



ABORDAGENS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO PUBLICITÁRIA

Gutemberg Alves Geraldês Junior¹

Cláudia Nandi Formentin²

Vanessa Wendhausen Lima³

RESUMO: Este artigo apresenta abordagens ativas como método de aprendizagem no curso de Publicidade e Propaganda da Faculdade Satc. Para isso, possui ainda, como objetivos específicos: (a) relacionar contextos de aprendizagem ativa no curso; (b) Apresentar aspectos conceituais e históricos da aprendizagem ativa e (c) identificar o papel destas abordagens no desenvolvimento profissional do acadêmico de publicidade. O desenho metodológico é caracterizado por seu caráter qualitativo-descritivo e constitui-se ainda como um estudo de caso, pois apresenta dados obtidos no recorte do curso de publicidade e Propaganda da Satc no ano de 2018. O artigo trata ainda de uma estratégia de ensino centrada nos três principais atores de um curso superior em comunicação social (aluno, professor e mercado).

1 INTRODUÇÃO

Com as constantes mudança na comunicação, promovida pela velocidade com que a informação vem imprimindo novos modelos das marcas se relacionarem *com* as pessoas e *entre* as pessoas, é importante lançar um olhar totalmente distinto do que se havia sendo lançado ao longo das últimas duas décadas na prática educacional dos cursos de Publicidade e Propaganda no Brasil. Até mesmo pelo fato de estar em uma instituição completamente orientada às necessidades que o mercado apresenta, onde a inserção de novos atores [profissionais capacitados] é um dos principais norteadores de nossas estratégias, o curso de publicidade e propaganda da faculdade Satc, viu-se, assim, no dever de acompanhar de perto estas mudanças.

Para e por isto, este estudo busca levar em consideração todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem, ou seja, alunos, professores e o mercado publicitário da região – maior entusiasta na formação de profissionais qualificados e

¹ Coordenador e Professor da UniSATC. E-mail: gutemberg.geraldes@satc.edu.br

² Professora da UniSATC. E-mail: claudia.formentin@satc.edu.br

³ Professora da UniSATC. E-mail: vanessa.wendhausen@satc.edu.br



capacitados. A publicidade e propaganda é um saber produzido no campo das ciências sociais aplicadas e é um braço derivado das comunicações sociais. Assim, é muito importante levarmos em consideração que a utilização de práticas ativas já se dava de maneira aleatória na maior parte das disciplinas ofertadas. O que foi feito e o que este artigo pretende divulgar é justamente um alinhamento entre estas ofertas e o estabelecimento de objetivos comuns às disciplinas que estão utilizando estas práticas.

Urge salientar também que, para o desenvolvimento deste artigo, fez-se importante selecionar algumas disciplinas para que pudéssemos lançar um olhar mais acurado sobre elas. Por isso, dada a exiguidade do tempo, levamos em conta também a limitação espacial e física de um artigo científico, como é o caso deste texto. Vale lembrar ainda que esta pesquisa tem caráter qualitativo-descritivo e constitui-se ainda como um estudo de caso, pois apresenta dados obtidos no recorte do curso de publicidade e Propaganda da Satc no ano de 2018. Assim, as práticas selecionadas foram (a) **Gamificação** – prática interdisciplinar que envolveu as disciplinas de Entretenimento e Conteúdo e História da comunicação, ambas da primeira fase da Matriz 2 do curso de Publicidade e Propaganda da Satc e (b) **Relacionamento com o mercado** – prática da disciplina de Planejamento Publicitário, ofertada na sexta fase da Matriz 1 do mesmo curso.

Com isso, o objetivo geral deste artigo é o de apresentar abordagens ativas como método de aprendizagem no curso de Publicidade e Propaganda da Faculdade Satc. Dessa forma, tem como objetivos específicos, (a) relacionar contextos de aprendizagem ativa no curso; (b) Apresentar aspectos conceituais e históricos da aprendizagem ativa e (c) identificar o papel destas abordagens no desenvolvimento profissional do acadêmico de publicidade.

A partir da seleção supracitada, foi desenvolvida a sua fundamentação teórica que conta, como critério principal, a escolha por autores clássicos da pedagogia com foco e voz centrados na aprendizagem do aluno e, sobretudo, em como ele aprende. Esta seleção se deu pelo fato de estarmos, a todo instante, buscando criar teias de significado nos conteúdos lecionados para que nossos alunos possam compreendê-los de forma a gerar valor real sobre a importância desses conteúdos para a sua caminhada acadêmica, profissional e, sobretudo, enquanto cidadão.



2 ENSINO EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA

Como um curso de uma instituição focada em educação profissional, buscamos, voltar nossos olhares para a realidade do curso de publicidade e propaganda da Faculdade Satc, para o futuro dos acadêmicos formados pelo curso e, sobretudo, para as mudanças qualitativas que estes dois universos [curso e acadêmicos] permitem promover no mercado da comunicação em si. Ao longo de todos estes anos, - o curso teve sua primeira turma iniciada em fevereiro de 2014 - , foram apresentadas uma série de exemplos e teorias que nos guiaram por aquilo que reconhecemos como educação transformadora. Como se tem percebido nas discussões promovidas pelo que chamamos de pós-modernidade da educação, conforme Lampert (2007), as mudanças na educação não são algo novo e estão sendo cobradas há tempo. Temos, no entanto, equivocadamente, a impressão que esta é uma exigência recente. O que às vezes parece ser evidenciado nas resistências que parecem indicar uma espécie de lacuna cultural, conforme apresenta Domenico De Masi (2001).

O ambiente escolar constitui-se em um importante local de socialização e de compreensão do mundo, percebendo-o como ambiente plural. Sendo assim, também o ambiente do ensino superior é um local propício para preparar indivíduos para as práticas do mundo no qual estão inseridos e, conseqüentemente, interagindo. Neste sentido, compreende-se que, como afirmou Freire (2015, p. 24) o ato de ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Tal perspectiva se opõe a ideia de uma educação tradicional que compreende a relação de ensino e aprendizagem baseada na memorização de informações que podem ser guardadas para uso futuro. Inexiste, para Freire (2015), ensino sem aprendizagem (e vice-versa) tendo em vista que, para o autor, a humanidade descobriu a possibilidade de ensinar a partir de um processo histórico de aprender socialmente. Trata-se de um processo “que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (FREIRE, 2015, p. 26). Neste sentido, no modelo tradicional de educação, que compartimenta os conteúdos em caixas que não se comunicam entre si, é um empecilho para a o contato com os saberes do mundo que podem ser alcançados a partir da construção do conhecimento.



Por esta perspectiva Freire indica que é necessário deixar claro para o educador desde o início que “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2015, p. 25). Assim, complementando o que Freire fala, Bell Hooks (2013) afirma que muitas vezes, em um ensino disruptivo, “antes do processo começar, é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica de escola” (HOOKS, 2013, p. 18). Pela perspectiva deste caminho teórico, o educador tem papel fundamental não apenas em ensinar o conteúdo, mas também, como afirma Freire, em ensinar certo, com criticidade. A leitura crítica, a leitura verdadeira, para Freire (2015, p. 29) “me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”. Assim, diz o autor, “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 2015, p. 30).

Uma das características que Hooks (2013) apresenta para que a aprendizagem se estabeleça de modo a estimular o contato real com os saberes do mundo é o entusiasmo, a vontade de partilhar. Para isso, segundo a autora “os alunos deveriam ser vistos de acordo com suas particularidades individuais [...] e a interação com eles teria de acompanhar suas necessidades” (HOOKS, 2013, p. 17). Neste sentido faz-se necessário que o educador conheça a realidade e também a expectativa dos alunos com quem conviverá durante o período letivo. Este é o princípio, segundo Cortella (2016). Para o autor é necessário que o educador tenha “o universo vivencial discente como princípio (ponto de partida), de maneira a atingir a meta (ponto de chegada) do processo pedagógico” (CORTELLA, 2016, p. 108). Neste sentido, Karnal (2016) completa que educar frequentemente é contrariar “a vontade imediata do aluno”. No entanto, diz o autor, esta vontade presente no olhar discente que artifícios serão necessários para que o professor atinja o objetivo da educação. Assim, diz Karnal (2016, p. 23) “o olhar dele [do aluno] não é seu horizonte, mas sua possibilidade”.

A educação, assim, se insere como uma prática da liberdade sendo “um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (HOOKS, 2013, p. 25). Esse processo de aprendizado, continua Hooks, “é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que



nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos”. Na educação como prática da liberdade coloca todos os alunos, tanto para Hooks quanto para Freire, como sujeitos ativos sendo vistos como sujeitos integrais e permitindo que busquem o conhecimento para além dos livros apresentados. Ao relatar sua experiência no ensino Bell Hooks (2013, p. 27) afirma ter percebido que “os professores [...] dão graves sinais de perturbação quando os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento”.

Os veículos de comunicação acabam funcionando como um espelho para diversas questões sociais presentes em seus contextos. TV, cinema, revistas etc acabam por representar estes pontos possibilitando reflexão sobre os temas e abordados. Tais representações acontecem pela linguagem. Seja ela verbal ou não-verbal. Para Stuart Hall (2016, p. 31) “a representação conecta o sentido e a linguagem à cultura”. Assim, continua o autor, “representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura” envolvendo assim a linguagem e seus usos. Por isso, cursos radicados na área de comunicação social, por si só trazem esse anseio por representatividade e permitem essa identificação supracitada.

Neste sentido Hall (2016) aponta para um mapa de significados que é compartilhado pela comunidade. Estes significados que acabam por construir os sentidos do que está presente dentro da sociedade são construídos de tal forma que em dado momento parecem, aqueles que compartilham tal mapa, que são naturais e sempre estiveram ali. No entanto, lembra o autor, não se trata de algo natural. O sentido é resultado de convenções sociais, culturais e linguísticas e podem mudar conforme estes aspectos sofram alguma alteração. Assim, afirma Hall (2016, p. 42) “pertencer a uma cultura é pertencer, grosso modo, ao mesmo universo conceitual e linguístico”. Nesta perspectiva Knauss (2006, p. 100) completa que esta construção do significado “abre um campo para o estudo dos diversos textos e práticas culturais, admitindo que a sociedade se organiza, também, a partir do confronto de discursos e leituras de textos de qualquer natureza — verbal escrito, oral ou visual”. Há, neste lugar, afirma o autor, disputas tanto no campo simbólico quanto sociais.



A forma como a educação tradicional está organizada tende a valorizar o conhecimento clássico, conforme aquele organizado em uma perspectiva didática e curricular da igreja católica. Esse modelo tradicional se manteve com poucas alterações ao longo dos séculos. Por isso, ainda hoje, crianças, adolescentes e mesmo adultos encontram-se em salas de aula, seguindo um modelo que prevê a soberania do professor face à “inferioridade” discente, a quem apenas cabe aprender.

Em uma tentativa de burlar essa estrutura tradicional e de acrescentar aspectos transformadores à educação, diversos modelos foram pensados. Trata-se de alternativas que visam a transverter esse sistema e, assim, minimizar alguns de seus efeitos sobre os sujeitos. Entre os modelos de educação supracitados é possível evidenciar a educação republicana de José Veríssimo; a educação científica de Maria Montessori; a educação democrática de Darcy Ribeiro; e a educação popular de Paulo Freire (PILETTI; PILETTI, 2012).

Segundo Lima (2014), o método Paulo Freire, consubstanciado a uma concepção democrática de educação, previa a conscientização dos sujeitos quanto à realidade de seu próprio mundo, fazendo com que eles se tornassem aptos a se construírem de maneira crítica e responsável. Considerando a educação como um processo de participação social e de desenvolvimento do sujeito e aliando-a, portanto, à conscientização de mundo, Freire (2011/1967) acreditava que, além de ensinar a ler as palavras, era preciso ensinar a ler o mundo. Para ele, um processo educativo minimamente eficaz precisava ir além de sílabas no papel; deveria estar mais para o desenvolvimento de uma consciência crítica que para uma leitura puramente mecânica. Freire procura fazer isso, atribuindo à educação não o papel de ensinar conteúdos predeterminados, mas o papel de fazer com que o aluno conheça a liberdade e se torne hábil a construí-la crítica e responsabilmente. Isso configura o princípio da pedagogia crítica, ou seja, uma pedagogia

arrraigada a uma visão ética e política que procura levar os estudantes além do mundo que já conhecem, preocupa-se com a produção de conhecimentos, valores e relações sociais que os ajudem a adotar as tarefas necessárias para conseguir uma cidadania crítica e a ser capazes de negociar e participar das estruturas mais ampla de poder que conformam a vida pública (GIROUX, 2000, p. 69).

Essa perspectiva atribui à educação um papel central na transformação social, pois, através da libertação dos pensamentos, mostrando como se pode (e se



deve) ser crítico diante do mundo, é que se pode transformar a realidade. O trabalho de Freire foi pioneiro, mas essa ideia de uma educação crítica não é sua exclusividade, tendo em vista que na mesma época, outros projetos, em outros lugares do mundo, voltaram suas lentes para outros processos educativos. Trata-se, conforme Apple et al. (2011, p. 16), de projetos que “puseram em questão as relações sociais existentes e as estruturas de poder, levantando críticas substanciais de raça, classe e relações de gênero, além de oferecer alternativas radicais para as formas educacionais então existentes”. Os estudos sobre a educação crítica, de maneira geral, buscam “expor o modo como as relações de poder e desigualdade (social, cultural, econômica), em sua miríade de combinações de formas e complexidades, manifestam-se e são postas em questão na educação formal e informal das crianças e adultos” (APPLE et al, 2011, p. 14).

Cabe tomar aqui a ideia central desses modelos, pois eles buscam desenvolver uma ‘educação para a vida’, uma educação que vá além dos muros escolares, que vise à atuação em sociedade e que permita conviver efetiva e criticamente com diversas instâncias de atuação individual e pública.

A ideia de transformar a realidade com uma atuação mais efetiva no mundo é resultado, também, de uma transformação interna, escolar, da própria sala de aula. Assim, na década de 1980, as metodologias que colocavam o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem começaram a surgir para mudarem a forma de ensinar, especialmente entre adultos, haja vista que muitos desses estudantes não atingiam desempenho adequado seja nos bancos escolares, seja no mundo do trabalho.

As metodologias ativas, com início na década de 1980, procuraram dar resposta à multiplicidade de fatores que interferem no processo de aprendizagem e à necessidade dos alunos desenvolverem habilidades diversificadas. Era necessário que o aluno adquirisse um papel mais ativo e proativo, comunicativo e investigador. De certa maneira, essas metodologias opõem-se a métodos e técnicas que enfatizam a transmissão do conhecimento. Elas defendem uma maior apropriação e divisão das responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem, no relacionamento interpessoal e no desenvolvimento de capacidade para a autoaprendizagem. O papel do professor foi também repensado; passou de transmissor do conhecimento para monitor, com o dever de criar ambientes de aprendizagem repleto de atividades diversificadas (MOTA; ROSA, 2018, p. 263).

Essas metodologias avançaram pelos grandes centros universitários, mostrando a todos que o mundo em que os estudantes vivem, com suas



experiências de vida e de trabalho não pode ser apartado das salas de aula e de aprendizados efetivamente suficientes. A pedagogia Ativa ou Pedagogia da Ação, conforme nos mostra Souza e Dourado (2015, p. 185) “propõe que a aprendizagem deve partir de problemas ou situações que propiciem dúvidas ou descontentamento intelectual”, pois, continua os autores, os problemas surgem de experiências reais que são problematizadas e, com isso, passam a estimular a relação investigação-resolução.

Com o decorrer do tempo e o acontecimento da internet no mundo, algo que impulsionou a globalização e a chegada de tecnologias como computadores pessoais e *smartphones* às mãos das pessoas, incluindo nesse rol estudantes de todas as idades, os processos educativos precisaram ser transformados novamente. Não era mais possível que docentes em suas salas de aula não considerassem as tecnologias como aliadas. Ao menos, seria uma forma de não as ter como adversárias.

Partir para uma educação que contemple uma prática ativa de aprendizagem fortalece as abordagens do que Munhoz (2015, p. 28) nos mostra que alguns estudos suscitam que a aprendizagem é altamente significativa quando se dá por meio da “utilização das abordagens do aprender a aprender, do aprender fazendo e do aprender pelo erro”, o autor completa ainda considerando que é por estes meios que as pessoas aprendem. Ratificando este pensamento, Luckesi (2011) aponta para um caminho fundamental, a mudança da visão do que ele chama de “pedagogia do exame”. O autor afirma ainda que em tempos atuais este modelo pedagógico termina por assustar todo o corpo discente e lhes impõe uma percepção da educação um tanto quanto coercitiva, o que culmina no apequenamento de seu potencial criativo. Em um curso de publicidade e propaganda, em qualquer nível que seja, isso se torna uma arma letal contra a aprendizagem e o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício da profissão.

3 PRÁTICAS ATIVAS PARA SE APRENDER PUBLICIDADE

A perspectiva de que o conhecimento não deve ficar compartimentado em blocos que parecem não se comunicar deve ser uma busca constante, especialmente em cursos que, como publicidade, tem como competência fundamental a criatividade. Para que este elemento seja desenvolvido, os alunos



devem estabelecer conexões entre os diversos conteúdos e destes com o cotidiano e o seu fundo de conhecimento, ou seja, aquele conhecimento que é historicamente desenvolvido e acumulado por uma comunidade. A sala de aula que permitir que o conhecimento circule sem a necessidade de compartimentos possibilita que estes fundos de conhecimento sejam ampliados tendo em vista que serão compartilhados entre os alunos e professores que, por sua vez, trazem suas diferentes bagagens. É neste sentido que no curso de Publicidade e Propaganda da Satc as práticas de ensino que procuram aproximar conteúdos vistos em disciplinas diferentes, na mesma fase ou fases diferentes, é uma prática que iniciada já nos semestres iniciais do curso.

As disciplinas de História da Comunicação e Entretenimento e Conteúdo são exemplos disso. Os alunos, divididos em equipes, receberam um veículo de comunicação para pesquisar sua história. Para a realização desta atividade a turma precisou utilizar os conhecimentos adquiridos na disciplina de Entretenimento e conteúdo para que pudessem desenvolver um jogo com as informações pesquisadas para a disciplina de História da Comunicação. O conteúdo se fez presente além dos textos produzidos para a atividade. Era necessário que estivessem também nas imagens e na forma do jogo produzido.

Esse jogo constante de cruzamento entre os aprendizados nas mais diversas disciplinas ao longo do curso, permite aos alunos trabalhar com um tipo de aprendizagem ao qual Munhoz (2015) chama de aprender pela pesquisa, pois representa um desafio colocado aos alunos e seus professores na direção de criar novas maneiras de trabalho e sobretudo de entender o conteúdo por meio da explicação. Afinal, ao criarem jogos para facilitar o entendimento de um determinado conteúdo, os acadêmicos terminam por esclarecer pontos cegos no universo da teoria e, sobretudo, aproximar a linguagem deles [jovens] com o universo teórico debatido, neste caso, os conteúdos das duas disciplinas em questão, muitas vezes superpostos pelo nível de conhecimento docente. O que foi percebido ao longo do desenvolvimento foi que, apesar de terem um conteúdo que sabiam que deveria ser abordado, os alunos buscaram em suas vivências com aquele veículo o fio que norteou a pesquisa e a produção do material apresentado. A proposta da atividade foi, como diz Freire (2015), a ferramenta que os professores envolvidos encontraram para criar possibilidades para a produção ou construção do conhecimento. Isso ficou evidente na escolha do tipo de jogo, na elaboração de regras e perguntas, nos

exemplos e imagens usados. Todos estes elementos permitiram que tais conteúdos estivessem cercados de certos afetos e memórias que deram a atividade e ao conteúdo mais sentido.

Este entendimento ficou claro, ao passo que os acadêmicos criaram um jogo para facilitar a forma de como as narrativas são criadas. O jogo, denominado por eles [alunos] de “Story’n’tell”, conforme Figura 01, visa justamente promover um encontro prático dos alunos de outras disciplinas que utilizam a metodologia de storytelling – que virá a ser trabalhada em uma disciplina disposta na matriz curricular do próprio curso, só que na quarta fase – com isso, os acadêmicos adquiriram já na primeira fase uma ideia central de como trabalhar diferentes narrativas na publicidade, elemento fundamental para seu desenvolvimento na profissão. As propostas de jogos elaboradas pelos acadêmicos tramitam entre vários conceitos e trespasam por diversas disciplinas ao longo das fases do curso. Com isso, a atividade trouxe um resultado que promoveu a educação, a interação e a diversão em sala de aula.

Figura 01: Jogo Story ‘n’ Tell



Fonte: Redação Satc.

A utilização de jogos, além do processo de gamificação de algumas disciplinas serve, além de tudo, para deslocar o aluno de sua zona de conforto diária que é o modelo tradicional de educação que citamos mais acima. Afinal, a possibilidade de desenvolver a atividade de aprendizagem por meio da estruturação de um jogo dá ao ambiente de ensino aprendizagem um bom horizonte de sucesso no entendimento do conteúdo da disciplina e, sobretudo, suas práticas relacionadas à publicidade (conforme figura 02) visto que, com isso, conforme Munhoz (2015), a

flexibilidade é quase uma consequência natural do processo. Ou seja, o aluno torna-se o ator principal da sala de aula a receber o corolário por construir sua própria aprendizagem, ou melhor, sentido para sua própria aprendizagem.

Figura 02: Jogos desenvolvidos



Fonte: Redação Satc.

Para e por isto é muito importante, no curso de Publicidade e Propaganda da Satc que o professor sempre busque estratégias diversas de integração dos alunos para evitar que haja desinteresse por parte do acadêmico e, com isso, gere uma maior motivação para gerar o processo de significação e qualificar a aprendizagem do mesmo. É sabido que trabalhos em grupo promovem também um outro tipo de aprendizagem: a colaborativa – que, por consequência, desperta no aluno competências fundamentais para sua atuação no mercado publicitário. Com isso, percebe-se um fortalecimento do pensamento de Hooks (2013) onde a teórica norte-americana afirma que é necessário desconstruir o ambiente tradicional de ensino onde o professor é o único responsável pela dinâmica da sala de aula.

Essa aprendizagem em grupo é mais um processo do que um resultado *per se*. Afinal, conforme nos mostra Hall (2016), há um mapa de significados que são compartilhados pela comunidade. E é justamente este compartilhamento do qual nos fala Hall (2016), que é o grande tesouro a ser perseguido pela aprendizagem em grupo. O compartilhamento de pontos de vista, de experiências, de habilidades, tende a gerar resultados mais plurais, mais criativos e, consequentemente, mais motivadores (vide figura 03). Carregando de significados o conteúdo lecionado e

ampliando consideravelmente a capacidade de apreensão e entendimento deste conteúdo por meio do corpo discente.

Figura 03: Trabalhos em grupo



Fonte: Redação Satc.

Ao formar equipes, o professor permite a troca de experiências por meio da aprendizagem colaborativa e, como resultado disso, oferece, conforme Souza e Dourado (2015) o espaço para que se possa reconstruir o conhecimento que, dessa forma, apresenta-se como um conhecimento de situação problemática gerando assim o que se conhece por ABP ou aprendizagem baseada em problemas. Afinal, além da situação problema apresentada, é seguida de análise e interpretação de dados, comparação de pontos de vista distintos e, por fim, a explicação de conceitos e ideias. Com isso, afirma Souza e Dourado (2015), cria-se um ambiente trespessado por colaboração e promotor de uma fonte de valores entre os componentes das equipes.

Um ponto importante que deve ser lançado um olhar com muita precisão é o lugar que o professor ocupa nesse processo todo, afinal, o trabalho do professor não fica restrito à sua atuação interna aos grupos. O docente alinhado à este formato de aula permite-se envolver de maneira singular com os alunos, gerando mais empatia, confiança e, sobretudo, rompendo barreiras entre docentes e discentes com uma única finalidade: otimizar o processo de ensino – aprendizagem. Como, por exemplo, a prática quando ela é desenvolvida com um cliente real e envolve vários olhares que contribuem para a entrega do melhor resultado possível. Como é o caso da abordagem na disciplina de Planejamento Publicitário.

Figura 04: Canvas desenvolvido para a disciplina de Planejamento



Fonte: Curso de Publicidade e Propaganda Satc

Ainda em relação aos resultados mais positivos nas disciplinas que trabalharam com práticas ativas de aprendizagem, destaca-se ainda Planejamento publicitário. Na qual foi desenvolvido um *canvas* específico para a disciplina (conforme Fig. 04), com a finalidade de tornar o percurso do planejamento mais visual e mais significativo para os alunos. Afinal, para a maioria destes, a disciplina, quando dotada de práticas ativas de aprendizagem torna-se mais interessante, estimulante e agradável, frente aos métodos tradicionais de ensino, conforme nos mostra Souza e Dourado (2015).

É sabido que a satisfação dos estudantes com as aulas, segundo Souza e Dourado (2015), tem muito mais a ver com a estratégia adotada em sala de aula pelo professor do que com o carisma em si, ou ainda, com as tecnologias adotadas em sala de aula. Na disciplina de Planejamento publicitário, a estratégia foi colocá-los [os alunos] frente a frente com um cliente em potencial. Por isso foi traçada uma parceria com a ACIC (Associação Comercial e Empresarial de Criciúma) para que eles desenvolvessem todo um plano publicitário para a instituição. Para que a estratégia desse certo alguns encontros *in loco*, na própria ACIC, foram necessários. Isso aproximou os alunos ao problema a ser resolvido e deu a eles a dimensão real do queurgia a ser feito.

Ao adotar esse tipo de prática ativa, é importante pois o foco das aulas é deslocado do conteúdo apenas para a aprendizagem, ao mesmo tempo em que o aluno – como centro do processo – ganha protagonismo na ação da aprendizagem e, sobretudo, evidencia o fato de que aprender não é simplesmente apreensão de

conteúdo, visto que há grande aprendizagem no cruzamento das informações pelo processo colaborativo como ele se dá. Em situações assim, o problema do cliente, ganha os olhares mais diversos dos alunos presentes. Com suas experiências, seus anseios, suas visões de mundo e, principalmente, os diversos caminhos para a solução do problema trazido à luz pela ACIC.

Figura 04: Reunião de briefing ACIC



Fonte: Curso de Publicidade e Propaganda Satc

Tanto no exemplo da produção dos jogos quanto neste, em que os alunos foram colocados diante de um cliente real, percebe-se a possibilidade de um ensino disruptivo visto que, como afirma Bell Hooks (2013) o professor aqui não é o único responsável pela dinâmica que envolve o ensino e a educação, como se percebe na Fig. 05. Há uma comunidade interna a instituição e externa a ela que esperam algo destes alunos e os influenciam. Ao levar o ensino para além da sala de aula o professor reconhece isso traz entusiasmo para a sala de aula estimulando em seus alunos, como indica Hooks o contato real com os saberes. Assim, “deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 2015, p. 30).

Figura 05: Discussão de estratégias ACIC



Fonte: Curso de Publicidade e Propaganda Satc

Uma das coisas que se percebe nos alunos logo que entram em um curso superior é a necessidade de entrarem em contato com a área de atuação que escolheram. É importante que todo o corpo docente compreenda o repertório que vai sendo formado com o passar dos semestres para que os alunos e professores envolvidos compreendam que tal expectativa que, como trouxe Cortella (2016), é o ponto inicial, é utilizada para que o processo pedagógico vá se completando. Trata-se, disse Karnal (2016), das possibilidades. Possibilidades estas que são trabalhadas ao longo de todas as disciplinas ministradas pelo curso de publicidade e propaganda da Satc, afinal, só assim, vaticinando estas possibilidades, é que elas são ampliadas no mercado de trabalho, campo de atuação de nossos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da publicidade, na prática, já pressupõe a utilização de práticas ativas, uma vez que a apreensão dos conteúdos se dá nos laboratórios e estúdios que o curso dispõe próprio para isso. Também sabemos que a utilização de uma única estratégia de ensino para todas as disciplinas ao longo de todo curso, costumam não produzir os resultados esperados. Assim, o ensino ativo proposto utilizados ao longo do curso, não como uma estratégia fechada, mas alinhada com a ideia de promover a resolução de problemas práticos e fazer deles algo familiar a todos os alunos, apresentou-se como um método inovador e que, sobretudo, trouxe resultados satisfatórios no que chamamos de processo de ensino aprendizagem.



Com estas práticas também ficaram evidentes que a utilização destes métodos ativos aprimora o trabalho dos docentes, a medida em que estimula o discente a buscar sempre a melhor solução para os problemas trazidos. Um outro ponto interessante que ficou evidente foi a capacidade de desenvolver estudantes autônomos que fazem do saber uma constante em sua busca, promovendo assim o aprender a aprender. Os métodos mostraram-se eficazes ao ponto de evidenciar a insatisfação dos alunos com o trabalho inacabado, isto é, a insatisfação deles com o trabalho cujo resultado não produzisse o efeito de comunicação esperado, seja no caso da produção de jogos para melhor informar aos seus pares estratégias de aprendizagem das teorias da comunicação, seja nos resultados de comunicação produzidos para a ACIC.

Dessa forma, os trabalhos demonstraram evidências suficientes para acreditarmos na prática de métodos ativos de aprendizagem como um dos grandes responsáveis pelo crescimento do aluno enquanto construtor do próprio saber e, principalmente, do desenvolvimento de sua capacidade autônoma na produção do conhecimento. Fazendo do professor um grande aliado neste processo e, sobretudo, uma espécie de mentor da carreira acadêmica e profissional destes alunos. Com isso, estas ferramentas mostram-se altamente eficazes para que pudéssemos levar aos demais docentes do curso a proposta de inclusão em seus repertórios didáticos e, assim, fortalecer a prática ativa como método de motivação de encantamento do saber.

REFERÊNCIAS

APPLE et al. **Educação crítica**: análise internacional. Trad. Vinícius Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem baseada em problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 263-294, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a02v22n83.pdf> Acesso em: 22 jul. 2020.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011/1967.



_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz&Terra, 2015.

GOMES, R.; BRINO, R.F.; AQUILANTE, A. G.; AVÓ, L.R.S. Aprendizagem baseada em problemas na formação médica e o currículo tradicional de medicina: uma revisão bibliográfica. **Rev Bras Educ Méd**. Rio de Janeiro, v.33, p. 444-51, 2009. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022009000300014 Acesso em: 03 ago. 2020

GIROUX, H. A. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2016.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jun. 2006. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1406/1274> .

Acesso em: 18 ago. 2020.

LIMA, V. W. **A prática social no jornal escolar**: estudo do ponto de vista da análise crítica de gênero. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf . Acesso em:

18 ago. 2020.

MOTA, A. R.; ROSA, C. T.W. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 2, p. 261-276, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8161/4811>

MUNHOZ, Antonio Siemsen. **ABP: Aprendizagem Baseada em Problemas**: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2012.



SOUZA, S.C.; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (abp): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS**. v.5, n. 31, p.182-200, 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2880> Acesso em: 03 ago. 2020.

SOUZA, Samir. **Aprendizagem baseada em problemas (ABP)**: um método transdisciplinar de aprendizagem para o ensino educativo. Disponível em: <http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-320-1042016-143203.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020