

O ser/fazer docente da publicidade¹

Ariadni LOOSE²

Juliana PETERMANN³

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS

RESUMO

Com uma pesquisa em andamento sobre a formação docente em publicidade, encontramos camadas complexas que envolvem o fazer docente, para além de títulos e formação pedagógica. Será que ministrar uma aula é só concluir a pós-graduação, estar em sala de aula e repetir práticas? Neste artigo nos propomos a olhar para o ser/fazer docente da publicidade, entendendo quais instâncias se movimentam nessa prática profissional. Como resultado, apresentamos o *habitus* docente (Hansen, Petermann, Correa, 2020), os saberes (Mäder, 2019), as competências (Perrenoud, 2000), os desafios (Nocetti, 2015), as funções (Victor, 2024) e as estratégias, com Petermann (2023), Resnick (2024) e Davidson (2022).

PALAVRAS-CHAVE

Publicidade; Ensino; Formação docente; Docentes.

A formação docente em publicidade

Pensar a formação docente em publicidade na pós-graduação é uma das questões que instigam a pesquisa de doutoramento que está em desenvolvimento. Para investigar esse processo, dividimos em etapas que envolvem: mapear e conhecer os programas de pós-graduação em comunicação no Brasil, conversar com os discentes da pós-graduação, graduados em publicidade, compreendendo suas sensibilidades, experiências e motivações e, também, entender a docência e todas as nuances. Todas essas inquietações envolvem, principalmente, a compreensão de que precisamos pesquisar o ensino de publicidade e entender quais caminhos podemos trilhar para ter um ensino que seja mais criativo, alinhado com as questões da contemporaneidade e assertivo para discentes e docentes.

Neste momento da pesquisa olhamos para a docência, buscando entender como acontece essa prática profissional, o que forma o docente da publicidade, o que envolve

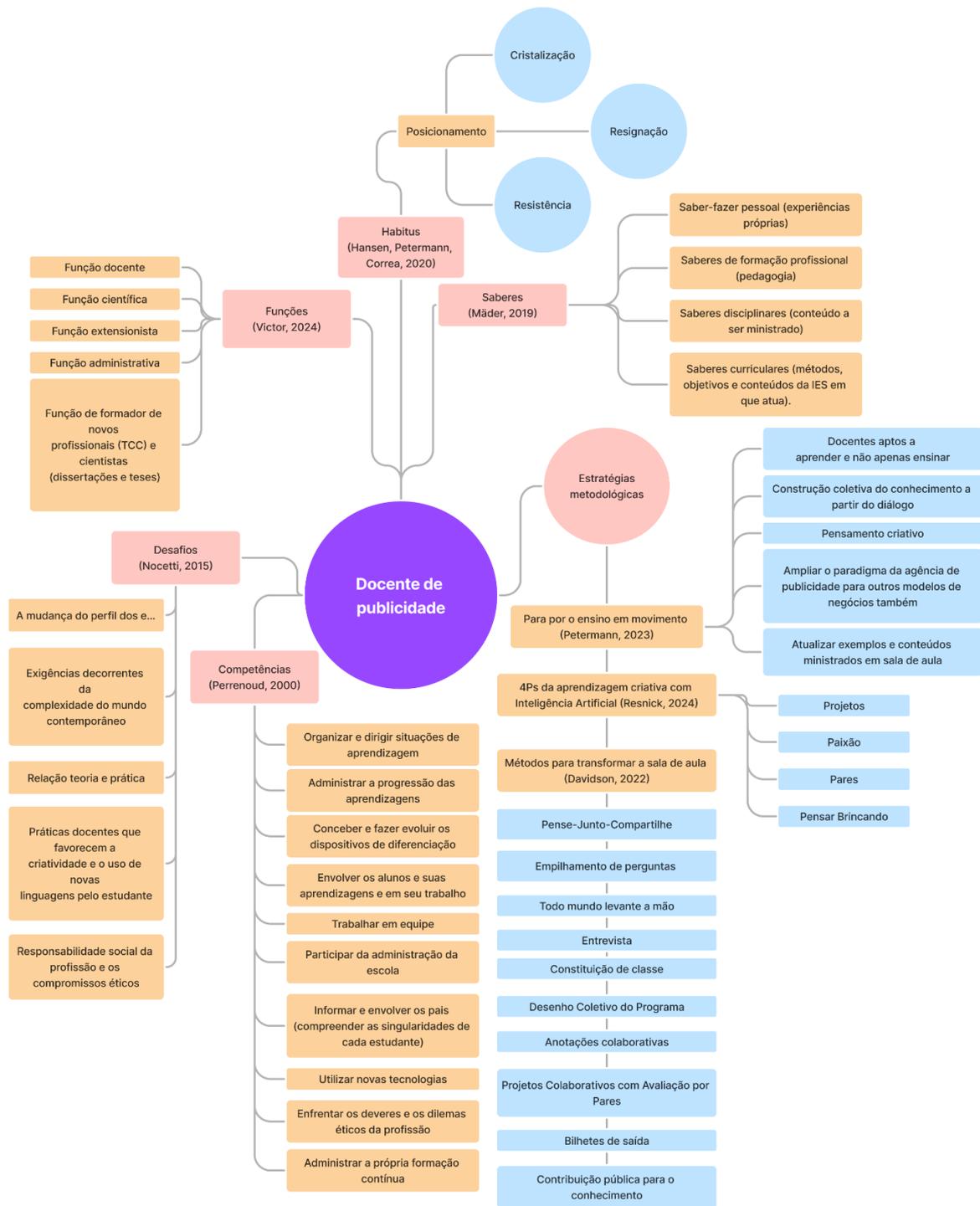
¹ Trabalho apresentado no GP Publicidade e Propaganda, XIX Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 47º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Doutoranda no Programa de pós-graduação em comunicação da UFSM. Pesquisadora no grupo Nós pesquisa criativa. Bolsista CAPES, e-mail: adiloose@gmail.com

³ Orientadora do trabalho. Professora no Programa de pós-graduação em comunicação da UFSM. Coordenadora do grupo Nós pesquisa criativa, e-mail: petermann@ufsm.br

ser esse docente e quais os movimentos possíveis que esse profissional pode realizar para transformar o ensino nesses pontos que nos inquietam. Será que ministrar uma aula é só concluir a pós-graduação, estar em sala de aula e repetir práticas? Com essa inquietação, realizamos uma pesquisa bibliográfica (Stumpf, 2011), encontrando resultados de tese, dissertação, livros, artigos e também de uma postagem em blog científico. Todos apresentam, de alguma forma, alguma questão sobre a docência, seja em aspectos que envolvem o profissional, conceitos que representam como ele se posiciona no campo, desafios que enfrenta, até características da função que desempenha, das competências profissionais e de como pode pensar estrategicamente sua prática. Organizamos todos os achados no mapa apresentado abaixo.

Figura 1. Mapa do ser/fazer docente da publicidade.



Fonte: criação das autoras (2024).

No mapa podemos perceber que o docente de publicidade se divide entre seis aspectos do campo. Alguns mais internos a quem ele é, como o *habitus* docente, seus saberes e as competências de ensinar. Outros mais externos, relacionados ao campo de atuação, como as funções, os desafios e as estratégias metodológicas. Apresentamos cada um desses pontos abaixo, com suas aberturas e considerações de cada autor.

1. *Habitus* docente da publicidade

O *habitus* é um conceito de Bourdieu (1998) no qual, em um meio socialmente estruturado, há estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, sendo um gerador de práticas e representações duráveis, adaptadas ao seu fim. Já o *habitus* docente da publicidade é resultado das pesquisas empíricas de Hansen, Petermann e Correa (2020) que definem uma série de características que representam práticas e representações duráveis do campo.

São elas: reprodução do conhecimento, discurso autoritário, processo hierárquico do sistema educacional (professor frente ao aluno), realce de um discurso institucionalizado e circular (reprodução), valorização do docente legitimado por conhecimentos atribuídos ao mercado publicitário, credibilidade a partir de um discurso profissional (primeiro o publicitário e criativo, depois o docente) e detentor único do conhecimento. Além disso, também há uma preferência pelo professor publicitário homem com razoável prática de mercado e com reduzida formação pedagógica, com uma supervalorização de contatos com o mercado de propaganda (publicitários, publicitárias e sujeitos de destaque), apresentando uma prática docente desenvolvida a partir de experiências com professores no passado (replicando práticas) e exigências e pressões sobre a variação de saberes (relativos à prática publicitária e à prática docente).

Logo, ao chegar no campo de atuação, o docente se vê em um meio com estruturas e reproduções que privilegiam tais características. Há então, segundo Hansen, Petermann e Correa (2020), três tipos de posicionamento que o sujeito pode tomar referente a esse *habitus*: posição-sujeito de cristalização (quando há o fortalecimento dessas características a partir das atitudes em sala de aula), a posição-sujeito resignação (quando se reconhece que é necessário haver uma mudança no *habitus*, porém por questões externas é preciso seguir replicando essa prática) e a posição-sujeito resistência (quando há um rompimento com o *habitus* e cria-se ações e atitudes para transformar o ensino).

Assim, na intenção de pesquisar o docente e suas reproduções no campo para então chegar no ensino de publicidade e propor mudanças que estejam alinhadas com a contemporaneidade, nos interessa docentes que tenham um posicionamento de resistência ou, também, de resignação (que percebam a necessidade de mudança, mesmo que não tenham como realizar ações ativas que visem a transformação do ensino).

2. Saberes docentes

Mäder (2019) apresenta como resultado da sua tese quatro saberes que envolvem os docentes em todas as fases das suas carreiras e, segundo ela, esses saberes também impactam nas estratégias de ensino-aprendizagem em sala de aula. O saber-fazer pessoal, seria referente às suas próprias experiências e auto formação, aspectos que contribuem para seu repertório e sua prática metodológica (aqui entrariam, por exemplo, as práticas adquiridas a partir da observação de outros professores, durante a sua própria formação profissional). Já os saberes de formação profissional seriam seus conhecimentos pedagógicos e metodológicos, adquiridos durante a pós-graduação ou em cursos de capacitação.

De acordo com Mäder (2019), há uma lacuna pedagógica na formação docente, pois ela acontece “a partir de espaços e tempos distintos em que já foram vivenciadas experiências discentes, e dessa forma engloba um amplo desenvolvimento em diversas dimensões”. Seria quase como uma auto formação (termo também abordado pela autora, fazendo com que esses saberes também transbordem para o saber-fazer pessoal), onde o próprio docente é responsável pela sua qualificação. Mas, pontua Mäder (2019), as IES já estão preocupadas com essa formação pedagógica, investindo em cursos de capacitação para seus docentes.

Já os saberes disciplinares seriam relativos às disciplinas que esse docente irá ministrar em sua carreira, logo correspondente ao campo do conhecimento em que está atuando ativamente (também é necessário uma formação continuada, para manter um aprimoramento nas transformações do campo e da sociedade - que impactam diretamente na publicidade). Por fim, os saberes curriculares são relativos aos métodos, objetivos e conteúdos específicos da IES em que atua (tendo em vista que cada instituição organiza sua matriz curricular de formas independentes, mas de acordo com as diretrizes do MEC).

Pontua a autora que “[...] o ato de ensinar pressupõe aprender a ensinar, ou seja, a desenvolver progressivamente todos os saberes necessários ao trabalho docente” (MÄDER, 2019, p. 79). Ou seja, a união destes quatro saberes implicam nos fundamentos da prática docente e, como podemos perceber, precisam estar sempre em movimento e em constante atualização.

3. Funções docentes

As funções docentes foram levantadas por Victor (2024) em uma postagem no blog sobre gestão, política e sociedade da FGV⁴. O autor (2024, *online*) começa seu texto falando que nenhum docente é apenas docente: “Nosso trabalho não é dar aula. É ensinar o que fazemos em nosso cotidiano. Ou seja, pesquisa. Somos, para início de conversa, professores-pesquisadores ou cientistas-docentes, dividindo nosso tempo profissional entre laboratórios e salas de aula”, destacando que docentes se envolvem no tripé das IES (ensino, pesquisa e extensão) e possuem um trabalho muito mais extenso que apenas as horas dentro da sala de aula.

Na função docente, o autor aborda aspectos como a capacidade de formar pessoas com senso crítico e ético, aptos para o mercado de trabalho, sabendo trabalhar em equipe e conviver com as diferenças. Além disso, é preciso realizar essa função em estruturas precárias e sentindo as dificuldades dos estudantes. Na função científica, são necessários uma atualização permanente, com produção constante nas melhores revistas científicas. O que ocorre muitas vezes sem financiamento, em salas de aula sem estruturas (sem internet, por exemplo). Além disso, envolve assumir cargos voluntários, como a coordenação de grupos de pesquisa, por exemplo.

Na função de formador de novos profissionais (TCC) e cientistas (dissertações e teses) está a grande carga de trabalhos para correção e orientação. Na função extensionista encontramos a necessidade de criar projetos para a formação do público externo, alinhando IES com a comunidade local, muitas vezes sem financiamento. Por fim, a função administrativa é uma atividade quase nunca mencionada na formação de pesquisadores e docentes, afinal, em nenhum momento se ensina a ser gestor. Nessa função há muito trabalho com burocracias e conhecimentos específicos do cargo e da IES em que atua.

4. Desafios docentes

Nocetti (2015) aborda os cinco elementos que desafiam os docentes, sendo esse os resultados das suas análises da dissertação. Apesar de seus apontamentos datarem de quase uma década, podemos perceber que ainda estão bem presentes no cotidiano de sala de aula destes docentes. O primeiro elemento é a mudança do perfil dos estudantes, tendo em vista que novas gerações chegando, pode gerar um desalinhamento entre docentes e

⁴ Disponível em <https://periodicos.fgv.br/cgpc/announcement/view/270?s=08> Acesso em 19 abril 2024

discentes (principalmente docentes com um *habitus* cristalizado, que não vêem a necessidade de mudança em suas práticas de sala de aula).

O segundo elemento são as exigências decorrentes da complexidade do mundo contemporâneo, e aí percebemos novamente a necessidade de repensar as práticas metodológicas para que o ensino esteja de acordo com as transformações da sociedade. Em um terceiro ponto está a relação teoria e prática, um debate já bastante recorrente e que ainda não foi, de certa forma, resolvido, gerando frustrações docentes e discentes em sala de aula. Há também, em um quarto elemento, as práticas docentes que favorecem a criatividade e o uso de novas linguagens pelo estudante, aqui podemos perceber o quanto ainda é atual os desafios apresentados pela autora (2015). O uso de tecnologias em sala de aula, que permitam uma aproximação com os estudantes mas também potencializem os processos criativos, são necessidades do cotidiano em sala de aula que desafiam os docentes.

Esse debate tecnológico também se adequa ao quinto e último elemento, sendo a responsabilidade social da profissão e seus compromissos éticos. É preciso que os novos e novas profissionais da publicidade saibam como lidar com as transformações da contemporaneidade, sendo parte dos processos de produção, como profissionais éticos e responsáveis. E essa formação vem dos conteúdos ministrados pelo docente em sala de aula, durante a sua formação.

5. Competências de ensinar

A referência mais antiga da nossa busca exploratória bibliográfica é Perrenoud (2000). Abordamos o pensamento do autor aqui por acharmos que as dez competências do ensinar estão alinhadas também às competências que o docente deve desempenhar em sala de aula, independente de ser no ensino superior ou não. Alguns pontos levantados pelo autor talvez estejam mais alinhados ao ensino básico, mas podemos fazer uma interpretação para adequar à realidade da nossa pesquisa.

A primeira competência seria organizar e dirigir situações de aprendizagem que se relacionam diretamente com a segunda de administrar a progressão das aprendizagens. Ou seja, faz parte da competência docente pensar estrategicamente o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Da mesma forma, a terceira competência de conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, também se relaciona com a quarta, que busca envolver os estudantes em suas aprendizagens e em seu trabalho. Nos dois

momentos é preciso conhecer os discentes para que, em suas diversidades, eles e elas consigam ter o máximo aproveitamento dos processos de aprendizagem.

Seguindo as competências definidas por Perrenoud (2000), a quinta mostra que é preciso saber e ensinar a trabalhar em equipe. A sexta é relativa a participar da administração da escola e aqui podemos adicionar a função administrativa que envolve a atividade docente, apresentada por Victor (2024). A sétima competência, que se relaciona a informar e envolver os pais, talvez seja a mais distante da realidade no ensino superior. No entanto, podemos interpretar essa competência como compreender a sensibilidade dos estudantes, suas necessidades e vivências individuais.

A oitava competência é sempre atual, afinal utilizar novas tecnologias em um mundo que apresenta uma constante evolução tecnológica e em uma profissão que se utiliza destas tecnologias, principalmente as digitais, é primordial, desde o ensino. A nona competência se refere a enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e se relaciona diretamente com o desafio já apresentado por Nocetti (2015), assim como a décima competência, administrar a própria formação contínua, também pode estar conectado com os saberes docentes definidos por Mäder (2019).

6. Estratégias metodológicas

As estratégias metodológicas que envolvem o fazer docente são diversas e amplas. Seria difícil definir em uma só pesquisa, de um curto período, um número considerável delas. Por essa razão, optamos por apresentar três estratégias: uma que se relaciona diretamente com o ensino de publicidade, outra que traz aspectos contemporâneos (relacionando criatividade e tecnologia) e, por fim, uma que apresenta alguns métodos ativos para trabalhar em sala de aula.

Petermann (2023) apresenta cinco estratégias para pôr o ensino de publicidade em movimento. Segundo ela, as estratégias “funcionariam não como soluções fáceis, mas como respostas minimamente mais dinâmicas e que nos colocariam, pelo menos, em movimento em relação a um ensino estável demais” (Petermann, 2023, p. 200). A primeira se refere à formação continuada do docente, repetindo algo que já vimos nos saberes e nas competências, reforçando a necessidade do docente também estar disposto a aprender. A segunda estratégia seria basear a sala de aula no diálogo, construindo o conhecimento junto com os estudantes.

A terceira estratégia se refere ao pensamento criativo, afinal a criatividade é base da nossa profissão. Logo, o ensino também precisa priorizar o trabalho criativo no processo de ensino-aprendizagem, indo além de uma única resposta para problemas e estimulando o pensamento divergente (diversidade e heterogeneidade na criação de ideias e sugestão de resoluções). A quarta estratégia está em ampliar as possibilidades de atuação profissional para além da agência de publicidade, afinal o mercado já se movimentou com outros modelos de negócios em que os estudantes poderão exercer a profissão. Por essa razão é preciso trazer esses debates para dentro da sala de aula.

Por fim, a última estratégia seria atualizar os conteúdos e exemplos em sala de aula. Essa estratégia se alinha com os saberes docentes (em que é preciso conhecer o conteúdo que será ministrado) e os desafios (das exigências decorrentes de um mundo contemporâneo), colocando o docente em movimento ao continuar seus estudos e atualizar-se com o *sensorium* dos estudantes, para trazer um conteúdo relevante e relacionado com os interesses e necessidades do estudante.

Resnick (2024) traz em seu artigo as preocupações e possibilidades do uso da Inteligência Artificial na aprendizagem. Segundo o autor (2024), é preciso pensar o uso dessas tecnologias como bases construtivistas (como ferramentas que auxiliam a criação de projetos) e não instrutivas (ferramentas utilizadas para dar instruções e sanar dúvidas, por exemplo). Para alinhar um uso criativo da inteligência artificial, o autor apresenta seu método dos Quatro Ps da Aprendizagem Criativa: projetos, paixão, pares e pensar brincando.

O seu método relaciona o desenvolvimento de projetos com o uso de ferramentas de Inteligência Artificial aliados a alguma temática que envolva a paixão dos envolvidos (desenvolvendo projetos que os estudantes considerem pessoalmente significativos). Tudo isso em grupo ou pares, afinal a aprendizagem criativa deve envolver pessoas aprendendo umas com as outras. Por fim, o pensar brincando se refere à disposição para experimentar, tentar coisas novas, assumir riscos e ultrapassar limites, explorando todas as possibilidades das ferramentas.

Já Davidson (2022) traz dez métodos para transformar a sala de aula. São estratégias metodológicas que ela utiliza com seus estudantes e que, segundo a autora, trouxeram resultados positivos na evolução da aprendizagem. O "Pense-Junto-Compartilhe" se refere a uma dinâmica cronometrada para pensar, trocar e compartilhar respostas sobre determinado tempo, incentivando que todos se envolvam e gere uma

diversidade de ideias. O empilhamento de perguntas se refere a fazer uma rodada de perguntas e respostas, por ordem de interessados, sem que novas perguntas sejam feitas até ser encerrada a rodada.

"Todo mundo levante" a mão é uma dinâmica que, quando o docente faz uma pergunta, todos devem levantar as mãos. Alguém aleatoriamente é escolhido para responder (a resposta pode ser que não saiba). O importante é gerar uma inclusão e envolvimento com todos os discentes. A "entrevista" funciona tal qual o nome diz, onde um estudante deve entrevistar o outro a partir de temáticas trabalhadas em aula ou até mesmo sobre a didática da disciplina. A "constituição de classe" trata sobre um combinado entre docente e discentes, organizado no primeiro dia de aula. Davidson (2022) sugere que os estudantes iniciem com princípios pessoais e depois pensem sobre participação em sala de aula, objetivos e, até mesmo, sistemas de avaliação.

O "desenho coletivo do programa" é semelhante a constituição, no entanto se refere ao próprio plano de ensino, que é construído junto com os estudantes no começo da disciplina. Bem semelhante à estratégia de Petermann (2023) em construir uma sala de aula baseada no diálogo. Nas "anotações colaborativas", Davidson (2022) fala sobre criar a partir de uma ferramenta de edição (como o Google Docs) em que todos os discentes possam ter acesso e construam juntos as anotações sobre o conteúdo ministrado em aula.

"Projetos colaborativos com avaliação por pares" acompanha a lógica de trabalhar em grupo, como apresentado por Resnick (2024). Segundo Davidson (2022), a ideia é que os integrantes do grupo distribuam funções para que todos possam colaborar para o sucesso do projeto. Em "bilhetes de saída" a dinâmica envolve pedir aos discentes que, ao final da aula, escrevam algo que não entenderam ou que gostariam de ampliar as discussões na próxima aula. Por fim, a "contribuição pública para o conhecimento" está conectada com trabalhar com paixão e se envolver em projetos nos quais realmente acreditam. Segundo a autora (2022), os estudantes se envolvem mais quando o projeto vai trazer algum impacto significativo, além de apenas uma nota avaliativa.

Considerações Finais - ou as instâncias que envolvem o ser/fazer docente de publicidade

Quando iniciamos nossa investigação sobre a formação docente em publicidade levamos em consideração, prioritariamente, questões como conhecimentos pedagógicos e metodológicos durante a vivência da pós-graduação (afinal, obter o título de doutor e doutora é, quase sempre, uma das etapas necessárias para iniciar a carreira docente nos dias atuais). Porém, ao caminhar da nossa pesquisa, encontramos camadas mais complexas que envolvem o ser/fazer docente: reprodução de práticas, saberes específicos, funções extras, desafios contemporâneos, competências didáticas e diversas possibilidades de estratégias metodológicas para transformar o ensino.

Podemos perceber que a formação pedagógica incide sobre diversos aspectos que apresentamos neste artigo. Seja na definição de um *habitus* docente cristalizado, em que há uma predominância de conhecimentos práticos da profissão e pouco conhecimento pedagógico, seja nos saberes profissionais que incluem ter essa formação (a partir de capacitações ou repetindo práticas experimentadas a partir de outras experiências como docente/discente). Assim como é necessária para desempenhar a função docente e para os desafios que envolvem a criatividade e as novas linguagens do estudante, a formação pedagógica atravessa também outros desafios, é dita nas competências necessárias e, inclusive, transparece na necessidade da constante atualização docente e formação continuada.

Nas questões metodológicas, de um fazer docente em um ensino publicitário que necessita de revisões para acompanhar as mudanças da sociedade, encontramos sujeitos com posição de resistência ao *habitus* docente, propondo ações e projetos que vão além de práticas tradicionais. Percebemos metodologias ativas, sala de aula baseada em diálogo, projetos que envolvem trabalhar com pessoas para pessoas, com impacto e paixão. Percebemos que o docente precisa aliar a função extensionista com competências de ensino-aprendizagem com um pensamento criativo, de forma a ampliar as possibilidades de atuação de seus estudantes, com engajamento e participação ativa.

Percebemos também que os desafios que envolvem a complexidade de um mundo contemporâneo se apresentam como questões éticas e de responsabilidade social da profissão, que podem ser potencializados pelo avanço de ferramentas como de Inteligência artificial, exigindo ainda mais qualificação docente para lidar com essas possibilidades no ensino. No entanto, é na construção coletiva do conhecimento, pautado por questões humanas como a ludicidade, a paixão e o envolvimento, que os autores

trazem como caminhos para incluir essas ferramentas e alinhar o ensino com o cotidiano dos discentes.

Retomando a indagação que guiou a construção do nosso artigo: será que ministrar uma aula é só concluir a pós-graduação, estar em sala de aula e repetir práticas? Percebemos que a prática docente vai além das horas em sala de aula e envolve muitos outros conhecimentos sobre todo o processo de ensino-aprendizagem e nas relações entre sociedade, ensino, pesquisa e estudantes. Talvez para ministrar uma aula seja realmente necessário possuir o título de doutor/doutora, estar em sala de aula e repetir práticas de um *habitus* cristalizado.

Porém o ser/fazer docente envolve diversos outros aspectos, para além de uma formação pedagógica e metodológica, com camadas complexas, que merecem ampliação em nossas reflexões. É preciso ter conhecimentos sobre gestão, conhecer os estudantes e suas singularidades, participar ativamente da pesquisa científica (com boa produção) e da extensão (com projetos relevantes). Sendo assim, seguem nossas preocupações em relação à formação docente: será que estamos nos qualificando na pós-graduação para atuar em tantas frentes diferentes na prática profissional? Essa é a questão primordial que se apresenta nos resultados dessa nossa coleta exploratória e que qualifica o continuar da nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

DAVIDSON, C. N. **The new education: how to revolutionize the university to prepare students for a world in flux**. New york: Basic Books, 2022.

HANSEN, F.; PETERMANN, J.; CORREA, R. S. **Criação publicitária: desafios no ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

MÄDER, M. P. M. **Metodologias ativas na educação superior: desafios para os docentes no curso de Publicidade e Propaganda, 2019**. Tese (Doutorado em Educação), Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

NOCETTI, I. W. J. **Desafios da docência no ensino superior:** o caso do curso de publicidade e propaganda., 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Educação., Universidade Católica de Santos - UCS.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETERMANN, J. O ensino de Publicidade e Propaganda em tempos de crise. In: MOURA, Cláudia Peixoto de; ALMEIDA, Fernando Ferreira de; NASCIMENTO, Genio; SILVA, Robson Bastos da (Orgs). **Fórum Ensicom:** fontes e ações para o ensino de comunicação no Brasil. São Paulo: Intercom, 2023

RESNICK, M. **Generative AI and Creative Learning:** Concerns, Opportunities, and Choices.

MIT Exploration of Generative AI, 2024. Disponível em: <<https://mit-genai.pubpub.org/pub/gj6eod3e>>. Acesso em: 19/04/2024.

VICTOR, Leon. **O trabalho invisível e a falácia do “professor que não gosta de trabalhar”**, 2024. Disponível em <https://periodicos.fgv.br/cgpc/announcement/view/270?s=08> Acesso em: 19/04/2024

STUMPF, I. R. C. Pesquisa Bibliográfica. In: J. DUARTE; A. BARROS (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** São Paulo: Atlas, 2011.