e à instituição. Um dos representantes do trabalho, da força de produção, o **livro** (cujos formadores principais são palavras), ao mesmo tempo em que é fruto, valida e justifica a atividade docente (lecionar, pesquisar e escrever).

Dessa vez, não sentimos ingerência forte do *mercado de trabalho* sobre as práticas em classe. A segunda relação citada no parágrafo anterior (universidade – mercado de trabalho) não é marcada por embate, ao menos não no sentido de gerar tensões que venham a engessar os diálogos. A base ideológica do conhecimento na ECA não se limita a obedecer a demandas e pressões do mercado corporativo e muito menos impõe que essas devam ser reguladoras únicas do sistema de ensino (e de

¹⁷⁸ Aqui, o “material semiótico da vida interior” do qual fala Bakhtin (2004, p.37).

produção)¹⁷⁹. As modalidades didáticas adotadas e as aulas decorrentes das escolhas de ensino (as relações materiais envolvidas na produção) dialogam com a ideologia propriamente dita; chamamos aqui “base ideológica do conhecimento” de superestrutura e “relações materiais de produção” de infraestrutura.

O autor russo diz que a palavra representa um grande indicador das transformações sociais (Bakhtin, 2004, p. 41). Alguns dos questionários apresentados tratam de assuntos que ainda não ocupam local institucionalizado na escola (na superestrutura); ao dizer que gostam muito de exemplos de fácil percepção, indicam, talvez, um movimento transitório já que alguns professores adotam a modalidade didática e outros não (portanto, já fazem parte de algumas relações – infraestrutura-). Bakhtin afirma que a infraestrutura determina os signos, aqui representados por palavras. Se isso puder ser convenientemente aplicado, as relações em sala de aula refletem e refratam a realidade; ainda não fazem parte das bases ideológicas, mas indicam um movimento nas relações que podem modificar a orientação do curso.

Entendemos que a ECA representa um dos poucos momentos em que é possível criar demandas ao invés de atendê-las de maneira mecânica e imprudente. Não encontramos melhor exemplo do ensino com vistas à formação crítica e do que pedem certos trechos das Diretrizes Escolares integrantes do Plano Nacional de Educação, a saber, (grifo nosso):

1. Perfil dos Formandos

[...]O egresso de Curso de Graduação em Comunicação, em qualquer de suas habilitações, caracteriza-se por:

¹⁷⁹ Com efeito, como apurado em questionários preenchidos por alunos, a demanda *de mercado* existe. Queremos dizer que a IES parece dialogar com os estudantes no sentido de aperfeiçoar o curso e suas disciplinas. Ainda, negar a existência da situação seria erro grave e a ECA, embora não se submeta a atender demanda de maneira mecânica e simplesmente funcionalista, demonstra (através de palestras com profissionais de renome, workshops sobre o meio corporativo, entre outros) estar em constante sintonia com os movimentos da sociedade, observando as necessidades profissionais do mercado de trabalho formal e informal.

[...]

3. sua visão integradora e horizontalizada - genérica e ao mesmo tempo *especializada* de seu campo de trabalho possibilitando o entendimento da dinâmica das diversas modalidades comunicacionais e das suas relações com os processos sociais que as originam e que destas decorrem.

4. utilizar criticamente o instrumental teórico-prático oferecido em seu curso, sendo portanto competente para posicionar-se de um ponto de vista ético-político sobre o exercício do poder na comunicação, sobre os constrangimentos a que a comunicação pode ser submetida, sobre as repercussões sociais que enseja e ainda sobre as necessidades da sociedade contemporânea em relação à comunicação social.

Não acreditamos ser possível atingir os objetivos anteriormente grifados sem muita exposição de ideias e de debates para ajuste de conceitos e aprendizado em sala de aula e em outros espaços da universidade. Entretanto, a julgar pelos questionários e entrevistas feitas com discentes da instituição, pode haver uma lacuna no procedimento educacional. O ensino especializado, voltado para certas técnicas e áreas do saber (notadamente o Marketing) e para a operação de novas tecnologias, sobretudo da informática, se beneficiaria caso ocorressem ajustes. O aparato dos computadores e os resultados gráficos e visuais decorrentes de seu uso adequado foi bastante pedido pelos estudantes; embora, como dissemos, o aluno da ECA possua perfil diferente quando comparado às demais IES, parece compreender o ensino de técnicas de computação avançadas como disciplinas fundamentais em sua formação. Há a disciplina “Teoria e Técnica da Publicidade”, que trata, entre outros assuntos, do uso da tecnologia. Mesmo em disciplinas cuja natureza pode sugerir ensino voltado a procedimentos mais imediatos, observamos aulas expositivas, que ocorreram em salas *comuns* (sem computadores). O enfoque em discutir conceitos gráficos antes de propriamente passar a operar os elementos visuais, mantém a coerência do programa da ECA para o curso de Publicidade e Propaganda (assistimos, por exemplo, a uma aula que discutia – “Comunicação,

marketing e publicidade”¹⁸⁰, dentro da disciplina “Teoria e Técnica da Publicidade”). O estudo com vistas a formar alunos capazes de adquirir conhecimento seletivamente, baseados em suas aspirações, e a buscar soluções fundamentadas em análise crítica do problema é, realmente, prioridade na ECA. Alguns dos alunos entrevistados no primeiro semestre manifestam preocupação quanto ao aprendizado de técnicas e *softwares*. Não podemos afirmar com certeza se há ou não deficiência nesse setor; apuramos que, para isso, seria necessário acompanhar os semestres intermediários do curso¹⁸¹ e o desempenho do egresso no mercado de trabalho. Mais uma vez, os critérios para determinar se os discentes dessa e de outras IES concluem o curso de maneira satisfatória, serão tratados na conclusão deste trabalho. No momento, relatamos as observações das dinâmicas em sala de aula e certa preocupação dos estudantes a respeito do aprendizado de informática e equipamentos audiovisuais.

O ensino oferecido pela ECA proporciona as condições necessárias para que os estudantes concentrem seus esforços em objetivos particulares de suas carreiras; a graduação parece “ensinar a pensar”, como disse um aluno. Ao mesmo tempo, isso não significa dizer que ajustes são desnecessários, pois apuramos considerável volume de reclamações por parte dos alunos. As bases do conhecimento, exercitadas através de aulas repletas de debate e construção conjunta de ideias, são fortalecidas na instituição. A preocupação com a ética, com o alcance e impacto da profissão, também é assunto constante nos semestres observados (mesmo que

¹⁸⁰ Texto escrito na lousa pelo docente, para início das discussões.

¹⁸¹ Pois nos outros semestres existem disciplinas que *sugerem* o estudo de técnicas e procedimentos (ver Anexo C).

ainda não possuam disciplina dedicada à “Ética” ¹⁸²). Para nossos propósitos e os questionamentos sobre conduta e formação para a sociedade, explícitos nos primeiros capítulos desta dissertação, a Escola de Comunicações e Artes fornece as respostas e talvez um conjunto de procedimentos e orientações que respondam àquelas indagações. A faculdade parece capaz de auxiliar na formação consciente para exercício ético da profissão. Busca dar condições para a articulação de pensamento em prol das aspirações profissionais. Novamente, não apontamos para um juízo de valor; apenas destacamos as características do curso oferecido e sua relação com pontos considerados importantes pelo pesquisador.

¹⁸² Sugerida para o segundo semestre.

5. CONCLUSÕES

As incursões em campo revelaram-se a experiência mais sólida desta pesquisa; certamente, olhares experientes já supunham esse destino e poderiam até antever certos percalços, falhas e êxitos. Em nosso caso, temos certeza de que este trabalho faz parte da etapa inicial de nossos estudos acerca da relação ensino e comunicação. O fascínio por “ensinar a comunicar”, utilizando o que milhares de professores pelo Brasil conhecem muito bem, o “comunicar para ensinar”, persiste e levaremos adiante questionamentos e os procedimentos necessários para resolvê-los. Escrever agora, sob a égide de uma “conclusão”, soa tão equivocado que precisávamos fazer essa ressalva. O melhor seria chamar o capítulo de “entendimentos”, mas o momento requer decisões e aqui estamos, entre o coloquial e o científico. Fazer pesquisa em ambiente universitário, marcado por jovens e sua vivacidade, quase nos leva à adaptação da linguagem acadêmica, de modo a abrir uma “conversa entre amigos”.

Desenvolver a metodologia de pesquisa, adaptá-la e aplicá-la, consumiu a maior parte do tempo no Mestrado. Olhando agora o trabalho em sua forma consolidada, percebemos os inevitáveis aprimoramentos que gostaríamos de executar, aqueles que possivelmente todo pesquisador arquiva na pasta “para a próxima vez”. Buscamos nos cercar de procedimentos metodológicos capazes de responder às necessidades de nossa pesquisa. Continuamos com a sensação de que poderíamos ter feito mais, estudado mais, perguntado mais.

A Publicidade, conquanto ferramenta do Marketing e de suas estratégias comerciais, representa a parte lúdica do grande *negócio (corporativo)*. Observamos dezenas de jovens “brincando” com elementos gráficos (figuras, fotografias, cores e enunciados) a fim de produzir um anúncio, uma capa de revista, um cartaz ou outro

tipo de peça publicitária como exercício de uma aula ou como parte de um projeto comercial real. Em recortes de estilete, cola, papel e computadores.

Aprender sobre mercado e seus movimentos financeiros, demandas, custos e cobertura de mídia, cadeia de valor, entre outros, é parte importante e indissociável do processo de formação para a profissão e, agora, estamos convencidos da importância desse aspecto. Mais do que isso, determinados a contribuir para o desenvolvimento de procedimentos de ensino que possam ir além do mero funcionalismo que ainda ocorre no Brasil. Os alunos pesquisados fornecem as pistas: “exemplos do nosso mundo, professores!”. E a ingenuidade e a franqueza, muito similares às aquelas com as quais iniciamos nossas pesquisas, não devem ser desprezadas e nem se perder nas dificuldades do Ensino brasileiro.

O estudo das *Ciências da Comunicação*, nomenclatura que pode, em exercício de pensamento, abrigar a maioria das disciplinas dos cursos pesquisados, requer a leitura atenta, com persistência e subsequente (ou simultânea) troca de interpretações e contextualizações. Norte-americanos, italianos, franceses, alemães, russos, jamaicanos, brasileiros, colombianos e vários outros autores de nacionalidades diversas teorizam, esclarecem, indicam caminhos para que possamos pensar em comunicação como uma ciência sólida e investigativa.

A profissão de publicitário mantém – mais do que isso, **precisa** manter – o lúdico, o “brincar”, o “lidar” com palavras, formas, cores e movimento. Talvez seja essa mistura entre arte e ciência que faça com que milhares de jovens, há anos (e com mostras de que assim continuarão) queiram “entrar na faculdade” e “fazer Propaganda”. As relações entre candidatos e vagas disponíveis continuam acirradas, mais faculdades vão surgindo e observamos o movimento mercadológico ao qual nos referimos diversas vezes. Não temos mais dúvidas quanto a isso: as IES

surtem para atender a demanda de estudantes. Sobre **as razões** desse fenômeno, ainda caminhamos em direção às respostas. Os jovens em processo de capacitação profissional (graduação, em nosso caso) carregam consigo a ilusão relativa à carreira em Publicidade e às facilidades do ofício, juntamente com as histórias de ganhos repentinos de dinheiro e estilo de vida dinâmico e não entediante. O foco no mercado de trabalho, na acepção mais comum do termo¹⁸³, impele os candidatos a procurarem cursos que permitam o ingresso no “fantástico mundo da Publicidade e Propaganda”.

Sugerimos que o interesse vocacional pode ser lúdico, espontâneo, motivado por inspirações livres ou ao menos não submetidas às dinâmicas de *esforço x resultado financeiro*. Algumas entrevistas (que não constituem maioria numérica) registram que muitos jovens ingressam nos cursos movidos por habilidades e predileções artísticas. Gosto pelo desenho, pelas artes visuais, por cinema e TV foram motivos apontados para a escolha do curso.

Entretanto, as razões que se sobressaem dão conta do elemento financeiro. O *dinheiro*, o poder aquisitivo, acaba por pressionar substancialmente a escolha da maioria dos discentes. Por um lado, encontramos a situação socioeconômica formando a preocupação quanto ao ato de “pagar a faculdade”¹⁸⁴. Por outro, a mesma condição impele os jovens à luta pela melhoria de vida, representada por aumento na renda pessoal obtida. Publicidade e Propaganda é o curso escolhido, por boa parte dos jovens, devido às expectativas e *promessas* de ganho financeiro

¹⁸³ Mercado de trabalho: “Conjunto de empresas, instituições etc. que oferecem emprego e das pessoas que ocupam ou procuram ocupar esses empregos, em um dado momento, em uma dada sociedade” (Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa. Caldas Aulete versão eletrônica disponível em < <http://www.auletedigital.com.br/> > Acesso em Nov. 2009).

¹⁸⁴ **Muitos dos períodos entre aspas neste trecho do trabalho são reproduções de frases colhidas em entrevistas. Tomamos o cuidado de não utilizá-las de maneira descontextualizada evitando distorções que favoreçam essa ou aquela argumentação do autor.**

rápido e vultoso. Ainda que compreensível através do viés da emancipação humana conjunta e concomitante à social, sentimos certo pesar ao confirmar essa hipótese; o mundo moderno, ou *pós-moderno* sofre com a tendência de submeter as vocações e a Educação à regência do dinheiro. Não temos a ingenuidade de achar que o Ensino deva e possa ser completamente desatrelado do coeficiente financeiro. Apenas afirmamos não ter encontrado razões menos diretas e causais para a procura pelas instituições por parte dos candidatos. Com efeito, mesmo em alunos que declararam escolher a faculdade por motivos que muito têm a ver com a *griffe* da instituição, em nosso caso, há a forte influência do capital no sentido do raciocínio já explicado (no capítulo 3.1.) quando tratamos da qualidade do Ensino Médio. Dizemos, novamente, que a lógica de acesso ao Ensino Superior passa pela preparação/ formação dos candidatos. As melhores escolas no Brasil são constantemente e notoriamente apontadas como as *mais caras*. O dinheiro, o poder aquisitivo, de forma direta, interfere na “escolha” pela universidade, sendo que os jovens preparados são aqueles que frequentaram as *melhores escolas*¹⁸⁵.

Sobre os alunos que declararam “sonhar em entrar na USP desde pequenos”, a intrincada relação entre qualidade de ensino e categoria administrativa (Pública) não nos permite dizer em porcentagens, quantos discentes escolheram a ECA pela

¹⁸⁵ Bourdieu, em *Escritos de Educação* (1998) trata desse assunto ao referir-se às elites econômicas que, pela dinâmica social, acabam por ser também culturais. O êxito no percurso escolar é encarado como algo natural, quase “genético” independente de tensões e esforços. Com efeito, para as elites, não ingressar na USP ou em outra IES dentre as melhores do país é improvável, segundo concluímos, baseados nos pensamentos do autor. Nesse sentido, os estudantes não simbolizariam as esperanças da família em ascender socialmente. As escolas de ensino médio, o trânsito por essas instituições pagas, já faz parte da prática e do próprio meio *elitista*.

O Ensino Superior seria somente a continuidade do movimento natural econômico e social. Os alunos estariam, ainda segundo o que adaptamos de Bourdieu, em busca do certificado de capacitação que desse lastro às suas habilidades, uma vez que o **acesso** ao mercado de trabalho estaria garantido pelo poder aquisitivo e pela classe social de determinados estudantes.

qualidade ou pelo fato de ser gratuita; mas, acima de questões tão ingênuas quanto a da última frase, paira o assunto com o qual evitamos lidar e que agora é inadiável. Dizer que o aluno **escolhe** a USP é atestar o total desconhecimento e ignorância acerca do sistema de Ensino brasileiro como um todo. Não falamos aqui somente do processo seletivo tradicional e das mudanças em fase de transição representadas pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Os estágios anteriores da escola, níveis conhecidos como Fundamental e Médio, são claramente o cerne do problema que envolve escolha, seleção e até remuneração dos jovens brasileiros. É notório o fato de que a maioria dos alunos de São Paulo gostaria de cursar a USP.

Os problemas encontrados em sala de aula durante a pesquisa de campo refletem as deficiências de formação trazidas do ensino médio, instância comumente apontada como “culpada” mais imediata por diversos especialistas em educação. Entendemos que analisar as implicações da escola desde seus momentos embrionários (pré-escola, maternal ou mesmo as creches) como responsáveis, em conjunto com outros fatores, pela cognição do aluno, é fora do escopo desta dissertação e isso por si só renderia outro trabalho acadêmico. Com efeito, apoiamos nossas conclusões em autores que discutem a educação brasileira como um processo falho, que acumula desacertos e “jeitinhos” desde os primeiros anos da escola.

Este pesquisador pensava poder encontrar condições de traçar quadro descritivo um pouco menos alarmante e mais animador acerca do ensino de uma profissão de impacto e de tanta influência como é a Publicidade. Ao mesmo tempo, vivenciamos exemplos diferentes, sinalizando caminhos para a melhora do panorama; na verdade, observamos iniciativas isoladas, não tanto no sentido da *raridade* de suas ocorrências, mas na ausência de coordenação que pudesse

sugerir um movimento calculado, mensurável e, portanto, institucionalizado, como se fosse parte de um planejamento maior do Ensino. Dizemos, em outras palavras, que os exemplos que consideramos adequados, tendo como critério o Plano Nacional de Educação e suas Diretrizes, foram oriundos de iniciativas isoladas, geralmente de docentes que parecem não se render às supostas imposições de tendências afeitas a lucro e pragmatismo absolutos.

No momento em que apuramos esforço institucional para fazer valer o “ensino com vistas à formação crítica” e às práticas “educacionais que exercitem a consciência social”, surgiu um inesperado antagonismo. Na ECA, faculdade que aparenta ter a maior preocupação com a formação do ser humano, buscando capacitar o aluno para “o mundo”, os próprios discentes encarregaram-se de trazer as demandas do *mercado de trabalho*. Gostariam de ter aulas ministradas por profissionais e não só por “teóricos que seguem carreira acadêmica”. O antagonismo a que nos referimos não se forma assim, por si só. De maneira alguma pensamos que a experiência de “especialistas de *mercado*” e a “pedagogia de profissionais da *academia*” sejam incapazes de conviver no mesmo espaço, quanto mais que sejam *inimigas*. Muito pelo contrário, **complementam-se** e, a menos que estejamos muito equivocados, **essa seria a formação mais adequada para o nosso tempo**.

A oposição toma lugar quando alunos, professores e *mercado de trabalho* publicitário passam a determinar que essa ou aquela formação *é a correta, a ideal*. Conceitos assim, que hermeticamente encerram qualificações, precisam da atenção de toda a sociedade. O termo *mercado de trabalho*, raramente grafado nesta dissertação sem o recurso do *itálico*, já denota a dificuldade da questão. Assumir a existência de uma entidade que recebe egressos dos cursos da Universidade, como se esses fossem parte de um repositório de peças de produção, é simplesmente

aceitar o que Paulo Freire passou a vida combatendo. É o mesmo que a concepção felizmente não observada (ao menos não significativamente) nesta pesquisa de campo: entender o aluno como um copo vazio a ser preenchido pelo conhecimento do docente.

A **ingenuidade**, escolha léxica bastante freireana, poderia ser substituída pelo autor desta dissertação por *tendência reducionista* ou *crueldade deliberada*:

Daí que se torne indispensável à superação da compreensão ingênua do conhecimento humano, na qual muitas vezes nos conservamos. Ingenuidade que se reflete nas situações educativas em que o conhecimento do mundo é tomado como algo que deve ser transferido e depositado nos educandos. Este é um modo estático, verbalizado, de entender o conhecimento, que desconhece a confrontação com o mundo como a fonte verdadeira do conhecimento, nas suas fases e nos seus níveis diferentes, não só entre os homens, mas também entre os seres vivos em geral. Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. (FREIRE, 1985, p. 16)

Certamente, com o leque de opções aberto, como é o setor da Publicidade, a graduação, como único elemento formador, será inevitavelmente insuficiente em um ou mais momentos. Consideramos falácia dizer que qualquer IES pode oferecer um curso em nível de bacharel, que seja capaz de formar especialista em, digamos, roteiro para comercial de TV e outro, exímio articulador de negociações de contrato de publicidade; as bases para a formação devem capacitar o aluno de modo que cursos livres e de pós-graduação representem a afirmação das aptidões, necessidades e interesses revelados ao longo do curso de bacharelado. De todo modo, o aluno deve sair da IES preparado para ingressar nos cursos subsequentes.

O *mercado de trabalho*, comumente considerado como algo fora da Universidade, precisa ser revisto. Poucos foram os alunos que manifestaram interesse pela docência; não obstante, há postos de trabalho “nas entrelinhas”,

especialmente quando falamos de uma profissão que lida com todos os tipos de mídias. A Universidade faz parte do mercado de trabalho. Remunera milhares de pós-graduados brasileiros que, um dia, ocuparam carteiras similares às que estavam nas salas de aula pesquisadas. Além dos profissionais diretamente envolvidos com a docência (professores, assistentes, coordenadores, pedagogos, psicólogos, entre outros) encontramos auxiliares técnicos (em setores que cuidam da estrutura audiovisual como teatros, estúdios, laboratórios, informática, anfiteatros, salas de projeção e assim por diante), funcionários administrativos (secretárias, telefonistas, orçamentistas, compradores, departamento financeiro entre muitos outros) e funcionários executivos (assessores, diretores, administradores, pró-reitores, etc.). Todos, em prol das atividades principais da Universidade: **ensino, pesquisa e extensão**.

O curso de bacharel em Comunicação Social é capaz de formar, em tese, profissionais que podem ocupar certas vagas oferecidas pela própria Universidade. Isso, por si só, bastaria para cessar a antítese de discurso entre Academia e Mercado. *Treinar* estudantes para que preencham espaços em empregos formais e tradicionais é o mesmo que entregar, no lugar de um diploma, uma bomba-relógio. Com as mudanças cada vez mais rápidas nas relações sociais, nas dinâmicas financeiras e nas novas tecnologias, parece óbvia a necessidade de formar profissionais capazes de articular soluções eficazes para situações que possam surgir, notadamente em um terreno midiático como é o da Publicidade, e que não encontram fórmulas prontas como solução.

Se insistirmos em capacitar somente para a demanda atual (certamente momentânea) e, supondo que consigamos acompanhar as mudanças nos quatro anos necessários para completar o curso de bacharel, forneceremos profissionais

defasados, numa espécie de *atraso retroativo*. Um processo que invalida o ensino mecânico das técnicas de trabalho em anos anteriores do curso, pois, após o período de quatro anos, exercícios com vistas a fornecer soluções prontas não conseguem atender nem às tais demandas imediatistas.

Nas mudanças dos instrumentos de produção das quais falava Marx, a bomba-relógio explode: o jovem não *aprendeu a aprender* coisas novas. Os “espaços vazios” ¹⁸⁶ de seu intelecto foram preenchidos com ferramentas duras, imutáveis, incapazes de fornecer ao publicitário os subsídios necessários para que ele mesmo articule mudanças e anteveja as demandas que estão por vir.

O agravamento dessa situação ocorre quando o próprio jovem exige o ensino de técnicas mágicas, tornando-se uma espécie de *emissário* do mercado de trabalho funcional e imediatista. A iniciativa culmina em discentes atribuindo a profissionais fora da Universidade, mais capacidade do que àqueles que estão sob o teto da escola. Esse perigoso trânsito de valores arbitrários é compreensível quando surge de (ironicamente) agências de Publicidade, ao elaborarem campanhas para faculdades. “Professores atuantes no mercado”, “Profissionais com conhecimento de mercado comprovado” e outras expressões podem ser colhidas na grande mídia de massa a todo tempo. Mas, quando alunos incorporam o discurso publicitário, sem dele extrair as mensagens implícitas, começamos a questionar o valor de um diploma de graduação, pós, e, em última análise, dos certificados de faculdade.

O que fazem ali então os alunos que preferem ter aulas com “profissionais do mercado”? Sua presença na universidade, como discente matriculado, sinaliza que ainda atribui valor significativo ao ensino formal e clássico? Ou somente estão lá

¹⁸⁶ Concepção antiga, defasada e por nós desprezada, usada aqui como provocação.

porque não existe (ainda) outro local que reúna tais profissionais de forma que possam com eles aprender?

As diversas linguagens utilizadas nas novas mídias configuram por si só, terreno a ser estudado/ ensinado. Os meios de difusão e propagação de anúncios e comunicados com intuito comercial proliferam em velocidade maior do que aquela empregada para sistematizar seu uso e compreender dinâmicas e características; em outras palavras, os novos meios surgem de um processo empírico de “se fazer publicidade” e o mercado que engloba as novas técnicas desenvolve ferramentas para *reproduzir e adaptar* os resultados em diferentes veículos.

Assim, quando determinado grupo passa, digamos, a vender ingressos de shows musicais pela internet, diversos setores do mercado de entretenimento absorvem e replicam a prática, buscando adaptar custos, público e linguagem a seus interesses particulares (vendem ingressos para teatro, ópera e para toda sorte de espetáculos, cada qual segmentado segundo os critérios de adaptação citados). No fenômeno, não há o grande centro de saber capaz de oferecer formação para capacitar profissionais de modo que operem adequadamente os novos processos; o mercado passa a ser a escola. Não se trata, no entanto, daquilo descrito por alguns alunos de todas as IES pesquisadas, como “aprender na raça”. A expressão parece dar conta do assimilar “aos trancos e barrancos” por imposição mercadológica ou de chefia organizacional, levando o graduado, recém-formado ou estagiário a atender demanda segundo o critério da urgência. O aprendizado dado pelo mercado, que descrevemos como “formador” ocorre se e somente se, os “aprendizes” tiverem prática estimulada de desenvolvimento de capacidade intelectual e subsídios que possibilitem a organização e reorganização de ideias; as mídias tradicionais (jornal, rádio, TV, revistas e, dentro do contexto, certas instâncias já exploradas e

analisadas da Internet), quando estudadas adequadamente na graduação, servindo-se de autores e conceitos clássicos, e por isso mesmo em sintonia com a sociedade e suas necessidades, é, senão caminho único, essencial para que o publicitário aprenda *em conjunto com o mercado*. Demos o exemplo de novas técnicas comerciais, mas poderíamos falar de outras situações. Em termos gerais, o *mercado* para a publicidade não tem limites de atuação. Na medida em que todo e qualquer setor participante do sistema econômico enfrenta concorrentes, o exercício de diferenciação possibilitado por anúncios publicitários encontra meio rico para proliferação. Estratégias comerciais, frases de efeito e a prática da “venda de ilusões” permeiam, absolutamente, toda a sociedade. Encontramos a *arte* do “feito” pelo “dito” na política e do “parecer-ser” em propagandas de carros, apartamentos, produtos alimentícios; mas além da interface “texto publicitário”, o profissional encontra outros terrenos de mediação entre empresas, produtos e cidadão. Relações comerciais entre universidade e mercado não voltado ao ensino pedem, por vezes, um perfil capaz de compreender ambos, que seja capaz de articular práticas comerciais à natureza da Universidade. Dissemos por todo o trabalho que as IES buscam atender demanda do imenso número de estudantes, todos os anos. E que isso encontra manifestação máxima no número observado de cursos em abertura e na “maneira de dar aula”. Da mesma forma, apontamos que muitos estudantes gostariam de ter como professores, pessoas que conheçam empiricamente o campo da Publicidade e Propaganda; ainda, encontramos discentes que valorizam e que apreciam profissionais com competência didática, voltados para o estudo teórico que envolve discussões de horizontes alargados. Ora, estamos diante de um dos especialistas que pode contribuir para o equilíbrio e para o desenvolvimento das práticas de ensino. Ao que indicam a pesquisa e os

desdobramentos de nossas análises, o profissional deve contemplar conhecimento clássico acerca da sociedade, dos comportamentos de interação verbal e não-verbal, das estruturas de articulação de linguagem e, ao mesmo tempo, informações que entendam o dinamismo do exercício empírico de mercado. Por isso, egresso dos cursos pesquisados é exatamente a personagem capaz de mediar e desfazer tensões. Compreender as práticas da comunicação e estabelecer a conexão entre aquilo que os jovens chamaram de “mundo real” e “faculdade” é papel que pode ser desempenhado, a nosso ver, por graduados em Comunicação Social.

As consequências dos maus tratos ao ensino Fundamental e Médio, por décadas, são sentidas até nesse momento. Ao estudarmos a “evolução” dos currículos mínimos, decidimos incluir o longo excurso¹⁸⁷ que trata do assunto para que os leitores deste trabalho percebam os resultados de tantas mudanças. A descontinuidade de uma orientação e organização do conhecimento (sem entrar em qualificações) é tão prejudicial quanto sintomática: o brasileiro médio é conhecido pela falta de costume de planejar em longo prazo. Sobre essa característica, Citelli (2004, p.121) diz:

Eis, enfim, na plenitude de sua máxima revelação, o que chamamos noutro momento de exercício da descontinuidade. Todos sabemos qual o resultado da falta de diretrizes de longo prazo, de planos discutidos, amadurecidos e assumidos pela sociedade como necessários à sua vida associativa, particularmente no âmbito da educação [...]. Cada projeto educacional mal resolvido tem reflexos de longa duração e costuma arrastar consigo gerações inteiras. Vejam-se as consequências da escola estruturada durante o regime militar e que expulsou do seu corpo, mudou a natureza ou simplesmente relegou para segundo plano as disciplinas consideradas “generalistas” como filosofia, sociologia, línguas estrangeiras.

Para piorar o cenário, e não estamos aqui para tomar partido de maneira otimista ou pessimista, o aluno dos cursos pesquisados não compreende, e agora

¹⁸⁷ Capítulo 2.

podemos dizer *de fato, em sua maioria*, as tentativas didáticas que buscam dar conta do ensino generalista e por nós entendido como válido. A pedagogia é a ciência que pode contribuir para a solução da situação; até que ponto é necessário que o aluno de fato visualize “os porquês” de estar estudando certos assuntos? O que percebemos em campo foi a atribuição arbitrária de valores por parte dos discentes. Sem parâmetros e maiores esclarecimentos, o aluno determina aquilo que é “útil” e “inútil” para seu futuro profissional. Como vimos, é exatamente assim, às escuras, que boa parte dos discentes decide em que aula *ir* e *faltar*, acreditando ter capacidade de decidir o que é melhor para si mesmo no âmbito das profissões.

Na Introdução, tratamos sobre o momento particular que o jovem *vestibulando* vivencia durante o processo que decide quem terá acesso à Universidade. A cultura de nossa sociedade cria a ilusão de ser aquele o momento derradeiro para a escolha da profissão, da atividade que o aluno irá exercer até o último dia de sua vida no *mercado de trabalho*. Na faculdade, além da confirmação do caminho escolhido, o jovem se defronta com diversidade certamente maior do que aquela experimentada no Ensino Médio. Em particular, na Universidade Mackenzie, traçar o perfil do estudante, do *mackenzista* formado em Publicidade, é tarefa árdua. Com relação à classe social, pelos critérios adotados, foi possível determiná-la. Mas, em análise qualitativa (e em reconhecimento às limitações estatísticas), acompanhamos o *estranhamento* do aluno em relação aos seus próprios colegas e principalmente ao novo sistema de aulas. É de se esperar que o discente apresente comportamento similar àquele do ensino Médio (não somente no Mackenzie), talvez em uma tentativa de reconhecer categorias que possibilitem diminuir a sensação desagradável de “mundo estanho”.

Para a maioria dos estudantes, menos aqueles que têm colegas e/ou parentes que atuam no ramo publicitário, a profissão ainda é obscura, no sentido de não ser fácil compreender as atribuições de um comunicador social. Acreditamos que uma das hipóteses do tópico 1.1. (“o aluno não compreende a relevância de certas disciplinas”) com os ajustes necessários, confirma-se; substancialmente para o primeiro ano/ semestre é recomendável, senão vital, indicar aos recém-chegados alunos os percursos a cruzar, assim como os motivos que o levam a andar por certos caminhos.

As entrevistas e questionários com os jovens ingressantes revelam, ao mesmo tempo, “prudência” com relação a julgamentos, já que muitos disseram “não saber” se o curso prepara bem para a profissão, alegando que “ainda estão muito no começo”. Como dissemos, talvez esse não seja fator central na decisão pedagógica de uma IES, mas sem dúvida, em um sentido global de “acolhimento” do estudante, fornecer informações “além-ementa”, vinda de professores e outros funcionários, pode contribuir para o entendimento do aluno acerca de sua própria vocação.

O alarmante, ainda sobre o assunto “relação do curso com a profissão”, ocorre no último semestre/ ano. De certo, não para a maioria das disciplinas, tampouco para o curso de maneira geral. Mas em determinadas aulas, que consideramos fundamentais para a formação, parte expressiva dos discentes manifestou não compreender a conexão da disciplina com o trabalho¹⁸⁸. Não se trata de “gostar” ou não “gostar” (do assunto ou do professor), pois qualquer análise nesse sentido não levaria a nada, posto o caráter subjetivo que circunscreve a “aceitação” de um ou de outro. Entretanto, o depoimento que apresentamos contido

¹⁸⁸ O viés aqui é diferente do discutido anteriormente: muitos dos alunos trabalham com Publicidade agora.

em um dos questionários aplicados nas Faculdades Oswaldo Cruz, é aqui parcialmente reproduzido (grifo nosso):

[...] o curso tem um monte de matéria sem pé nem cabeça. Tem semiótica que não entendi nada, tem filosofia que achei legal, mas não vou saber o que fazer com o que vimos nas aulas. [...]

Esse depoimento encontrou eco em outros, significativos, mas a sinceridade contida nessas frases levou-nos a escolhê-lo para representar a questão. A alfabetização para os meios de comunicação, prevista nas Diretrizes Escolares e consenso entre os teóricos que tratam do assunto, referenciados neste trabalho, envolve o estudo dos signos, para não dizer que é elemento de base. Perguntamos-nos que tipo de profissionais algumas IES estão formando; importante dizer que depoimentos de teor similar foram colhidos no Mackenzie, em último semestre. Novamente, não dizemos que estamos diante de instituições melhores ou piores. O fato ocorreu, e ao mesmo tempo em que não queremos criar um ranking de faculdades, não podemos *esconder* informações.

As diferenças entre as IES passaram a ser percebidas de maneira mais nítida após o término da pesquisa. Mesmo com currículos semelhantes (as *grades* curriculares) o elemento de contato faz toda a diferença. É o docente que caracteriza cada aula, cada disciplina. Vimos esforços quase épicos de professores, procurando *dar suas aulas* com dedicação e nitidamente, com preparo. Mestres afônicos, esforçando-se para falar, docentes com crises lombares terríveis indo trabalhar sob o efeito de medicação e diversos exemplos de sacrifícios para estarem presentes, demonstram as diferenças entre os quadros docentes. Nas aulas que observamos, em todas as IES, pouquíssimas deixaram de acontecer por ausência do professor. Certamente, como em toda profissão, presenciamos falta de preparo para a ocasião e indisposição de humor; o relevante é destacar a importância do docente no processo

do ensino. É ele que estará lá, na linha de frente, *testando* se os currículos elaborados pelas faculdades são adequados ou não. Nas práticas de sala de aula *termos* transformam-se em *conceitos*, e vemos palavras integrando enunciados, construindo o conhecimento previsto nas ementas. O professor responde a indagações de toda sorte, relativas às aulas ou não, estando sujeito a todo tipo de interação verbal e não-verbal.

Lamentamos muito ao perceber, de maneira geral, que um dos elementos-chave do sistema de Ensino Superior seja tão negligenciado em termos de remuneração e condições de trabalho. Novamente, para apontarmos os impactos diretos, consequências e peculiaridades da profissão, precisaríamos realizar outra dissertação, com vistas a estudar a formação dos educadores. Com efeito, diversas obras que tratam do assunto foram utilizadas e a docência no Ensino Superior é tema por demais complexo para ser devidamente tratado aqui. Basta dizer que a orientação pessoal do professor e de sua escolha por modalidades didáticas, adequadas aos ideais da IES, consolidam o docente, em sala de aula, como o grande agente educomunicador.

A presença de alunos-monitores e alunos-assistentes pode contribuir para a melhoria do panorama apresentado até agora. A mediação do monitor em sala de aula facilita o dia a dia, do ponto de vista organizacional e logístico (entrega e recebimento de trabalhos, auxílio na organização de seminários...), mas, em alguns casos, vai além disso. No Mackenzie e na ECA, o monitor atua como elo nos momentos mais tensos, adotando, na maioria das vezes, postura mediadora em um território “neutro”. O professor pode colher impressões acerca de suas aulas e ajustá-las de acordo com a sua necessidade. O jovem na posição da monitoria “fala a linguagem da classe” e é capaz de facilitar os diálogos entre discentes e docentes.

Estimular a monitoria é, ainda, levar o jovem a seus primeiros movimentos de interação “em massa”; as iniciativas que presenciamos, todas elas, pareceram muito benéficas.

Sobre os currículos das IES, levamos em conta dois aspectos. O primeiro, mais uma vez, é a orientação institucional maior, representada pelo Ministério da Educação e órgãos associados. As diretrizes curriculares não especificam técnicas nem procedimentos para alcançar os objetivos propostos. Os exercícios, leituras, exposições e demais tarefas acadêmicas não são reguladas pelo PNE, deixando as IES com liberdade para perseguirem metas que venham a convergir para os objetivos requeridos pelo governo. Assim, esperávamos técnicas de aula diversas, diferenças discrepantes e outras estruturas que separassem, e muito, uma IES da outra. Não foi o que aconteceu. As modalidades didáticas e as ferramentas utilizadas em aula assemelharam-se muito entre si. Como dissemos, as diferenças maiores ficam por conta da bibliografia ¹⁸⁹ e da interação promovida pelos professores. Levando em conta o que determinam as Diretrizes, todas as IES pesquisadas parecem oferecer condições de formação.

O segundo ponto central em relação aos currículos é um pouco mais complexo. Cada IES tem a sua cultura, o seu conhecimento, algo que Citelli (2004, p.108) chama de “(sub) cultura” escolar. O prefixo refere-se às particularidades de cada instituição, acabando por consolidar uma cultura própria, com características locais, que dão conta e refletem orientações particulares daquela IES. A legitimação dessa cultura/ conhecimento específico ocorre na circulação dos valores pela instituição, organizados hierarquicamente por textos legais, modelos de

¹⁸⁹ Composta por autores clássicos ou por especialistas nos mesmos; ver capítulo 4.4.

administração da faculdade, quadro docente (e suas modalidades didáticas) e quadro discente. Este último o grande organismo que será beneficiado por toda a organização do conteúdo didático. Ora, é fato que a composição dos currículos de cada escola está sujeita a interferências político-institucionais, tendências mundiais, escolas de saber, exigências do MEC, característica de orientação filosófica da IES e toda a sorte de fatores objetivos e subjetivos. Não podemos, portanto, avaliar os currículos de cada IES sob a perspectiva de “qual prepara melhor”. Como dito, as possibilidades para o futuro profissional são inúmeras e, em momentos diferentes, cada escola desempenha papel de maior ou menor êxito para cada aspiração discente. Em outras palavras, citando nosso caso particular, manifestamos interesse pela docência, assim como alguns estudantes pesquisados. Não podemos dizer que a Universidade Mackenzie¹⁹⁰ oferece boa preparação para a totalidade das atividades publicitárias; é possível, talvez, afirmar em certo grau que, para os egressos que almejavam a docência em Publicidade e Propaganda, o curso ofereceu condições, já que alcançamos nossos objetivos. Ainda e da mesma forma, qual seria o indicador de formação ideal, a posição que os egressos ocupam na sociedade? E conforme quais critérios, os econômicos, os de remuneração salarial? Com base no que estudamos e observamos, dizemos em linhas gerais, que os cursos do Mackenzie e da ECA contêm mais elementos da formação “generalista”. Entretanto, na primeira IES o quadro docente conta com “profissionais atuantes no mercado” e cuja titulação acadêmica difere da segunda; na ECA, os docentes demonstram seguir o percurso acadêmico regular, publicando livros e fazendo pesquisa. De fato, isso tem reflexo em sala de aula; podemos dizer que o Mackenzie oferece formação mais técnica, quando comparado à ECA. Mas, mesmo assim, essa

¹⁹⁰ Ou qualquer outra; citamos o Mackenzie, pois foi a IES responsável por nossa graduação.

é apenas uma conclusão baseada em pesquisa e, ainda que em conjunto com outros elementos, não encerra a questão. Nas Faculdades Oswaldo Cruz, como dissemos no momento de sua análise, pensávamos encontrar ensino explicitamente específico e imediatista, mas não foi o que vimos; em comparação, mesmo com o registro de certa forma contrário à hipótese acerca dessa IES, a FOC é a instituição que oferece o ensino mais voltado *para o mercado*, dentre as três universidades pesquisadas em campo.

Os métodos de avaliação diferem entre as IES. No Mackenzie, para disciplinas que requerem leitura em maior volume (ver capítulo 4.2.) existem provas ao final do semestre e alguns professores pedem *fichamentos* de certos livros e textos avulsos. Os resumos não têm reflexo na “nota final”, mas aqueles alunos que entregarem seus apontamentos sobre as obras recebem um “conceito positivo”. Para as disciplinas cujas rotinas em aula são essencialmente práticas, com pouca leitura requerida, não há prova, apenas trabalhos que variam conforme a temática e proposta individual: filmes, maquetes, desenhos, diagramas e outros. Na Oswaldo Cruz, pela própria característica anual do curso, existe um formalismo maior no que diz respeito a calendários e avaliações. Todas as disciplinas do primeiro período têm provas. Algumas, a critério do professor, apresentam a exigência de trabalho (monografia acerca de algum assunto específico estipulado em aula) juntamente com a prova ou mais de uma prova. Não tivemos acesso às provas de nenhuma das duas IES citadas neste parágrafo, mas, em conversa com alunos e observando as médias de aprovação, percebemos que essa modalidade de avaliação baseada em textos feitos em sala de aula não é “bem aceita” pelos discentes e apresenta, no geral, notas baixas. Nas FOC, os trabalhos de cunho “artístico” (maquetes,

desenhos e outros) não fizeram parte de nossa pesquisa para a turma estudada (o período visitado não contemplava a entrega nem a requisição de peças assim – em conversa com alunos e professores ficou claro que os docentes não dispõem de tanta liberdade para optar pelos critérios avaliativos, tendo que seguir orientações da coordenação quanto a provas, calendários e tipo de atividades voltadas a mensurar desempenho). Em visita à faculdade vimos que ocorria uma “mostra” de trabalhos dos cursos anteriores de Publicidade e Propaganda que continha projetos de natureza artística e não-verbal.

Na ECA existe também uma mescla entre processos de avaliação. Professores pedem leitura de texto, mas não observamos nenhum docente requerendo fichamentos em uma rotina diária. Há pesquisas e monografias, solicitadas sobre capítulos de obras específicas de tempos em tempos. Como já dito, a duração de cada aula permite o desenvolvimento dos assuntos de maneira aprofundada e observamos alunos “constrangidos” por não terem lido determinadas passagens; com efeito, essa rotina ajuda a levar os estudantes à leitura. Existem provas ao final do semestre, para todas as disciplinas. Acompanhamos alguns dos dias em que as avaliações eram aplicadas e, na maioria, consistiam de poucas perguntas, complexas, exigindo do aluno a organização e exposição de ideias em forma de texto.

Nas outras IES, as provas assemelhavam-se mais, no geral, às aquelas do Ensino Médio, com cerca de meia dezena de perguntas dissertativas e outra dezena de questões de múltipla escolha. No Mackenzie, um dos docentes era “famoso” por pedir uma redação na prova e registramos o temor dos alunos quanto ao ato de escrever um texto com mais de 30 linhas. O mesmo foi observado na Oswaldo Cruz. Na ECA, o fenômeno manifesta-se em escala muito menor, não aparentando ser,

para o aluno, motivo de grande aflição. De maneira geral, os alunos dessa instituição parecem reclamar bastante da complexidade das provas e das exigências quanto aos trabalhos de monografia; no entanto, não encontramos nenhum exemplo, literalmente, que manifestasse estar em desacordo com as dificuldades (frase colhida em questionário: “tem que ser assim, a gente tem que aprender. Aqui é a USP, não é? Tem que cobrar”).

As três IES fazem uso da prática de seminários, incentivando os alunos ao exercício da desenvoltura e da preparação de apresentações. Ao contrário dos procedimentos de avaliação anteriormente citados, a exposição de estudos em frente à classe divide opiniões. Encontramos discentes que diziam ser [os seminários] “a pior coisa que inventaram. Eu morro de vergonha de ter que ir lá e falar” e outros que diziam “é bom, ajuda a fixar e na hora da prova a gente lembra melhor”. Há ainda aqueles que parecem não se importar, que não demonstraram grandes problemas com relação à prática e nem dificuldades: “é melhor do que fazer prova. Um ajuda o outro, um fala daqui, outro pega dali. A gente fala e o psor ajuda”.

Acreditamos serem os seminários elementos importantes para a formação de qualquer estudante universitário, mas, para os Comunicadores Sociais, adquirem valor ainda maior. O grande auditório inicial é representado pela classe. Ao expor ideias acerca de sua compreensão e dúvidas, o aluno posiciona-se no grupo. O meio-social, ditando a expressão interna, pessoal, é constituído por outros estudantes e pelos professores. Ocorre todo o tipo de ajuste e construção no discurso, na linguagem, na adequação dos enunciados e no entendimento dos fenômenos e conceitos. Ao ser chamado à frente da sala para expor seu trabalho, novo foco é lançado sobre o discente, exigindo reorganização adequada de sua manifestação, pois agora ele ocupa o centro da atenção. Ora, em sua vida

profissional, o deslocamento de papéis (ouvinte, ouvinte-participante e orador) ocorre o tempo todo, dinamicamente, e praticar esse movimento em sala de aula parece-nos atividade importante (além de constituir rara chance de treino). Os seminários e explanações para a classe são imprescindíveis para o exercício da propaganda. Poucos foram os docentes que se detiveram em explicar, mais uma vez, a conexão entre aula e trabalho. À ocasião da pesquisa de campo, registramos um professor fazendo esse tipo de referência; naquele momento foi nítido o semblante dos alunos reinterpretando positivamente a “função” dos seminários.

Finalmente, agora com o panorama geral melhor definido, constituído por fatos que foram selecionados pelo número de suas ocorrências e pela importância de suas categorias, em análise conjunta, encerramos a etapa inicial de nossos estudos sobre a formação do profissional de Publicidade e Propaganda. Centralizamos as atenções nos fenômenos de sala de aula, nas interações humanas dentro das Instituições de Ensino Superior. Sabemos o que pesquisar a partir daí; as lacunas de pesquisa, ocasionadas por procedimentos de recorte e por limitações de “cobertura” do pesquisador, não nos incomodam: criam estímulo para novas abordagens.

O Ensino Superior, ao menos o de Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda é consequência direta da organização estrutural e ideológica do país. As deficiências, sobretudo as de leitura, e de *hábitos de leitura*, dificultam os trabalhos em sala de aula, como observamos em diversos momentos. Dependendo da complexidade do assunto, o docente viu-se obrigado a parar as explicações e iniciar a partir de um patamar anterior. A incidência de maiores ou menores dificuldades com relação a esse problema, nessa ou naquela IES pode ser

apontada sob a ótica do processo de avaliação para a entrada na faculdade. A divisão por classes de poder aquisitivo mostrou-se de notável valia uma vez que o dinheiro é impeditivo para o acesso a determinadas instituições (se é verdade que o aluno melhor preparado é aquele que ingressa na melhor universidade). Não encontramos relação direta mensurável entre “valor de mensalidade” e “qualidade do curso”; no entanto, entendemos que o poder aquisitivo é um dos aspectos de influência no ingresso às faculdades. Os preços de matrículas e mensalidades contribuem para a definição do perfil do aluno e são prolongamentos das características dos Ensinos Fundamental e Médio. De maneira geral, as melhores escolas são as mais caras, de difícil acesso para a maior parte da população (há exceções, infelizmente, isoladas). A lógica que rege a relação *capital x qualidade de ensino* poderia dissipar-se em dois momentos: nas bolsas de auxílio ao estudante e na universidade pública. No primeiro caso, observamos alguns exemplos, citados nesta pesquisa, que auxiliam no acesso (e permanência) ¹⁹¹ mais democrática ao Ensino Superior. Além disso, contribuem para a diversidade de estudantes no mesmo ambiente, propiciando convívio com culturas e realidades socioeconômicas diferentes; boa oportunidade para aquele estudante, *que deseja ser publicitário*, de vivenciar situações e construir relacionamentos que possam oferecer novas visões. Sobre a universidade pública, existe *relativa* heterogeneidade quanto ao perfil discente. Mas o acesso à mesma através do vestibular e, sobretudo pela composição dessa prova, não oferece chances iguais a todos os grupos divididos segundo o poder aquisitivo (FERNANDES, 1975, p.140-147). Mais uma vez, o aluno

¹⁹¹Parte da evasão nas universidades deve-se as oscilações. As bolsas permitem ao estudante dedicação maior à graduação, evitando que necessidades pessoais e familiares obriguem a um aumento da jornada de trabalho, impossibilitando a continuidade do curso.

que pôde contar com melhor educação desde sua base (e principalmente no ensino médio) ¹⁹² é favorecido pelos motivos já descritos.

A quantidade de postos de trabalho diferenciados por suas rotinas de tarefas torna a formulação de um bacharelado em Publicidade incumbência das mais complexas. Não há curso, dentre os pesquisados (e duvidamos que exista outro, fora desse universo) capaz de oferecer formação completa, que dê conta de todas as possibilidades profissionais do mercado publicitário. E esse é o alento que a pesquisa nos traz. Além de a diversidade ser, por si só, valor benéfico para as relações de produção e de troca de mercadorias, o jovem pode escolher em que área quer atuar e, conseqüentemente, qual a IES capaz de atender à sua expectativa específica. O que faltaria, então, é acesso às informações da natureza de cada instituição. Isso pode vir de posicionamento claro de cada IES, a despeito de adequar-se ou não à tendência vigente (como faz a ECA, por exemplo: adota postura baseada em orientação que lhe parece correta e não altera tal direção para atender demandas efêmeras). Ou, em contrapartida, se o curso é voltado ao ensino de técnicas instantâneas e demandas imediatistas, que torne público, de fato, aos seus interessados, tal direcionamento. Se os cursos que atendem demandas e

¹⁹² Os *cursinhos* preparatórios para vestibular, bastante populares em São Paulo, desempenham papel importante na manutenção da lógica *capital x acesso à universidade*, mas há momentos em que oferecem oportunidade para a “quebra” dessa relação. Existem cursinhos que disponibilizam bolsas e/ou preços acessíveis. Dessa forma, parece existir uma “brecha” para que estudantes, cujo ensino fundamental e médio possam não ter fornecido subsídios para ingresso em uma faculdade, tentem “recuperar o tempo perdido”. De certo, o estudo em cursos preparatórios é, em sua natureza, pragmático e funcional, já que serve ao único objetivo de auxiliar no ingresso ao Ensino Superior. Entretanto, oferecem (institucionalmente, através de palestras e outras fontes e pelo convívio com diversos estudantes de mesmo propósito) muitas informações sobre as IES, cursos e carreiras. As iniciativas entre IES e cursos desse tipo, em maior número do que o atual, poderiam proporcionar aos jovens candidatos os esclarecimentos acerca de todo universo da nova etapa de estudo. Sobre os cursos pré-vestibulares, ver BACCHETO, 2003, capítulos 1 e 3.

instalam-se em tempo recorde irão vingar e constituir valor que permaneça, essa é outra história.

Os ajustes não de ser feitos nas instituições pesquisadas; esperamos que esta dissertação sirva como fonte de informação para tais implementações e que, através dela, outros profissionais encontrem um momento de reflexão acerca de seus papéis na sociedade.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. *A Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Disponível em :<<http://www.abmes.org.br>>. Acesso em Jan. 2009.

ANPED. Parecer da ANPED sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação. São Paulo: ANPED, 1997.

ARSHAM, Hossein. Website for Statistics Analysis. Disponível em: <<http://home.ubalt.edu/ntsbarsh/Business-stat/opre504.htm#rintroduction>>. Acesso em: Jan. 2008.

BACCHETTO, João Galvão. *Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior*. Tese de mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

BAKHTIN, M. & VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBETTA, Pedro Alberto. *Estatística Aplicada às Ciências Sociais*. Ed. UFSC, 2002.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas e TERRIBILI FILHO, Armando. *Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões*. Ensaio: aval.pol públ.Educ., Jan./Mar. 2007, vol.15, no.54, p.81-102. ISSN 0104-4036.

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Época de Sua Reprodutibilidade Técnica. In: Costa Lima, Luiz (org.). *Teoria da Cultura de Massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BITTAR, M.R. José. *O Ensino da Publicidade no Brasil e seus reflexos no posicionamento do setor*. Tese de mestrado em Ciências da Comunicação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1985.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 1996.

BUCKINGHAM, David. *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. London: Polity Press, 2003.

CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede. Economia, Sociedade e Cultura*. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, Rui Vieira de; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no “trabalho interpretativo”. In: FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. *Produção de sentido: estudos transdisciplinares*. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educs, 2003. p. 313-339.

CHANG, R. Sandra. *A Comunicação como ferramenta do Marketing Educacional: uma análise conteúdo da comunicação em mídia impressa, de Instituições de Ensino Superior Brasileiras*. Tese de mestrado em Ciências da Comunicação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

CHIAPPINI, Ligia & Citelli, Adilson (coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2000.

CITELLI, A. *A circulação do texto na escola: mediações dos veículos de massa*. *Comunicação & Educação*, Brasil, v. 1, n. 1, 1994.

_____. *Comunicação e Educação. A linguagem em movimento*. 3ª ed. São Paulo: SENAC, 2004.

_____. Educação e mudanças: novos modos de conhecer. In: CITELLI, A. (org.) *Outras linguagens na escola*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Linguagem e Persuasão*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

_____. *Palavras, meios de comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

COÊLHO, I. M. *A importância da sala de aula para uma formação de qualidade*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 4. 1993, Natal. Anais... Natal: Imprensa Universitária da UFRN, 1994, p.115-122.

_____. *Ensino de graduação e currículo: a lógica de organização do currículo*. Educação Brasileira, Brasília, v. 16, n. 33, p. 43-75, jul./dez. 1994b.

_____. *Diretrizes curriculares e ensino de graduação*. Estudos, Brasília, v. 16, n. 22, p. 7-20, abr. 1998.

FERNANDES, Florestan. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1978.

_____. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*, Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

_____. *O Saber local*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOTTLIEB, L. (Org.); SOARES, I. O. (Org.) . Comunicação e Plano Decenal da Educação: Rumo ao Ano 2003. São Paulo: Ed. Faculdades Claretianas, 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. Rio de Janeiro, 2002.

_____. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, 2003.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1994.

HERMIDA, Jorge Fernando. *O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001*. Educ. rev. [online]. 2006, no. 27 [visitado em março de 2008], pp. 239-258. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-0602006000100015&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0104-4060. doi: 10.1590/S0104-40602006000100015>

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* Rio de Janeiro, Ed. 34, 1996.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. *Pesquisa em comunicação*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos Meios às Mediações*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2001.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.

MATTELART, Armand; MATTELART; Michéle. *História das teorias da comunicação*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. São Paulo, Instituto Piaget, 1991.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez. 2000.

MOURA, Cláudia Peixoto de. *O curso de comunicação social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares*. EDIPUCRS, 2002.

OLIVEIRA, A. Gouveia. *Bioestatística, Epidemiologia e Investigação*. LIDEL - Edições Técnicas, Ltda, 2006.

OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e Mediação Escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2006.

PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, SELMA G.; ANASTASIOU, Léa das Graças C. *Docência do ensino superior*. São Paulo Cortez, 2002.

PORRO, A. *As crônicas do rio Amazonas: Notas etno-históricas sobre as antigas populações indígenas da Amazônia*. Petrópolis, Vozes, 1993.

RANIERI, Nina. *Autonomia Universitária*, São Paulo: EDUSP, 1994.

SANTAELLA, Lúcia: *Comunicação e Pesquisa: projetos para mestrado e doutorado*. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SAVIANI, D. *A nova LDB*. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. Cortez Autores Associados, 1990.

SILVA, Carlos Eduardo Lins da. *Muito além do Jardim Botânico... Estudo da consciência crítica dos trabalhadores face à representação do real feita pelo telejornalismo: pesquisa-ação nos bairros de Lagoa Seca (RN) e Paicarã (SP) sobre a recepção do Jornal Nacional da rede Globo de televisão*. Tese de doutoramento em Ciências da Comunicação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1983.

SILVA, Carlos Eduardo Lins da. *A Política Educacional Brasileira e os Currículos dos Cursos de Comunicação*, IN: MARQUES DE MELO, José; LINS DA SILVA, Carlos Eduardo e FADUL, Anamaria. *Ideologia e poder no ensino de comunicação*. São Paulo: Cortez & Moraes/INTERCOM, 1979.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Para uma leitura crítica da Publicidade*. São Paulo: Paulinas, 1988.

_____. *Sociedade da Informação ou da Comunicação?* São Paulo: Cidade Nova, 1996.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa Ação*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1980.

VASCONCELOS, Celso dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2005.

VITALI, C. Tereza. *A relação Mercado e Ensino de Publicidade e Propaganda: Faculdade Cásper Líbero, um estudo de caso*. Tese de doutoramento em Ciências da Comunicação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

ZANETIN, P. Roseli. *Poder, Cultura e Instituições de Ensino Superior particulares (IES): desempenho e comunicação*. Tese de doutoramento em Ciências da Comunicação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

7. ANEXOS

ANEXO A - Universidade Mackenzie

Grade Curricular

1º Semestre

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CH/CRED	T	P
04031369	Ciência da Comunicação	04	04	-
05031303	Introdução ao Marketing I	02	02	-
08031304	Psicologia I	02	02	-
09031308	Redação e Expressão Oral I	04	04	-
10031359	Estatística e Análise de Dados	04	02	02
12031305	Introdução à Publicidade e Expressão Multimeios	02	-	02
12031313	Exercícios de Análise Proxêmica I	04	-	04
17031427	M.R.B. - Desenho I	04	-	04
17031461	Evolução das Artes Visuais I	02	02	-
34031359	Cultura Brasileira I	02	02	-
80011012	Educação Física	02	02	-
TOTAL		32	20	12

2º Semestre

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CH/CRED	T	P
04032411	Ciência da Comunicação II	02	02	-
05032318	Introdução ao Marketing II	02	02	-
08032319	Psicologia II	02	02	-
09032304	Redação e Expressão Oral II	02	02	-
04032421	Comunicação Comparada I	02	02	-
04032438	Sociologia Geral e da Comunicação	02	02	-
05032301	Teoria e Pesquisa em Opinião Pública	02	02	-
12032311	Exercício de Análise Proxêmica II	02	-	02
17032466	M.R.B. - Desenho II	02	-	02
17032441	Evolução das Artes Visuais II	02	02	-
34032381	Cultura Brasileira II	02	02	-
14032465	Instrumentação em Produção I	02	-	02
34032401	Arte Brasileira I	02	02	-
14032473	Cenografia	04	-	04
80012019	Educação Física	02	02	-
TOTAL		32	22	10

3º Semestre

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CH/CRED	T	P
04033388	Ciência da Comunicação III	02	02	-
12033308	Mídia I	02	02	-
04033418	Ética e Cidadania I	02	02	-
09033327	Redação e Expressão Oral III	02	02	-
04033371	Comunicação Comparada II	02	02	-
17033469	Materiais e Processos Gráficos I	02	-	02
12133108	Teoria e Métodos de Pesquisa em Comunicação	02	02	-
17033497	M.R.B. - Fotografia I	04	-	04
17033500	M.R.B. - Desenho III	04	-	04
17033454	Evolução das Artes Visuais III	02	02	-
12033324	Design Gráfico em Publicidade	02	-	02
14033534	Instrumentação em Produção II	02	-	02
34033408	Arte Brasileira II	02	02	-
80013015	Educação Física	02	02	-
TOTAL		32	18	14

4º Semestre

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CH/CRED	T	P
04034368	Ciência da Comunicação IV	02	02	-
12034339	Mídia II	02	02	-
04034414	Ética e Cidadania II	02	02	-
09034315	Redação e Expressão Oral IV	02	02	-
12034312	Linguagem do Som e da Imagem I (Cine/TV/Audio)	04	02	02
17034523	Materiais e Processos Gráficos II	02	-	02
05034302	Teoria e Análise em Opinião Pública I	02	02	-
17034531	M. R. B. - Fotografia II	02	-	02
17034515	M. R. B. - Desenho IV	02	-	02
17034442	Evolução das Artes Visuais IV	02	02	-
12034347	Processos de Criação - Projeto I	02	-	02
14034514	Instrumentação em Produção III	02	-	02
17034507	Computação Gráfica I	02	-	02
TOTAL		28	14	14

5º Semestre

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CH/CRED	T	P
04035356	Metodologia Científica I	02	02	-
12035335	Mídia III	02	02	-
05035333	Mercadologia I	02	02	-
09035303	Redação e Expressão Oral V	02	02	-
12035351	Linguagem do Som e da Imagem II (Audio/Video)	04	-	04
17035597	Materiais e Processos Gráficos III	04	-	04
05035325	Teoria e Análise de Opinião Pública II	02	02	-
17035589	M.R.B. - Fotografia III	02	-	02
05035341	Planejamento Estratégico em Propaganda e Publicidade I	02	02	-
12035361	Processos de Criação - Projeto II	04	-	04
17035600	Computação Gráfica II	04	-	04
TOTAL		30	12	-

6º Semestre

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CH/CRED	T	P
04036387	Metodologia Científica II	02	02	-
05036380	Mercadologia II	02	02	-
09036301	Redação Oral VI	02	02	-
12036315	Linguagem do Som e da Imagem III (Análise de Audio/Vídeo)	02	-	02
05036372	Teoria e Análise de Opinião Pública III	02	02	-
17036623	M.R.B. - Fotografia IV	02	-	02
17036641	M.R.B. - Desenho de Ilustração	04	-	04
05036399	Planejamento Estratégico em Propaganda e Publicidade II	02	02	-
12036341	Processos de Criação - Projeto III	04	-	04
12036358	Produção e Análise de Imagem (Desenho Animado)	04	-	04
17036631	Computação Gráfica Avançada I	02	-	02
TOTAL		28	10	18

7º Semestre

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CH/CRED	T	P
03037312	Ética e Legislação I	02	02	-
12037303	Supervisão de Estágios I	02	02	-
12037346	Sistema Internacional de Comunicação	02	02	-
09037306	Redação e Expressão Oral VII	02	02	-
12037354	Linguagem do Som e da imagem IV (vídeo)	04	-	04
18037305	Organização e Administração	02	02	-
12037338	Análise Crítica	02	02	-
12037397	Trabalho de Graduação Interdisciplinar - TGI I	04	02	02
05037387	Planejamento Estratégico em Propaganda e Publicidade III	02	02	-
12037362	Processos de Criação - Projeto IV	04	-	04
17037514	Computação Gráfica Avançada II	04	-	04
TOTAL		30	16	14

8º Semestre

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CH/CRED	T	P
03038319	Ética e Legislação II	02	02	-
12038301	Supervisão de Estágios II	02	02	-
12038318	Prática Profissional	04	04	-
09038302	Redação e Expressão Oral VIII	02	02	-
12038369	Trabalho de Graduação Interdisciplinar II - TGI II	04	02	02
12038334	Processos de Criação - Projeto V	04	-	04
TOTAL		18	12	06

ANEXO B - Faculdades Oswaldo Cruz**COMUNICAÇÃO SOCIAL - HABILITAÇÃO PUBLICIDADE E PROPAGANDA**

Grade Curricular para estudantes ingressantes a partir de 2004

1ª Série			
		Carga Horária	
Código	Disciplina	semanal(h/a)	anual(h/a)
0753	Fotografia	2	72
0753	Metodologia da Pesquisa em Comunicação	2	72
0755	História da Arte e Estética dos Meios	2	72
0756	Filosofia da Comunicação	2	72
0757	Realidade Sócio Econômica e Política Brasileira	2	72
0758	Sociologia Geral e da Comunicação	2	72
0759	Língua Portuguesa (Redação e Expressão Oral)	2	72
0793	Administração em Publicidade e Propaganda	2	72
0967	Criação Publicitária	4	144
		20	720

2ª Série			
		Carga Horária	
Código	Disciplina	semanal(h/a)	anual(h/a)
0049	Semiótica da Comunicação	2	72
0074	Comportamento do Consumidor	2	72
0075	Comunicação Visual	2	72
0479	Informática Aplicada a Comunicação	2	72
0700	Estatística - Métodos Qualitativos e Quantitativos	2	72
0750	Língua Portuguesa - Redação Publicitária I	2	72
0774	Comunicação em Tecnologia Educacional	2	72
0885	Comunicação Comunitária	2	72
0954	Comunicação Comparada	2	72
0993	Teoria da Comunicação	2	72
		20	720

3ª Série			
		Carga Horária	
Código	Disciplina	semanal(h/a)	anual(h/a)
0039	Mídia	2	72
0057	Informática Aplicada a Sistemas Audiovisuais em Propaganda	4	144
0072	Produção Gráfica	2	72
0073	Mercadologia	2	72
0092	Produção Publicitária Rádio/TV e Cine	4	144
0430	Ética e Legislação Publicitária	2	72
0458	Planejamento de Campanha	2	72
0459	Língua Portuguesa - Redação Publicitária II	2	72
0773	Ilustração	2	72
		22	792

4ª Série			
		Carga Horária	
Código	Disciplina	semanal(h/a)	anual(h/a)
0038	Promoção de Vendas e Merchandising	2	72
0064	Gerenciamento de Campanha	2	72
0065	Planejamento Estratégico	2	72
0067	Pesquisa em Publicidade e Propaganda	2	72
0069	Gerencia de Produto	2	72
0099	Projeto Experimental	8	288
0434	Mídia	2	72
		20	720

Resumo:

Série h/a

1ª 720

2ª 720

3ª 792

4ª 720

Total 2952

ANEXO C- Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Relação da Grade Curricular

Curso 27011 Comunicação Social
502 Habilitação em Publicidade e Propaganda

Curriculo 270110502081 (Ativo)

Disciplinas em Sequência Aconselhada

Obrigatórias	Disciplina Requisito	Disciplina Conjunto	Créditos			Carga Horária	CE	CP	Per. Ideal
			Aula	Trab.	Tot.				
CCA0218(3)	Língua Portuguesa - Redação e Expressão Oral I .		4	0	4	60			
CCA0258(2)	Fundamentos de Sociologia Geral e da Comunicação .		4	0	4	60			1
CRP0292(3)	Estudo da Defesa do Consumidor		2		3	60			1
CRP0349(2)	Teoria e Técnica da Publicidade I .		4		5	90			1
CRP0350(2)	Princípios da Economia Aplicados a Comunicação .		2	0	2	30			1
CRP0421(2)	Estética em Publicidade .		2	0	2	30			1
Subtotal:			18	2	20	330			
CCA0219(2)	Língua Portuguesa-Redação e Expressão Oral II		4	0	4	60			2
	CCA0218(3) Língua Portuguesa - Redação e Expressão Oral I								
CCA0255(3)	Teoria da Comunicação		4	2	6	120			2
CRP0322(2)	Ética e Legislação Publicitária		2	0	2	30			2
CRP0426(2)	Teoria e Técnica da Publicidade II		4	1	5	90			2
	CRP0349(2) Teoria e Técnica da Publicidade I								
CRP0435(2)	Mercadologia e Publicidade		4	0	4	60			2
Subtotal:			18	3	21	360			
CCA0220(1)	Língua Portuguesa - Redação e Expressão Oral III		4	0	4	60			3
	CCA0219(1) Língua Portuguesa-Redação e Expressão Oral II								
CCA0277(1)	Teoria e Método de Pesquisa em Comunicação		4	0	4	60			3
CRP0168(6)	Promoção de Vendas		4	1	5	90			3
CRP0171(4)	Propaganda Ideológica		2	0	2	30			3
CRP0297(5)	Análise e Planejamento Mercadológico		4	1	5	90			3
	CRP0435(2) Mercadologia e Publicidade								
Subtotal:			18	2	20	330			
CCA0278(2)	Psicologia da Comunicação		4	2	6	120			4

Relação da Grade Curricular

Curso 27011 Comunicação Social
502 Habilitação em Publicidade e Propaganda

Currículo 270110502081 (Ativo)

Disciplinas em Sequência Aconselhada

Obrigatórias	Disciplina Requisito	Disciplina Conjunto	Créditos			Carga Horária	CE	CP	Per. Ideal
			Aula	Trab.	Tot.				
CRP0285(5)	Pesquisa Em Publicidade		4	1	5	90			4
CRP0314(3)	Língua Portuguesa IV (língua Publicitária)		4	1	5	90			4
CRP0422(3)	Fotografia Digital		4	0	4	60			4
Subtotal:			16	4	20	360			
CRP0323(3)	Programação Visual		4	1	5	90			5
CRP0325(4)	Redação Publicitária I		4	1	5	90			5
CRP0357(3)	Produção Gráfica		4	1	5	90			5
CRP0425(1)	Mídia		4	0	4	60			5
Subtotal:			16	3	19	330			
CRP0326(4)	Redação Publicitária II	CRP0325(4) Redação Publicitária I	4	1	5	90			6
CRP0335(3)	Arte Publicitária	CRP0323(3) Programação Visual	4	1	5	90			6
CRP0354(2)	Administração Em Publicidade		2	1	3	60			6
CRP0359(2)	Estudo do Comportamento do Consumidor I		2	1	3	60			6
CRP0423(1)	Produção Audiovisual em Publicidade I		4	1	5	90			6
Subtotal:			16	5	21	390			
CRP0327(2)	Redação Publicitária III	CRP0326(4) Redação Publicitária II	4	0	4	60			7
CRP0353(2)	Planejamento Publicitário		4	1	5	90			7
CRP0360(2)	Estudo do Comportamento do Consumidor II		2	1	3	60			7
CRP0424(1)	Produção Audiovisual em Publicidade II	CRP0423(1) Produção Audiovisual em Publicidade I	4	1	5	90			7
Subtotal:			14	3	17	300			
CRP0317(4)	Projetos Experimentais Em Propaganda e Publicidade		4	4	8	180			8
		CRP0168(6) Promoção de Vendas							
		CRP0171(4) Propaganda Ideológica							
		CRP0285(5) Pesquisa Em Publicidade							

ANEXO D – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*

FACULDADE DE COMUNICAÇÃO E FILOSOFIA

CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL : PUBLICIDADE E PROPAGANDA

Disciplinas oferecidas no curso **

Administração de Marketing	Promoção de Vendas
Antropologia e Consumo	Redação Publicitária
Criação	Semiótica e Teoria da Percepção
Cultura e Cidadania	Sintaxe Visual - Elementos
Economia e Consumo	Sociologia da Comunicação
Editoração Eletrônica	Teoria da Mídia
Estética e Cultura de Massa	Teoria e Método de Pesquisa
Ética e Legislação Publicitária	Teoria Geral dos Sistemas
Fotografia para Publicidade- Produção	PIC (Projeto Integrado de Comunicação – final)
Historia da Arte	Criação
Introdução à Publicidade e Propaganda	Ed. Eletr.
Introdução ao Pensamento Teológico	Gráfico
Linguagem e Criatividade	Mídia
Marketing	Pesquisa Mercad.
Mídia	Planejamento
Novas Tecnologias em Comunicação	Produção Áudio/Vídeo
Oficina de Texto - Leitura	
Pesquisa Mercadológica	
Planej. de Campanha Publicitária	
Planejamento Gráfico	
Produção Publicitária: Áudio/Vídeo	
Produção Publicitária: Imagem	

* Universidade em mudança curricular

** Algumas disciplinas existem em diversos semestres, em curso contínuo (I,II,III...)

ANEXO E - FUNDAÇÃO ARMANDO ALVARES PENTEADO

CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Estrutura Curricular vigente (1998/2) para alunos ingressantes até o segundo semestre letivo de 2008

1ª SÉRIE

DISCIPLINAS	C.H
ADMINISTRAÇÃO EM PUBLICIDADE	36
ANÁLISE DA IMAGEM I	36
ANTROPOLOGIA CULTURAL	36
CRIATIVIDADE	36
ÉTICA EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA	36
HISTÓRIA DA ARTE I	36
LÍNGUA PORTUGUESA I	72
LINGUAGEM FOTOGRÁFICA I	36
SOCIOLOGIA	36
TEORIA DA COMUNICAÇÃO I	72

Total da carga horária da série: 432

2ª SÉRIE

DISCIPLINAS	C.H
ANÁLISE DA IMAGEM II	36
ECONOMIA	36
ESTATÍSTICA I	36
HISTÓRIA DA ARTE II	36
LÍNGUA PORTUGUESA II	72
LINGUAGEM FOTOGRÁFICA II	36
MARKETING I	36
SOCIOLOGIA DA COMUNICAÇÃO	36
TEORIA DA COMUNICAÇÃO II	72
TEORIA E MÉTODO DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO	36

Total da carga horária da série: 432

3ª SÉRIE

DISCIPLINAS	C.H
ANÁLISE DA IMAGEM III	36
ESTATÍSTICA II	36
ESTÉTICA E CULTURA DE MASSA I	36
FILOSOFIA	36
LÍNGUA PORTUGUESA III	36
MARKETING II	36
PESQUISA I	36
PRODUÇÃO GRÁFICA I	36
REDAÇÃO PUBLICITÁRIA I	36
TEORIA DA COMUNICAÇÃO III	36

Total da carga horária da série: 360

4ª SÉRIE

DISCIPLINAS	C.H
ESTÉTICA E CULTURA DE MASSA II	36
FILOSOFIA DA COMUNICAÇÃO	36
MARKETING III	36
NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO	36

PESQUISA II	36
PRODUÇÃO GRÁFICA II	36
PRODUÇÃO PUBLICITÁRIA EM CINEMA I	36
PSICOLOGIA	36
REALIDADE BRASILEIRA I -CULTURA POLÍTICA	36
REDAÇÃO PUBLICITÁRIA II	36

Total da carga horária da série: 360

5ª SÉRIE

DISCIPLINAS	C.H
COMUNICAÇÃO COMPARADA I	36
COMUNICAÇÃO COMUNITÁRIA	36
DIREÇÃO DE ARTE I	36
MARKETING IV	36
MÍDIA I	36
PRODUÇÃO PUBLICITÁRIA EM CINEMA II	36
PSICOLOGIA DA COMUNICAÇÃO	36
REALIDADE BRASILEIRA II-CULTURA POLÍTICA	36
REDAÇÃO PUBLICITÁRIA III	72

Total da carga horária da série: 360

6ª SÉRIE

DISCIPLINAS	C.H
COMUNICAÇÃO COMPARADA II	36
DIREÇÃO DE ARTE II	36
MARKETING V	36
MÍDIA II	36
PRODUÇÃO PUBLICITÁRIA EM RÁDIO I	36
PRODUÇÃO PUBLICITÁRIA EM TV I	72
REDAÇÃO PUBLICITÁRIA IV	72
SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO	36

Total da carga horária da série: 360

7ª SÉRIE

DISCIPLINAS	C.H
DIREÇÃO DE ARTE III	72
MÍDIA III	72
PLANEJAMENTO DE COMUNICAÇÃO	72
PRODUÇÃO PUBLICITÁRIA EM RÁDIO II	36
PRODUÇÃO PUBLICITÁRIA EM TV II	36
REDAÇÃO PUBLICITÁRIA V	72

Total da carga horária da série: 360

8ª SÉRIE

DISCIPLINAS	C.H
COMUNICAÇÃO DIRIGIDA - PROJETO	72
DIREÇÃO DE ARTE - PROJETO	72
MÍDIA - PROJETO	72
PLANEJAMENTO - PROJETO	72
REDAÇÃO - PROJETO	72

Total da carga horária da série: 360