

HUMANAS E SOCIAIS
V.12 • N.3 • 2025 • Publicação Contínua

ISSN Digital: 2316-3801
ISSN Impresso: 2316-3348
DOI: 10.17564/2316-3801.2025v12n3p349-364



DIMENSÕES DO ENSINO DE DISCIPLINAS TEÓRICAS EM CURSOS DA ÁREA DE COMUNICAÇÃO: UMA EXPLORAÇÃO BIBLIOGRÁFICO-VIVENCIAL¹

DIMENSIONS OF TEACHING THEORETICAL
CLASSES IN COMMUNICATION COURSES:
A BIBLIOGRAPHIC-EXPERIENTIAL EXPLORATION

DIMENSIONES DE LA ENSEÑANZA DE ASIGNATURAS
TEÓRICAS EN LOS CURSOS DE COMUNICACIÓN:
UNA EXPLORACIÓN BIBLIOGRÁFICA-VIVENCIAL

Luis Mauro Sá Martino²
Ângela Cristina Salgueiro Marques³

¹ Este trabalho é parte de um projeto de pesquisa realizada com apoio do CNPq, a quem os autores agradecem.

RESUMO

Este texto delinea algumas questões, desafios e problemáticas ligadas ao ensino de Teoria da Comunicação em cursos de graduação na Área. A inquietação inicial é a observação de certo consenso, entre docentes e discentes, a respeito das problemáticas relacionadas ao ensino de disciplinas teóricas, seja em relação à sua especificidade, posicionamento no curso e capacidade de promover o engajamento crítico do corpo discente. A partir disso, pautado em pesquisa bibliográfica e em práticas dialógicas formais e informais na experiência docente, este texto destaca três dimensões desse cenário: (1) as relações entre a divisão teoria/prática e uma concepção de universidade e sociedade; (2) os problemas de definição do que constitui uma disciplina “teórica” e (3) seu lugar nas matrizes disciplinares dos cursos. Esses elementos são trabalhados do ponto de vista da prática de sala de aula no ensino de disciplinas teóricas em cursos de Comunicação.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino. Disciplinas Teóricas. Universidade. Teoria da Comunicação.

ABSTRACT

This text outlines some issues, challenges and problems related to the teaching of Communication Theory in undergraduate courses in the area. The initial concern is the observation of a certain consensus among teachers and students regarding the problems related to the teaching of theoretical disciplines, whether in relation to their specificity, positioning in the course and ability to promote critical engagement of the student body. Based on this, based on bibliographical research and formal and informal dialogical practices in the teaching experience, this text highlights three dimensions of this scenario: (1) the relations between the theory/practice division and a conception of university and society; (2) the problems of defining what constitutes a “theoretical” discipline and (3) its place in the disciplinary matrices of the courses. These elements are worked on from the point of view of classroom practice in the teaching of theoretical disciplines in Communication courses.

KEYWORDS

Teaching; Theoretical Disciplines; university; Communication Theory.

RESUMEN

Este texto plantea algunas cuestiones, desafíos y problemas relacionados con la enseñanza de la Teoría de la Comunicación en los cursos de pregrado. La preocupación inicial es la observación de un cierto consenso, entre profesores y estudiantes, respecto a los problemas relacionados con la enseñanza de las asignaturas teóricas, ya sea en relación a su especificidad, posicionamiento en el curso y capacidad de promover el compromiso crítico del estudiantado. A partir de ello, con base en investigaciones bibliográficas y prácticas dialógicas formales e informales en la experiencia docente, este texto traza tres dimensiones de este escenario: (1) las relaciones entre la división teoría/práctica y una concepción de universidad y sociedad; (2) los problemas de definir qué constituye una disciplina “teórica” y; (3) su lugar en las matrices disciplinarias de los cursos. Estos elementos se trabajan desde el punto de vista de la práctica de aula en la enseñanza de asignaturas teóricas en las carreras de Comunicación.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza. asignaturas teóricas. Universidad. Teoría de la comunicación.

1 INTRODUÇÃO

Percorro as salas de aula das faculdades da universidade pública onde leciono há décadas e vejo a mesma cena: professores sentados ou de pé na frente da sala explicando enquanto são ouvidos pelos alunos, sejam muitos ou poucos, que até alguns anos atrás eles faziam anotações, mas hoje, em geral, estão olhando para seus celulares. (...) Eles estão sentados de frente para o professor, que levanta a voz e gesticula mais para ver se consegue chamar a atenção deles. () A cena atinge seu clímax quando o professor usa um projetor e compartilha uma apresentação multimídia que acompanha sua explicação. Naquele espaço que fica entre a mesa ou carteira principal e os bancos dos alunos parece abrir-se um abismo, que pode ser ainda pior se as luzes forem diminuídas para que a apresentação possa ser melhor visualizada. (Maggio, 2018, p. 21).

Esta citação inicial do livro *Reinventar la classe en la universidad*, da educadora argentina Mariana Maggio, talvez não deixe muitas dúvidas: trata-se da aula de uma disciplina teórica. A autora não indica a qual curso se refere, mas seria possível imaginar quantas aulas, em variadas áreas de conhecimento, não estariam contempladas por essa descrição. Contudo, ela não fornece detalhes sobre a performatividade do docente (sua personalidade, sua paixão pela disciplina, seu esforço para atualizar discussões e criar formas mais envolventes de apresentação do conteúdo), sobre a agência dos alunos diante da interpelação do professor, sobre os vínculos que se configuram ao longo do semestre letivo, enfim, sobre o espaço de jogo que é a sala de aula.

A inquietação de origem deste texto nasce da observação de um cenário semelhante e da dificuldade de evidenciar os possíveis arranjos que são criados a partir do jogo relacional na sala de aula, sobretudo em disciplinas teóricas. Nos espaços universitários, é comum ouvir comentários negativos sobre os problemas das chamadas “disciplinas teóricas”. Esse discurso parece estar disseminado nos ambientes formais das reuniões e discussões pedagógicas, mas sobretudo nas conversas de corredores, cafés e salas de professoras e professores. Em particular, nos cursos da área de Comunicação, matérias teóricas seriam um “entulho de currículo”, advertia Baptista (2003), etapa obrigatória a ser rapidamente superada para se chegar aos momentos mais interessantes do curso.

Da parte de docentes, ouve-se relatos do desinteresse, quando não da apatia, de alunas e alunos frente às aulas teóricas, diante de conteúdos que deveriam fornecer um repertório crítico e reflexivo diante de sua profissão e, em termos mais amplos, da sociedade. Em alguns casos, lecionar uma disciplina teórica significaria lidar com uma série de resistências por parte de estudantes – elemento negativo acentuado, nas práticas acadêmicas, quando a disciplina é nas manhãs de segunda-feira ou noites de sexta.

Ao mesmo tempo, falas de alunas e alunos tendem a destacar a suposta monotonia, complexidade e falta de conexão com a realidade das matérias teóricas. O tom desse tipo de consideração parece ser endereçado, de maneira indistinta, a questões pedagógicas, curriculares e didáticas, desde “o conteúdo é chato” até “para que serve essa matéria?”.

A título de ilustração, uma pesquisa bibliográfica exploratória sugere que a dificuldade no ensino de disciplinas teóricas não está restrita a esta ou àquela área do conhecimento. Há relatos e discus-

sões sobre o tema na Literatura (Dau, 2015; Almeida, 2016), História (Cavalcanti, 2021; Maia, 2023) e Sociologia (Tavolaro, 2013; Barreira, 2014; Oliveira, 2015), englobando até problemas semelhantes no ensino de disciplinas da área de Exatas (Flor; Cassiani, 2016). Diane Sadoff (2014, p. 15), não sem alguma autoironia, fala de seu espanto diante do relato de um estudante sobre suas aulas de teoria literária: “Ao contrário de muitos estudantes de Letras, ele não reclamou que o curso não oferecia o mesmo prazer de leitura das aulas de literatura, que teoria era muito difícil de entender e – comentário mais mortal de todos – entediante”.

Na área de Comunicação, as dificuldades no ensino de Teoria da Comunicação encontram-se em textos diagnósticos, como Martino e Marques (2014; 2017, 2018a e b) Heisler e Discena (2005), Ibekwe-San Juan (2018), Myers (2022) ou Bauman (2023), e relatos de experiências, em Adler (1995), Vocate (1997), Baptista (2003), Barcan (2002) e Barge (2022). O desenho desse cenário nos leva a algumas perguntas. Quais são os desafios relacionados ao ensino de disciplinas teóricas?

Trata-se de um problema didático-pedagógico, interno ao ambiente universitário, ou pode ser relacionado a questões sociais mais amplas? O que caracteriza uma disciplina como “teórica”? Qual seu lugar nas matrizes universitárias? “Em relação ao ensino, o lugar da teoria tem sido objeto de debates difusos e, aqui e ali, questiona-se o papel e o espaço das disciplinas teóricas nas grandes curriculares” (Oliveira, 2015, p. 96).

Note-se que não se trata de voltar ao debate “teoria vs. prática”, seja mostrando suas diferenças específicas, seja indicando a necessidade de integrá-las em uma práxis transformadora. A premissa é que o conhecimento teórico de uma área está ligado às condições sociais, históricas e institucionais de produção de um saber relativamente autônomo, bem como à definição de fronteiras epistemológicas diante de outras (Bachelard, 2006; Bourdieu, 2022). A construção da autonomia de uma área não se limita à circunscrição de um objeto empírico, mas requer o desenvolvimento de uma visada amparado por um repertório conceitual e teórico a partir do qual se elabora metodologicamente o recorte (Jenkins, 2008; Ferrara, 2014).

2 METODOLOGIA

Neste texto o olhar para essas questões é construído a partir da experiência de ensino universitário de Teoria da Comunicação nos cursos da Área – Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Rádio e TV e Produção Audiovisual, entre outros. Entre os anos de 2014 e 2024, nos dedicamos a lecionar a disciplina de Teorias da Comunicação para alunos de graduação e pós-graduação das Universidades às quais nos filiamos. Ao longo desse período realizamos o que entendemos como uma observação participante prolongada, por meio da qual nos dedicamos à constante avaliação sobre nossas práticas de ensino, os métodos adotados para avaliação e os resultados de avaliações discentes compartilhadas conosco ao final dos cursos, no momento de encerramento do semestre letivo.

Assim, o material empírico deste trabalho provém da prática e da reflexão dialógica sobre experiência de ensino universitário de Teoria da Comunicação, bem como de relatos encontrados na biblio-

grafia a respeito. Ele deriva também das trocas com docentes e discentes ocorridas em ambientes formais e informais (Winkin; Leeds-Wurwitz, 2013; Martino; Marques, 2018a, b). Nossas práticas de ensino foram registradas ao longo de 10 anos graças aos relatórios técnicos e artigos derivados de três projetos de pesquisa realizados em colaboração: “Teorias da Comunicação: Processos, Instituições e Epistemologia”; “Teorias da Comunicação: uma genealogia dos conceitos”, e “Para além do cânone: outras vozes na Teoria da Comunicação”⁴.

No âmbito desses projetos, que tiveram, em média, a duração de três anos cada, nos dedicamos a explorar perspectivas teórico-metodológicas, a sistematizar nossas experimentações e dúvidas à luz de referências científicas, a debater com colegas em eventos científicos nossas reflexões e práticas, e a escutar nossas orientandas e orientandos em reuniões de orientação e seminários de pesquisa. Certamente, a observação participante de longo prazo que configuram essas práticas revela como a reflexividade do processo de estar “em pesquisa” cria uma zona de experimentação e de indecidibilidade na qual nos permitimos duvidar e colocar em xeque os pressupostos que nos conduzem por meio da docência e da investigação científica (Martino; Marques, 2018b).

Trata-se, portanto, de um olhar que reconhece desde o início seus limites e não tem pretensão à generalização, salvo no encontro de situações semelhantes – como lembra Bourdieu (1992, p. 148), “nada é mais universalizável do que as dificuldades”. Nosso corpus não se caracteriza pela nitidez de delimitação do recorte, mas se justifica em termos metodológicos pela delimitação de sua empiria, visando a composição de uma descrição densa e situada.

Apesar de seu caráter fragmentário, as diversas interações ocorridas ao longo da realização dos projetos de pesquisa apresentam um valor analítico na medida em que expressam discursos sobre as atividades de ensino e aprendizado que talvez não sejam enunciados em outros espaços. No que se segue, o texto trabalha três dimensões que consideramos centrais para a elaboração crítica de uma abordagem do ensino de disciplinas teóricas em cursos da área de Comunicação: (1) os atravessamentos das demandas de produtividade na relação teoria/prática; (2) a especificidade de uma disciplina “teórica” e (3) as questões relacionadas ao seu ensino.

3 TEORIA E PRÁTICA NOS ATRAVESSAMENTOS PROFISSIONAIS

A divisão entre disciplinas “teóricas” e “práticas” parece estar atrelada ao desenvolvimento de um modelo de universidade voltado, em muitos casos, para a formação de quadros para um mercado de trabalho progressivamente dinâmico e exigente. Essa distinção talvez seja de alguma maneira ligada ao fundamento institucional de origem da universidade: “as universidades da América Latina, exceto em alguns casos, surgiram e se desenvolveram com uma forte tradição do profissionalismo” (Nocetti, 2011, p. 73).

⁴ Os projetos contaram com o apoio de agências de fomento como CNPq, CAPES e FAPEMIG, para as quais foram feitos relatórios técnicos que registram os resultados alcançados. No âmbito desses projetos, apresentamos trabalhos em eventos e em reuniões de grupos de pesquisa. No momento dessas apresentações, tivemos a oportunidade de ouvir relatos de experiências de professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação acerca de seu contato com a disciplina de Teorias da Comunicação.

Em um texto de 1975, Lima (1981) questionava, já no título, “Quem tem medo de teoria?”, referindo-se, no âmbito das Letras, as dificuldades sociais e de formação existentes para trazer a Teoria Literária como saber, prática e disciplina no estudo da literatura. Seria possível, parafraseando seu título, perguntar “Quem tem medo de uma aula teórica?” em termos dessa divisão no ambiente universitário. Certamente o receio não se resume a preparar um conteúdo atualizado, ou um programa de curso que possa ser abrangente o suficiente, sem deixar de garantir tempo para discussões aprofundadas. A preocupação abarca o desafio de configurar uma dinâmica de aprendizado que seja dialógica e envolvente, uma vez que, como mencionamos, há uma dificuldade de aproximar conteúdos abstratos a experiências cotidianas situadas dos estudantes.⁵

No cenário contemporâneo dos cursos da área de Comunicação, esse modelo, ao que tudo indica, se institucionaliza no Brasil sobretudo a partir da década de 1980, como resultado de uma política de formação implantada ainda durante o governo militar e voltado para a formação de pessoal para atuar em um crescente mercado de indústrias e serviços (Tragtenberg, 1986; Melo, 1996).

O “saber-como” implica uma abordagem sobretudo técnica das condições de atuação de uma determinada atividade – a “prática”. O sentido da formação superior nas diversas áreas, como Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Jornalismo ou Radialismo passa a indicar, a partir desse momento, uma possibilidade de sucesso profissional, garantia de ingresso no mercado de trabalho em posições mais favoráveis. O discurso, nesse sentido, parece se aliar com as transformações de uma base econômica representada por um capitalismo progressivamente mais complexo e pautado na tomada rápida de decisões baseadas em dados – a globalização poderia ser entendida, nesse sentido, como o aspecto último de definição desse cenário (Moura, 2005; Aatoria, 2012).

Ao que parece, um dos caminhos para essas mudanças chegarem às salas de aula foi uma aceleração da busca, por parte de algumas universidades, de se adequarem às demandas de mercado, procurando oferecer um aspecto pedagógico mais voltado para a formação profissional (Tragtenberg, 1986). Isso pode gerar também um questionamento em sentido contrário: se não nas disciplinas práticas, em que outro espaço é possível, de fato, preparar alunas e alunos para um mercado de Comunicação exigente e competitivo? Essa concepção pode ser observada, dentre outros lugares, no lugar simbólico das disciplinas teóricas e práticas nos cursos nos quais essa divisão tende a ser acentuada.

Um de seus aspectos mais visível é o fato dessa proximidade com o campo ser articulada a partir da especificidade de seus nomes: enquanto as disciplinas “teóricas” tendem a se pautar por certa generalidade, como “Sociologia”, “História” ou “Língua Portuguesa”, para mencionar apenas algumas, as “práticas” geralmente trazem em seus títulos o nome da profissão escolhida ou algum recorte associado com a atuação no campo, como “Jornalismo Digital”, “Roteiro”, “Redação Publicitária” ou “Eventos”.

Esse discurso pode estar ligado à percepção de um direcionamento específico para um lugar relativamente definido no campo profissional. Assim, as disciplinas práticas seriam uma ponte para a inserção, em espaços de trabalho, de profissionais qualificados para atender às demandas crescen-

5 O professor Rafael Grohmann (2021) nos apresenta uma iniciativa original e inusitada para criar dispositivos educacionais em suas aulas de Teorias da Comunicação: a dublagem de vídeos da cultura pop por estudantes que passam a elaborar letras de músicas, diálogos e enunciados trocando o áudio original por conteúdos ligados aos conceitos vistos em sala de aula.

tes de produtividade. Sob esse aspecto, a diferença entre disciplinas teóricas e práticas parece se inscrever também nos atravessamentos de um discurso relacionado à produtividade, tensionado com as questões de formação que constituem a própria ideia de universidade. Essa distância entre teoria e prática a partir das definições de mercado pode levar a um outro questionamento: o que constitui uma disciplina como “teórica”?

4 A ESPECIFICIDADE DAS DISCIPLINAS TEÓRICAS

Nos cursos universitários, disciplinas teóricas podem ser caracterizadas a partir de várias dimensões, seja em sua especificidade, seja na medida em que se enreda em um aspecto relacional – uma disciplina “teórica” costuma ser caracterizada dessa maneira em relação a uma “prática”. Essas dimensões caminham juntas no cotidiano do ensino e, se aqui são apresentadas de maneira sucessiva, é apenas por razões de exposição.

Uma primeira dimensão pode ser assinalada em termos do nome. Uma disciplina teórica trabalha, em seu nível didático, com teorias e conceitos, isto é, seguindo Fidelia Ibekwe-San Juan (2018), Barros (2018) e Isabelle Bauman (2023), com palavras revestidas de um sentido analítico. Tais termos definidores são voltados não apenas para o conhecimento imediato de uma aproximação semântica, como se poderia encontrar em um dicionário, mas expressam as condições de sua elaboração a partir de um recorte delimitado de uma situação ou dinâmica em um nível epistemológico, próximos da definição de Foucault (2019).

As disciplinas teóricas parecem se caracterizar, em seu conjunto, pelo trabalho com essas ferramentas em colaboração com o corpo discente para o desenvolvimento de elaborações conceituais do pensamento e das experiências de aprendizado. Esse trabalho reflexivo coletivo permite formular, a partir daí, uma compreensão diferente sobre as condições de produção e compreensão da realidade, levando em conta as possibilidades ação sobre ela.

É possível perguntar, nesse caso, o que seria “aprender uma teoria” em um curso universitário. Se é possível considerar, com Barros (2018), Braga (2019), Martino e Marques (2017; 2021), que uma teoria pode ser definida como um conjunto de conceitos a serem tensionados com uma determinada – e delimitada – empiria para, a partir desse confronto, se chegar a algum tipo de conhecimento, sua aprendizagem estaria relacionada ao desenvolvimento de competências para operacionalizar proposições diante de situações reais. Dessa maneira, aprender uma teoria seria cultivar a capacidade dialógica de enfrentamento e intervenção em situações reais, passando de um conhecimento ligado ao senso comum para outro, delimitado e, em alguma medida, mais nítido.

Essa passagem, recorda Bachelard (2004), está relacionada a um movimento do pensamento que parte de uma observação inicial de apreensão imediata da realidade – com sua validade específica, vale recordar – para uma percepção mais analítica, dentro de suas limitações. Essa dinâmica de transformação de concepções comuns por outras mais rigorosas pode ser entendida como o momento de aprendizado da teoria.

No cotidiano das salas de aula, essa transformação pode ser notada em expressões que capturam essa passagem (“nossa, é verdade!”; “nunca tinha pensado nisso”). Essas falas parecem indicar o momento de aprendizado como descoberta e transformação na maneira como se compreender o mundo ao redor (“deu um estalo!”; “explodiu minha cabeça”). A separação entre modos de compreender a realidade é um momento crítico do processo de aprendizagem da teoria: refinar-se uma concepção da realidade, notar elementos antes despercebidos, fazer conexões entre elementos distantes, encontrar relações entre fatos aparentemente desconexos.

A filósofa estadunidense bell hooks (2018) mostra essa passagem no contexto da compreensão de sua presença, como agente de questionamento e resistência, no mundo social:

Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – aprender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura. (hooks, 2018, p. 83).

Nesse sentido, um dos sentidos da aprendizagem da teoria é a passagem de uma maneira prévia de compreensão da realidade para outra – na medida em que, recordam Deleuze e Guattari (2014), conceitos auxiliam a delimitar o “campo da experiência”, sua validade como forma de interpretação coerente, – não necessariamente “correta”, da realidade é limitada ao que se pode abranger. Em uma aula teórica, o aprendizado é marcado por uma transformação mútua, mediada pelo conceito, na qual docentes e discentes se posicionam em relação ao modo de interpretação de uma realidade empírica. Assim, aprender uma teoria parece implicar a vivência de um processo dialógico de construção de uma perspectiva da realidade pautada por ela na observação de alguns fenômenos específicos.

No entanto, e essa seria uma segunda dimensão, talvez não seja esse cenário que venha à mente de docentes e discentes quando se fala em “disciplina teórica”. A julgar pelos comentários em eventos e conversas informais por nós mantidas com colegas e estudantes, talvez essa expressão evoque muito mais uma aula maçante, na qual um professor comenta em voz baixa, pausada e monótona, palavras difíceis e frases longas projetadas em *slides* em uma sala pouco motivada, quase às escuras, como na descrição de Maggio (2018) na abertura deste texto. Essa representação, como mencionamos, cria um imaginário limitado, que obscurece as possibilidades de construção cooperativa e recíproca dos conceitos, seus modos de abordagem e suas apreensões.

Tal aspecto remete a uma dimensão didática: parece haver uma associação imediata entre “aula teórica” e “aula expositiva”, reduzindo a possibilidade de variações a um único modo de proceder em sala de aula. A utilização de outras maneiras de ensinar, a partir da criação de dinâmicas de grupo, projetos nos quais a dimensão teórica é ressaltada, salas de aula invertidas e procedimentos semelhantes pode auxiliar, em alguma medida, a “prática” da teoria, isso é, sua articulação com a realidade. No entanto, recorda Garrido (2018), vale pensar em que medida a apropriação desses recursos modifica estratégias responsáveis por reproduzir a lógica da aula expositiva, apenas superficialmente trazendo um protagonismo discente para a cena.

Tal inquietação parece se referir também a um aspecto específico do tema: “teoria”, nesse sentido, seria sinônimo de uma especulação quase metafísica, sem ligação com fenômenos empíricos e, por isso, sem demonstrar qualquer capacidade de dialogar com a realidade no sentido de realizar uma passagem do senso comum para um pensamento mais rigoroso. A extensão do domínio dessa palavra também pode ser um problema: mesmo quando referenciada por algum adjetivo, como “Teoria da Comunicação”, “Teoria Literária” ou “Teoria Cultural”, trata-se de um espaço de fronteiras indefinidas (Barry, 1995; Eagleton, 2005; Olsen, 2007). Se seria possível identificar algumas autoras e autores do “cânone” específico de cada uma delas, obras como as de Walter Benjamin, bell hooks ou Michel Foucault tendem a transitar entre todas elas, permitindo questionar do que se fala em termos de “teoria” (Butler, 2015).

Para um olhar apressado, a matéria teórica seria o lugar no qual se ensinam, mas não necessariamente se aprendem, conceitos e teorias abstratos, talvez importantes, mas distantes da realidade com a qual deveriam estabelecer algum tensionamento – e, exatamente por isso, longe também das preocupações imediatas do corpo discente. “Via de regra, argumenta-se que o formalismo e o nível de abstração em que operam seus praticantes são acentuados em demasia, o que em larga medida responderia por suas especificidades – também, pela natureza de suas limitações” (Tavolaro, 2013, p. 14). No limite, o índice mínimo de prestígio de uma disciplina pode ser observado nesse tipo de dúvida – perguntas como “por que estou aprendendo isso?” ou “para que serve essa matéria?”.

Assim, talvez seja possível assinalar a existência de uma espécie de hiato, em algumas situações, entre o que uma teoria “pode fazer”, no sentido assinalado por Braga (2019), e o que efetivamente é mostrado para estudantes em sala de aula. Teoria seria o espaço da abstração em contraste – novamente – com a concretude da prática. Ao mesmo tempo, é possível endereçar uma pergunta no sentido oposto: existe alguma disciplina que não comporte, ao menos em uma proporção mínima, elementos teóricos?

Evidentemente a maneira esses aspectos teóricos e conceituais são trabalhados em cada caso depende de cada instituição ou docente, mas vale assinalar que a própria existência de um corpo bibliográfico sugere que há uma “teoria” sobre o assunto, mesmo no caso das disciplinas práticas. A diferença parece residir em mais de um aspecto, mas pode ser destacado, sobretudo, o destino dos conceitos aprendidos: a “teoria”, na disciplina teórica, é um meio e um fim em si mesmo para a orientação do pensamento; na disciplina prática, trata-se sobretudo de aprender a fazer, sendo a teoria, nesse caso, um acessório, na melhor das hipóteses, antes de efetivamente se “colocar a mão na massa”.

5 O LUGAR DAS DISCIPLINAS TEÓRICAS NAS MATRIZES CURRICULARES

Onde devem figurar as disciplinas teóricas em um curso universitário? Quais as possibilidades de diálogos e práticas interdisciplinares entre as disciplinas teóricas e práticas ofertadas em um mesmo período? (Cavalcanti, 2021, p. 159). Essas perguntas, de alguma forma, tendem a perpassar o cotidiano de docentes e gestores, sobretudo em termos daquilo que se poderia esperar da participação, interesse e atividades de uma turma.

No cotidiano das salas de aula, o lugar ocupado por uma disciplina na matriz curricular pode ser um fator a se considerar em relação à realização de seus objetivos pedagógicos, na medida em que a percepção discente a seu respeito tende a ser construída, também, em relação às demais, dentro dos eixos e trilhas de aprendizagem. Se não há solução única para o conjunto de questões, vale observar algumas das dimensões assumidas para definir qual será o lugar das disciplinas teóricas de um curso (Lucarelli, 2009, p. 76).

Há, nesse sentido, um aspecto diacrônico do campo da comunicação a ser recuperado. Até o ano de 2013, os cursos de Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Rádio e TV e Edição eram habilitações de um curso mais amplo, de Comunicação. Sua transformação em cursos autônomos se deu a partir de um debate na área, realizado naquele momento, a respeito do significado que essa divisão traria para a Área – na medida em que não é o caso de recuperar suas nuances aqui, remete-se para aprofundamentos feitos por Moura (2005) e Martino (2022).

Em períodos anteriores a 2013, em algumas universidades, o curso de Comunicação concentrava as disciplinas teóricas nos dois primeiros anos para, a partir daí, separar as turmas de acordo com as habilitações escolhidas para cursar as disciplinas técnicas nos últimos. Esse período inicial recebia denominações diferentes de acordo com a universidade, mas caracterizava-se sobretudo por uma alta carga teórica de caráter geral, na medida em que a diversidade de público estudantil não permitiria aprofundamentos específicos nesta ou naquela habilitação. Vale ressaltar que, em alguns casos, esse tipo de iniciativa se caracterizava pelo estabelecimento de um panorama interdisciplinar voltado para a formação de uma base humanística, com a opção, em algumas universidades, de cursar disciplinas fora do curso de Comunicação como preparação para os períodos específicos no final.

Era possível notar, já nesse momento, uma predominância na opção pela divisão em habilitações desde os períodos iniciais, sobretudo por conta do progressivo direcionamento para o mercado profissional. Assim, a transformação das habilitações em cursos a partir de 2013 parece ter consolidado, em alguns cenários, uma tendência já existente.

No entanto, qual seria o lugar das matérias teóricas nessa configuração? Haveria necessidade de transformar, por exemplo, uma disciplina como Sociologia em Sociologia das Relações Públicas para ressaltar sua aderência ao curso? Ou, em termos mais próximos, Teoria da Comunicação poderia, ou deveria, se transformar em Teoria do Jornalismo ou Teoria da Publicidade? Trata-se, aliás, de uma transformação, adaptação, ou são disciplinas próximas, mas autônomas entre si? Esses questionamentos, feitos naquele momento, referem-se a uma questão ainda em curso sobre o posicionamento das disciplinas teóricas e sua relação com as demais.

É possível encontrar, em linhas gerais, dois principais modelos – são deixados de lado, apenas por questões de exposição, as nuances e particularidades, reconhecendo evidentemente sua importância na configuração das situações de sala de aula. Trata-se de pensar a proporção entre disciplinas teóricas e práticas em termos da distribuição por períodos e em relação à carga horária total do curso.

Um primeiro modelo, talvez descendente da perspectiva de agrupamento derivada dos cursos de Comunicação, tende a concentrar as disciplinas teóricas nos primeiros semestres, como base para o aprendizado prático das matérias específicas. Nesse modelo, em geral, a proporção entre disciplinas

teóricas e práticas tende a ser assimétrica. Há um predomínio das “teóricas” nos semestres iniciais, em uma proporção que pode reduzir as matérias “práticas” a uma única disciplina por período. Esse desequilíbrio tende a sofrer uma inversão a partir do meio do curso, quando então mesmo as matérias consideradas “teóricas” se voltam para aspectos específicos da profissão, como as discussões sobre ética profissional ou elementos que caracterizam práticas de mercado.

Uma segunda possibilidade procura trabalhar um maior equilíbrio entre os dois tipos de disciplina em cada período, com a oferta de matérias teóricas e práticas em uma proporção mais ou menos igual ao longo dos semestres letivos. Distribuídas dessa maneira, elas compartilham espaço desde os primeiros momentos do curso, permitindo talvez um diálogo mais elaborado entre teoria e prática já a partir do início. Isso permite a configuração a partir de eixos formativos nos quais os aspectos conceituais e profissionais de cada curso são referidos em certa igualdade de condições.

Os dois modelos, no entanto, parecem ter limitações perceptíveis na prática de sala de aula. A concentração de disciplinas teóricas tende a receber avaliações críticas dos discentes em termos da dificuldade de articular uma quantidade alta de conceitos e teorias (um curso “muito pesado”, “com muita leitura”), bem como em relação ao aprendizado dos aspectos mais relacionados à profissão (“muita teoria”, “só tem teoria, demora muito para chegar na prática”).

Ao mesmo tempo, a distribuição das disciplinas ao longo do curso pode criar dificuldades práticas em relação ao lugar de cada matéria teórica – a título de exemplo cotidiano, uma disciplina como Filosofia deve vir antes ou depois, em termos de período, de Sociologia? E Antropologia? Devem ser ministradas ao mesmo tempo? Como evitar, no entanto, sobreposições no plano dos conteúdos de cada disciplina? E Teoria da Comunicação ou Metodologia? Devem ficar no primeiro semestre, como base para as demais?

O aspecto discente parece às vezes também se definir por um tom crítico em relação a essa opção, na medida em que teriam matérias teóricas nos semestres finais, quando a maior parte de suas preocupações estão voltadas para questões de inserção no mercado profissional, de um lado, e nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), de outro (“qual o sentido de ter matéria teórica no último semestre?”, “não aguentamos mais teoria”).

Assim, tanto a concentração horizontal nos primeiros períodos quanto a distribuição vertical ao longo do curso parecem se caracterizar como um jogo de soma zero, sem uma resolução aparente em termos da constituição de um regime pedagógico no qual seja encontrado uma proporção ótima entre teoria e prática. Esse aspecto se reflete, sobretudo, no espaço da sala de aula e no entendimento de docentes e discentes a respeito do lugar, importância e diálogos propostos em uma disciplina.

Vale, por isso, considerar ainda um outro fator: a expectativa de estudantes em relação ao aprendizado universitário. A observação das práticas de ensino universitário sugere que, pelas características relacionadas ao desenvolvimento profissional destacadas no primeiro item deste texto, a maior parte das alunas e alunos ingressa nos cursos esperando experiências práticas e vivências da carreira escolhida. O desenvolvimento de produtos, a confecção de materiais escritos e audiovisuais, as situações envolvendo a prática profissional e, de maneira geral, as experiências de laboratório – no sentido original da palavra, como “espaço do labor” – tendem a ser o alvo das maiores expectativas dos ingressantes.

Mais ainda, no limite, esse aspecto tende a ser o mais ressaltado em um momento anterior, o da escolha pelo curso, geralmente pautada nas perspectivas e prospectos profissionais do indivíduo. Não se entra, por exemplo, em um curso de Radialismo ou Relações Públicas para se seguir uma carreira acadêmica – a opção por esse caminho, quando existe, geralmente acontece depois do ingresso na faculdade, com a participação em programas de iniciação científica ou em grupos de pesquisa preexistentes. “Estas, vigentes sobretudo no momento em que o pragmatismo domina as escolhas vocacionais, fazendo emergir a pergunta “para que serve?”, antes mesmo da apreensão do significado do conhecimento da matéria” (Barreira, 2014, p. 64).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão do lugar das matérias teóricas nas matrizes curriculares parece se caracterizar como algo talvez incerto em relação ao conjunto, com o reconhecimento de sua validade e importância demandando ainda um aprofundamento em termos dos diálogos a serem estabelecidos com as demais disciplinas. Em termos de seu atravessamento social, um dos problemas das disciplinas teóricas seria sua distância em relação não apenas à “realidade”, conquanto se possa imaginar perspectivas críticas para isso, mas também em relação a uma concepção de preparação para um mercado no modelo atual de sociedade.

Isso parece se refletir na especificidade das próprias disciplinas teóricas, entendidas como um discurso às vezes hermético, denso ou reservado para iniciados – seu correlato seria a dificuldade de serem estabelecidos diálogos com as vivências de estudantes. Finalmente, desses dois elementos decorre uma outra questão cotidiana referente ao lugar das disciplinas teóricas nas matrizes curriculares, elemento importante para a atribuição de uma determinada representação, mais positiva ou negativa, a elas.

Mais do que pensar a superação de uma dicotomia “teoria x prática” ou alinhar propostas didáticas ou pedagógicas, buscou-se aqui analisar as potencialidades e limites do ensino da teoria em sala de aula como um desafio cotidiano enfrentado por professoras e professores no ambiente universitário. Essa concretude da experiência provoca uma série de questionamentos decorrentes de sua especificidade – e talvez, apenas a partir de questionamentos, seja possível pensar em alternativas para, finalizando com Baptista (2003), seja possível “amar a teoria”.

REFERÊNCIAS

ADLER, Ronald. Teaching communication theories with Jungle Fever. **Communication Education**, v. 44, n. 2, 1995, p. 157-164. Disponível em: <https://encurtador.com.br/iqZv5>. Acesso em: 11 jan. 2025.

ALMEIDA, Sherry. Problematizações sobre pesquisa e ensino de teoria literária no Brasil. **Revis-ta Gelne**, v. 18, n. 2, 2016, p. 168-183. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11210>. Acesso em: 22 fev. 2025.

BACHELARD, Gaston. **O materialismo racional**. Lisboa: 70, 2004.

BARCAN, Ruth. Problems without Solutions: teaching theory and the politics of hope. **Continuum**, v. 16, n. 3, 2002, p. 343-358. Disponível em <https://encurtador.com.br/i9dsB>. Acesso em: 7 fev. 2025.

BARGE, Kevin. Rethinking the design of communication theory pedagogy. **Communication education**, v. 71, n. 4, 2022, p. 267-285. Disponível em: <https://encurtador.com.br/oaLnJ>. Acesso em: 11 jan. 2025.

BARREIRA, Irllys. O ofício de ensinar para iniciantes. **Revista de Ciências Sociais**, v. 45, n. 1, 2014, p. 63-85. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/17951>. Acesso em: 11 jan. 2025

BARROS, José. **A construção da teoria nas ciências humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

BARRY, Peter. **Beginning theory**. Manchester: University of Manchester Press, 1995.

BAUMAN, Isabelle. Bagging a theory: A random sorting activity for teaching theorizing. **Communication Teacher**, v. 37, n. 3, 2023, p. 194-197. Disponível em: <https://encurtador.com.br/4oK3L>. Acesso em: 11 jan. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **Réponses**. Paris: Seuil, 1992.

BRAGA, José L. A prática da teoria na pesquisa em comunicação. **Galáxia**, v. 41, n. 1, 2019, p. 1-15. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/39896>. Acesso em: 22 fev. 2025.

CAVALCANTI, Erinaldo. Onde está o ensino nas disciplinas de Teoria da História ensinadas no Brasil? **História da Historiografia**, v. 14, n. 36, 2021, p. 133-166. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1659>. Acesso em: 11 jan. 2025.

COLS, Estela. **Estilos de enseñanza**. Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2011.

DAU, Mayara. Ensino de literatura e teoria literária: amores difíceis. **Trama**, v. 11, n. 23, p. 88-110, 2015. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/9941>. Acesso em: 22 fev. 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** São Paulo: 34, 2014.

EAGLETON, Terry. **The significance of theory**. Londres: Blackwell, 2005.

FERRARA, Lucrécia. A comunicação: da epistemologia ao empírico. Encontro da Compós, 23 (UFPA). **Anais[...]**, Belém: UFPA, 2014, p. 1-18. Disponível em: <https://encurtador.com.br/fwAbn>. Acesso em: 11 jan. 2025.

FLÔR, Cristhiane; CASSIANI, Suzani. Qual química ensinar? **Revista Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 366-381, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3873>. Acesso em: 24 jan. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2019.

GARRIDO, Carmen. **Estudio sobre docencia universitaria**. Santiago: Universidad Andrés Bello, 2018.

GROHMANN, Rafael. Doble uma teoria. **Comunicação & Educação**, v. 26, p. 80-93, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/7438/743878568008/>. Acesso em: 12 fev. 2025.

HEISLER, Jennifer; DISCENA, Thomas. Teaching meta theoretical beliefs in Communication Theory. **Communication Teacher**, v. 19, n. 2, 2005, p. 44-47. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17404622.2023.2242916>. Acesso em: 11 jan. 2025.

IBEKWE-SAN JUAN, Fidelia. Combining an arts-informed and textual approach to teaching information and communication theories. **Education for information**, v. 34, n. 1, p. 39-53, 2018. Disponível em: <https://encurtador.com.br/TcENx>. Acesso em: 11 jan. 2025.

JENKINS, Keith. **Rethinking history**. Londres: Routledge, 2008.

LIMA, Luiz. **Dispersa demanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

LUCARELLI, Elisa. **Teoría y práctica en la universidad**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2009.

MAGGIO, Mariana. **Reinventar la clase en la universidad**. Buenos Aires: Paidós, 2018.

MAIA, João. Ensinando a partir do sul. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 11, n. 27, p. 5-22, 2023. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/916>. Acesso em: 16 fev. 2025.

MARTINO, Luis Mauro Sá; MARQUES, Angela. Aproximações e ambivalências epistemológicas da pesquisa que se constitui entre a comunicação e o comunicar. **Lumina**, UFJF, v. 8, p. 1-19, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/lumina/article/view/21105>. Acesso em: 20 maio 2025.

MARTINO, Luis Mauro Sá; MARQUES, Angela. Articulações e tensionamentos do tempo nas Teorias da Comunicação. **Contracampo**, v. 36, p. 176-198, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17619/pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

MARTINO, Luis Mauro Sá; MARQUES, Angela. Diversidades epistemológicas: sobre a circulação do conhecimento na Teoria da Comunicação. **Lumina**, v. 12, p. 133-146, 2018a. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/lumina/article/view/21439>. Acesso em: 13 mar. 2025.

MARTINO, Luis Mauro Sá; MARQUES, Angela. A afetividade do conhecimento na epistemologia. **Matrizes**, v. 12, p. 217-234, 2018b. Disponível em: <https://revistas.usp.br/matrizes/article/view/140592>. Acesso em: 12 maio 2025.

MARTINO, Luis Mauro Sá; MARQUES, Angela. Reconhecer a vida e a experiência do outro: tensionamentos epistêmicos, normativos e identitários. **E-Compós**, v. 24, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/2212>. Acesso em: 12 jan. 2025.

MARTINO, Luis Mauro Sá. Os usos da teoria no passado recente da Teoria da Comunicação. **Ação Midiática**, v. 24, p. 112-134, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/acaomidiatica/article/view/84881>. Acesso em: 11 jan. 2025.

MOURA, Claudia. **O curso de comunicação social no Brasil**. Porto Alegre: PUC-RS, 2005.

MYERS, Scott. Learning by doing. **Communication Teacher**, v. 36, n. 2, p. 153-159, 2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ohLeG>. Acesso em: 11 jan. 2025.

NOCETTI, Maite. **Trabajar en la universidad**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2011.

OLIVEIRA, Márcio. O ensino da teoria sociológica em alguns cursos de Ciências Sociais de universidades públicas brasileiras. **Política & Sociedad**, v. 14, n. 31, 2015, p. 87-113. Disponível em: <https://encurtador.com.br/LpbF7>. Acesso em: 11 jan. 2025.

OLSEN, Stein. The moment of theory. **Critical quarterly**, v. 49, n. 4, p. 89-120, 2007. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-8705.2007.00802.x>. Acesso em: 14 fev. 2025.

SADOFF, Dianne. Frameworks, materials, and the teaching of Theory. In: SADOFF, D.; CAIN, W. (ed.). **Teaching contemporary theory to undergraduates**. The Modern Language Association of America: Nova Iorque, 2014. p. 103-113.

TAVOLARO, Sergio. Teoria sociológica e metodologia. **Ideias**, v. 1, n. 1, p.13-37, 2013. Disponível em: <https://encurtador.com.br/MNgP1>. Acesso em: 14 fev. 2025.

VOCATE, Donna. Teaching communication theory in the professional school. **Journalism and Mass Communication Educator**, v. 52, n. 2, p. 4-16, 1997. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/107769589705200201>. Acesso em: 11 jan. 2025.

2 Doutor (2004) e Mestre (2001) em Ciências Sociais – PUC-SP; Graduado em Comunicação, Faculdade Cásper Líbero (1998); Pesquisador-bolsista na School of Political, Social and International Studies, University of East Anglia, Inglaterra (2008-2009); Professor do curso de Comunicação da Faculdade Cásper Líbero. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5099-1741>. E-mail: imsamartino@gmail.com

3 Doutora em Comunicação Social – UFMG; Pós-doutorado em Ciências da Informação e Comunicação pela Université Stendhal, Grenoble; Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social – UFMG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2253-0374>. E-mail: angelasalgueiro@gmail.com

Recebido em: 4 de Agosto de 2025

Avaliado em: 14 de Agosto de 2025

Aceito em: 14 de Agosto de 2025



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

Copyright (c) 2025 Revista Interfaces Científicas - Humanas e Sociais



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

