

## Práticas pedagógicas com apoio de TICS em cursos de relações públicas brasileiros<sup>73</sup>

### Teaching and learning practices supported by TIC in brazilian undergraduate public relations programs

## Prácticas pedagógicas con apoyo de TICS en carreras de relaciones públicas brasileñas

Por Maria Aparecida Ferrari<sup>74</sup>, Juliane Martins<sup>75</sup>, Victor Theodoro<sup>76</sup>

### Resumo

São recentes os estudos sobre práticas de ensino-aprendizagem em cursos de Relações Públicas no Brasil. Se, por um lado, as organizações estão incorporando práticas inovadoras apoiadas pelas TICs (Tecnologias de Informação e de Comunicação) para melhorar as relações com *stakeholders* e na gestão da comunicação; a realidade é que a literatura existente que trata das aceleradas mudanças tecnológicas na sociedade contemporânea e do desafio que as Instituições de Educação Superior (IES) enfrentam para acompanhar esses avanços ainda é

<sup>73</sup> O projeto de pesquisa foi financiado pela Fapesp – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo n. 2016/05909-5).

<sup>74</sup> Livre-docente, doutora e mestre em Ciências da Comunicação, pela Universidade de São Paulo (Brasil). Professora dos Programas de Pós-Graduação e Graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). E-mail: maferrari@usp.br <https://orcid.org/0000-0001-6873-6071>

<sup>75</sup> Doutoranda em Ciências da Comunicação pela ECA-USP, mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, especialista em Comunicación Científica pela Universitat Pompeu Fabra (Barcelona-Espanha). Professora adjunta do curso de Comunicação Institucional da Universidade Federal do Paraná (Brasil). E-mail: professorajuliane@ufpr.br <https://orcid.org/0000-0002-5254-0397>

<sup>76</sup> Doutorando em Ciências da Comunicação pela Universidade da Beira Interior (UBI – Portugal), mestre em Comunicação Estratégica: Publicidade e Relações Públicas pela UBI, graduado em Relações Públicas pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus São Borja (Brasil). E-mail: victortheodoro1@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0002-6183-1209>

escassa. Este artículo presenta los resultados de una investigación desarrollada con cursos de Relaciones Públicas brasileños, obtenidos a partir de técnicas cualitativas que revelan una creciente preocupación de los profesores en adoptar nuevas tecnologías como estrategias para motivar e fomentar el interés de los "estudiantes digitales" e atender a las demandas de las áreas de comunicación de las organizaciones, que adoptan nuevas herramientas para lidiar con públicos cada vez más exigentes. Cabe resaltar que, a pesar de que la tecnología trae contribuciones importantes, su eficacia está condicionada a su total integración en el proceso educativo. Los resultados demuestran que la ruptura tecnológica lleva a las empresas a actuar, lo que obliga a los cursos de Relaciones Públicas a reflexionar sobre la adopción de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, sin perder la visión crítica del uso de la comunicación. Estas descubiertas ofrecen la oportunidad de nuevos estudios que serán desarrollados, principalmente para evaluar el impacto de la tecnología con los estudiantes en términos de aprendizaje en la era digital, un desafío para profesores, IES y para la profesión de Relaciones Públicas.

### Palabras-clave

Relaciones Públicas; prácticas pedagógicas; enseñanza-aprendizaje; métodos activos.

### Abstract

Research studies that address the teaching-learning process in Brazilian Public Relations programs are fairly recent. Despite the fact that many organizations have incorporated novel practices supported by Technology, Information and Communications (TIC) innovation to improve to improve stakeholder relations and the

management of communication, the supporting bibliography that address accelerated technological change in contemporary societies and the challenges encountered by institutions of higher education to meet said challenges is still scarce. This article presents the results of research conducted with Brazilian Public Relations undergraduate programs acquired through the use of qualitative methodologies. The results reveal an increasing concern, expressed by teaching staff, with the adoption of new technologies as strategies for motivating and inducing the interest of the “digital student body” and for meeting the demands of communication in organizations that have adopted modern tools to address the demands of increasingly demanding publics. It is noted that despite the effectiveness brought by technology, its effectiveness is conditioned by the need for total integration in the educational process. Results reveal that technological disruption has led organizations to act. This, in turn, has forced Public Relations undergraduate programs to consider the adoption of new teaching and learning methods without losing the critical perspective of their use in Communication. The results presented in the article reveal opportunities for new research, in particular to address the impact of technology on the student body, regarding learning in the digital era that has become an important challenge to be met by teaching staff, institutions of higher education and the Public Relations profession.

### **Keywords**

Public Relations; pedagogical practices; teaching-learning process; active methods.

## Resumen

Son recientes los estudios sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje en carreras de Relaciones Públicas en Brasil. Si, por un lado, las organizaciones están incorporando prácticas innovadoras apoyadas en las TICs (Tecnologías de Información y Comunicación) para perfeccionar los relacionamientos con los stakeholders y la gestión de comunicación; la realidad es que la literatura existente que trata de los acelerados cambios tecnológicos en la sociedad contemporánea y del desafío que enfrentan las instituciones de educación superior (IES) para acompañar esos avances sigue siendo escasa. El presente artículo presenta resultados de investigación desarrollada en las carreras de Relaciones Públicas brasileñas, obtenidos a partir de técnicas cualitativas que revelan una creciente preocupación de docentes en adoptar nuevas tecnologías como estrategias para motivar y fomentar el interés de los “estudiantes digitales” y para atender a las demandas de las áreas de comunicación de las organizaciones, que abrazan nuevas herramientas en el trato con públicos cada día más exigentes. Cabe destacar, que, pese a que la tecnología esté considerada como importante aporte, su eficacia está condicionada a su plena integración en el proceso educativo. Los hallazgos demuestran que la disrupción tecnológica impele a las empresas a actuar, lo que impone a las carreras de Relaciones Públicas efectuar reflexión sobre la adopción de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, sin perder la visión crítica del uso de la comunicación. Los resultados ofrecen la oportunidad para que nuevos estudios sean desarrollados, principalmente para evaluar el impacto de la tecnología junto a

los estudiantes en términos de aprendizaje en la era digital, un reto para docentes, las IES y también la profesión de Relaciones Públicas.

### Palabras clave

Relaciones Públicas; prácticas pedagógicas; enseñanza-aprendizaje; métodos activos.

## Introdução

O uso das TICs tem influenciado cada vez mais o desenvolvimento da economia e da sociedade, bem como as condições para geração de conhecimento e processamento de informações (Castells, 2002), o que mudou a forma e a velocidade de como as pessoas se comunicam (Rosas Chávez, 2017). As instituições e organizações também foram afetadas pela revolução tecnológica, tanto em termos de processamento de informações, geração de conhecimento, como do uso de TICs (Castells, 2002).

Ao analisar a atividade de Relações Públicas no Brasil, verificamos que é uma profissão muito especializada, cuja premissa é a ética e a transparência em seus relacionamentos, privilegiando o papel de analista de cenários, além de exercer uma função extremamente estratégica ao identificar as percepções dos públicos em relação à organização (Grunig, 2011).

O perfil estratégico da atividade de Relações Públicas inclui um enorme volume de informações públicas, graças à “*big data*”. Ao olharmos para algumas décadas atrás, as informações só eram conseguidas por meio de arquivos, bibliotecas e dos meios de comunicação impressos, rádio e televisão. Dessa feita, os profissionais de Relações Públicas têm a função de refinar os instrumentos de inteligência, escuta e análise digital para evitar riscos, aproveitar oportunidades e organizar suas estratégias em um contexto de diálogo aberto em tempo real.

Considerando o novo papel do profissional de Relações Públicas na era digital (DiStaso, Stacks & Botan, 2009; Paskin, 2013; Kunsch, 2017), os objetivos deste artigo consistem em identificar como os cursos de Relações Públicas estão

incorporando práticas pedagógicas inovadoras para ajudar no processo de aprendizagem dos estudantes, de acordo com as demandas sociolaborais, além de conhecer quais são as ferramentas tecnológicas utilizadas pelos professores em sala de aula.

Como já foi mencionado, pesquisas empíricas sobre práticas pedagógicas nos processos de ensino-aprendizagem nos cursos de Relações Públicas são escassas no Brasil (Ferrari, 2017a). Por esse motivo, os resultados apresentados neste artigo servem para (re)pensar os métodos de ensino-aprendizagem e as ferramentas tecnológicas que promovem a interação do professor com o estudante.

Estudo anterior realizado por Ferrari (2017a), usando técnica quantitativa, incluiu a participação de 255 professores (75% dos docentes de Relações Públicas de todo o Brasil) de aproximadamente 80% dos cursos de Relações Públicas no país, na época um total de 67 cursos. Do total de participantes da pesquisa, 70% eram cursos oferecidos por instituições de ensino privadas e 83% localizavam-se nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, onde se encontram, em maior número, as grandes empresas, agências e consultorias na área.

No caso do perfil etário e de gênero dos professores que responderam o questionário, a média foi de 45 anos e o número de mulheres que exerciam a docência foi preponderante (73%). A maior parte dos professores (64%) atuavam em IES privadas, dos quais 20% lecionavam em até quatro instituições diferentes e 70% exerciam, concomitantemente, outra atividade profissional.

A respeito da concepção pedagógica, a maior parte dos docentes concordou com afirmações relacionadas à educação contemporânea, que destaca a

aprendizagem do estudante de modo ativo. No entanto, ao responderem sobre a própria atuação didática, os métodos mais conhecidos e mais utilizados referiram-se a concepções tradicionais de ensino, como a aula expositiva, que obteve a primeira posição. Entre as modalidades menos conhecidas e utilizadas pelos professores estavam as dinâmicas e dramatizações, a educação a distância, os jogos e simulações e a aprendizagem baseada em problemas (PBL).

Entre os recursos usados em sala de aula, o *datashow* foi o mais citado, seguido por textos e livros, uso de jornais, revistas e notícias atuais. Redes sociais, imagens e laboratório de informática eram utilizados por menos de um terço dos docentes, enquanto os laboratórios e *softwares* educativos receberam menção de somente 2% dos participantes.

Este texto traz os avanços da continuidade da pesquisa desenvolvida por Ferrari (2017a) e acrescenta resultados obtidos com o uso de técnica qualitativa, elencando as percepções dos docentes dos cursos de Relaciones Públicas brasileiros. Dada a sua relevância, a pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). O artigo está dividido em seis seções, a saber: introdução, referencial teórico, metodologia, resultados, discussão e conclusões.

## 1. Referencial Teórico

### 2.1. O modelo de prática de Relações Públicas no Brasil

A trajetória das Relações Públicas no Brasil é pioneira na América Latina, fato que a diferencia dos demais países da região. Até 1960, o exercício da profissão estava nas mãos de amadores que buscavam conhecimento em viagens a outros países ou em cursos de curta duração promovidos por universidades e centros de



treinamento.

Em 1967, durante o período da ditadura militar vivida no país de 1964 a 1985, foi criada a Lei 5.377, que estabeleceu a regulamentação da profissão de Relações Públicas. A ideia era definir "quem faz o quê", com a clara intenção de controlar "quem faz". Os demais países latino-americanos, no entanto, não seguiram o exemplo do Brasil, que se tornou o primeiro país a adotar legislação específica para o exercício da profissão de Relações Públicas. Nesse mesmo ano foi criada a primeira carreira superior em Relações Públicas na Universidade de São Paulo.

Também é relevante destacar a criação, em 1969, do Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas (Conferp) e de seus conselhos regionais, cuja função foi, e continua sendo, a fiscalização do exercício da profissão. Assim, de acordo com a Lei 5.377, a função passou a ser limitada aos profissionais que cursam a graduação em Relações Públicas e que contam com o respectivo registro profissional concedido pelo Sistema Conferp.

O *boom* do crescimento acadêmico em Relações Públicas ocorreu em 2009, quando o país chegou a contar com 112 cursos de graduação (Ferrari, 2017a). Desde então, o número caiu drasticamente, principalmente nas instituições de educação superior privadas, indo de 75 em 2014 para 53 cursos em 2018.

Apesar de o Brasil ter excelentes cursos de Relações Públicas, os resultados de Ferrari (2017a) indicam que há fragilidades na formação dos professores. Isso ocorre porque a estrutura curricular dos cursos de Relações Públicas não inclui disciplinas específicas para a formação do professor, uma vez que o perfil está focado, principalmente, na inserção do estudante no mundo dos negócios. Também

não há formação específica para professores nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), uma vez que o destaque nesses graus é a valorização da pesquisa (Ferrari, 2017a).

A partir de 2013, os cursos de Relações Públicas no Brasil passaram a adotar uma nova diretriz curricular, que mobilizou os coordenadores dos cursos a atualizar o projeto pedagógico. Entre as propostas da nova diretriz estavam a articulação da teoria com a prática, a introdução de projetos interdisciplinares, o reforço das competências de linguagens, mídias e tecnologias; e atividades de laboratório para permitir o desenvolvimento de experiências relacionadas à prática profissional (Parecer 85, 2013).

## 2.2. Aportes teóricos da tecnologia para as práticas das Relações Públicas

Como destacamos na introdução do artigo, atualmente um dos principais desafios para os professores dos cursos de Relações Públicas no Brasil e, provavelmente em outros países, é relacionar as características da prática pedagógica e o uso de ferramentas digitais. Apesar da penetração das TICs em quase todas as áreas da vida cotidiana, sua aplicação para melhorar e atualizar o processo educacional ainda é limitada, principalmente em comparação com os resultados obtidos nesta pesquisa.

A inclusão das TICs passou a ser considerada essencial para os currículos dos cursos de Relações Públicas, tendo em vista a dinâmica social contemporânea. No entanto, isso constitui um desafio para os professores da área, pois nem todos dominam essas tecnologias (V. Rhoden & J. Rhoden, 2017). O novo contexto invalida a abordagem tradicional, dando origem a outras formas de ensino hoje e no futuro.

Organizações públicas e privadas, ONGs e agências de comunicação estão procurando profissionais de Relações Públicas com conhecimentos em tecnologia e que sejam capazes de lidar com grandes volumes de dados, em tempos cada vez mais curtos para resolver problemas.

Em estudo sobre as habilidades mais valorizadas nos estudantes de Relações Públicas por profissionais da área, Paskin (2013, p. 252, tradução nossa) destaca que as habilidades tradicionais devem ser combinadas com as de inovação, considerando o conceito de convergência, exemplifica: "ensinar os estudantes a escrever, pesquisar e planejar usando o Facebook e o Twitter; divulgar informações por meio de boletins com um bom design gráfico, saber usar Photoshop e publicar um blog sobre gerenciamento de crises".

Para isso, o professor precisa conhecer e saber usar as ferramentas tecnológicas disponíveis para que possam ser utilizadas diariamente nas aulas e estimular o processo de aprendizagem (Zabalza, 2007; Paskin, 2013; V. Rhoden & J. Rhoden, 2017), como fóruns de discussão ou desenvolvimento de aplicativos. Os professores precisam entender a influência atual das tecnologias na realidade social e saber como tirar proveito delas ao elaborar certas práticas pedagógicas (Salcines-Talledo, González-Fernández & Briones, 2017).

Gil (2013) destaca que a tecnologia tem a capacidade de modificar o papel do professor, que evolui de uma função de "informante" para assumir o de "orientador". Essa nova posição favorece um novo modelo de relacionamento, no qual os estudantes deixam de ser receptores e assumem um papel de liderança no processo ensino-aprendizagem.

No entanto, ser professor de educação superior exige mais do que dominar a tecnologia. A prática pedagógica nesse nível de ensino é complexa e contextualizada (Lourenço, Lima & Narciso, 2016). É importante destacar a relevância da formação permanente de professores e fornecer conhecimentos sobre as diferentes práticas pedagógicas que garantam resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem (Zabalza, 2007).

### 3. Metodologia

A pesquisa desenvolvida utilizou a técnica qualitativa. Foram entrevistados 22 docentes (com consentimento informado) das cinco regiões do país, garantindo representatividade nacional e equilíbrio entre as IES públicas e IES privadas. A seleção dos entrevistados foi baseada em dois critérios: professores com formação superior em Relações Públicas e que ministravam disciplinas específicas de Relações Públicas que faziam parte da matriz curricular.

Um roteiro com tópicos sobre práticas de ensino, uso de ferramentas digitais e resultados observados com os estudantes foram alguns dos temas abordados durante as entrevistas, realizadas entre março e julho de 2018, de forma presencial ou via internet. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas. A seguir, foram estabelecidas categorias para análise do conteúdo, conforme proposta de Bardin (2016). Os depoimentos foram codificados com “P” e seguido de um número atribuído a cada um dos professores entrevistados.

### 4. Resultados

O propósito da pesquisa foi analisar, cuidadosamente, a concepção pedagógica adotada pelos professores, incluindo práticas de ensino-aprendizagem,

as ferramentas tecnológicas selecionadas por eles na sala de aula e se as IES nas quais os docentes trabalhavam contavam com infraestrutura qualificada para a adoção de ferramentas e plataformas digitais.

Entre os docentes entrevistados, 16 eram mulheres e seis homens; 14 tinham o título de doutor e oito de mestre. Dez professores tinham mais de dez anos e menos de 20 anos de experiência docente. O segundo maior índice foi de quatro entrevistados que atuavam como professores há mais de 20 anos e menos de 30 anos. Três docentes contavam com mais de cinco anos e menos de dez anos de experiência, também três com mais de 30 anos na carreira e dois com menos de cinco anos na área.

Onze respondentes afirmaram ter optado pela docência por motivos profissionais. P18 alegou se sentir cansado após trabalhar 15 anos em empresas e decidiu ingressar no mundo acadêmico. Observamos, também, o equilíbrio entre o número de docentes que se identificaram com o perfil acadêmico a partir de experiências passadas durante a graduação em Relações Públicas. Diante dessa perspectiva, P5 citou o Pibic (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) como principal vetor desencadeador do gosto pela academia. P1 disse contar com experiência acadêmica anterior na área de Pedagogia. P11 e P17 mencionaram o programa de mestrado como motivo para o exercício na docência.

No âmbito da vivência pessoal, seis entrevistados afirmaram que este foi o fator relevante que os levou à academia. Destes, três tiveram influência direta por parte da família, como, por exemplo, ter pais professores. Além disso, dois enfatizaram a crença da importância da educação, que levou a estabelecer uma

relação afetiva com a área. Já P9 afirmou que: *“eu acho que fui para carreira docente porque eu particularmente sempre acreditei muito no aprendizado como um elemento de transformação”*, enquanto P19 destacou o desejo intrínseco de ensinar. Um dos entrevistados, P14, contou que o desejo de ser professor ocorreu de forma natural, reforçando que: *“estava no meu DNA”*.

Dos 22 entrevistados, 15 docentes consideraram a academia como a base de sua capacitação. Destes, cinco declararam que foi o programa de mestrado, quatro se referiram à união entre o mestrado e o doutorado, ao passo que um entrevistado considerou o mestrado e um MBA as instâncias que permitiram seu aperfeiçoamento para a docência. Três dos professores entrevistados afirmaram que os cursos da área de educação ampliaram seus horizontes e dois entrevistados argumentaram que a especialização colaborou para a formação. P8, por exemplo, atribuiu a oficinas pedagógicas e cursos de aperfeiçoamento fatores de grande importância na sua formação docente.

Alguns docentes declararam que a experiência nas empresas ajudou no desenvolvimento de práticas pedagógicas, principalmente na utilização de casos reais e suas soluções ocorridas durante a atividade profissional. Cinco dos entrevistados foram taxativos em considerar a experiência no mundo corporativo como a única condição determinante para capacitação como professor.

É importante ressaltar que apenas dois professores entrevistados somaram as experiências profissionais com as vivências acadêmicas para o aperfeiçoamento na academia. P11 destacou que tanto o mestrado como o doutorado e os grupos de pesquisa em que participou, somados a sua experiência profissional, colaboraram

para atuar na docência.

#### 4.1. Docência e práticas pedagógicas

Em relação ao papel docente, 11 dos entrevistados se colocaram como mediadores no processo ensino-aprendizagem. P17 afirmou que há uma tentativa de exterminar o movimento do professor “bancário” (Freire, 1965), para alcançar uma instância de mediador, que aponta novas possibilidades aos estudantes. P18 declarou a importância da autonomia discente, P4 a construção da disciplina com os estudantes e P3 se considerou como *“alguém que está indicando caminhos que possam ser seguidos pelos alunos”*.

P10 disse que o *“mais importante é que a gente consiga prover experiências significativas aos estudantes, para que eles de fato consigam trazer um pouco também daquilo que seja o conhecimento deles [...]. Criar condições para que possam ativamente colaborar, se empenhar no processo. Eu procuro fazer com que essa aprendizagem seja a mais significativa possível e que extrapole aquele momento que a gente está ali, só na sala de aula. Nosso contato com eles acaba que não se resume, de forma nenhuma, à sala de aula”*.

Pode-se afirmar que a maioria dos participantes se colocou em posição de respeito às experiências do estudante e que essa postura corrobora para diferentes tipos de aprendizagem, cabendo aos docentes assumir um papel de mediador para enriquecer os conhecimentos dos discentes, o que vai ao encontro do que defendem Padilha e Zabalza (2016).

Sobre o papel dos estudantes no processo ensino-aprendizagem observamos uma pulverização na opinião dos docentes. Alguns veem os discentes como críticos

e que essa postura é fundamental para os ensinamentos em sala de aula, outros ainda acreditam que os estudantes são passivos e apenas aprendizes nas disciplinas. Destaca-se que oito professores tiveram dificuldade de responder qual o papel do discente no processo educacional.

Questionados sobre a adoção de métodos de ensino-aprendizagem, os entrevistados relataram que em suas disciplinas desenvolvem uma variedade de práticas, embora tenha sido observado que as práticas tradicionais são bastante utilizadas. A Tabela 1 apresenta os métodos e o número de vezes que foram mencionados pelos 22 professores entrevistados.

**Tabela 1 – Práticas utilizadas pelos docentes**

<b>PRÁTICAS</b>	<b>CITAÇÕES</b>
Aula invertida	9
Dramatização	8
Aula expositiva, Jogos, Simulações	7
Mapas conceituais, Visitas técnicas	5
Grupos de debate, Plataforma digital, Seminários	4
Leitura, Situação-problema	3
Ensino a distancia, Estudo de casos	2
Exibição de filmes, Oficinas	1

Fonte: elaboração própria.

Alguns dos métodos foram citados por entrevistados das cinco regiões do país, como jogos, sala de aula invertida, visita técnica, simulação e dramatização. Segundo Masetto e Zukowsky-Tavares (2015, p. 21), o conhecimento dos métodos pelos professores pode “facilitar e intensificar a aprendizagem dos alunos, às técnicas variadas, em ambientes presenciais e virtuais que dinamizam a ação pedagógica e permitem o desenvolvimento de múltiplas facetas da aprendizagem dos alunos”. Quando os docentes foram questionados sobre sua percepção sobre o envolvimento



do discente, de acordo com as diferentes práticas pedagógicas adotadas, todos os entrevistados, exceto P14, afirmaram que os estudantes começaram a adotar uma posição ativa e positiva em relação à aprendizagem a partir de práticas inovadoras. P9 afirmou que: *“Percebi que, para o aluno, a aula se torna mais dinâmica porque não ofereço respostas, mas faço perguntas. Porque acho que o aluno fica muito mais interessado quando percebe que pode contribuir com informações úteis”*.

Quando os entrevistados foram perguntados sobre o motivo pelo qual começaram a introduzir as TICs nas aulas, eles apontaram que os estudantes se sentiam mais motivados e que as tecnologias capturavam a atenção. O fator motivacional foi destacado como uma alavanca para a introdução de tecnologias em sala de aula em resposta ao interesse dos discentes. Segundo os entrevistados, são os estudantes que solicitavam ao professor a introdução de tecnologias no ensino. Quintanilha (2017, p. 260) esclarece que essas práticas diferenciadas permitem que os estudantes ajam com *“autonomia na elaboração de um projeto e na criação de um produto que certamente contribui para a incorporação de um novo aprendizado ou aprofundamento de um já existente”*.

O entrevistado P15 mencionou outros aspectos positivos decorrentes da aplicação dessas práticas, como: *“o aluno adota uma postura diferenciada. A priori, há um certo grau de inibição, em seguida mais segurança em termos de capacidade, melhor posicionamento e mais participação”*. Na mesma abordagem, P3 afirmou que: *“o aluno se sente totalmente motivado. Percebo que a dinâmica muda, a sala de aula convencional não é mais tão tendenciosa. O que vejo é que grande parte dos alunos gosta, a aula melhora, é outra construção. Minha avaliação como professor é melhor”*.

No entanto, P3 apontou que a adoção dessas práticas também pode criar problemas, quando disse que: *"Percebo que certos alunos mostram resistência, porque o sistema tradicional na sala de aula está muito presente"*.

Os resultados das entrevistas levam a concluir que a experiência de trabalhar com diferentes práticas de ensino que motivam os estudantes em sala de aula faz com que os professores adotem cada vez mais essas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

#### 4.2. A utilização das TICs

Segundo Rosas Chávez (2017), com o tempo, as IES têm se esforçado para incorporar avanços da ciência, outros conhecimentos e tecnologias, e essas adaptações a novos ambientes, são o que, por sua vez, determinaram grandes melhorias nesses campos. Talvez o maior impacto e utilidade que a inovação das TICs tenha tido na educação seja a facilidade de acessar uma grande quantidade de informações pela internet, de acordo com um estudo de Hilbert e López (2011).

No início dos anos 2000, as primeiras tecnologias digitais foram introduzidas nas IES brasileiras para apoiar a tarefa docente e, naquele momento, muitas vezes tentaram prever o desaparecimento da figura do professor. Já foi dito que o uso das tecnologias permitiu ao professor assumir um novo papel no cenário atual: o de orientador, e as TICs funcionam como "amplificadores" de todos os elementos do ato educativo.

Em termos de resultados, três dos professores entrevistados afirmaram não usar mídia digital e um não respondeu à pergunta. Por outro lado, a maioria dos entrevistados afirmou adotar diferentes plataformas ou ferramentas educacionais simultaneamente. O WhatsApp foi o meio mais citado, com um total de sete

referências. A Tabela 2 apresenta os outros suportes utilizados pelos professores em sala de aula.

**Tabela 2 – Tecnologias utilizadas pelos docentes**

FERRAMENTA	CITAÇÕES
WhatsApp	7
Facebook	6
E-mail	5
Plataformas de pesquisa	4
Moodle	4
Blackboard	3
Celular	2
Blog, Google Drive, grupo de debate, Kahoot, material online, PowerPoint, Sisgrade, site de avaliação, YouTube	1 (cada)

Fonte: elaboração própria.

O ambiente virtual é aquele que fornece flexibilidade, interatividade e permite a conexão com uma verdadeira comunidade virtual de discentes. É o meio pelo qual os professores recebem dúvidas e pedidos de orientação, propostas etc. Também é a forma pela qual se recebem as sugestões dos professores e, ainda mais, onde é possível participar da vida universitária por meio de fóruns, quadros de avisos, atividades propostas, permite-se o acesso a materiais de estudo e recursos, bem como links de materiais com informação ou documentação variada localizada na internet (Duart & Sangrá, 2000).

Em uma sociedade em que as pessoas estão constantemente conectadas, seja por meio de *smartphones* ou *notebooks*, é importante saber, especialmente na educação superior, o momento preciso para usar essas TICs, gerenciar melhor as plataformas e combinar entretenimento e conhecimento. O entrevistado P4 apontou que: *“Eu sempre procuro me colocar no lugar do outro e transferir essas ações para*

*as organizações; pensar no que o aluno fará amanhã como profissional; qual será o nível de responsabilidade no trabalho, como poderá se desconectar de outros assuntos, porque as coisas correm em paralelo com a vida pessoal. Por isso, dedico muito tempo refletindo sobre isso, não apenas no que diz respeito à tecnologia, mas também em geral”.*

Nessa mesma perspectiva, P17 observou que: *“Adoro tecnologias, acho que são extremamente positivas; um profissional de comunicação não tem escolha: ele tem que trabalhar com essas tecnologias. Caso contrário, perderá espaço para aqueles que se dedicaram a conhecê-las. Ele pode não saber muito sobre comunicação, não saber muito sobre relacionamentos, mas sabe como trabalhar com software”.*

P11 revelou que utiliza apenas plataformas de pesquisa, observando que: *“Acho que as tecnologias podem ajudar em determinadas situações. Mas acho que não devemos nos sentir obrigados a usá-las. Em certas situações, são relevantes e úteis, é claro; mas em outras, não”.* Na mesma linha, P1 enfatizou que: *“nós usamos as tecnologias em determinados momentos em que se tornam necessárias para o assunto. Não será o tempo todo, porque também estamos em uma sociedade em que o aluno usa seu telefone celular como se fosse uma extensão de seu próprio corpo. Além disso, reclamamos porque, enquanto esclarecemos alguma coisa, os alunos carregam o celular na mão. Mas se a situação exigir, usamos a tecnologia, está claro.”*

Entre as ferramentas que oferecem possibilidades de aprendizado mediadas pela tecnologia, P13 mencionou a adoção do Kahoot (plataforma de aprendizado baseada em jogos em sala de aula), destacando que: *“é muito fácil de usar, com*

*perguntas e respostas, com tempo, como um teste; se o estudante não responde, perde pontos. Mas só usei o Kahoot algumas vezes, porque dá trabalho, e tem a questão do pouco tempo que tenho disponível. Eu gostaria de poder usá-lo mais".*

Entre os professores entrevistados, o principal objetivo do uso de TICs como instrumentos mediadores no processo de ensino-aprendizagem é fortalecer o relacionamento com os estudantes, torná-los mais ativos, criar oportunidades para aplicar novos saberes em situações da vida profissional, apresentar novos conceitos e conhecimentos de várias maneiras e possibilitar o aprendizado por meio de atividades colaborativas.

Ferrari (2017b), em uma de suas pesquisas, observou que atualmente os executivos de comunicação buscam empregar comunicadores que demonstrem atitude ética profissional e capacidade de planejar e gerenciar projetos, corroborando um estudo anterior sobre educação em Relações Públicas realizado nos Estados Unidos por DiStaso, Stacks e Botan (2009). Ambas as competências – ética e planejamento – assumem especial importância na sociedade da pós-verdade, na medida em que a transmissão imediata e excessiva de informações pode colocar em risco a estabilidade e a reputação de uma organização.

### **4.3. Infraestrutura disponível**

Os resultados das entrevistas revelaram que o uso de tecnologias em sala de aula depende de diversos fatores, como o conhecimento do conteúdo pelo professor, o contexto da disciplina ministrada e sua relação com as demais disciplinas do semestre, o contexto da IES e a infraestrutura disponível. Por esse motivo, é importante que a concepção pedagógica do professor e da instituição seja coerente,

para permitir a adoção de diferentes métodos de ensino-aprendizagem com seus respectivos suportes tecnológicos.

A pesquisa também analisou a infraestrutura oferecida nas salas de aula e nos laboratórios para determinar se permitia a adoção de práticas pedagógicas com o uso das TICs, em conexão com a aprendizagem do estudante. Dos 22 entrevistados, 16 mencionaram que suas instituições contam com infraestrutura adequada para a adoção de diferentes práticas e para o uso de ferramentas ou plataformas digitais. Grande parte dos 16 entrevistados pertence a instituições de educação superior privadas, que, diferentemente das instituições de educação superior públicas, privilegiam espaços específicos como forma de "atrair estudantes". P9 informou que: *"existem espaços para computadores, infraestrutura tecnológica, espaço para pesquisa qualitativa, espaço com espelhos para simulação e grupos de discussão"*, confirmando que a instituição tem diversos espaços físicos para promover o desenvolvimento de seus estudantes.

Seis dos entrevistados afirmaram que a instituição não contava com uma infraestrutura qualificada. Existem casos de IES que não têm equipamentos devido à falta de recursos financeiros, conforme indicado por P8; outras instituições contam com equipamentos, mas não estão em boas condições, como revelou P5: *"Existem equipamentos, mas o espaço físico é limitado"*. P19 acrescentou que: *"a infraestrutura da instituição está em más condições, existem poucos computadores para muitos estudantes"*.

Em resumo, observamos que, para grande parte dos entrevistados, as tecnologias são ferramentas indispensáveis no cenário atual, seja para permitir um

proceso de ensino-aprendizagem de melhor qualidade, seja para capacitar os profissionais para o mercado de trabalho. É essencial que as IES tenham uma estrutura com condições mínimas para promover uma cultura que permita a adoção de novas práticas pelos professores.

## 5. Discussão

A tecnologia tornou-se a base sobre a qual várias propostas educacionais podem ser fundamentadas, especialmente aquelas que promovem a construção do conhecimento de forma coletiva e colaborativa. Os processos de aprendizagem tornaram-se mais complexos e, graças às TICs, existe a possibilidade de um aprendizado colaborativo aberto e flexível, mas isso requer a criação de um ambiente virtual que conceitue uma abordagem pedagógica a ser seguida, pois a partir da concepção que se tem sobre o conhecimento e aprendizado, forja-se o sistema de ensino-aprendizagem. Hoje, a aprendizagem é concebida como um processo de construção e apropriação de significado e não somente de recepção de informações (Jonassen, 2002); também é um fenômeno social que ocorre no nível coletivo, uma vez que o ser humano é um ser social que aprende com os outros.

Os resultados da pesquisa sugerem uma realidade de mudança de atitude pedagógica diante das TICs, por parte de professores de cursos de Relações Públicas no Brasil. Os entrevistados referiam-se ao envolvimento proativo dos estudantes quando aplicam práticas pedagógicas inovadoras, o que permite que a aprendizagem seja mais significativa e que os discentes se tornem mais engajados com uma formação crítico-reflexiva e cidadã, de acordo com os desafios do século XXI.

No caso específico dos cursos de Relações Públicas, V. Rhoden e J. Rhoden (2017) afirmam que alguns professores da área têm dificuldades com o ambiente digital e nem sempre dominam as novas ferramentas, portanto, é necessária capacitação para que possam dominar o ambiente digital em benefício do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo os professores entrevistados, os estudantes percebem as mudanças no desempenho de seus professores que tentam ensinar de maneira diferente e se comunicar com eles de outras formas. Os resultados indicam que quase todos os discentes reconhecem heterogeneidade nas relações pedagógicas com seus professores relacionadas às formas de comunicação, não necessariamente por dispositivos digitais, mas pelo contexto digital em que aprendem. Por fim, a tentativa dos professores é gerar algum tipo de mudança que favoreça o perfil de um novo professor que busca estratégias inovadoras de ensino.

No que diz respeito às práticas pedagógicas, vale ressaltar que os dados coletados por Ferrari (2017a) indicam que as modalidades didáticas adotadas por grande parte dos professores dos cursos de Relações Públicas refletiam o modelo tradicional de ensino, ou seja, aulas expositivas, discussões e debates e seminários, que podem ser excelentes maneiras de ensinar determinados tópicos, mas não para todas as situações de ensino.

Por outro lado, neste estudo, observou-se uma diversificação dos métodos adotados em sala de aula, o que pode estar relacionado ao contexto em que os professores estão inseridos. As modalidades como sala de aula invertida e dramatização foram mais citadas do que aulas expositivas, no mesmo nível de jogos



e simulações, seguidas de mapas conceituais e visitas técnicas, práticas que permitem ao estudante estabelecer relações entre os conteúdos, compartilhar experiências com os colegas e se atrever a criar e a inovar.

Em termos de suporte tecnológico, o uso do aplicativo de mensagens WhatsApp e o de relacionamento entre as pessoas (Facebook) foram os mais citados pelos professores. Nesse caso, observou-se uma expansão do uso dessas ferramentas para o ambiente da sala de aula, o que revela uma possibilidade inovadora na aplicação de avaliações, grupos de discussão, publicação de notícias, pesquisas, textos para leitura ou mesmo para manter diálogo com os discentes que usam seus celulares durante as 24 horas do dia.

Em relação à infraestrutura, como bibliotecas, salas de aula equipadas, computadores etc., grande parte dos professores revelou que os recursos estão disponíveis. No entanto, estudos futuros seriam necessários para determinar se a qualificação de professores e de técnicos tem influenciado o uso dessas ferramentas e dispositivos.

A inserção dos docentes e estudantes no ambiente das TICs traz consequências no processo de aprendizagem que “apresenta-se cada vez mais diverso daquele em que muitos dos seus docentes se formaram e ao qual estão habituados. Para lidar com essas mudanças, competências específicas estão sendo exigidas” (Prata-Linhares, Pimenta & Gonçallo, 2017, p. 619).

Por esse motivo, é essencial que instituições e professores estejam cientes de que o perfil do estudante muda ao longo dos anos e, portanto, é necessário adaptar-se às novas mídias e contextos. O desafio atual para os professores é o de despertar

no discente a motivação para adquirir novos conhecimentos ao longo da vida, na perspectiva da educação continuada, que promove o desenvolvimento pessoal e profissional, essencial para a atividade de Relações Públicas.

## 6. Conclusões

Os resultados encontrados nas pesquisas realizadas em 2017 e 2018 demonstram que os cursos de Relações Públicas estão buscando renovar e atualizar seus métodos de ensino e aprendizagem para acompanhar os avanços do mundo do trabalho. Portanto, jovens comunicadores e egressos dos cursos de Relações Públicas precisam desenvolver habilidades que atendam às demandas do mundo dos negócios e da tecnologia. Nas organizações, as competências são capacidades que permitem mobilizar resultados de aprendizagem adequados ao contexto de trabalho e não se limitam a elementos cognitivos, mas também envolvem aspectos funcionais, incluindo habilidades técnicas, interpessoais e atitudinais, como postura diante de dilemas éticos.

Recentemente, a mobilização de instituições de educação brasileiras para cumprir a obrigação de implementar as novas diretrizes curriculares dos cursos de Relações Públicas, com base no fato de exigirem maior articulação da teoria com a prática e o gerenciamento de tecnologias, pode ter sido um incentivo para outros formatos de ensino-aprendizagem.

Por fim, os resultados obtidos com esta pesquisa apresentada oferecem a oportunidade de desenvolvimento de novos estudos, principalmente para avaliar o impacto da tecnologia com os estudantes, tanto em termos de aprendizado na era digital, como um desafio para professores, instituições de educação superior e para

a profissão de Relações Públicas. Também demonstra o esforço da academia em abordar as necessidades do mundo do trabalho para preparar comunicadores, tanto nas técnicas, quanto nas estratégias e, por fim, oferecer o necessário espaço de debate para que os estudantes sejam cidadãos preocupados com a qualidade de vida em sociedade.



Primera revista digital  
en Iberoamérica  
especializada en Comunicación



Esta obra está bajo licencia internacional  
Creative Commons Reconocimiento 4.0



e-ISSN 1605-4806  
Vol. 24, nº. 108, enero-abril 2020



## Referências

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Castells, M. (2002, abril, 10). La dimensió cultural de internet. *Institut de Cultura: debates culturals*. UOC y Ajuntament de Barcelona. Recuperado de <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>
- DiStaso, M. W., Stacks, D. W., & Botan, C. H. (2009). State of public relations education in the United States: 2006 report on a national survey of executives and academics. *Public Relations Review*, 35, 254-269. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2009.03.006>
- Duart, J., & Sangrà, A. (Comp.) (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ferrari, M. A. (2017a). *Perfil dos cursos de Relações Públicas no Brasil: uma visão dos coordenadores e docentes do processo ensino-aprendizagem* (Tesis de Libre Docencia). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Ferrari, M. A. (2017b). Perfil dos egressos do curso de Relações Públicas ECA/USP: análise da trajetória profissional e das percepções do curso. En: Santos, C. M. R. G. & Ferrari, M. A. (Orgs.), *Aprendizagem ativa: contextos e experiências em comunicação* (pp. 98-122). Bauru: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. Recuperado de <https://www.faac.unesp.br/Home/Utilidades/aprendizagem-ativa---versao-digital.pdf>
- Freire, P. (1965). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2013). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas.
- Grunig, J. E. (2011). Uma teoria geral das Relações Públicas: quadro teórico para o exercício da profissão. En: Grunig, J. E., Ferrari, M. A., & França, F. *Relações Públicas: teoria, contexto e relacionamentos* (pp. 17-129). 2. ed. São Caetano do Sul: Difusão.
- Hilbert, M. & López, P. (2011). The world's technological capacity to store, communicate, and compute information. *Science*, 332(60), 60-65. <https://doi.org/10.1126/science.1200970>
- Jonassen, D. H. (2002). Learning as activity. *Educational Technology*, 42(2), 45-51. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/44428736>

- Kunsch, M. M. K. (2017). A formação universitária em Relações Públicas: novas demandas e desafios da sociedade contemporânea. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 7(14), 5-22. <http://dx.doi.org/10.5783/RIRP-14-2017-02-05-22>
- Lourenço, C. D. S., Lima, M. C., & Narciso, E. R. P. (2016). Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? *Avaliação* (Campinas), 21(3), 691-718. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300003>
- Masetto, M. T., & Zukowsky-Tavares, C. (2015). Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo num curso de direito. *Revista e-Curriculum*, 13(1), 5-27. Recuperado de <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/22460>
- Padilha, M. A. S., & Zabalza, M. A. (2016). Um cenário de integração de tecnologias digitais na educação superior: em busca de uma coreografia didática inovadora. *Revista e-Curriculum*, 14(3), 837-863. Recuperado de <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/28698>
- Parecer 85 (2013, septiembre, 12). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Relações Públicas. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>
- Paskin, D. (2013). Attitudes and perceptions of public relations professionals towards graduating students' skills. *Public Relations Review*, 39, 251– 253. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2013.01.003>
- Prata-Linhares, M. M., Pimenta, M. A. A., & Gonçallo, R. L. A. (2017). Educação superior no Brasil: desafios e expectativas dos professores iniciantes. *Revista e-Curriculum*, 15(3), 615-639. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/33862>
- Quintanilha, L. (2017). Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração-Z. *Educar em Revista*, 33(65), 249-263. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.50027>
- Rhoden, V., & Rhoden, J. L. M. (2017). A formação docente para o cenário digital no ensino superior de Relações Públicas no Brasil. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 7(14), 23-42. <http://dx.doi.org/10.5783/RIRP-14-2017-03-23-42>

Rosas Chávez, P. (2017). Tecnologías para el aprendizaje y desafíos curriculares. En Sevilla, H., Tarasow, F., & Luna, M. (Coords.), *Educación en la era digital: docencia, tecnología y aprendizaje* (pp. 95-119). Guadalajara: Pandora. Recuperado de [http://www.pent.org.ar/extras/micrositios/libro-educar/educar\\_en\\_la\\_era\\_digital.pdf](http://www.pent.org.ar/extras/micrositios/libro-educar/educar_en_la_era_digital.pdf)

Salcines-Talledo, I., González-Fernández, N., & Briones, E. (2017). Perfiles docentes universitarios: conocimiento y uso profesional del smartphone. *Bordón*, 69(2), 97-114. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.51445>

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