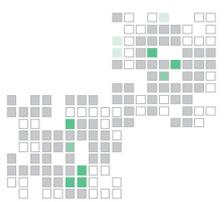


DESAFIOS AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE RELAÇÕES PÚBLICAS NO BRASIL ANTE A PANDEMIA DA COVID-19

CHALLENGES TO THE TEACHING & LEARNING PROCESS IN BRAZILIAN UNDERGRADUATE PUBLIC RELATIONS PROGRAMS BROUGHT ABOUT BY THE COVID-19 PANDEMIC

DESAFÍOS AL PROCESO DE ENSEÑANZA & APRENDIZAJE EN LAS CARRERAS DE RELACIONES PÚBLICAS DE BRASIL RESULTANTES DE LA PANDEMIA DEL COVID-19

304



Maria Aparecida Ferrari

■ Livre-docente, doutora e mestre em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Graduada em Ciências Sociais pela USP e em Relações Públicas pela Universidade Anhembi Morumbi. Professora dos Programas de Pós-Graduação e Graduação da ECA-USP e de universidades latino-americanas.

■ E-mail: maferrari@usp.br

Juliane Martins

■ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da ECA-USP. Mestre em Educação e bacharel em Comunicação Social – Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professora no curso de Comunicação Institucional da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

■ E-mail: julianemartins@usp.br

Karina Ferrara Barros

■ Graduada no curso de Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas pela ECA-USP.

■ E-mail: karina.barros@usp.br

RESUMO

O artigo traz resultados de pesquisa em que participaram 121 docentes de cursos de Relações Públicas no Brasil, com o objetivo de conhecer desafios e dificuldades do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19. Por meio de questionário on-line, os resultados mostraram que, apesar de pouca capacitação, os docentes adaptaram-se à nova realidade on-line, vencendo o desafio do ensino remoto. As dificuldades foram o aumento de horas de trabalho, a readequação do ambiente doméstico e o conhecimento das ferramentas on-line. Na opinião dos docentes, após a pandemia o ensino provavelmente será híbrido, com o uso intensivo de ferramentas digitais.

PALAVRAS-CHAVE: RELAÇÕES PÚBLICAS; ENSINO-APRENDIZAGEM; MÉTODOS ATIVOS; PANDEMIA COVID-19.

ABSTRACT

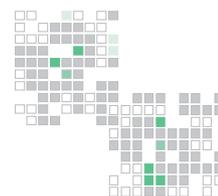
The article presents the results of a study that counted with the participation of 121 Public Relations undergraduate teaching staff. The objectives of the study addressed the principal challenges encountered by the staff with the remote teaching formats required by the Covid-19 pandemic. The results of the on-line study reveal that, despite the lack of proper training, the teaching staff, as a whole, transitioned to the new on-line teaching format and overcame the challenges brought by remote education. The main challenges encountered were the increase in the teaching workload, the realignment of the household environment and the learning of new technology-based teaching tools. In the opinion of the participants, post pandemic teaching will most likely be hybrid, with an intensive utilization of digital tools.

KEYWORDS: PUBLIC RELATIONS; TEACHING-LEARNING; ACTIVE METHODS; COVID-19 PANDEMIC.

RESUMEN

El artículo presenta resultados de investigación con 121 profesores de las carreras de Relaciones Públicas en Brasil, con el objetivo de conocer los desafíos y dificultades de la educación remota durante la pandemia de Covid-19. A través de cuestionario on-line, los resultados apuntaron que, a pesar de poca capacitación, los docentes se adaptaron a la nueva realidad on-line, superando el desafío de la enseñanza remota. Las dificultades fueron el aumento de horas de trabajo, el ajuste del entorno familiar y el conocimiento de las herramientas on-line. La opinión de los docentes es que, después de la pandemia, la educación probablemente será híbrida, con el uso intensivo de herramientas digitales.

PALABRAS CLAVE: RELACIONES PÚBLICAS; ENSEÑANZA-APRENDIZAJE; MÉTODOS ACTIVOS; PANDEMIA COVID-19.



1 Introdução

A pandemia causada pelo coronavírus provocou uma crise sanitária sem precedentes, mostrando que o mundo permanecerá marcado por estigmas de uma experiência coletiva, na qual o confinamento prevaleceu em todos os lugares do planeta. Diante da evolução do vírus, nações ricas e pobres, desenvolvidas e subdesenvolvidas foram afetadas. Não obstante, é importante pensar a pandemia do coronavírus como uma chance de experimentar novas práticas e de questionar velhos hábitos.

Um dos efeitos da crise foi a transformação vivida pelo sistema de educação, do ensino básico ao universitário, que rapidamente teve que se adaptar ao contexto emergente, ocasionando o desmonte da rotina de docentes, estudantes e de suas famílias. Quase que imediatamente, os professores foram obrigados a reorganizar os conteúdos programáticos de suas disciplinas para disponibilizá-los nas plataformas digitais, aplicativos e redes para dar continuidade às aulas nesse período.

Antes da pandemia, já havia um esforço para a adoção de ferramentas digitais (Gil, 2013), que implicava mudança de paradigma, apontando que o docente assumiria um papel de condutor e guia dos estudantes e, estes, uma atitude proativa. Sem que houvesse uma preparação, a pandemia impôs regras e, nesse cenário, as tecnologias passaram a ser ferramentas que auxiliam na prática educativa. No transcurso da crise, observou-se que os estudantes foram beneficiados pelo uso intensivo da tecnologia, uma vez que hoje são considerados nativos digitais (Prensky, 2001) e, como coloca Ferrari (2017), a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis colabora para motivar os estudantes para a aprendizagem.

No panorama atual da pandemia, os docentes de cursos de Relações Públicas dos cursos brasileiros não foram exceção e tiveram que replanejar as disciplinas, do formato presencial para o

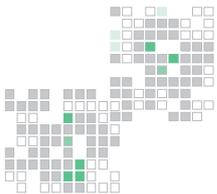
remoto, mediadas por tecnologias digitais. Agregou-se a isso a necessidade de reconfiguração dos espaços de ensino-aprendizagem e o papel a ser desempenhado tanto por professores como pelos estudantes, como mostra a pesquisa aqui apresentada.

Essa situação deu origem ao estudo sobre a visão dos docentes de cursos de Relações Públicas no Brasil no contexto da pandemia da Covid-19 e, este artigo, trata de apresentar os resultados sobre as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores na adaptação do processo ensino-aprendizagem nesse período, principalmente por meio das ferramentas digitais. Também buscou responder as questões: será que houve apoio das instituições de educação superior (IES) às centenas de professores que foram obrigados a ministrar suas aulas mediante o uso das plataformas digitais? Foi possível capacitar os docentes para motivarem os estudantes a um novo *mindset* de aprendizagem?

O artigo está estruturado em seis seções. A introdução apresenta o cenário atual da pandemia e a educação remota. A segunda trata da educação em Relações Públicas, incluindo a formação docente e os métodos ativos no ensino de Relações Públicas. Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos. A quinta seção traz a análise dos resultados e, finalmente, a sexta seção apresenta as considerações finais com o olhar das autoras.

2 Cenário emergente no ensino de Relações Públicas

As transformações de caráter tecnológico foram responsáveis por novas práticas no mundo do trabalho e afetaram o ensino-aprendizagem de várias profissões e atividades de diversas categorias profissionais. Com isso, as IES públicas e privadas passaram a repensar seus currículos e metodologias de ensino e aprendizagem (Chávez, 2017). Esse movimento oportunizou perspecti-



vas disruptivas nos projetos pedagógicos (Moran, 2015) que têm permitido a adoção de técnicas e métodos ativos ao estudante, com o objetivo de desenvolver a autoaprendizagem, numa sociedade orientada pelo conceito de educação ao longo da vida (Masetto, 2018; Zabalza, 2020).

Até pouco tempo, a aprendizagem na educação superior era responsabilidade do docente e o discente atuava apenas como receptor. Hoje, segundo Zabalza (2007), o professor precisa revisar suas práticas à luz das novas condições do contexto e da relação docente e discente, em que ambos são igualmente responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. Libâneo (2011) reforça essa situação afirmando que há uma pressão social para que as IES repensem tanto a maneira de lidar com os conteúdos, quanto em relação às concepções de aprendizagem e ensino. Dessa forma, considera-se fundamental traçar estratégias pedagógicas contemporâneas para atrair estudantes e, com isso, reduzir o fracasso ou o abandono de um curso.

No cenário atual de diminuição na oferta de cursos de Relações Públicas no Brasil (Ferrari; Martins, 2018), repensar o ensino significa buscar novas abordagens em sala de aula, para promover o envolvimento dos estudantes da geração Z com o curso, tendo como pano de fundo investimento das IES para a formação docente e em condições de trabalho satisfatórias (Ferrari; Martins; Theodoro, 2020).

Resultados da pesquisa sobre o perfil dos cursos de Relações Públicas no Brasil realizada por Ferrari (2017) mostraram que a concepção pedagógica e as modalidades didáticas adotadas pelos professores tendiam para um ensino tradicional. Essa constatação pode levar a dificultar a aproximação dos estudantes aos conteúdos, uma vez que ainda muitos docentes não adotam métodos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

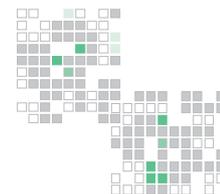
As respostas dos docentes demonstraram uma contradição pois, apesar de afirmarem que ti-

nam conhecimento sobre práticas ativas, revelaram utilizar, preferencialmente, métodos como a aula expositiva, discussão, seminários e leitura de textos, nessa ordem. Pouco foi mencionado sobre a aprendizagem ativa, como o uso de dramatizações, plataformas *on-line*, jogos, simulação e PBL (aprendizagem baseada em problemas). Vale lembrar que menos de 40% dos professores responderam incorporar ferramentas como redes sociais, laboratórios de informática ou *softwares* educativos em suas aulas (Ferrari, 2017).

2.1 A formação docente e os métodos ativos no ensino de Relações Públicas

Ao olhar as práticas de comunicação no mundo do trabalho, é inegável que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) se tornaram facilitadoras dos processos de criação de significado para as pessoas. Esse cenário obrigou os cursos de Relações Públicas a adotarem novas metodologias e ferramentas digitais para apoiar práticas pedagógicas diante do novo perfil discente, bem como da profissão (Ferrari, 2017). Observa-se que no mundo do trabalho a atividade de Relações Públicas tem se apropriado da tecnologia, principalmente para refinar instrumentos de inteligência, escuta e análise digital para evitar riscos, além de aproveitar oportunidades para organizar suas estratégias em um contexto de diálogo aberto em tempo real com os diferentes *stakeholders*.

Para que os cursos de Relações Públicas possam formar profissionais com base ética, humanística e com as competências exigidas pelo mundo do trabalho, é necessário pensar na formação docente (Ferrari; Martins; Theodoro, 2020). Historicamente, observa-se que a formação docente é forjada a partir de conteúdos oferecidos nos cursos de graduação, vistos como condição suficiente para que um estudante possa, no futuro, desempenhar-se como um professor nesse nível educacional, desconsiderando saberes pedagó-



gicos como necessários para o exercício dessa função. É essa a realidade nos cursos de Relações Públicas, pois não há disciplinas de formação docente no nível de bacharelado e, na pós-graduação *stricto sensu*, também não se oferece qualificação específica para a docência, sendo mais valorizadas nessa etapa de estudos a pesquisa e a produtividade acadêmica (Ferrari, 2017).

A contratação de bons profissionais, em suas respectivas áreas de atuação, para se desempenharem como docentes nas IES, não significa que estejam adequadamente qualificados para o processo ensino-aprendizagem (Zabalza, 2020). Essa afirmativa pode ser complementada pela colocação de Ferrari (2017, p. 131) quando afirma que “a docência sempre aparece como uma segunda atividade e não como a profissão que confere identidade ao profissional”.

Ao cotejar a reflexão anterior com Pimenta e Anastasiou (2011, p. 79), tem-se como desafio na formação docente “construir a [...] identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam”, ou seja, ultrapassar a visão de alguém que foi estudante de uma graduação para assumir a função de ser professor de uma IES. No caso dos relações-públicas, a experiência adquirida no mercado corporativo não é suficiente para que se desempenhe como docente, pois não se espera dele a mera transmissão de conhecimentos (Ferrari, 2017).

Ainda são poucas as IES que promovem a capacitação por meio de cursos específicos ou compartilhamento de experiências para o uso de práticas pedagógicas diferenciadas em sala de aula (Masetto, 2018). Essa situação citada pelo autor também foi levantada na pesquisa com os professores de Relações Públicas (Ferrari, 2017).

Os resultados da referida pesquisa mostraram que a formação pedagógica não é oferecida na maioria das IES, sendo ainda mais preocupante no caso das IES públicas, como apontou o estudo. No caso das IES privadas, muitas vezes a forma-

ção pedagógica é vista como uma estratégia para o seu posicionamento no concorrido mercado da educação superior (Ferrari, 2017). Para que se conquiste a qualidade na educação superior, Zabalza (2007) reforça que o estabelecimento de planos de formação docente deve ser prioridade da instituição, com o envolvimento de equipe responsável e alocação de recursos para a estrutura de um projeto avaliativo que seja benéfico para os professores, de modo a criar uma “cultura” de formação docente nas IES.

Segundo Masetto (2018), estratégias pedagógicas alinhadas a métodos ativos como desenvolvimento de projetos, ensino com pesquisa, resolução de problemas, estudo de caso, aula invertida (*flipped classroom*), gamificação, simulação, aprendizagem entre pares (*peer instruction*), experimentação ou práticas laboratoriais que integram a teoria vista em sala de aula e práticas de intervenção social de maneira interdisciplinar, tendo constante diálogo com as diversas instâncias profissionais, são exemplos de que o processo ensino-aprendizagem precisa evoluir.

Ferrari, Martins e Theodoro (2020), nas 22 entrevistas realizadas com docentes dos cursos de Relações Públicas, observaram que a vivência dos estudantes, relacionando os conhecimentos na prática, trouxe um enorme ganho para o desenvolvimento de competências nos jovens. Os professores relataram perceber um aumento do interesse dos estudantes pelos conteúdos quando suas disciplinas proporcionavam uma relação com atividades práticas. Foram citadas como estratégias pedagógicas utilizadas, nesta sequência: aula invertida, dramatização, aula expositiva, jogos, simulação, mapas conceituais, visita técnica, debates, uso de plataforma digital, seminários, leituras, apresentação de situações-problema, educação a distância e estudo de caso (Ferrari; Martins; Theodoro, 2020).

Os docentes entrevistados ressaltaram que os estudantes solicitam cada vez mais o uso de

tecnologias no processo ensino-aprendizagem, estando continuamente conectados aos dispositivos digitais. Em função disso, a maioria dos professores afirmou que tem incluído diferentes recursos tecnológicos para se conectar aos estudantes. No caso do referido estudo, o WhatsApp foi a ferramenta mais mencionada, seguida pelo Facebook, e-mail, buscador de internet e Moodle.

Essas possibilidades são cada vez mais combinadas no universo contemporâneo da educação mediada por tecnologias digitais (Chávez, 2017; Moran, 2015), realizando-se por meio da educação a distância, ensino híbrido (*blended learning*) e, atualmente, com o ensino remoto. Moran (2015, p. 16) comenta que “a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais”.

A urgência das mudanças impostas pela pandemia levou a uma transposição da educação presencial para a remota por meio de tecnologias digitais. Porém, isso se afasta do desafio de uma verdadeira concepção de educação a distância (Brasil, 2017), em que os processos de ensino e aprendizagem, apesar de muitas vezes ocorrerem com a utilização de plataformas e TICs, exigem um projeto pedagógico planejado para que as atividades sejam desenvolvidas com o apoio de pessoal qualificado (professores, tutores, designers educacionais etc.), com políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis para estudantes e profissionais da educação que estão em lugares e tempos diversos (Moran, 2015).

Uma aula deve ser construída pelos atores do ato educativo, com a orientação do professor e a autonomia do estudante (Masetto, 2018; Zabalza, 2020), oferecendo a possibilidade de rever conteúdos se for preciso, identificando se há lacunas de aprendizagem, para avançar ou não nos conhecimentos, conforme a necessidade identificada no processo, que também é acompanhado

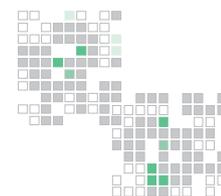
pelo docente, para alcançar o objetivo pretendido.

3 Procedimentos metodológicos

Em meio à pandemia da Covid-19 foi realizada pesquisa de caráter exploratório para identificar as dificuldades encontradas na adaptação do ensino presencial para o remoto durante o período de isolamento social, além de conhecer as perspectivas que os docentes vislumbravam para o período pós-pandemia. Para isso foi aplicado questionário com questões fechadas e abertas junto aos professores de cursos de Relações Públicas do Brasil.

Hoje, o país conta com 54 cursos de Relações Públicas em funcionamento (Inep, 2019). De acordo com pesquisa de Ferrari (2017), existem aproximadamente 300 docentes que ministram disciplinas específicas nos referidos cursos. O questionário, com perguntas de múltipla escolha e abertas para respostas discursivas, foi enviado para uma listagem atualizada de docentes e coordenadores de cursos de Relações Públicas no Brasil. Durante 20 dias, entre março e abril de 2020, obteve-se a resposta de 121 professores. O total de questionários recebidos se aproxima a 40% do corpo docente de todos os cursos de Relações Públicas no país, dado que foi calculado segundo estimativa de pesquisa de Ferrari (2017).

Os resultados foram obtidos por meio do *software* SPSS, principalmente para as respostas fechadas. As perguntas abertas foram transcritas e categorizadas de acordo com as informações obtidas e, na sequência, analisadas conforme os temas definidos pelas pesquisadoras. Dos 121 respondentes, 36% atuavam nos cursos de Relações Públicas de IES públicas e 64% em IES privadas. Do total de participantes, 69% eram mulheres e 31% eram homens. Os docentes respondentes tinham idade entre 26 e 73 anos, com média de 47,8 anos. Os resultados e discussão serão apresentados a seguir.



4 Resultados e discussão

Os temas abordados na pesquisa foram: o uso da tecnologia para a continuidade das aulas de forma remota, o posicionamento e participação dos discentes no ensino remoto, a adaptação do docente do ensino presencial para o ensino remoto e as perspectivas para o ensino pós-pandemia. Os resultados serão apresentados nos tópicos seguintes.

4.1 O uso da tecnologia para a continuidade das aulas remotas

O desconhecimento sobre as ferramentas digitais e o processo de transição para as plataformas *on-line* foram indicados como dificuldade na adaptação do ensino presencial para o remoto em 54% das respostas dos docentes. As preocupações estavam centradas ao controle de presen-

ça, desenvolvimento das atividades em grupo durante as aulas, promoção de debates e nas formas de avaliação nos meios digitais. Mesmo com as dificuldades encontradas, 74% dos professores afirmaram que não foram resistentes em adotar as novas tecnologias e, tampouco, para adaptar o conteúdo e técnicas das aulas presenciais para as aulas remotas.

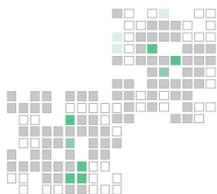
A aula remota ao vivo foi utilizada por 85% dos docentes, enquanto os vídeos foram utilizados por 81%, seguidos por uso de textos e exercícios por 80%. Os fóruns nas aulas digitais foram usados por 50% dos participantes, 42% utilizaram áudios e 36% usaram aplicativos. Além desses recursos, foram mencionados por 7% palestras ao vivo com convidados, seminários, *podcasts* e redes sociais. Os resultados descritos podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1. Recursos utilizados nas aulas remotas

Recursos	Frequência	(%)
Aula ao vivo	98	85,0
Vídeos	94	81,0
Textos	93	80,0
Exercícios	93	80,0
Fóruns	58	50,0
Áudios	49	42,0
Aplicativos	42	36,0
Outros	8	7,0

Fonte: elaboração própria.

Fonte: elaboração própria.



Em estudo realizado por Ferrari, Martins e Theodoro (2020) foi verificado que docentes dos cursos de Relações Públicas já utilizavam ferramentas digitais no ensino presencial. Ainda assim, segundo resultados da presente pesquisa, 81% dos professores introduziram ferramentas digitais que não costumavam utilizar nas aulas presenciais, com o objetivo de viabilizar as aulas remotas.

4.2 Posicionamento e participação dos estudantes no ensino remoto

O desinteresse e o posicionamento dos discentes quanto ao ensino remoto foram contemplados em 24% das respostas dos docentes na adaptação do ensino presencial para o remoto. Os professores perceberam resistência e/ou falta de motivação dos estudantes no ensino remoto durante a pandemia. Dentre os relatos foi reportado que o desinteresse era intensificado nas atividades que não eram avaliadas para composição das notas finais das disciplinas.

Os participantes mencionaram preocupação acerca da ausência de discentes nas aulas remotas. Vale destacar que 46% dos docentes receberam notificações de estudantes que não tinham acesso à internet e 31% disseram que os discentes não contavam com computador para acompanhar as aulas. Também o ambiente doméstico não adequado para as aulas virtuais foi uma dificuldade que os professores destacaram sobre os comentários dos estudantes.

Esses três pontos: falta de computador, dificuldade para acessar a internet e espaço doméstico inadequado são mencionados no Relatório de Monitoramento Global sobre a Educação, elaborado pela Unesco (2020). O estudo reforça que as oportunidades educacionais desiguais, nas quais muitos estudantes ainda se encontram, são as grandes barreiras para uma educação de qualidade. Segundo o relatório, mesmo antes da atual pandemia, um em cada cinco adolescentes estava

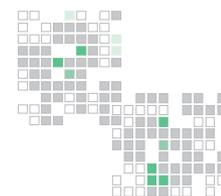
totalmente excluído da educação. Tal resultado pode ser constatado pelo alto número de discentes dos cursos de Relações Públicas que não puderam seguir as aulas remotas por falta de acesso à tecnologia.

4.3 Atuação do docente na adaptação do ensino presencial para o ensino remoto

A falta de capacitação dos docentes pelas IES e a atuação do professor no ambiente residencial inadequado foram indicadas em 22% das respostas como duas grandes dificuldades do ensino remoto. Além disso, 95% dos participantes destacaram que estavam trabalhando mais horas durante o período da pandemia, pois a organização das aulas remotas e o contato com os estudantes exigiam muito mais do professor do que nas aulas presenciais.

Em entrevista para a BBC News Brasil (Idoeta, 2020), Fredric Litto comentou que “um erro comum é achar que basta gravar a aula do professor e transmiti-la online para fazer os alunos aprenderem”. Com isso, é necessária a adaptação do ensino presencial para o ensino remoto, uma vez que se trata do uso de linguagens e interações distintas entre os dois modelos de ensino-aprendizagem (Zabalza, 2020).

Os docentes mencionaram que a sobrecarga de trabalho foi agravada pelas constantes mudanças nas orientações fornecidas pelas coordenações dos cursos e pela pressão das IES para a manutenção da qualidade das aulas. Observou-se pela pesquisa que os professores sugeriram que as IES poderiam colaborar com os docentes ao disponibilizar uma equipe da área de Tecnologia da Informação (TI) para auxiliar os professores no uso das ferramentas digitais e, também, na criação de espaços virtuais para a troca de informação entre os docentes sobre as experiências de fracasso e de sucesso na adaptação do ensino, uma vez que a falta de comunicação entre eles também foi indicada como uma dificuldade do ensino remoto. As



propostas apresentadas mostram que o processo de comunicação é fundamental entre professores e entre docentes e as IES, reafirmando que o ensino remoto requer novas formas de comunicação e estudos futuros sobre o assunto.

4.4 Perspectivas para o ensino pós-pandemia

O equivalente a 88% dos participantes da pesquisa acredita que as decorrentes adaptações para o ensino remoto, devido à pandemia, permanecerão com o retorno das aulas presenciais. Os demais (12%) não acreditam que a pandemia tenha trazido mudanças futuras e permanentes ao ensino.

O primeiro grupo (88%) destacou, como decorrência da pandemia, o maior uso das tecnologias nas aulas presenciais. Segundo os docentes, o período de pandemia propiciou o conhecimento e utilização das ferramentas *on-line* no ensino, de forma como não se havia visto até então. Dessa forma, surgiram novos recursos didáticos que podem ser incluídos nas aulas presenciais pós-pandemia e opções para auxiliar os professores, como: disponibilização de conteúdo, entrega de trabalhos, avaliação de disciplinas, solução de dúvidas, orientações e reposição de aulas de forma virtual. As tecnologias também podem facilitar processos administrativos, a exemplo de reuniões de docentes.

Outro resultado que foi reforçado pelos participantes é o risco de precarização do ensino, principalmente aqueles que são contratados por IES privadas. Para eles, os cursos superiores terão maior porcentagem de disciplinas *on-line* e as classes virtuais poderão contar com maior número de estudantes, em comparação com a situação anterior à pandemia. O outro efeito da precarização é resultado da demissão de docentes, uma vez que a evasão discente subiu a 31,3% entre os meses de abril e maio de 2020, e as IES estão diminuindo suas turmas e cursos, segundo estimativas do Sindicato das Entidades Mante-

nedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp, 2020).

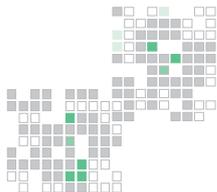
Participantes também destacaram que o uso das ferramentas *on-line* durante a pandemia revelou ser uma possibilidade de maior lucratividade por parte das IES, seja aumentando a carga horária de disciplinas *on-line* nos cursos presenciais e agrupando diferentes turmas de estudantes mediante o uso do meio digital, ou pela criação de disciplinas e cursos semipresenciais.

Quanto aos docentes que afirmaram que a pandemia não provocou mudanças permanentes ao ensino (12%), foi destacado que não há preparação dos professores, das IES e dos discentes para que o ensino presencial sofra modificações pós-pandemia. Além disso, foi evidenciada a falta de estrutura nas residências dos estudantes para que seja possível acompanhar aulas virtuais e que, portanto, o formato remoto é excludente.

Considerando a possibilidade de inserção das tecnologias no ensino, foi abordado na pesquisa o papel que o professor exerce junto aos discentes. Os docentes apontaram que o professor cumpre uma função primordial que não pode ser substituída pela tecnologia, na medida em que sua função é de mediador do conhecimento, motivador da aprendizagem, facilitador do entendimento e expositor de experiências e exemplos.

5. Considerações finais

A pandemia da Covid-19 aprofundou ainda mais as desigualdades e a fragilidade de nossas sociedades e expôs temas importantes para reflexão na área da educação, tanto sobre o ensino, como do papel do docente em um mundo dominado pelas tecnologias. As adaptações necessárias para a continuidade das aulas no período de isolamento social repercutiram no processo de ensino-aprendizagem. Porém, para além da preocupação com as adaptações ocorridas para o ensino remoto, a pandemia descortinou a grave situação de exclusão de parte significativa de es-



tudantes, seja pela falta de acesso à internet ou por não contarem com um computador para estudar.

Os resultados da pesquisa relatada nesse texto tiveram como objetivo discutir sobre o uso adequado da tecnologia, a saúde do professor, as desigualdades sociais entre os estudantes e a precarização do ensino no futuro próximo nos cursos de Relações Públicas no Brasil. Foi observado que os docentes tiveram um papel relevante na transição do ensino presencial para o remoto, buscando por meio de ideias criativas transmitir os conteúdos, principalmente em momentos que em os estudantes estavam desmotivados.

É importante que a relação docente e discente no ensino remoto seja foco de futuros estudos, uma vez que, apesar dos estudantes atuais serem “nativos digitais”, é preciso refletir sobre como esse relacionamento deverá se manter, principalmente nos cursos que adotarem o ensino não presencial pós-pandemia.

Por outro lado, deve haver mais reflexões sobre como a precarização da relação de trabalho influenciará o desempenho dos professores, uma vez que no atual momento há uma sobrecarga de trabalho, considerando o aumento de tempo para o planejamento das aulas, somado à falta de estrutura e equipamentos, além das dificuldades da atuação no ambiente residencial. Cabe às IES oferecer condições dignas de trabalho, capacitação e estar permanentemente atualizadas e, acima de

tudo, que sua concepção pedagógica tenha como centro a formação ética dos estudantes.

Assim, a tecnologia pode ser uma grande aliada dos docentes, inclusive ao considerar as características dos atuais estudantes. Dessa forma, o ensino híbrido e a adoção dos métodos ativos são alternativas ao ensino tradicional, no entanto, é importante que as IES invistam na capacitação dos professores sobre esses métodos e o uso das tecnologias.

Finalmente, para os estudantes de Relações Públicas, a pandemia da Covid-19 pode ser vista como uma oportunidade, uma vez que, além da frequência do uso das plataformas digitais e suas aplicações, parte dos executivos das empresas passaram a trabalhar na modalidade de *home office*. Essa adequação surge como uma possibilidade extra para que os estudantes entendam como as relações de trabalho estão se transformando, dada a situação enfrentada por todas as organizações no mundo ante a pandemia.

O desafio, após a pandemia da Covid-19 para os profissionais de Relações Públicas, será analisar os cenários político, econômico, social e cultural, mas também as formas e seus significados nos relacionamentos *com* e *entre* os indivíduos, organizações e instituições. A tecnologia continuará sendo imprescindível, entretanto, antes dela, certamente estará o profissional ético e humano para interpretar o “novo” espaço no qual vivemos.

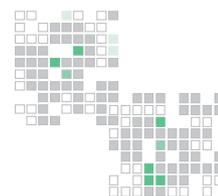
Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24>. Acesso em: 6 jul. 2020.

CHÁVEZ, P. R. Tecnologías para el aprendizaje y desafíos curriculares. In: SEVILLA, H.; TARASOW, F.; LUNA, M. (Coords.). *Educación en la era digital: docencia, tecnología y aprendizaje*. Guadalajara: Pan-

dora, 2017. p. 95-119. Disponível em: <<http://www.pent.org.ar/libro/educar>>. Acesso em: 6 jul. 2020.

FERRARI, M. A.; MARTINS, J. O que acontece com os cursos de relações públicas no Brasil? Motivos da diminuição do oferecimento dos cursos pelas IES. In: Congresso Abrapcorp, 12, 2018. *Anais...* São Paulo: Abrapcorp, 2018. p. 24-38. Disponível em: <http://portal.abrapcorp.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Abrapcorp_Anais_2018_GPs.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2020.



FERRARI, M. A.; MARTINS, J.; THEODORO, V. Enseñanza y aprendizaje en las carreras de Relaciones Públicas de Brasil: incorporación de plataformas digitales. *Revista Mediterránea de Comunicación*, v. 11, n. 2, p. 311-327, 2020. Disponível em: <<https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2020.11.2.7>>. Acesso em: 6 jul. 2020.

FERRARI, M. A. *Perfil dos cursos de Relações Públicas no Brasil: uma visão dos coordenadores e docentes do processo ensino-aprendizagem*. 2017. 186 f. Tese (Livre-Docência) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

GIL, A. C. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2013.

IDOETA, P. A. Os desafios e potenciais da educação à distância, adotada às pressas em meio à quarentena. *BBC News Brasil*, São Paulo, 17 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52208723>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses estatísticas da educação superior – Graduação (1995–2019)*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 28 maio 2020.

LIBÂNIO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 188-212.

MASETTO, M. T. Metodologias ativas no ensino superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 650-667, jul./set. 2018. Disponível em: <[\[3876.2018v16i3p650-667\]\(https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i3p650-667\)>. Acesso em: 6 jul. 2020.](http://dx.doi.org/10.23925/1809-</p></div><div data-bbox=)

MORAN, J. *Mudando a educação com metodologias ativas*. Ponta Grossa: UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2020.

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

PRENSKY, M. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: Senac, 2001.

SEMESP. Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. *Pesquisa sobre inadimplência de estudantes*. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/noticias/confira-repercussao-na-midia-da-pesquisa-de-inadimplencia-lancada-pelo-semesp>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Relatório de monitoramento global da educação*. Inclusão e educação: todos sem exceção. São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www.catedraunescoej.com.br/noticia-84-relatorio-de-monitoramento-global-da-educacao-resumo-2020-inclusao-e-educacao-todos-sem-excecao.html>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

ZABALZA, M. A. A nobre missão dos professores universitários no século XXI: uma visão contemporânea vinda da Espanha. *Organicom*, v. 17, n. 32, p. 20-28, jan./abr. 2020. Entrevista. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.17.170918>>. Acesso em: 6 jul. 2020.

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

