

# Métodos Pedagógicos em Cursos de Comunicação Social: Aplicação e Formação de Banco de Casos

## Teaching Methods in Social Communication Courses: Application and Case Bank Training

Monica Franchi Carniello<sup>a\*</sup>; Luis Fernando Zuliatti<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Universidade de Taubaté e Anhanguera Educacional. SP, Brasil.

<sup>b</sup> Anhanguera Educacional e Fundação Armando Álvares Penteado. SP, Brasil.

\*E-mail: monicafcarniello@gmail.com

---

### Resumo

Como premissa do processo educacional, faz-se necessária a constante revisão dos métodos de ensino-aprendizagem, de maneira a buscar melhores resultados e aproveitamento das potencialidades contextuais e dos discentes. O objetivo desta pesquisa é propor um modelo de desenvolvimento de casos para ser aplicado no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação da área de Comunicação Social. A pesquisa, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como exploratória, em sua primeira etapa, cuja coleta de dados se deu por meio de aplicação de entrevistas com coordenadores do curso de Comunicação Social para identificar demandas pedagógicas. Na segunda etapa, é explicativa, por testar modelos de caso para identificar os mais adequados ao perfil dos discentes. Como resultado da pesquisa, verificou-se que o *teaching case*, com algumas adaptações, foi o modelo mais adequado para o perfil e formato do curso da instituição estudada.

**Palavras-chave:** Método de Ensino. Estudo de Caso. Comunicação Social.

### Abstract

*As a premise of the educational process, it is necessary the constantly review the methods of teaching and learning in order to achieve better results and use of potentials contextual and of the students. The research objective is to propose a model for case development to be applied in the teaching-learning process in undergraduate courses in the area of Media Communication. The research, with a qualitative approach, is characterized as exploratory in its first stage, applying interviews with coordinators of Media Communication courses in order to identify pedagogical demands. In the second stage, it is explanatory, for testing case models to identify the most appropriated profile of the students. As a research results, it was found that the teaching case, with some adjustments, was the most suitable model for the profile of the institution and course studied.*

**Keywords:** Teaching Method. Case Study. Media.

---

### 1 Introdução

Nas últimas décadas, de forma pontual a partir de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), as políticas públicas voltadas ao ensino superior priorizaram a ampliação do acesso de parte da população que estava excluída do ensino superior por suas condições socioeconômicas, bem como pela desconcentração das Instituições de Ensino Superior - IES. Com essas medidas, o número de matrículas no ensino superior cresceu 226,8% de 1991 a 2009 (INEP, 2010), contando com a atuação de instituições públicas e privadas. Cunha (2007, p.810) destaca que “a segmentação dos sistemas educacionais não obedece a um trajeto retilíneo, sendo determinada por forças que ora incentivam o crescimento do setor público, ora do setor privado, ora de ambos”.

Com tamanho crescimento, as instituições tiveram de se adaptar à nova realidade, tanto em termos estruturais quanto pedagógicos, visto que houve alteração do perfil do aluno do ensino superior. Se na gênese do ensino superior brasileiro a universidade atendia a uma elite, as políticas de expansão do ensino superior romperam com essa barreira historicamente

construída, inserindo alunos com perfil socioeconômico e repertório cultural diversos no ensino superior.

Outra variável contextual que demandou o repensar do modelo de ensino foi a difusão da rede mundial de computadores, que, apesar de ainda não atingir a universalização do acesso - 43% dos lares brasileiros possuem computador com acesso à internet, segundo o Comitê Gestor de Internet no Brasil (CGI, 2013) - impactou nas práticas pedagógicas, estratégias e táticas de ensino, uma vez que promoveu o rompimento com o uso dogmático de conceitos como a linearidade, o cartesianismo e o distanciamento entre professor e aluno.

Isto posto, faz-se necessária a constante revisão dos métodos de ensino-aprendizagem, de maneira a buscar melhores resultados e aproveitamento das potencialidades contextuais e dos discentes. Cunha (2007), ao fazer uma análise de todos os ciclos de ensino no Brasil, reforça que não apenas a quantidade de alunos foi ampliada, mas que foram inseridos, inclusive no ensino superior, alunos de outros termos sociais e culturais, o que demanda novos currículos, conteúdos, métodos, espaços, tempos.

Enfatiza-se que a função da IES é compartilhar conhecimentos sistematicamente acumulados, necessários ao desenvolvimento de métodos de aplicabilidade de técnicas voltadas para o bem viver coletivo. Para que tal função seja eficazmente cumprida, faz-se necessária a adequação ao contexto socioeconômico do país. Wanderley (1984, p.18) valida tal perspectiva ao afirmar que “paulatinamente as universidades terão que se adequar aos processos de desenvolvimento econômico e social segundo as características peculiares de cada nação”.

Cada área do conhecimento dinamiza esse processo de atualização conforme suas especificidades. Como exemplo, observa-se a área de Administração que, por se caracterizar como um campo das Ciências Sociais Aplicadas, assim como a Comunicação Social – foco deste estudo – tem como particularidade o desenvolvimento de metodologias de ensino pautadas em recursos que permitam a aplicação de conceitos e modelos teóricos em atividades práticas, manifestadas pelos métodos *teaching case*, desenvolvido inicialmente pela Harvard; a adaptação do método *Problem Based Learning* - PBL, intensamente usado na área de saúde, e o método de estudo de caso, intensamente utilizado também na Administração. Tais métodos, dadas as suas especificidades, tem em comum o fato de serem centradas no ser humano (*Human Centered Design*), cuja premissa é pautada na ideia de que as pessoas comuns sabem quais são as soluções para seus problemas (KLEIN *et al.*, 2014).

Baseado nesses exemplos, cabe identificar os métodos pedagógicos mais adequados para contemplar as especificidades nos processos de ensino-aprendizagem dos cursos de nível superior de cada área do conhecimento. Essa pesquisa tomará como objeto os cursos da área de Comunicação Social. Tal escolha justifica-se pelas recentes mudanças nas diretrizes pedagógicas dos cursos (BRASIL, 2009) - alguns já concluídos e outros em fase de discussão, como o caso de Publicidade e Propaganda - momento oportuno para a realização desse projeto. Enfatiza-se o fato de que, nas diretrizes já homologadas, como no caso do curso de Jornalismo (BRASIL, 2009), existe uma ênfase na aproximação dos métodos de ensino com as práticas mercadológicas, sem abandonar o objetivo de desenvolver a capacidade crítica do aluno, expressa nos itens II, III e V do documento referentes à estrutura do curso:

II - Utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos, além de estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, propiciando sua articulação com diferentes segmentos da sociedade;

III - Promover a integração teoria/prática e a interdisciplinaridade entre os eixos de desenvolvimento curricular;

V - Utilizar diferentes cenários de ensino-aprendizagem permitindo ao aluno conhecer e vivenciar situações variadas em equipes multiprofissionais (BRASIL, 2009, p.14).

Outro aspecto que merece atenção, segundo Tomita (2006), é a necessidade de ampliar a formação acadêmica

do corpo docente dos cursos de Comunicação, constituído, em grande parte, por profissionais que possuem ampla experiência profissional e, portanto, conhecem as práticas de mercado, porém nem sempre são familiarizados com a prática acadêmica e não possuem titulação.

Os métodos pautados nos estudos de caso apresentam-se como uma ferramenta que permitirá aos docentes o cumprimento desse objetivo, uma vez que permitem a aplicação dos preceitos teóricos em situações similares às vivenciadas no cotidiano das profissões.

O objetivo desta pesquisa foi propor um modelo de desenvolvimento de casos para ser aplicado no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação da área de Comunicação Social.

## 2 Material e Métodos

### 2.1 Métodos baseados em resolução de casos

Os processos educativos envolvem atores diversos, métodos, técnicas e ferramentas, todos sujeitos à historicidade. O desenvolvimento dessas tecnologias varia conforme disponibilidade e paradigmas socioculturais, que também guardam estreita relação com o desenvolvimento tecnológico.

Em uma sociedade com amplo acesso à informação, estruturada em rede, tal qual preconizado por Castells (2003), a escola, em todos os seus níveis, deixa de se posicionar como um centro detentor de conhecimento para ser um centro produtor e difusor de conhecimento, o que implica o desenvolvimento de novos métodos de ensino-aprendizagem.

No Brasil esse processo se torna ainda mais evidente a partir do processo de democratização do país, refletido no ensino superior por meio de políticas públicas para desconcentração e ampliação do acesso às IES. Um dos marcos legais desse processo está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (nº 9.394/96), bem como o desenvolvimento de complexos sistemas de avaliação associados às políticas educacionais.

Dentre os métodos pedagógicos desenvolvidos, destaca-se o estudo de caso, geralmente de abordagem qualitativa, usado com frequência no campo dos estudos organizacionais (YIN, 2001). Ainda que seja alvo de críticas como método de pesquisa, em parte elas são dirigidas a estudos qualitativos em geral, dentre as quais a mais frequente é o fato de não fornecerem base para estudos conclusivos, o uso do caso como método pedagógico pode ser um instrumento bastante eficaz para aproximar o aluno da realidade. Tal aproximação se dá por meio da aplicação e visualização de modelos teóricos em situações concretas, com o intuito de gerar no aluno a compreensão conceitual e a ampliação da experiência. Fazer uso da unidade de caso para dinamizar os processos de ensino-aprendizagem é uma possibilidade que foi amplamente explorada pela escola de negócios da Harvard.

Outro método, utilizado com maior frequência nos cursos de saúde, é o *Problem Based Learning* (PBL), que se diferencia

do estudo de caso, mas possui a convergência da dinâmica e do envolvimento do educando em uma postura interativa no desenrolar do processo. Nesse método a discussão de um problema se desenrola em duas fases. Na primeira fase o problema é apresentado e os alunos formulam objetivos de aprendizado a partir da discussão do mesmo. Na segunda fase, após estudo individual realizado fora do grupo tutorial, os alunos rediscutem o problema à luz dos novos conhecimentos adquiridos (UEL, 2013).

A proposta de resolução de problemas adota como princípio o papel ativo dos estudantes na construção do conhecimento. Trabalhando em pequenos grupos e coletivamente, os alunos devem pesquisar e resolver problemas complexos, relacionados à realidade do mundo em que vivem (KRASILCHIK; ARANTES; ARAÚJO, 2006).

Tais métodos convergem como o conceito de aprendizagem ativa, proposto por Imbernón (2012, p.79), ao afirmar que “tudo isso não pode ser feito sem o aluno. Este deve ser um sujeito de aprendizagem. E isso faz com que a sala de aula se converta em um espaço diferente”.

Posto esse contexto, verifica-se que os processos educacionais sofreram representativas revisões especialmente a partir da segunda metade do século XX, alicerçadas por características contextuais da sociedade que demandaram outro olhar sobre o papel do professor e do educando. A proposta pedagógica de Freire (1975) reflete tal postura ao defender a educação de adultos como liberdade. Desfaz-se a ideia de educação como acúmulo de conteúdos para uma concepção de educação como uma relação dialógica entre educador e educando, capaz de construir problematizações sobre a realidade.

Embasados nessa perspectiva, vários métodos de ensino-aprendizagem foram desenvolvidos com o intuito de aperfeiçoar no educando a capacidade de construir conhecimento, analisar fenômenos e estabelecer relações entre a realidade e modelos teóricos. Dentre elas, destacam-se o *Problem Based Learning* - PBL, a problematização, o estudo de caso, o *teaching case*, métodos que são abordados neste estudo.

## 2.2 Problem Based Learning - PBL

Tal método teve origem nas décadas de 1960 e 1970 em cursos de saúde, nos quais tem sido usado frequentemente até os dias atuais e consolidou-se como método associado aos cursos dessa área, apesar de existirem exemplos de uso do PBL em outras áreas de conhecimento com menor intensidade.

En las décadas de los 60's y 70's un grupo de educadores médicos de la Universidad de McMaster (Canadá) reconoció la necesidad de replantear tanto los contenidos como la forma de enseñanza de la medicina, con la finalidad de conseguir una mejor preparación de sus estudiantes para satisfacer las demandas de la práctica profesional. (BUENO; FITZGERALD, 2004, p. 145-146)

O foco pedagógico se volta para o protagonismo do educando e tem como fundamento os “princípios da escola

ativa, do método científico, de um ensino integrado e integrador dos conteúdos [...] em que os alunos aprendem a aprender e se preparam para resolver problemas relativos à sua futura profissão” (BERBEL, 1998, p. 152). Nesse método o problema já é previamente definido e o educador, denominado professor-tutor, tem a função de dar seqüência aos objetivos na discussão dos problemas (CYRINO; TORRALLES-PEREIRA, 2004).

Segundo Araújo e Arantes (2012) esse tipo de abordagem educacional representa uma mudança na estrutura de organização do ensino e aprendizagem no ensino superior, visto que há uma alteração do foco do ensino para a aprendizagem, o que demanda a construção de novos modelos de funcionamento acadêmico. A gênese do método se situa na década de 1960, nos cursos de saúde do Canadá, reconfigura o papel do professor, que passa a exercer a função de orientador no processo de aprendizagem.

Os passos que envolvem o método são sistematizados por Iochida (2014), UEL (2014), e Savery e Duffy (1995), sintetizados nas etapas a seguir:

- ✓ Leitura do problema e esclarecimento dos termos desconhecidos;
- ✓ Definição dos problemas a serem entendidos e explicados;
- ✓ Análise dos problemas e busca de possíveis explicações por meio de conhecimento prévio. Usa-se a técnica do *brainstorm*;
- ✓ Resumo das soluções encontradas;
- ✓ Formulação dos objetivos de aprendizado (definir no que o aluno deverá aprofundar o conhecimento para resolver o problema);
- ✓ Estudo individual dos assuntos levantados;
- ✓ Retorno ao grupo para rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo anterior.

Importante ressaltar que para a aplicação do método PBL são necessárias mudanças no formato tradicional da sala de aula, o que condiz com a ruptura com a figura do professor detentor de conhecimento que é um mero transmissor de conteúdo. A adequação da sala deve permitir as discussões em grupo, e equipamentos apropriados para o desenvolvimento necessário devem estar disponíveis, bem como o acesso a espaços fora da sala de aula, tais como biblioteca e, no caso específico dos cursos de Comunicação Social, foco dessa pesquisa, laboratórios de informática, rádio, TV e fotografia e agência experimental.

Os grupos devem ser organizados pelo professor e devem ser definidos um aluno coordenador e dois secretários, que serão responsáveis pelo registro e elaboração de relatório.

## 2.3 Problematização

Esse método, frequentemente confundido ao PBL, é pautado nos mesmos princípios de protagonismo do educando. A característica específica desse método é que o problema não

é pré-definido, e sim cabe ao educando problematizar uma realidade observada. É um método que definitivamente rompe com a rigidez de transmissão de conteúdo.

Na problematização, há a necessidade não só de uma clara postura metodológica em relação ao processo de pesquisa que o aluno deverá desenvolver ativamente, mas também de uma coerente postura política em relação ao processo educativo e aos problemas relativos ao tema em estudo. Pelas características do trabalho com o conhecimento, após o estudo de um problema poderão surgir outros desdobramentos sobre o tema, exigindo do professor e dos alunos o contato com situações ou conteúdos que não foram previstos pelo professor, num primeiro momento, mas que precisarão ser investigados por serem relevantes à compreensão do problema (CYRINO; TORRALLES-PEREIRA, 2004, p.786).

Para tal, são propostas etapas para condução do método, denominado método arco por Maguerez *apud* Cyrino e Torralles-Pereira (2004), a saber: observação da realidade (problema); definição de pontos-chave; teorização; formulação de hipóteses de solução; aplicação à realidade.

## 2.4 Estudo de caso

Tal método é bastante difundido na academia brasileira e, exatamente pela familiaridade com o processo, faz-se necessário atentar para alguns aspectos que por vezes são negligenciados. O principal ponto a ser esclarecido é que um estudo de caso implica, necessariamente, na coleta de dados primários (YIN, 2001).

Martins (2008, p.9) reforça tal perspectiva ao afirmar que:

um estudo de caso não deve ser entendido como um longo histórico de uma unidade organizacional, acompanhado de algumas tabelas que mostram apenas percentuais, geralmente, para encobrir respostas de poucos participantes, sobre variáveis imprecisas; não é fazer o levantamento de dados secundários sobre uma organização, geralmente uma grande empresa, e com esse material, comumente extraído do *site* da empresa, ou banco de dados público, construir um estudo de caso; não é o pesquisador enviar questionários para um grande número de empresas, obter poucas respostas e, a partir daí, montar seu estudo multicaso; não é sinônimo de exemplo, em situações em que o autor desenvolve um texto teórico com procedimentos para eventuais aplicações e, ao final, apresenta um exemplo, denominando-o de estudo de caso.

Reforçando possíveis distorções que ocorrem na aplicação do estudo de caso, Flyvbjerg (2006, p.3-4) aponta cinco mal-entendidos que comumente são associadas do método, por vezes questionando-o em relação à validade científica:

Misunderstanding no. 1. General, theoretical (context-independent) knowledge is more valuable than concrete, practical (context-dependent) knowledge.

Misunderstanding no. 2. One cannot generalize on the basis of an individual case; therefore, the case study cannot contribute to scientific development.

Misunderstanding no. 3. The case study is most useful for generating hypotheses; that is, in the first stage of a total research process, while other methods are more suitable for hypotheses testing and theory building.

Misunderstanding no. 4. The case study contains a bias toward verification, that is, a tendency to confirm the researcher's preconceived notions.

Misunderstanding no. 5. It is often difficult to summarize and develop general propositions and theories on the basis of specific case studies.

O estudo de caso é amplamente utilizado no campo das Ciências Sociais Aplicadas, com bastante destaque nos cursos de Administração, pois permite aferir situações dinâmicas com o objetivo de descrever e compreender situações concretas, mediante técnicas de pesquisa direcionadas ao objeto de estudo delimitado. Segundo Cesar (2005) também podem ser considerados os casos excepcionais ou discrepantes.

Trata-se de uma ferramenta de investigação científica (YIN, 2001) e pode ser utilizada em situações problemáticas, para que se identifiquem os obstáculos, bem como em situações bem-sucedidas, que se configuram como modelos exemplares.

## 2.5 Método do caso (*teaching cases*)

O uso de casos como método de ensino, especialmente no campo da Administração, foi desenvolvido e amplamente difundido pela Universidade Harvard (EUA).

Ciente das limitações das aulas expositivas no tocante ao desenvolvimento do pensamento complexo em gestores, a Universidade Harvard introduziu, há quase um século, um método até então empregado no ensino de Direito e Medicina: os estudos de casos. Trata-se de proposta pedagógica que parece atender tanto aos princípios construtivistas de aprendizagem ativa, reflexiva, colaborativa e autenticamente contextualizada, quanto aos desafios do modelo de pensamento complexo acima expostos (LIMA, 2003, p.80).

Caracterizam-se por estudos preparados de maneira escrita, com base na experiência de profissionais, e devem ser lidos e discutidos entre alunos. Sua amplitude é maior do que a mera apresentação de um exercício em formato de caso (CESAR, 2005).

A realidade do ensino brasileiro, conforme Cesar (2005), caracterizada por alunos que na maioria das vezes conciliam estudos e trabalho e salas de aula com grande número de estudantes demanda a adaptação do método, uma vez que os alunos não estudam em período integral e possuem dificuldades em destinar tempo extra-classe para estudos. Recomenda-se que a maior parte das etapas relativas ao estudo dos casos seja realizada em sala de aula.

Lima (2003) destaca as competências que podem ser desenvolvidas com base no método de caso: análise e pensamento crítico; capacidade de identificar problemas, tomar decisão e buscar soluções; visualizar possíveis alternativas de ação; formular hipóteses; aplicar teorias.

Ressalta-se que, com o aprimoramento das TIC, as universidades passaram a trabalhar com o método de casos também em ambiente virtual, que pode ser uma ferramenta facilitadora no processo de interação entre educador e educando.

O método de caso demanda habilidade do professor em conduzir a discussão do caso. Para tal, a Harvard elaborou um manual de diretrizes para condução de casos (HINTS FOR

- CASE TEACHING, 2014), cujas principais diretrizes são:
- ✓ Demonstrar compromisso com o processo de discussão de caso, preparação completa do material e preocupação com o desenvolvimento do aluno;
  - ✓ Tecer objetivos de ensino, estruturas de administração prováveis e perguntas;
  - ✓ Orientar os alunos e manter a propriedade da discussão;
  - ✓ Evitar fazer uma escolha sobre a decisão de caso e estimular cada aluno a fazê-lo;
  - ✓ Desenvolver temas para fomentar a discussão;
  - ✓ Entender que, no processo de discussão, a ação impulsiona a análise;
  - ✓ Formular perguntas para estimular o conflito e o aprofundamento da discussão;
  - ✓ Esclarecer dúvidas;
  - ✓ Registrar as informações na lousa;
  - ✓ Proporcionar respeito e proteção aos alunos e seus comentários;
  - ✓ Estimular os alunos a falar um com o outro;
  - ✓ Elaborar um resumo do processo.

## 2.6 Comparativo dos métodos

O Quadro 1 sistematiza, de maneira comparativa, os principais aspectos de cada método abordado.

**Quadro 1:** Comparativo dos métodos

<b>PBL Problem Based Learning</b>		
<b>Descrição</b>	<b>Formato/Etapas</b>	<b>Observações</b>
Método baseado no protagonismo do aluno. O problema a ser discutido/resolvido é previamente formulado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- leitura do problema;</li> <li>- definição dos problemas;</li> <li>- análise dos problemas e busca de possíveis explicações por meio de conhecimento prévio;</li> <li>- resumo das soluções;</li> <li>- formulação dos objetivos de aprendizado;</li> <li>- estudo individual dos assuntos;</li> <li>- retorno ao grupo.</li> </ul>	Tempo mínimo de aplicação: dois encontros/períodos com intervalo para busca de material de estudo entre os encontros.
<b>Problematização</b>		
<b>Descrição</b>	<b>Formato/ Etapas</b>	<b>Observações</b>
Método baseado no protagonismo do aluno. O problema é formulado pelos alunos com base na observação da realidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- observação da realidade (problema);</li> <li>- definição de pontos-chave;</li> <li>- teorização;</li> <li>- formulação de hipóteses de solução;</li> <li>- aplicação à realidade.</li> </ul>	Dependendo da dimensão do problema, pode ser concluído em um encontro/período de aula.
<b>Estudo de caso</b>		
<b>Descrição</b>	<b>Formato/ Etapas</b>	<b>Observações</b>
Método de pesquisa que visa aproximar os modelos teóricos de situações práticas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- referencial teórico;</li> <li>- seleção de caso(s);</li> <li>- protocolo de pesquisa;</li> <li>- coleta de dados;</li> <li>- relatório de caso;</li> <li>- conclusões do caso;</li> <li>- relação dos resultados com a teoria;</li> <li>- relatório final.</li> </ul>	Demanda maior domínio metodológico por se tratar de um método de pesquisa. Necessita de autorização para estudo de uma organização, pois implica coleta de dados primários. Implica realização de atividades extra-classe.
<b>Teaching case</b>		
<b>Descrição</b>	<b>Formato/ Etapas</b>	<b>Observações</b>
Método de caso desenvolvido pela Universidade Harvard. Professor conduz e estimula a discussão de um caso previamente selecionado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tecer objetivos de ensino;</li> <li>- orientar os alunos a manter a propriedade da discussão e tomar decisões sobre o caso;</li> <li>- desenvolver temas para fomentar a discussão;</li> <li>- formular perguntas para estimular o conflito e aprofundamento da discussão;</li> <li>- esclarecer dúvidas;</li> <li>- registrar as informações;</li> <li>- elaborar um resumo do processo.</li> </ul>	Demanda adaptação à realidade brasileira do ensino superior, como a concentração das atividades em sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa.

## 2.7 Trajetória do ensino de comunicação no Brasil

A formação de profissionais de comunicação no Brasil, até meados do século XX, se dava de maneira empírica e informal, por meio das próprias empresas do setor que começavam a se consolidar e pela experiência adquirida em agências filiais de multinacionais que se instalaram no país na primeira metade do século XX.

O alcance pedagógico dessas agências era avaliado não só pelas técnicas nelas praticadas, mas pelo sistema de trainees introduzido pela J. W. Thompson, que obrigava os jovens ingressantes a circular, durante alguns meses, entre os vários departamentos da agência, a fim de adquirir visão de conjunto (DURAND, 2006, p.436).

O delineamento das áreas da Comunicação fica mais evidente com a abertura de empresas que tinham por função servir de intermediário entre os anunciantes e os veículos (PINHO, 1998). Até então o agenciamento de anúncios era feito diretamente pelos veículos. Aos poucos essas agências passaram a se encarregar da produção das mensagens, firmando o campo de atuação da atividade publicitária e diferenciando-a definitivamente do campo de atuação jornalística.

A gênese de formalizar o ensino de comunicação no Brasil, por meio da abertura de uma escola de Jornalismo, se situa na atuação da Associação Brasileira de Imprensa - ABI (PINHO, 1998), cujas diretrizes são aprovadas no Primeiro Congresso Brasileiro de Jornalismo, realizado em 1918. Ainda assim, apesar de iniciativas anteriores como a de Anísio Teixeira, na década de 1930 (MELO; FADUL; SILVA, 1979), em tentar, sem êxito, implantar os primeiros cursos de Comunicação no Brasil, apenas em 1947 é formalizado o primeiro curso de jornalismo no país, ainda que a Comunicação - especificamente o jornalismo - tenha sido oficializada como área do ensino superior por meio do Decreto-Lei nº 5.480, de 13 de maio de 1943 (BRASIL, 1943). O decreto, no art. 3º mencionava que o curso de jornalismo seria ministrado pela Faculdade Nacional de Filosofia com a cooperação da Associação Brasileira de Imprensa e dos sindicatos representativos das categorias de empregados e de empregadores das empresas jornalísticas (BRASIL, 1943). A faculdade mencionada se tornaria, posteriormente, a Universidade Federal do Rio de Janeiro. A primeira turma de jornalismo colou grau em 1950.

A iniciativa foi do empresário Cásper Líbero e o reconhecimento do curso foi obtido em 1949 (PINHO, 1998). A partir deste marco, vários cursos são instituídos, primeiramente de jornalismo. Posteriormente, a partir da década de 1950, os cursos de Propaganda, cujo embrião se situa em 1951 com a Escola de Propaganda do Museu de Arte de São Paulo, ainda que inicialmente não foi reconhecido como curso superior e na década de 1960 se situa a criação dos cursos de Relações Públicas.

A demanda de profissionais de Comunicação no Brasil se intensifica com a aceleração do processo de industrialização no país, evidente na década de 1960, decorrente das políticas

macroeconômicas nacionais. Tal fato converge com a estruturação de um sistema midiático mais complexo, com o desenvolvimento do sistema nacional de telecomunicações (1961-1967), que produziu as condições técnicas necessárias à expansão do mercado publicitário no Brasil e o aprimoramento da produção de conteúdo jornalístico (SANTOS; CARNIELLO, 2013).

A resolução de 1969 do Conselho Federal de Educação estabelece as diretrizes curriculares dos cursos de Comunicação, com as habilitações (PINHO, 1998) e outra resolução, de 1978 (SILVEIRA, 2003), estabelece o currículo mínimo para os cursos, com a implementação de projetos experimentais e a necessidade de criação de laboratórios nos cursos. Tal currículo é revisto em nova resolução de 1984. A revisão mais recente dos cursos, que passam a ser entendidos de forma independente e não como habilitações, é de 2013.

Segundo Pinho (1998), em 1977 o Conselho Federal de Educação identificou três fases do ensino de Comunicação Social: a clássica-humanística, com influência europeia e sem contemplar a perspectiva técnica dos meios de comunicação; a científico-técnica, com forte influência dos modelos norte-americanos, implanta disciplinas técnicas e de áreas do conhecimento que dão suporte teórico, como Sociologia e Psicologia; e a perspectiva crítico-reflexiva, possível após certa maturidade adquirida nas trajetórias dos cursos.

Um desafio vivenciado pela formalização acadêmica do ensino de Publicidade e Propaganda diz respeito à formação e qualificação do corpo docente. Ainda atualmente, muitos profissionais que são experientes na prática do mercado não possuem experiência acadêmica e parte dos professores com titulação são, de forma geral, de áreas correlatas como sociologia, psicologia, letras, entre outras (TOMITA, 2006). A constante revisão das diretrizes curriculares e outras decisões do Ministério da Educação visam amenizar as lacunas que ainda carecem de aprimoramento. Apesar de ser uma característica marcante dos cursos de Publicidade e Propaganda, tal situação remete a uma reflexão mais ampla sobre formação de professores e a própria estruturação da atividade do docente de ensino superior, usualmente fragmentada em várias atividades, diretamente relacionadas à vida acadêmica, tal qual pesquisa, ou mesmo fora da vida acadêmica, o que traz reflexos para o processo de ensino-aprendizagem. A formação docente têm sido objeto de discussão (PIMENTA; ALMEIDA, 2011) e experiências em algumas instituições tem sido realizadas no sentido de promover a formação de docentes e reestruturar as atividades dos docentes atuantes, geralmente divididos entre ensino e pesquisa, quando não acumulando outras atividades (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Em 2013 foi homologado o documento que estabelece novas diretrizes curriculares para os cursos de Comunicação (SILVA, 2014). As maiores mudanças consistem na separação dos cursos, que deixam de ser habilitações da Comunicação Social, e o enfoque em atividades que reflitam as práticas

mercadológicas, sem abandonar a perspectiva crítica do mercado. Tal contexto é favorável para a revisão das práticas pedagógicas em Comunicação, tal qual proposto neste projeto.

## 2.8 Metodologia

Quanto à tipologia, a pesquisa caracteriza-se como exploratória em sua primeira etapa, que utilizará técnica de coleta de dados por meio de entrevista com coordenadores de curso; e explicativa em sua segunda etapa, com a aplicação de testes de modelos de casos com discentes. Quanto à área de abrangência, foi escolhida uma unidade do interior de São Paulo para teste, especificamente do curso de Publicidade e Propaganda, delineando um estudo de caso.

Após construção do referencial teórico, foi iniciada a fase 1 da pesquisa, cujo objetivo é obter, junto aos coordenadores, informações que nortearão a elaboração dos casos. Para tal, foi elaborado instrumento de coleta de dados, com questões abertas, estruturado nas seguintes dimensões: caracterização do entrevistado; identificação de demandas temáticas por disciplina/subárea da Comunicação; identificação do perfil do aluno do curso; sistematização das características do processo de ensino-aprendizagem do curso; identificação de lacunas ou aspectos passíveis de aprimoramento no processo de ensino-aprendizagem; opinião e sugestões sobre metodologia de casos aplicada à comunicação.

As entrevistas foram feitas por telefone entre os meses de abril e junho de 2014, gravadas em áudio e transcritas na íntegra e literalmente, para posterior análise.

Na fase 2, que consiste da aplicação de modelos de caso com docentes do curso de Publicidade e Propaganda da unidade teste, foram convidados alunos voluntários de uma turma do curso de Publicidade e Propaganda para solucionar os modelos de caso. O mínimo de indivíduos recrutados foram vinte. Após aplicação e resolução dos casos, os resultados foram registrados em formulários com base na observação do pesquisador que acompanhou as dinâmicas de sala de aula na ocasião da aplicação dos casos. Foram testados quatro modelos: PBL, estudo de caso; *teaching case* e problematização. Os casos foram adaptados de casos pré-existentis, com a devida indicação de autoria, ou criados pelos pesquisadores para fins de realização desta pesquisa.

## 3 Resultados e Discussão

A fase 1 da pesquisa consistiu na realização de entrevistas com coordenadores de curso de Comunicação Social de uma IES e contribuiu para compreender as demandas pedagógicas, especificamente no que diz respeito aos métodos de ensino-aprendizagem.

Quanto à formação, os coordenadores entrevistados possuem, em sua maioria, o título de mestre e outros são especialistas. Quanto à experiência, predominam coordenadores que possuem de 5 a 10 anos de experiência em ensino superior, com alguns casos pontuais de docentes mais

experientes especialmente nas unidades adquiridas. Observa-se um número representativo de docentes que iniciaram sua experiência no ensino superior na instituição estudada. Predominam os docentes que possuem formação na área de comunicação, o que condiz com as diretrizes do MEC. Em algumas unidades o coordenador de Comunicação assume também a coordenação do Tecnólogo em Marketing.

Entre os cursos de Comunicação das unidades, os cursos de Publicidade e Propaganda são predominantes e também relativamente recentes. Nas unidades adquiridas têm entre 10 e 15 anos de funcionamento. Nas unidades próprias raramente ultrapassam 10 anos de existência, período que condiz com a fase de expansão da IES.

Verifica-se que os gestores dos cursos ingressaram no ensino superior em sua maioria em um período inferior a dez anos. Tanto a instituição quanto os cursos são recentes, se pensados sob a perspectiva temporal histórica, oriundos da mudança contextual do ensino superior promovida pela LDB de 1996, portanto tendem a apresentar características específicas e provavelmente distintas das instituições e cursos mais antigos.

Especificamente em relação aos cursos de Comunicação das unidades, de maneira geral os coordenadores afirmam que o currículo contempla o conteúdo necessário para a formação profissional dos docentes. Destacaram como possíveis melhorias aspectos bem pontuais sobre inserção de disciplinas, aumento de carga horária de uma ou outra disciplina.

A principal sugestão de melhoria, praticamente unânime, não se refere à grade curricular, e sim ao método de ensino definido no currículo. Houve consenso ao pontuar as dificuldades dos alunos em relação às disciplinas que são ministradas por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). As razões apontadas foram distintas: perfil do aluno inadequado para ensino a distância – (EAD); plataforma complexa; disciplinas essenciais que deveriam ser presenciais em formato de EAD. Independente da razão, explicitamente há dificuldades com esse método de ensino-aprendizagem com os alunos dos cursos presenciais de Comunicação.

Em relação às estratégias didático-pedagógicas, foi unânime a ênfase nas atividades práticas. O perfil dos docentes dos cursos é formado por profissionais que mantêm a atividade docente em paralelo com outras atividades profissionais, o que permite aproximar o espaço acadêmico de situações empresariais. Tal aspecto pode denotar tanto um ensino excessivamente tecnicista como uma maneira de minimizar a lacuna histórica que se formou entre academia e mercado de forma bastante evidente nos cursos de Comunicação, parcialmente explicada pelo período da ditadura militar e a consequente censura aos meios de comunicação, que posicionou a universidade como um espaço de crítica à situação.

Ressalta-se que, conforme a LDB de 1996, há distinções nas missões das instituições que se enquadram nas categorias

de faculdade, centro universitário ou universidades. A instituição estudada se enquadra na categoria de faculdade, cujo principal compromisso é o ensino e, portanto, formação de mão de obra. As estratégias didático-pedagógicas que fazem parte de programas institucionais são amplamente utilizadas e, por vezes adaptadas pelos coordenadores e busca-se uma utilização frequente da agência experimental para realização das atividades.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, as respostas foram homogêneas ao destacar aspectos decorrentes da má-formação do ensino básico, como dificuldades de compreensão de texto, escrita e falta de habilidade com princípios básicos da matemática e gramática da língua. Por ser uma característica que se aplica a grande parte dos alunos, a instituição promove oficinas com o intuito de minimizar as dificuldades. Os coordenadores afirmam, no entanto, que essa ação ajuda, mas não é suficiente para repor as deficiências de aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto importante destacado pelos respondentes é que nas aulas práticas que fazem uso de laboratórios as turmas são divididas por causa do número de pessoas que os laboratórios comportam ser menor do que o número de alunos na sala. Com exceção de algumas unidades que pontualmente comentaram essa necessidade de dividir turmas para as aulas em laboratório como algo a ser aprimorado, a quantidade de alunos na sala não é vista como um aspecto que interfira negativamente no processo de ensino-aprendizagem, visto que as turmas não são excessivamente grandes.

Observou-se na fala dos respondentes que, pontualmente, há falta de clareza conceitual entre o que é ferramenta de apoio e o que é estratégia pedagógica.

As disciplinas destacadas que geram mais dificuldades são: as que demandam cálculos matemáticos (pesquisa de mercado, estatística e mídia); as que demandam uma carga maior de leitura e escrita (teoria da comunicação de massa e leitura e produção de textos) e as que demandam uso de softwares gráficos específicos (editoração e produção gráfica).

Ficou evidente, também, que os alunos dos primeiros anos apresentam maiores dificuldades, o que gera um número representativo de desistências no primeiro ano do curso.

A maioria dos coordenadores afirmou que os docentes fazem uso de casos em sala de aula como estratégia pedagógica, no entanto não há uma linha conceitual para defender tal modelo nem há padronização desses modelos. Em algumas situações o caso é denominado cliente real e é uma forma de aproximar os conceitos de sua aplicação, premissa fortemente defendida pelos coordenadores.

Conforme proposto na segunda etapa do método, foi selecionada uma sala de aula composta por alunos dos quintos e sextos semestres do curso de Publicidade de Propaganda de uma unidade do interior de São Paulo. O curso existe há quinze anos e é representativo por estar plenamente adaptado às diretrizes da instituição. Não se trata de curso em

implantação nem curso de unidade adquirida recentemente, portanto não passa por situação atípica que o exclua do critério de representatividade destacado por Yin (2001) que justifique a seleção de um caso para estudo. Ressalta-se que, seguindo os preceitos éticos de pesquisa, os alunos foram comunicados sobre a realização da pesquisa e concordaram com a participação nela.

O Quadro 2 explicita os métodos aplicados para finalidades da pesquisa:

**Quadro 2:** Métodos aplicados para finalidades da pesquisa

Tipo de Método	Caso aplicado	Duração (em horas/aula)*
PBL	Jac Motors (adaptado)	6 horas/aula
Problematização	Material de PDV para Food Trucks	6 horas/aula
Teaching cases	Marvel (adaptado)	6 horas/aula
Estudo de caso	Uso de propaganda por PMEs	6 horas/aula

Fonte: Dados da pesquisa.

Os casos do tipo PBL e *teaching case* foram adquiridos pelo grupo de pesquisa de empresa especializada em material didático. O material foi adaptado para fins desta pesquisa. Os casos do tipo problematização e estudo de caso foram desenvolvidos pelo próprio grupo de pesquisa.

Os casos foram aplicados e observados pelos professores responsáveis pela pesquisa, que elaboraram o registro no formulário predefinido apresentado na seção método (Figura 5), atribuindo nota para cada etapa do processo, de zero a 10. O Quadro 3 apresenta a síntese dos dados coletados durante o processo de condução da pesquisa.

**Quadro 3:** Avaliação dos modelos de casos

	PBL	Problematização	Teaching Case	Estudo de Caso
Aceitação do método	8	9	9	8
Compreensão	9	9	9	9
Interesse	9	9	9	8
Envolvimento nas atividades	7	8	8	6
Participação ativa	7	8	9	6
Cumprimento das etapas	7	7	9	7
Resultado	7	7	9	7
Apreensão do conteúdo	8	7	9	8
Capacidade de relacionar com teoria	7	7	9	7
Média	7,7	7,8	8,9	7,3

Fonte: Dados da pesquisa.



Em relação ao método PBL, foram observados os aspectos descritos a seguir em relação aos critérios de avaliação estabelecidos.

- Aceitação do método: a turma demonstrou estar aberta à condução de atividades em formatos menos familiares a eles em sala de aula. Pelo fato de a disciplina na qual foram testados os modelos de casos ser a intitulada Agência Experimental, que essencialmente foca na realização de atividades práticas, não houve estranhamento. Um comentário isolado de um aluno parece dividir de forma maniqueísta as disciplinas que “tem que estudar”, por oferecer um conteúdo expositivo e textual mais tradicional, e as que são de atividades. Pode não refletir a opinião de todos, mas é uma percepção importante de ser ressaltada. Apesar de as disciplinas focadas na realização de atividades práticas serem mais atrativa, em um primeiro momento, podem parecer equivocadamente mais fáceis. O sistema de avaliação que não prevê a tradicional prova e sim a avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem pode fazer com que o aluno não entenda a seriedade do conteúdo. O método foi comparado a outro instrumento pedagógico já utilizado institucionalmente pela unidade de ensino, devido à similaridade das etapas.

Compreensão: foi necessário um período inteiro (3 horas/aula) para esclarecer e pontuar o conteúdo do caso estudado. Observou-se que muitos alunos não haviam feito a leitura prévia do conteúdo. O conteúdo discutido foi relacionado muito mais a experiências individuais do que a modelos teóricos. Nesse período foram percorridas seis das oito etapas apontadas por Bueno e Fitzgerald (2004): análise do problema; chuva de ideias; lista do que conhecem; lista do que não conhecem; lista do que é necessário saber para resolver o problema; definição do problema.

Envolvimento nas atividades: os alunos demonstraram envolvimento prioritariamente no período de aula. Poucos foram os alunos que buscaram informações fora do período de aula. Tal situação é reflexo do perfil do aluno da instituição, que em sua maioria trabalha para pagar seus estudos e possui pouco tempo fora da aula para estudar (dados obtidos na fase I da pesquisa).

Cumprimento das etapas: apesar de a maioria dos grupos terem realizado a entrega das etapas, nem todas foram no prazo definido e observou-se que alguns grupos pularam a etapa de busca de informações, resolvendo o problema apenas com base em repertório prévio.

Resultado: os resultados entregues pelos grupos foram bem heterogêneos na qualidade final do trabalho, mas bem homogêneos quanto ao raciocínio realizado para solucionar o problema, o que revela que a discussão do caso em sala foi bem elucidativa e encaminhou os grupos para soluções possíveis. Como o resultado implicava a elaboração de uma peça-conceito, observou-se que alguns grupos aplicaram os conceitos de direção de arte e criação publicitária abordados em disciplinas anteriores.

Relação com a teoria: parece ser um ponto frágil. Sem estímulo do professor, poucos alunos conseguiram racionalizar e responder quais disciplinas e teorias deram o suporte para a resolução do caso, o que teve de ser estimulado pelo professor.

Em relação ao estudo de caso, os seguintes aspectos foram observados:

Aceitação do método: a apresentação desse modelo não gerou menos aceitação em um primeiro momento, mas o fato de os alunos possuírem uma carga maior de responsabilidade na coleta de dados posteriormente impactou na motivação deles.

Compreensão: a compreensão dos problemas de uma empresa é limitada e há dificuldade de acesso a dados das empresas.

Interesse: o tema pareceu despertar menos interesse. Talvez pelo fato de o contato com pequenas empresas fazer parte da realidade de alguns alunos, que trabalham em organizações com esse perfil, o caso pareceu não trazer novidades.

Participação ativa: demonstrou ser o método mais frágil para o perfil do aluno, por exigir a execução de atividades fundamentais para o bom andamento do trabalho fora do horário de aula. Os grupos têm dificuldade em se reunir, pois a maioria dos alunos trabalha durante o dia, e o trabalho acaba sendo executado por um dos membros do grupo.

Resultado: entre os grupos que cumpriram as atividades, que corresponderam a cerca de 60% dos grupos da sala, apenas um conseguiu realizar uma análise mais aprofundada do questionário aplicado à empresa. A maioria se deteve em uma perspectiva meramente descritiva, sem relacionar com modelos teóricos nem buscar soluções para a situação da empresa estudada.

A seguir são apresentadas as considerações em relação ao *teaching case*.

Aceitação do método: o método foi bem aceito. A leitura prévia recomendada teve de ser complementada com uma explanação do caso, visto que muitos alunos não haviam feito a leitura.

Compreensão: é necessária a adaptação da linguagem. O modelo de caso proposto pela Harvard trabalha com um texto mais literário, quase que romanceado, o que não foi bem aceito pelos alunos. A linguagem mais pragmática e direta, com apresentação dos dados, pareceu ser mais compreensível e levada mais a sério pelos alunos.

Interesse: a apresentação de casos de grandes empresas pareceu muito atrativa e chamou a atenção dos alunos. Ao contrário do que fora suposto, que casos de pequenas empresas com base na realidade deles gerariam maior interesse e compreensão, modelos referenciais de grandes organizações se mostraram mais atrativos.

Envolvimento nas atividades: os alunos participaram durante a explanação do caso, contribuindo principalmente com base em experiências vivenciadas com os produtos da empresa estudada. Esse empirismo - o contato cotidiano com

os produtos - gerou identificação e interesse pelo caso.

**Apreensão do conteúdo:** o conteúdo foi apreendido e discutido pelos alunos na ocasião da apresentação da solução da situação problema.

**Relação com a teoria:** a relação com a teoria teve de ser estimulada pelo professor.

Para finalizar, são apresentados os aspectos observados em relação ao método de problematização.

**Aceitação do método:** boa aceitação do método. No entanto, por demandar observação da realidade, há limites de aplicação considerando que há restrições de deslocamento dos alunos para outros locais. A observação fora do horário de aula resultaria em um processo mais frágil, sem a presença do professor para guiar o processo.

**Compreensão:** os alunos compreenderam a proposta. Ficaram presos à experiência, ao empirismo da situação.

**Interesse:** gerou bastante interesse por sair do modelo convencional de aula. Alguns alunos se dispersaram na visita técnica realizada.

**Participação ativa:** alguns alunos se destacaram como lideranças dos grupos. Como o caso propunha a elaboração de material de PDV e identidade visual de *food trucks*, os alunos com mais habilidades para direção de arte e criação se destacaram nos grupos.

**Cumprimento das etapas:** os alunos cumpriram as etapas em sala de aula. Foi dedicada uma aula para o desenvolvimento das atividades. A maioria dos grupos cumpriu as etapas previstas.

- **Resultado:** muito heterogêneo. Como os grupos são grandes, verificou-se a concentração da finalização das peças de PDV solicitadas por um ou dois integrantes de cada grupo.

**Relação com a teoria:** pouca relação com a teoria. A relação foi feita pela professora que conduziu o caso.

Sintetizando os aspectos observados e descritos referente à aplicação dos diferentes modelos de casos, resultaram as considerações apresentadas no Quadro 4.

**Quadro 4:** Considerações sobre os métodos aplicados

Tipo de Método	Considerações
PBL	O método foi bem aceito. No entanto a dinâmica se assemelha à ATPS
Problematização	Bem aceito, porém há limites de aplicação pois demanda a observação em campo para problematização, o que dificulta a aplicação em horário de aula devido a estrutura do curso.
Teaching cases	Método bem aceito e que gerou envolvimento dos alunos. Linguagem mais literária desagradou, deve ser adequada. Questões norteadoras para direcionar a discussão da situação-problema foram efetivas.
Estudo de caso	Menos aceito. Por ser um método de pesquisa, demanda mais tempo e planejamento. Melhor se for usado com frequência em TCC de caráter monográfico.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

A partir dos resultados evidenciados nas duas fases da pesquisa, verificou-se que o modelo de caso que obteve melhores resultados dos quesitos avaliados foi o *Teaching Case*.

Originado na Universidade Harvard, obrigatoriamente tem um texto mais literário, com protagonistas (pessoas-chave envolvidas no problema e na tomada de decisão proposta pelo caso). Apresenta uma contextualização da história da empresa e também do setor em que ela está inserida; coloca necessariamente o estudante frente a um dilema cuja solução não pode ser sugerida no corpo do caso e nem pelo professor em sala de aula quando aplicar o caso. Esse tipo de caso ainda deve ser acompanhado de notas de ensino, que tem o objetivo de partilhar direcionamentos na aplicação do caso (ESPM, 2010, p.16).

Ainda que tenha sido o modelo mais eficaz, algumas adaptações se fazem necessárias para obter maior assertividade em sala de aula, a saber:

Oferecer uma possibilidade de apresentação do caso em aula, minimizando o impacto da possível falta de leitura prévia do caso.

Criação de material de apoio para o professor, visto que a explicação e diálogo do caso com os alunos trouxeram excelentes resultados no envolvimento e compreensão deles.

Ser curto, possível de ser resolvido em no máximo duas aulas, uma vez que casos mais longos geram dispersão dos alunos em relação ao assunto.

Poder ser realizado prioritariamente em horário de aula.

Deixar evidente a relação com modelos teóricos e autores de referência no final do caso, visto que os alunos apresentaram dificuldades em fazer essa relação sem um estímulo do professor.

Evidenciar a situação-problema e formular perguntas norteadoras no final do caso.

As disciplinas que geram mais dificuldades, conforme resultados da fase 1 da pesquisa, para as quais podem ser desenvolvidos casos com prioridade são: pesquisa de mercado, mídia, teoria da comunicação.

Com base nessas constatações, foi sistematizado um modelo de orientação para proposição de casos, constando das seguintes etapas.

- Título: Subtítulo (se houver)

Tempo sugerido de aplicação: dois períodos (3 horas/aula cada).

Aula 1 – Discutir as informações e situação do caso. Elencar necessidade de busca de informação complementar.

Aula 2 – Discutir solução para a problemática apresentada. Relacionar com referencial teórico. Solicitar um relatório com a defesa da solução proposta para cada grupo.

Disciplina(s) que contempla.

Competências que desenvolve: (indicar no mínimo duas).

Preparado por (nome do autor/ professor). Unidade xxxx.

Declaração de direitos: o caso foi preparado com base em informações cedidas pela empresa, mediante concordância expressa pelo seu responsável no Termo Livre e Esclarecido

Institucional. O texto é destinado exclusivamente ao estudo e à discussão acadêmica, sendo vedada a sua utilização ou reprodução em qualquer outra forma.

Data: mês/ano (de publicação do caso).

Resumo: mínimo 5 e no máximo 10 linhas, em parágrafo único, contendo apresentação do tema, objetivo do caso, problema a ser solucionado.

Palavras-chave: inserir três palavras-chave separadas por ponto.

- Apresentação: breve texto apresentando a situação-problema. Apresentar as pessoas da empresa envolvidas na situação, a função de cada um. Deixar claro o dilema vivenciado para a empresa e a necessidade da tomada de decisão.
- Histórico da Empresa: descrever a trajetória da empresa até chegar ao dilema central abordado no caso. Destacar os principais momentos e fases da organização desde sua criação. Apresentar o contexto atual no qual deve ocorrer a tomada de decisão.
- Contextualização do Segmento de Atuação da Empresa: apresentar características e dados do setor no qual a empresa está inserida (concorrência, particularidades, dados de mercado). Discutir como o contexto pode impactar na tomada de decisão das pessoas envolvidas no processo de decisão.
- Situação-Problema: apresentar os fatos ocorridos e detalhar a situação-problema. Pode incluir citações de entrevistas, de material publicado na mídia para ilustrar o problema.
- Desafio – Questões Norteadoras: colocar o dilema/desafio do caso e questionar o aluno sobre o que faria. Indicar questões norteadoras para a busca de soluções para o desafio.
- Referencial Teórico: indicar base teórica e autores que possam dar suporte para a resolução do caso.
- Referências: listar as obras e fontes de dados citados, conforme NBR 6023 (ABNT, 2002).

#### 4 Conclusão

O objetivo da pesquisa foi propor um modelo de desenvolvimento de casos para ser aplicado no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação da área de Comunicação Social.

Verificou-se, na primeira fase da pesquisa, que a diretriz pedagógica incentiva as atividades práticas no curso, o que converge com o método de casos. Foram elencadas as disciplinas que geram mais dificuldades, bem como foi revelada dificuldade em encontrar material de uso livre de qualidade que contemple algum método de caso. Ainda assim, grande parte dos professores trabalha com o método de caso, preparando material ou criando material, ainda que de forma mais intuitiva, visto que a maioria desconhecia os diferentes tipos de caso.

A segunda fase, que consistiu na aplicação de modelos de caso em sala de aula, demonstrou que o *teaching case* é o método mais apropriado, ainda que com algumas adaptações necessárias em relação ao modelo original proposto pela Harvard. Propostas essas adaptações, foi elaborado um modelo padrão que atende aos resultados dos testes realizados.

Ressalta-se que o projeto pode ser expandido para outras áreas do conhecimento, atendendo as particularidades de cada uma.

#### Referências

- ALMEIDA, M.I.; PIMENTA, S.G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. *Rev. Portug. Educ.*, v.27, n.2, p.7-31, 2014.
- ARAÚJO, U.; ARANTES, V. *Princípios gerais: manual para tutores e estudantes*. São Paulo: USP, 2012.
- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. *NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração*. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.
- BERBEL N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v.2, p.139-154, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *LBD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de dezembro de 1.996. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo. Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação. 2009. Disponível em: [portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_final\\_cursos\\_jornalismo.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf). Acesso em: 14 jan. 2013.
- BRASIL. *Decreto-Lei nº 5.480*, de 13 de Maio de 1943. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declci/1940-1949/decreto-lei-5480-13-maio-1943-415541-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 mar. 2014.
- BUENO, P.M.; FITZGERALD, V.L. Aprendizaje basado en problemas problem: based learning. *Theoria*, v.13, p.145-157, 2004.
- CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CESAR, A.M.R.V.C. Método do estudo de caso (case studies) ou método do caso (teaching cases)? Uma análise dos dois métodos no ensino e pesquisa em administração. *Remac*, v.1, n.1, 2005. Disponível em: [http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul\\_dez\\_05/06.pdf](http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf)
- CGI – Comitê Gestor de Internet no Brasil. Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil - TIC domicílios e empresas 2013. 2013. Disponível em: <http://cgi.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-no-brasil-tic-domicilios-e-empresas-2013/>. Acesso em: 7 mai. 2015.
- CUNHA, L.A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. *Educ. Soc.*, v.28, n.100, p.809-829, 2007.
- CYRINO, E.G.; TORALLES-PEREIRA, M.L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Cad. Saúde Pública*, v.20, n.3, p.780-788, 2004.
- DURAND, J.C. Educação e ideologia do talento no mundo da publicidade. *Cad. Pesq.*, v.36, n.128, p.433-450, 2006.

- ESPM. Central de cases ESPM. Manual de orientação. 2010. Disponível em: <[http://www.espm.br/ConhecaAESPM/Documents/ANEXO\\_D\\_Manual%20de%20Orientacao.pdf](http://www.espm.br/ConhecaAESPM/Documents/ANEXO_D_Manual%20de%20Orientacao.pdf)> Acesso em: 7 maio 2015.
- FLYVBJERG, B. Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, v.12, n.2, p.219-245, 2006.
- FREIRE P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- HINTS FOR CASE TEACHING. Harvard business school publishing. 2014. Disponível em: [http://hbsp.harvard.edu/heimain/resources/documents/web-files/M00016\\_Hints\\_for\\_Case\\_Teaching\\_Brochure.pdf](http://hbsp.harvard.edu/heimain/resources/documents/web-files/M00016_Hints_for_Case_Teaching_Brochure.pdf). Acesso em: 12 jul. 2014.
- IMBERNÓN, F. *Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade*. São Paulo: Cortez, 2012.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior*. 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 9 dez. 2014.
- IOCHIDA, L.C. *Os sete passos*. 2014. Disponível em: <http://www.unifesp.br/centros/cedess/pbl/setep.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2014.
- KLEIN, A.M. et al. Metodologia centrada no ser humano: projetos interventivos de enfrentamento à violência em seis comunidades mexicanas. *Rev. Del CIDUI*, n.2, 2014. Disponível em: <<http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/502>> Acesso em: 14 ago.2015.
- KRASILCHIK, M.; ARANTES, V.A.; ARAÚJO, U.F. *Princípios gerais e o ciclo básico*. São Paulo: USP, 2006.
- LIMA, M. C. Estudos de casos hipertextuais: rumo a uma inovação no método Harvard de ensino de gestão. *Rev. Adm. Contemporânea*, v.7, n.3, p.77-99, 2003.
- MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. *Rev. Contabil. Organizações*, v.2, n.2, p.8-18, 2008.
- MELO, J.M.; FADUL, A.; SILVA, C.E.L. (Org.). *Ideologia e poder no ensino de comunicação*. São Paulo: Cortez, 1979.
- PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M.I. (Org.). *Pedagogia universitária: caminhos para formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.
- PINHO, J.B. Trajetória e demandas do ensino de graduação em publicidade e propaganda no Brasil. In: TARSITANO, P.R. (Org.) *Publicidade: análise da produção publicitária e da formação profissional*. São Paulo: Umesp/Alaic, 1998.
- SANTOS, M.; CARNIELLO, M. O desenvolvimento do sistema nacional de telecomunicações (1961-1967): a produção das condições técnicas necessárias à expansão do mercado publicitário no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 9., 2013. Minas Gerais. *Anais...* Minas Gerais, 2013.
- SILVEIRA, A.C.M. (Org.). *Práticas, identidade e memória: 30 anos de relações públicas na UFSM*. Santa Maria: FACOS/UFSM, 2003.
- WILSON, B.G. Constructivist learning environments: case studies in instructional design. In: SAVERY, J.R.; DUFFY, T.M. *Problem based learning: an instructional model and its constructivist framework*. 1995. Disponível em: [http://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=mpsHa5f712wC&oi=fnd&pg=PA135&ots=sY9hygfTPm&sig=QnNfpRSSOPHW1mR0wXpuM8SWFJA&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=mpsHa5f712wC&oi=fnd&pg=PA135&ots=sY9hygfTPm&sig=QnNfpRSSOPHW1mR0wXpuM8SWFJA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 25 jun. 2014.
- SILVA, J. *MEC homologa novas diretrizes curriculares para os cursos de Jornalismo e Relações Públicas*. Disponível em: <http://www.metodista.br/unesco/jbcc/editorias/mec-homologa-novas-diretrizes-curriculares-para-os-cursos-de-jornalismo-e-relacoes-publicas>. Acesso em: 15 mar. 2014.
- TOMITA, I.Y.; TERUYA, T.K. Modos de ver uma propaganda: um estudo sobre a formação do olhar do estudante de publicidade e propaganda. In: FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA QUALIDADE DO ENSINO DE COMUNICAÇÃO, 2006, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2006.
- UEL. Universidade Estadual de Londrina. *Problem based learning*. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/uel/pbl/>. Acesso em: 20 jan. 2014.
- UEL – Universidade Estadual de Londrina. Metodologia da aprendizagem baseada em problemas. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/pessoal/moises/Arquivos/APRENDIZAGEMBASEADAEMPROBLEMAS.pdf> Acesso em: 9 dez. 2014.
- WANDERLEY, L.E.W. *O que é universidade*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.