

Desafios e perspectivas no ensino universitário de Relações Públicas: percepções de coordenadores e docentes sobre ensino-aprendizagem¹

Maria Aparecida Ferrari
Universidade de São Paulo
São Paulo/SP

Resumo

A pesquisa examinou o cenário dos cursos de Relações Públicas no Brasil. Estudos preliminares (Ferrari, 2015a) mostraram lacunas na formação dos estudantes para a prática do ensino, assim como na preparação pedagógica dos docentes de disciplinas específicas de Relações Públicas. A metodologia constou da revisão da literatura, classificação dos cursos de RP do país, aplicação de *survey* a docentes e coordenadores dos cursos e entrevistas com amostra dos respondentes. Os resultados mostraram diferenças no nível de estrutura, ensino e práticas entre universidades públicas e privadas; apesar da maioria dos coordenadores e professores se inclinar à concepção pedagógica contemporânea, as práticas são caracterizadas pelo ensino tradicional; as competências, enfatizadas nas Diretrizes Curriculares são pouco utilizadas, também é necessário promover a interdisciplinaridade no currículo na sociedade global.

Palavras-chave: Didática; Relações Públicas; Competências; Ensino-aprendizagem; Ensino universitário

Introdução

Nos últimos anos alguns estudos como os de Ferrari (2017, 2015, 2006), Grohs e Ferrari (2017) e Grohs (2017) foram desenvolvidos com o objetivo de identificar e analisar práticas docentes em sala de aula e, também, verificar a influência (ou não) da gestão acadêmica empreendida pelos coordenadores dos cursos de Relações Públicas no Brasil. Tomando como base estudo desenvolvido por Ferrari (2017) sobre o perfil e a visão de coordenadores e docentes a respeito do processo ensino–aprendizagem nos cursos de Relações Públicas no Brasil, o presente texto apresenta resultados de pesquisa que examinam o cenário educacional dos cursos na sequência da implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas no ano de 2013. Vale destacar que a Lei n. 5.377, de 1967, no seu artigo 4º, Capítulo II, estabelece que as disciplinas específicas de Relações Públicas sejam ministradas por profissionais habilitados no curso de Relações Públicas.

Em 2013, esta exigência foi reforçada pelo artigo 5º, I, d, no documento das novas Diretrizes Curriculares de Relações Públicas, que consolidou o exercício da docência como uma competência a ser desenvolvida junto aos egressos. No entanto, resultados preliminares de Ferrari (2015a) mostraram lacunas na formação dos estudantes para a prática do ensino, assim como na preparação pedagógica dos docentes que ministram disciplinas específicas de Relações Públicas.

¹ Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho (GT) Teorias, Metodologias e práticas de ensino das Relações Públicas e da Comunicação Organizacional

A pesquisa “Didática nos cursos de Relações Públicas: desafios e perspectivas do ensino universitário”, realizada entre 2017 e 2018 por Ferrari e sua equipe de investigadores teve início com a recopilação da literatura especializada em periódicos nacionais e internacionais das áreas de Comunicação e Informação (Qualis/CAPES A1, A2, B1, B2) e Educação (Qualis/CAPES A1 e A2), no período de 2004 a 2017.

Depois de triagem que partiu de 124 periódicos na área de Educação, foram selecionados 36 artigos cujos conteúdos tinham relação direta com a temática da pesquisa, como didática, ensino–aprendizagem e formação docente, de autores como Isaia e Bolzan (2004), Masetto (2003), Pereira e Behrens (2010), Pimenta e Anastasiou (2011), Vieira e Almeida (2017), e Zabalza (2007). A revisão da literatura de Comunicação e Informação iniciou-se com triagem de 80 periódicos, dos quais somente 19 textos estavam diretamente relacionados com o tema do projeto. Os 19 artigos foram divididos em quatro categorias: formação docente, práticas na sala de aula, curso de Relações Públicas e ensino no curso de Relações Públicas. Na análise realizada observou-se que a constância na produção de textos à temática do projeto passou a ser a partir de 2009; porém foi no período entre 2014 a 2017 que houve um aumento substancial na divulgação de pesquisas relacionadas ao assunto da presente pesquisa, de autores como Grohs (2017), Grohs; Sauaia (2015), Ferrari (2018, 2017, 2015, 2015a, 2006), Rodhen e Rodhen, (2017), Barichello e Lasta (2017), Henriques e Silva (2017), Scroferneker e Vitoria (2018), entre outros.

Após a revisão da literatura, a segunda etapa da pesquisa atualizou a base nacional de dados dos cursos de Relações Públicas para comparar o perfil dos cursos de Relações Públicas oferecidos pelas Instituições Públicas e Privadas com as práticas didático-pedagógicas de coordenadores e docentes. Em seguida, a terceira etapa constou da realização de 33 entrevistas, com 11 coordenadores e 22 professores de cursos de Relações Públicas das cinco regiões brasileiras. Todas as entrevistas foram transcritas e analisadas mediante o uso das categorias, segundo Bardin (2016). Finalmente foram analisadas todas as entrevistas tomando como base o referencial teórico e o resultado da pesquisa anterior realizada por Ferrari (2017).

O texto está dividido em cinco seções. A primeira trata dos desafios e perspectivas do cenário acadêmico das Relações Públicas no Brasil. A contribuição da didática para a educação superior no ensino das Relações Públicas é apresentada na segunda seção, enquanto que reflexões sobre a importância do ensino-aprendizagem na sociedade contemporânea compõem a terceira seção. Os principais resultados da pesquisa são discutidos na quarta seção e, finalmente as considerações sobre a pesquisa encerram a quinta seção.

Cenário Acadêmico das Relações Públicas no Brasil: perspectivas e desafios

O ensino das Relações Públicas no Brasil teve seu início formal com a instituição da Lei n. 5.377 (BRASIL, 1967), em pleno contexto do governo militar. O propósito da referida lei era a profissionalização da atividade de Relações Públicas, definindo sua função, seu exercício, assim como o controle dos profissionais. Os demais países da América Latina não seguiram o exemplo do Brasil que, dessa forma, tornou-se o primeiro país do mundo a adotar legislação específica para o exercício da profissão de Relações Públicas. No mesmo ano, a Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) instituiu o primeiro curso superior de Relações Públicas, com duração de quatro anos. Com exceção do Brasil, que criou o curso universitário por decreto governamental em 1967, todos os demais países da América Latina tinham cursos terciários, de formação técnica (FERRARI, 2011).

Com a regulamentação da profissão de Relações Públicas, a instituição do curso superior de Relações Públicas e a criação do Sistema Conferp (Conselho Federal dos Profissionais de Relações Públicas) em 1969 para fiscalizar o exercício profissional, a área das Relações Públicas cresceu, tanto nas organizações que passaram a incorporar o departamento de Relações Públicas como na academia, com a criação de cursos superiores de Relações Públicas de norte a sul do país.

As décadas de 1990 e 2000 foram marcadas pelo amadurecimento e legitimação da área de Relações Públicas no Brasil. No período de 1992 a 1997 houve um esforço nacional realizado por profissionais de Relações Públicas sob o comando do Conferp com o intuito refletir sobre as atividades de Relações Públicas que estavam relacionadas na lei 5.377. Conhecido como Parlamento Nacional de Relações Públicas, o movimento colocou claramente todos os pontos que deveriam ser alterados na lei, entre os quais enfatizava a contribuição estratégica da área e o papel de gestor do profissional de Relações Públicas (Ferrari, 2017).

Vale destacar que a década de 1990 também foi marcada pela expansão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de Comunicação, o que resultou nos anos seguintes o início da produção científica e a ampliação de espaços de trocas de conhecimentos e discussão entre profissionais e acadêmicos tornaram-se mais profícuos durante esse período.

Entre 2000 e 2008 o crescimento dos cursos de graduação de Relações Públicas foi constante; em 2009 foram contabilizados 112 cursos mostrando um visível aumento na oferta de cursos de Relações Públicas nas IES públicas e privadas, o que pode ser explicado pelo crescimento econômico do país na época e ao estabelecimento de políticas públicas para a expansão do ensino superior privado.

Após 2009 o número de cursos de Relações Públicas no país diminuiu drasticamente, principalmente nas IES privadas, passando de 112 em 2009 para 75 em 2014, o que representou

contração de quase um terço, de acordo com dados do Inep de 2014. Em 2017 foram encontrados 56 cursos de Relações Públicas com turmas formadas e em funcionamento, pois 19 cursos haviam sido extintos ou não haviam oferecido novas turmas. Em 2018, mais três cursos deixaram de oferecer turmas, portanto o total é de 53 cursos na ativa (FERRARI, 2017).

Diante dos desafios expostos e da necessidade de ampliar a autonomia dos cursos de graduação e atualizar seus parâmetros de organização pedagógica foi dado início ao processo de formulação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais. O processo foi conduzido por uma comissão de especialistas formada em 2010². As diretrizes trataram de focar em temáticas relacionadas à área profissional, principalmente com a inclusão do estágio supervisionado obrigatório. Pode-se dizer que o foco da organização curricular estava dirigido ao estudante e à aprendizagem. Passou-se a enfatizar o perfil e as competências e habilidades do profissional e não somente os conteúdos que deveriam ser ensinados. Houve maior preocupação com o contexto local/regional, assim como para as particularidades de cada curso, o aumento contínuo na carga horária dos cursos e a busca pela ampliação das atividades profissionais e de extensão por meio dos estágios e atividades complementares.

Tais aspectos curriculares impactam diretamente na forma como coordenadores administram os cursos e os professores atuam em sala de aula. Sabe-se, portanto, que a transformação da realidade só é possível por meio de uma práxis fundamentada em sujeitos que vivenciam a educação, entre os quais estão os coordenadores e os professores.

Diante do cenário descrito, Ferrari (2017) desenvolveu pesquisa inédita, entre 2015 e 2017, uma vez que nenhum estudo nacional havia sido antes realizado, com a finalidade de entender a trajetória do curso nas suas cinco décadas de existência no país. Utilizando técnicas quantitativas e qualitativas foram aplicados questionários para obter respostas de 53 coordenadores e 255 docentes que participaram do estudo. Do total dos 53 cursos de RP que participaram da pesquisa, 37 (70%) eram oferecidos por IES privadas e 16 (30%) por IES públicas. Quanto às regiões do Brasil, 44 dos cursos de RP (83%) estavam localizados nas regiões Sudeste e Sul, mostrando que a expansão dos cursos se dá nas regiões mais desenvolvidas do país. O projeto foi dividido em três grandes etapas. Na primeira, foi realizado o mapeamento dos cursos, dos coordenadores e dos docentes. A aplicação dos questionários

² A proposta de diretrizes curriculares para os cursos de Relações Públicas foi elaborada por uma comissão de especialistas da área, instituída pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria 595, de 24 de maio de 2010, da Secretaria de Educação Superior (Sesu/MEC). Essa comissão foi formada por sete integrantes, com composição representativa em termos regionais, de entidades científicas e de classe, e com atuação profissional e acadêmica reconhecidas. Foi composta pelos seguintes professores: Margarida M. K. Kunsch (presidente), Cláudia Peixoto de Moura, Esnél José Fagundes, Márcio Simeone Henriques (relator), Maria Aparecida Viviani Ferraz, Paulo Roberto Nassar de Oliveira e Ricardo Ferreira Freitas.

fez parte da segunda etapa e na terceira etapa foram analisados os resultados obtidos, utilizando o referencial teórico de autores renomados na área.

Com relação a gestão do curso de Relações Públicas, tanto das IES públicas como das privadas, os coordenadores mencionaram: a) falta de reconhecimento e legitimidade da profissão e da área de Relações Públicas junto ao mercado de trabalho (“invisibilidade da profissão”, Ferrari, 2015a); b) reduzido corpo docente especializado; c) excesso de atividades administrativas; d) falta de autonomia em relação à gestão financeira do curso; e) burocracia excessiva; e f) infraestrutura deficiente.

Com relação aos docentes de Relações Públicas, observou-se que há uma concordância conceitual de que as concepções educacionais mais válidas são aquelas que colocam o estudante como protagonista no centro do processo ensino–aprendizagem. Porém, paradoxalmente, observou-se que as práticas didáticas utilizadas pelos docentes ainda seguem a concepção tradicional de ensino. Essa dissociação entre a concepção pedagógica contemporânea e a prática pode estar relacionada com o modelo de capacitação ofertado ao docente, assim como a cultura educacional de cada IES. Não se vivenciam as teorias estudadas, razão pela qual se torna tão difícil praticá-las no cotidiano. A falta de conexão entre teoria e prática começa na forma como é organizado o conteúdo programático e como o ensino é levado a cabo. Não é por menos que os egressos apresentam a mesma dificuldade quando entram no mercado de trabalho.

A contribuição da didática para a educação superior no ensino das Relações Públicas

A pesquisa de Ferrari (2017) descortinou aspectos inéditos e, em certa medida surpreendentes, sobre concepção pedagógica e modalidades didáticas adotadas pelos docentes de cursos de Relações Públicas no país. A dissonância existente entre o perfil dos alunos do século XXI e os métodos de ensino–aprendizagem utilizados é o eixo central da problematização deste projeto de pesquisa. Desta forma, parte-se do pressuposto de que o professor que assume a docência necessita de uma formação pedagógica e que seus conhecimentos devem ir além dos técnico-científicos específicos da área de Relações Públicas.

No contexto brasileiro, a educação superior também foi se modificando diante dos desafios atuais. O acesso à educação a partir de políticas públicas permitiu a expansão do sistema educacional e, como consequência, o número de alunos no nível superior se ampliou. Schwartzman (2014) afirma que diversas empresas atuam no setor da educação superior, inclusive com ações na bolsa, para ofertar uma educação massiva a baixo custo. Ferrari (2017) completa que nos dias atuais a educação superior pode ser resumida na tríade: expansão das IES privadas, preocupação com a qualidade do ensino–aprendizagem e democratização da educação, como por exemplo, as cotas.

No caso da área da Comunicação, executivos consultados por Ferrari (2017) afirmaram que a formação proporcionada pelos cursos de Relações Públicas não estava alinhada com as demandas do mundo do trabalho, pois para eles os egressos têm dificuldade em lidar com pessoas, resolver problemas e ver os negócios de maneira global. Tal constatação vai na contramão do que se espera dos comunicadores na sociedade atual.

Pesquisa realizada com egressos do curso de Relações Públicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (Ferrari; Grohs, 2015) mostrou a desconexão entre a formação recebida no curso de Relações Públicas e as exigências do mundo do trabalho. A revisão do projeto pedagógico do curso naquele momento (2015) e a adoção de novas práticas de ensino–aprendizagem foram apontadas pelos egressos como indispensáveis para uma formação adequada à contemporaneidade.

O cenário descrito mostra que o modelo tradicional das universidades já não corresponde à complexidade da sociedade contemporânea, pois as mudanças têm ocorrido de forma rápida e, portanto, neste contexto, os professores e alunos devem passar a construir conjunta e continuamente o conhecimento, embasados em teorias e na revisão constante destas, nos questionamentos e nas leituras da realidade e do presente histórico. Não se pode mais entender o professor como ‘detentor do saber’, nem o ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado.

A reflexão que se propõe para os coordenadores e docentes é que hoje as mudanças, principalmente no campo da tecnologia e das redes sociais, alteraram as relações sociais e de trabalho. Portanto, a formação por competências, enfatizada também nas novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Relações Públicas, é a mais adequada para o momento atual e para o futuro próximo. Essa formação impõe uma mudança do foco tradicional de reprodução do conhecimento para conteúdos a serem ensinados para as competências, e permite que os alunos desenvolvam a capacidade de aplicar conhecimentos adquiridos, em diferentes contextos e situações (PERRENOUD, 1999).

O processo ensino-aprendizagem no momento atual

Não basta o professor ensinar para que o estudante aprenda; tal afirmação já não cabe para a área da didática. Nem é possível delegar apenas ao aluno a responsabilidade sobre a sua formação, como colocado nas discussões do século XX. Para Zabalza (2007), a aprendizagem é responsabilidade do professor e do aluno na educação superior, tanto que os professores precisam revisar suas práticas à luz dessas novas condições, da relação professor e aluno, ambos igualmente responsáveis pelo processo ensino–aprendizagem.

Nesse sentido, é importante refletir como os estudantes aprendem: por acumulação, por reestruturação ou pelo diálogo (ZABALZA, 2007). No caso do estudante de graduação, o autor localiza a discussão nos dois últimos, na reestruturação e no diálogo, que combinam a individualidade do sujeito com o grupo do qual faz parte. O aprendizado é mais um processo unido ao ensino, a partir de estratégias em ambos os polos. Conforme pontuam Pimenta e Anastasiou (2011, p. 205), “[...] a prática social complexa efetivada entre os sujeitos professor e aluno em sala de aula engloba tanto a ação de ensinar quanto a de aprender”.

A atividade pedagógica, o processo de ensino–aprendizagem e o ciclo docente, uma vez realizado pelo professor de maneira ativa e consciente, geram uma reflexão e uma situação educacional coerente. No entanto, o conhecimento da didática, por si só, não garante a aprendizagem.

No exercício cotidiano de reflexão e questionamento sobre a prática pedagógica, o docente tem que lidar com a decepção e a alegria, sua e de seus alunos, e ativamente acompanhar o processo educacional deles. No caso da didática, encontra-se de maneira central o processo para além do resultado, o apreendido para além do apresentado.

No cenário atual dos cursos de Relações Públicas, em que há diminuição da oferta do curso pelas IES³, defender a legitimidade da profissão ainda faz parte das discussões na área; além disso, existe a concorrência no mundo do trabalho com os demais egressos de outros cursos do campo da Comunicação, o que tem obrigado os pesquisadores a repensar o ensino de Relações Públicas. No caso das IES, buscar novas abordagens em sala de aula, pode ajudar o envolvimento dos alunos da geração Z com o curso, tendo como pano de fundo o investimento na formação dos professores.

Pesquisas realizadas com egressos de cursos de Relações Públicas, citadas por Ferrari (2017a), descreveram casos de disciplinas com conteúdos desatualizados e falta de compromisso dos professores com as aulas, culminando como o entendimento de que a formação recebida foi inadequada ao que encontraram no mundo do trabalho. Essas colocações revelam a necessidade de se renovar o ensino das Relações Públicas no Brasil, a partir do investimento na formação e capacitação permanente do professor e em suas condições de trabalho.

Por isso, os professores têm um papel fundamental por meio de sua prática pedagógica, pois passam a ser mediadores entre o ensino e a aprendizagem, algo

³ Ferrari (2017) lembra que a crise econômica e política brasileira, iniciada em 2014, contribuiu para a diminuição da procura dos estudantes pelas IES privadas, então muitos cursos de Relações Públicas deixaram de ser oferecidos, pois tiveram um elevado número de evasão. Além disso, aumentou o índice de inadimplência, levando à decisão de não abertura de novas turmas pelas instituições.

fundamental para a reflexão sobre os saberes existentes, unido à capacidade de atender as necessidades desse aluno atual e as demandas da sociedade em que está inserido, uma vez que o ensino na educação superior é considerado “[...] um processo de busca e construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, de seu papel na construção da sociedade” (Almeida e Pimenta, 2011, p. 23).

Resultados da pesquisa “Didática nos cursos de Relações Públicas: desafios e perspectivas do ensino universitário”

Dos 53 cursos de Relações Públicas existentes no país em 2017, foram selecionados 11 coordenadores e 22 docentes dos cursos Relações Públicas de instituições públicas e privadas, de acordo com o critério de atingir as cinco regiões do Brasil. A pesquisa exploratória, descritiva e analítica utilizou a técnica de entrevista. As 33 entrevistas foram realizadas entre março e julho de 2018, presencialmente e via Skype. O método utilizado para a categorização das entrevistas foi análise de conteúdo (Bardin, 2016).

Sobre a gestão do curso, a maioria dos coordenadores destacou que a experiência prática do mundo empresarial, seja na área da Comunicação ou Educação superior, foi a principal contribuição. Somente quatro dos entrevistados citaram que a formação que tiveram no curso de Relações Públicas e em outros cursos de pós-graduação ajudou na atuação da atividade de gestão. Tal percepção está alinhada à pesquisa de Ferrari (2017a), que apontou a baixa contribuição dos estudos formais (*stricto sensu*) na atuação como coordenador. Os desafios descritos pelos coordenadores podem ter origem na falta de preparação formal para exercer a função. Se por um lado as IES investem tempo e esforços para melhorar a qualidade do ensino oferecido aos alunos, por outro parece não estar capacitando seus coordenadores para lograr suas metas.

Sobre o objetivo do curso na formação do aluno, observou-se que há necessidade de profissionalizar o relações-públicas com sólida base teórico-prática para atuar no mercado de trabalho. Três dos 11 coordenadores destacaram a importância dos egressos adquirirem uma visão crítica e reflexiva sobre a realidade. A partir da formação humanística, acreditam ser possível estimular a cidadania e a postura ética como valores presentes nas práticas profissionais. Também foi observado que a formação do aluno está relacionada às condições que o contexto local oferece aos profissionais, sendo mencionada por um dos coordenadores que o curso de Relações Públicas tem ênfase a formação complementar voltada à produção cultural.

Quanto ao incentivo discente à docência, apenas três dos 11 coordenadores entrevistados responderam afirmativamente a pergunta. Estes apontaram que a monitoria,

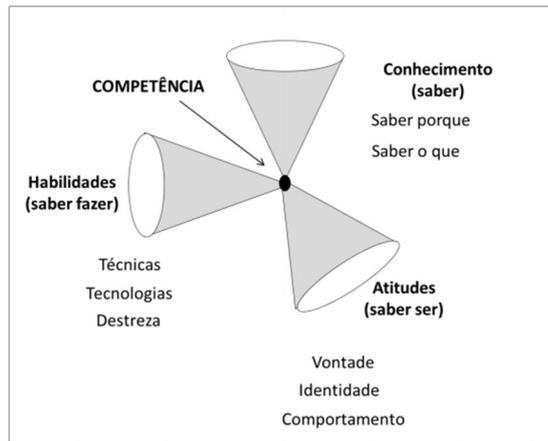
elaboração de projetos específicos e disciplinas eletivas ofertadas pela instituição são estratégias para o incentivo à docência. Seis coordenadores responderam ser interessante contar com disciplinas relacionadas à formação para docência, o que ao longo do tempo poderia reforçar a docência em Relações Públicas como uma alternativa profissional para os egressos. No caso da área de Relações Públicas, assim como de outros bacharelados da área de Comunicação, pode-se inferir que a formação para a docência passou a ser de responsabilidade dos cursos de mestrado e doutorado, consoante determinação da LDB.

Na pesquisa de Ferrari (2017) as práticas pedagógicas menos conhecidas e utilizadas pelos professores foram as dinâmicas e dramatizações, ensino a distância, jogos e simulações e aprendizagem baseada em problemas (PBL). Tais métodos, por suas características, exigem mais preparação do docente e demandam tempo de elaboração e execução. Na pesquisa atual, a partir da entrevista com os coordenadores, verificou-se que cinco dos onze entrevistados comentaram que as práticas mais tradicionais continuam sendo relevantes no processo ensino–aprendizagem. Sete entrevistados destacaram a importância crescente de implantar projetos integrados e interdisciplinares, em especial aqueles que atendem demandas sociais e adotem um enfoque construtivista, segundo o qual o educador e o educando são sujeitos no/do processo educativo. Nesse sentido, os gestores dos cursos consultados descreveram atividades relacionadas a esses propósitos. Os trabalhos interdisciplinares são importantes para que os alunos entendam como conteúdos de diferentes disciplinas se relacionam.

Os coordenadores relataram que a escolha de métodos diferenciados de ensino–aprendizagem estimula a participação dos alunos, traz maior envolvimento e propicia vivência com os processos reais de Relações Públicas no mercado corporativo. Vale ressaltar o uso de práticas criativas nos cursos de Relações Públicas fora do eixo sul–sudeste, como o uso de Quiz, redes sociais, sarau-aula, trabalho com séries, etc. Nas regiões norte, nordeste e centro-oeste, muitas vezes os docentes enfrentam cenários adversos, com uma menor presença de alunos e dificuldade de inserção do egresso no mercado de trabalho, assim como o pouco conhecimento sobre a atividade profissional do relações-públicas pelas organizações locais.

Os coordenadores foram questionados sobre as discussões a respeito das competências na reformulação dos respectivos projetos pedagógicos dos cursos para se adequarem às diretrizes curriculares. Como apoio a essa pergunta específica, uma vez que se notou ausência de embasamento teórico dos entrevistados sobre o assunto, foi apresentado o conceito de Durand (2006), conforme Figura 1, que trabalha com três dimensões da competência de modo interdependente: conhecimento (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser).

Figura 1 – As três dimensões da competência



FONTE: baseada em Durand (2006, p. 281, apud FERRARI, 2017a, p. 112)

Com exceção de dois coordenadores, um deles trabalha em uma IES cujo projeto institucional está baseado em competências, e o segundo, por ter trabalhado em empresas com gestão de pessoas utilizando as competências como critério de avaliação, os demais nove coordenadores demonstraram grandes dificuldades em articular a questão das competências nos processos de ensino–aprendizagem dos cursos⁴. Conclui-se que, apesar da amostra contar com 11 coordenadores entrevistados, que perfazem aproximadamente 20% dos gestores dos cursos de Relações Públicas do país, ainda falta muito por fazer, tanto no aperfeiçoamento das diretrizes curriculares, como também na capacitação de coordenadores e docentes sobre a questão das competências.

Na etapa da pesquisa com professores foram realizadas 22 entrevistas com docentes de IES públicas e privadas de cursos de Relações Públicas, das cinco regiões brasileiras, com o objetivo de identificar e analisar os métodos de ensino–aprendizagem utilizados pelos entrevistados. Quanto a titulação, 14 são doutores e oito mestres.

Com relação aos motivos que levaram os docentes entrevistados a ingressarem na docência três aspectos surgiram: a origem profissional, a pessoal e a combinação de ambos. As experiências adquiridas em organizações foram mencionadas como “bagagem” para o trabalho docente. A escolha pessoal foi justificada pelo incentivo que o docente, quando aluno, teve ao participar do PIBIC e outras atividades de pesquisa junto ao professor. A terceira, combinação de ambas as anteriores, surge como uma complementação salarial e o gosto por tratar com os jovens.

Para a maior parte dos entrevistados a capacitação pela IES foi primordial para a docência. A maioria dos professores que apoia a premissa anterior estava concentrada nas

⁴ Havia o pressuposto, ao se iniciar a pesquisa, de que haveria um melhor entendimento sobre as competências por parte dos entrevistados, uma vez que o assunto faz parte do documento das novas diretrizes curriculares para o curso de Relações Públicas (BRASIL, 2013b).

regiões norte, nordeste e sudeste. Entretanto, os respondentes que defenderam a importância da experiência profissional, seja ela combinada com a academia ou não, estavam localizados nas regiões sul e sudeste do país, talvez pela maior oferta de organizações e agências de comunicação nas referidas regiões, pois oferecem a oportunidade para o desempenho profissional.

Quanto ao papel do docente no processo de aprendizagem, metade dos docentes se declarou “mediador”, sendo cinco delas oriundas da região sul, quatro deles da região sudeste e dois da região nordeste, totalizando 11 respondentes e quatro docentes disseram ser “facilitadores”. Pode-se afirmar que a maioria dos participantes colocou-se em posição de respeito às experiências do aluno e que essa postura corrobora para diferentes tipos de aprendizagem, cabendo aos docentes ter um papel de mediador para enriquecer os conhecimentos dos discentes, o que vai ao encontro do que defendem Padilha e Zabalza (2016). Conclui-se que, majoritariamente, a pretensão dos professores é de atuar de forma mais interativa, buscando mais os resultados qualitativos que implicam o crescimento pessoal e acadêmico dos alunos.

Dez dos entrevistados afirmaram ver o aluno assumindo o papel de protagonista, participativo e transformador, sendo que a maioria dos entrevistados, da região nordeste, definiu os seus alunos como ativos no processo ensino–aprendizagem, assim como os docentes das IES da região sudeste. Para eles os alunos que têm esse perfil é aquele que interage com a dinâmica da aula, atribuindo suas vivências e aprendizados para propor discussões que a dinamize.

Finalmente, com respeito as práticas de ensino-aprendizagem, foi possível perceber que os docentes estão buscando aplicar métodos ativos em suas disciplinas. Foram citados em quase todas as regiões (com exceção do centro-oeste) práticas como os jogos, sala de aula invertida, visita técnica, simulação e dramatização. Porém, como encontrou Ferrari (2017a) em pesquisa anterior, apesar dos docentes participantes conhecerem metodologias ativas, eles não as praticavam. Por exemplo, enquanto 133 (52%) conheciam jogos e simulações, apenas 23 (9%) disseram aplicar, segundo Ferrari (2017a).

Passados dois anos, a situação não mudou totalmente e é necessário levar em consideração que o aluno de hoje é muito mais ativo, uma vez que conta com plataformas e ferramentas digitais para facilitar o seu acesso ao conhecimento. O estudante passa a assumir um papel mais ativo, rompendo com o estigma de simples receptor de conteúdo. Por isso, é importante que o docente pense em um modelo de ensino–aprendizagem híbrido, o qual une a questão presencial, que traz a emoção e as relações interpessoais, à plataforma tecnológica, que ajuda o aluno a ter certa autonomia e seus interesses respeitados.

As metodologias ativas fundamentam-se no princípio da autonomia no século XXI, por isso o estudante precisa desenvolver capacidade de gerenciamento e administração do seu processo de formação. Essa abordagem progressista, que considera o indivíduo como construtor da sua própria história, exige do professor respeito à autonomia de cada estudante. Além disso, os métodos ativos de ensino-aprendizagem podem colaborar com o desenvolvimento de competências que são cobradas pelo mercado de trabalho.

Considerações Finais

A presente pesquisa apresenta uma radiografia atual para entender o ensino das Relações Públicas no Brasil e consideramos que vários aspectos apontados na pesquisa precisam ser analisados para melhorar o ensino-aprendizagem das novas gerações.

Muito embora coordenadores e docentes concordem com a concepção pedagógica contemporânea, no seu cotidiano suas práticas se caracterizam pelo uso do modelo tradicional de ensino. Os resultados apontaram que as competências enfatizadas nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013b), ainda são pouco utilizadas pelos docentes nos conteúdos de suas aulas. Outro ponto de destaque é que a tecnologia impactou e segue impactando tanto as práticas profissionais como as acadêmicas. O novo perfil do estudante de Relações Públicas (Ferrari, 2015, 2017; Santos e Ferrari, 2017), o uso e o impacto das novas tecnologias (Vergili, 2017) e a adoção de metodologias ativas nas aulas (Santos e Ferrari, 2017) começam a aparecer como temas relevantes de serem estudados a partir dos últimos anos.

Também é importante incentivar a capacitação docente e dar subsídios para que coordenadores se sintam aptos para a gestão administrativa e que o corpo docente do curso reflita sobre qual deve ser o perfil contemporâneo do relações-públicas, assim como entender as novas dinâmicas do mundo do trabalho e das competências que estão sendo exigidas pelas organizações.

Diante dos resultados encontrados surgiram vários questionamentos sobre aspectos pedagógicos, de como apresentar conteúdos em formatos diferentes, motivadores, significativos para o aluno que pertence à sociedade contemporânea. Foi possível identificar, por parte dos docentes, que entre os métodos ativos mais mencionados estavam jogos, simulação, plataforma digital, dinâmicas, mapas conceituais, sala de aula invertida, estudo de caso, visitas técnicas e dramatização. Os métodos foram citados em quase todas as regiões do país, como os jogos, sala de aula invertida, visita técnica simulação e dramatização.

Por último, é preciso atentar para as competências, uma vez que raros foram os entrevistados que trabalham com competências Hoje, o ensino das Relações Públicas deve estar

baseado na análise de múltiplas situações e na sistematização de diferentes fases que constituem uma ação competente com base no pensamento complexo.

Referências

- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 19-43.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2016.
- DURAND, T. L'alchimie de la compétence. *Revue française de gestion*, v. 160, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2006-1-p-261.htm>>. Acesso em: 14 jun. 2018.
- FERRARI, M. A. O perfil dos egressos do curso de Relações Públicas da ECA/USP. Projeto de pesquisa desenvolvido pelo grupo de pesquisa do curso de Relações Públicas. São Paulo, (2015a).
- FERRARI, M. A. A prática das Relações Públicas no cenário brasileiro e latino-americano. In: GRUNIG, J. E.; FERRARI, M. A.; FRANÇA, F. *Relações Públicas: teoria, contexto e relacionamentos*. 2. ed. São Caetano do Sul: Difusão. 2011, p.197-246.
- FERRARI, M. A. Percepção dos profissionais de Relações Públicas sobre o Sistema Conferp: análise da entidade e perspectivas para o futuro da atividade profissional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29., Brasília. *Anais...*, 2006. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0708-9.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- FERRARI, M. A. *Didática nos cursos de Relações Públicas: desafios e perspectivas do ensino universitário*. XIII Lusocom, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo. 2018.
- FERRARI, M. A. *Perfil dos cursos de Relações Públicas no Brasil: uma visão dos coordenadores e docentes do processo ensino-aprendizagem*. 2017. Tese (Livre-Docência) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- FERRARI, M. A. GROHS, A. C. C. P. Perfil e trajetória dos egressos de Relações Públicas da ECA/USP: subsídios para excelência acadêmica e competitividade no mercado de trabalho. In: CONGRESSO BRASILEIRO CIENTÍFICO DE COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL E RELAÇÕES PÚBLICAS, 9., Campinas. *Anais...* Porto Alegre: EDIPUCRS. v. 1. 2015, p. 127-148. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0751-5.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2018.
- FERRARI, M. A. *Didática e metodologias de ensino no curso universitário de Relações Públicas: um estudo nacional*. Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes. Apoio FAPESP/Processo 2016/05909-5, 2018.
- GROHS, A. C. da C. P. *Laboratório de Relacionamentos Estratégicos: nova metodologia educacional para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, 2017.
- GROHS, A. C. da C. P.; FERRARI, M. A. Para além da sala de aula: uma experiência de ensino-aprendizagem na graduação em relações públicas. *Revista de Graduação USP*, v. 2, p. 129, 2017.
- GROHS, A. C. da C. P.; SAUAIA, A. C. A. *Relações Públicas & laboratório de gestão: aproximações educacionais*. *Conexão: Comunicação e Cultura*, v. 16, 2015, p. 219-244, 2017.
- HENRIQUES, M.; SILVA, D. Relações públicas em jogo: a simulação como recurso didático. *Revista Organicom*, São Paulo. v. 14, n. 26, p. 313-323, 1º sem. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/139376/134717>>. Acesso em 18 jun. 2018.
- ISAIA, S.; BOLZAN, D. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?. *Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004, p. 121-133, jul./dez. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/download/3845/2198>>. Acesso em: 18 jun. 2018.
- LASTA, E; BARRICHELLO, M. E. A Práxis reflexiva das relações públicas no contexto da sociedade midiática: uma proposta teórico-prática para o ensino em ambiências digitais. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, vol. 24, no. 2, julho- agosto, 2017.
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

PEREIRA, L.; BEHRENS, M. Desenvolvimento docente no ensino superior: visibilidade e atuação profissional. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, 2010, p. 39-46, jan./jun. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/900/946>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; RHODEN, J. A formação docente para o cenário digital no ensino superior de Relações Públicas no Brasil. **Revista Internacional de Relaciones Públicas**, v. 7, n. 14, p. 23-42. 2017. Disponível em:

<<http://revistarelacionespublicas.uma.es/index.php/revrrpp/article/view/479/27>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

SANTOS, C. M. R.; FERRARI, M. A. (Orgs.) *Aprendizagem ativa: contextos e experiências em comunicação*. Bauru: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2017.

SCROFERNEKER, C.; VITÓRIA, M. Docência em Relações Públicas: fragmentos de uma reflexão inacabada. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, v. 7, n. 14, p. 83-102. 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6235739.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

SCHWARTZMAN, S. (Org.). *Educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

VIEIRA, R.; ALMEIDA, M. Contribuições de Georges Snyders para a pedagogia universitária. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 2, 2017, p. 499-514, abr./jun.. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n2/1517-9702-ep-S1517-9702201605141169.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

VERGILI, R. *Literacias digitais nos cursos de graduação em Relações Públicas: disciplinas de tecnologia nas matrizes curriculares de universidades brasileiras*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, 2017.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2007.