

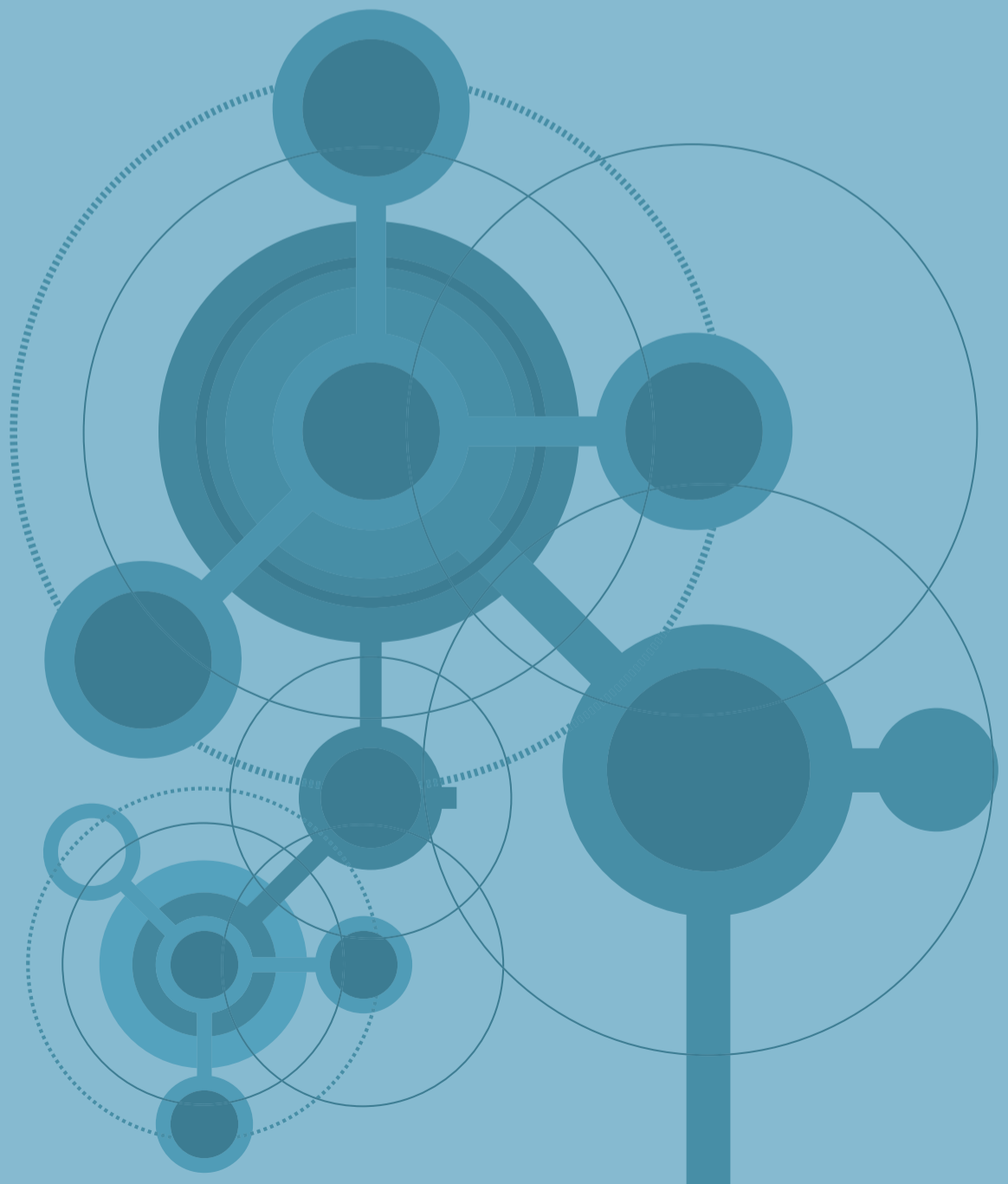
# organicom

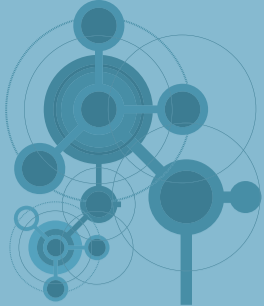
ISSN 2238-2593

REVISTA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL E RELAÇÕES PÚBLICAS • ANO 17 • NÚMERO 32 • JANEIRO/ABRIL 2020

ADRIANO DE OLIVEIRA SAMPAIO  
ANA CRISTINA CYPRIANO PEREIRA  
BRIAN MOON  
BRUNO VINHOLA  
CÉLIA MARIA RETZ GODOY DOS SANTOS  
CLAUDIA CRISTIANE DOS SANTOS SILVA  
CLÁUDIA PEIXOTO DE MOURA  
DANIEL REIS SILVA  
DANILO MARTINS TORINI  
DANILO ROTHBERG  
DENISE AVANCINI ALVES  
ERCIO DO CARMO SENA CARDOSO  
ESNÉL JOSÉ FAGUNDES  
FABIANE SGORLA  
FRANCIELI MOGNON  
FRANCISCO GILSON REBOUÇAS PÔRTO JÚNIOR  
GABRIEL HENRIQUE ARRUDA  
ISAURA MOURÃO GENEROSO  
JANINE PEREIRA FALCÃO DE OLIVEIRA  
JOANA GUILARES DE AGUIAR  
JULIANA MAGALHÃES E RIBEIRO GUSMAN  
JULIANE MARTINS  
KARLA MARIA MÜLLER  
LUCIANA SANTOS ALMEIDA THEODORO  
MANOLITA CORREIA LIMA  
MARCIO SIMEONE HENRIQUES  
MARCOS TARCISO MASETTO  
MARIA APARECIDA FERRARI  
MARIA APARECIDA VIVIANI FERRAZ  
MARIA CAMILA FERNÁNDEZ MUÑOZ  
MARIA EUGÊNIA PORÉM  
MÓNICA MARIÓN CATAÑO OTÁLORA  
MARÍLIA SOARES  
MARISTELA ROMAGNOLE DE ARAUJO JURKEVICZ  
MARTA TEREZINHA MOTTA CAMPOS MARTINS  
MELANIE RETZ GODOY DOS SANTOS ZWICKER  
MIGUEL ÁNGEL ZABALZA  
NICOLE MORÁS  
PAULO ROGÉRIO MIRANDA CORREIA  
RAISSA DOS SANTOS BALLEGO  
RAQUEL CABRAL  
REGINA CELIA BAPTISTA BELLUZZO  
RODRIGO MAURÍCIO FREIRE SOARES  
ROSEANE ANDRELO  
SONIA APARECIDA CABESTRÉ  
TAMARA DE SOUZA BRANDÃO GUARALDO  
THALITA DE SOUZA NASCIMENTO  
VALENTINA CAMPOS BUSTAMANTE  
VICTOR THEODORO  
ZILDA FÁTIMA DA SILVA PAIM

## Formação de professores e práticas pedagógicas emergentes na área da comunicação





# institucional

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP

REITOR

Vahan Agopyan

VICE-REITOR

Antonio Carlos Hernandes

---

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES – ECA

DIRETOR

Eduardo Henrique Soares Monteiro

VICE-DIRETORA

Brasilina Passarelli

---

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO – PPGCOM

COORDENADORA

Roseli Fígaro

---

DEPARTAMENTO DE RELAÇÕES PÚBLICAS,  
PROPAGANDA E TURISMO – CRP

CHEFE

Maria Clotilde Perez Rodrigues

VICE-CHEFE

Paulo Roberto Nassar de Oliveira

---

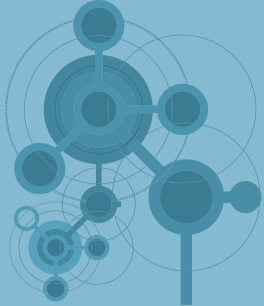
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU DE  
GESTÃO ESTRATÉGICA EM COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL  
E RELAÇÕES PÚBLICAS – GESTCORP

COORDENADORA

Margarida Maria Krohling Kunsch

---





# organicom

REVISTA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL E RELAÇÕES PÚBLICAS

EDITORA | *EDITOR* | *EDITORA*

Margarida M. Krohling Kunsch | Universidade de São Paulo

EDITORES ADJUNTOS | *ASSOCIATE EDITORS* | *EDITORES ADJUNTOS*

Valéria de Siqueira Castro Lopes | Universidade de São Paulo

Luiz Alberto de Farias | Universidade de São Paulo

COMITÊ EDITORIAL | *EDITORIAL COMMITTEE* | *COMITÉ EDITORIAL*

Ana Almansa Martinez | Universidade de Málaga (Espanha)

Cláudia Peixoto de Moura | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Luiz Alberto de Farias | Universidade de São Paulo

Margarida M. Krohling Kunsch | Universidade de São Paulo

Ricardo Ferreira Freitas | Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Valéria de Siqueira Castro Lopes | Universidade de São Paulo

SECRETARIA | *SECRETARIAT* | *SECRETARÍA*

Rosângela Zomignan | Gestcorp/ECA-USP

Bárbara Palmeira Silva (Estagiária) | Gestcorp/ECA-USP



ORGANICOM – ANO 17 – N. 32

Coordenação do dossiê | *Coordination of the dossier* | *Coordinación del dossier*

Maria Aparecida Ferrari | Universidade de São Paulo

Juliane Martins | Universidade de São Paulo

Cláudia Peixoto de Moura | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Revisão e edição do texto | *Text revision and edition* | *Revisión y edición del texto*

Pressa – Editoração e Produção Cultural Ltda. – ME

Diagramação | *Layout* | *Diagramación*

Cristiano Freitas | Maria Zélia Firmino de Sá

Projeto gráfico | *Graphic project* | *Proyecto gráfico*

Paulo Alves de Lima



Endereço | *Office* | *Dirección*

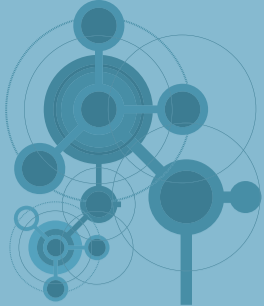
Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio 3

Cidade Universitária - 05508-020 São Paulo - SP - Brasil

<https://www.revistas.usp.br/organicom/index>

[revistaorganicom@usp.br](mailto:revistaorganicom@usp.br)

(+55 11) 3091-2949



# conselho científico-editorial scientific-editorial board

## *PRESIDENTE | PRESIDENT*

Margarida Maria Krohling Kunsch (Universidade de São Paulo – São Paulo, SP, Brasil)

## *MEMBROS EFETIVOS | EFFECTIVE MEMBERS*

Abraham Nosnik Ostowiak (Universidad Anáhuac – México)

Ana Lúcia Novelli (Senado Federal – Brasília, DF, Brasil)

Ana Luisa Castro Almeida (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Belo Horizonte, MG, Brasil)

Adriano Sampaio (Universidade Federal da Bahia – Salvador, BA, Brasil)

Angela Cristina Salgueiro Marques (Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte, MG, Brasil)

Antonio Castillo Esparcia (Universidad de Málaga – Málaga, Espanha)

Antonio Fausto Neto (Universidade do Vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo, RS, Brasil)

Ary José Rocco Júnior (Universidade de São Paulo – São Paulo, SP, Brasil)

Celsi Brönstrup Silvestrin (Universidade Federal do Paraná – Curitiba, PR, Brasil)

Cláudia Peixoto de Moura (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, RS, Brasil)

Cláudio Cardoso (Universidade Federal da Bahia – Salvador, BA, Brasil)

Cicília Maria Krohling Peruzzo (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, RJ, Brasil)

Cleusa Maria Andrade Scroferneker (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, RS, Brasil)

Elizabeth Saad Corrêa (Universidade de São Paulo – São Paulo, SP, Brasil)

Eugenia Barichello (Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria, RS, Brasil)

Federico Varona Madrid (San José State University – USA)

Francisco Gonçalves da Conceição (Universidade Federal do Maranhão – São Luís, SP, Brasil)

George Cheney (The University of Utah – USA)

Gilson Vieira Monteiro (Universidade Federal do Amazonas – Manaus, AM, Brasil)

Gino Giacomini Filho (Universidade de São Paulo – São Paulo, SP, Brasil)

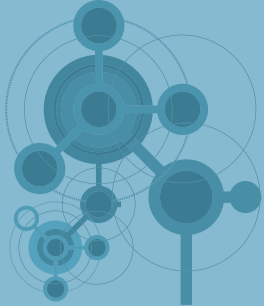
Gisela Gonçalves (Universidade de Beira Interior – Portugal)

Heliodoro Teixeira Bastos (Universidade de São Paulo – São Paulo, SP, Brasil)

Heloiza Helena Matos e Nobre (Universidade de São Paulo – São Paulo, SP, Brasil)

Isaltina Maria de Azevedo Mello Gomes (Universidade Federal de Pernambuco – Recife, PE, Brasil)

Ivone de Lourdes Oliveira (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Belo Horizonte, MG, Brasil)



Izidoro Blikstein (Fundação Getúlio Vargas – São Paulo, SP, Brasil)

James E. Grunig (University of Maryland – USA)

Joan Costa Solà-Segalés (Ciac International – Espanha)

João José de Azevedo Curvello (Universidade de Brasília – Brasília, DF, Brasil)

Jorge Antonio Menna Duarte (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Brasília, DF, Brasil)

José Miguel Túniz Lopez (Universidad de Santiago de Compostela – Espanha)

José Zilmar Costa (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal, RN, Brasil)

Júlio Afonso Pinho (Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, PB, Brasil)

Karla Maria Müller (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, RS, Brasil)

Luiz Carlos Assis Iasbeck (Universidade Católica de Brasília – Brasília, DF, Brasil)

Márcio Simeone Henriques (Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte, MG, Brasil)

María Antonieta Rebeil Corella (Universidad Anáhuac – México)

Maria Aparecida Ferrari (Universidade de São Paulo – São Paulo, SP, Brasil)

Maria Eugênia Porém (Universidade Estadual Paulista – Bauru, SP, Brasil)

Maria Ivete Trevisan Fossá (Univesidade Federal de Santa Maria – Santa Maria, RS, Brasil)

Maria Salett Tauk Santos (Universidade Federal Rural de Pernambuco – Recife, PE, Brasil)

Mariângela Furlan Haswani (Universidade de São Paulo – São Paulo, SP, Brasil)

Marlene Regina Marchiori (Universidade Estadual de Londrina, PR, Brasil)

Mauro Wilton de Souza (Universidade de São Paulo – São Paulo, SP, Brasil)

Mitsuru Higuchi Yanaze (Universidade de São Paulo – São Paulo, SP, Brasil)

Nélia del Bianco (Universidade de Brasília – Brasília, DF, Brasil)

Nicole D' Almeida (Université Paris-Sorbonne – França)

Pablo Antonio Múnica Uribe (Colegiatura Colombiana – Colômbia)

Paulo Roberto Nassar de Oliveira (Aberje – Associação Brasileira de Comunicação Empresarial – São Paulo, SP, Brasil)

Regina Celia Escudeiro (Universidade Estadual de Londrina – Londrina, PR, Brasil)

Ricardo Ferreira de Freitas (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, RJ, Brasil)

Rudimar Baldissera (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, RS, Brasil)

Severino Lucena Filho (Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, PB, Brasil)

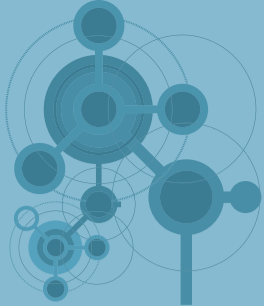
Simone Tuzzo (Universidade Federal de Goiás – Goiânia, GO, Brasil)

Teresa Ruão (Universidade do Minho – Portugal)

Tiago Mainieri de Oliveira (Universidade Federal de Goiás – Goiânia, GO, Brasil)

Wilson da Costa Bueno (Comtexto – Comunicação e Pesquisa – São Paulo, SP, Brasil)

Yuji Gushiken (Universidade Federal do Mato Grosso – Cuiabá, MT, Brasil)



# organicom

REVISTA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL E RELAÇÕES PÚBLICAS

*Organicom*, lançada em 2004, é uma publicação semestral produzida pelo Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo (CRP), da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), por meio do Curso de Pós- Graduação *Lato Sensu* de Gestão Estratégica em Comunicação Organizacional e Relações Públicas (Gestcorp).

*Organicom*, launched in 2004, is a six-monthly publication produced by the Department of Public Relations, Publicity and Tourism (CRP) of the School of Communications and Arts of the University of São Paulo (ECA-USP), by means of the *Lato Sensu* Postgraduate Course in Strategic Management of Organizational Communication and Public Relations (Gestcorp).

*Organicom*, lanzada en 2004, es una publicación semestral producida por el Departamento de Relaciones Públicas, Propaganda y Turismo (CRP) de la Escuela de Comunicaciones y Artes de la Universidad de São Paulo (ECA-USP), por medio del Curso de Pos-Graduación *Lato Sensu* de Gestión Estratégica en Comunicación Organizacional y Relaciones Públicas (Gestcorp).



## MISSÃO

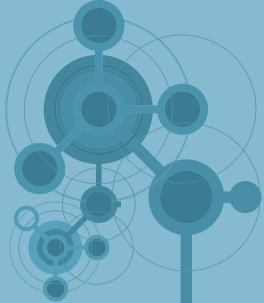
Organicom tem como missão reunir os grandes temas contemporâneos de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas estudados na universidade e, ao mesmo tempo, tornar-se um instrumento interativo com o mercado e a sociedade, democratizando os novos conhecimentos gerados e contribuindo para o debate técnico-científico de temas dessas áreas.

## MISSION

*Organicom* has as its mission to bring together the major contemporaneous themes of Organizational Communication and of Public Relations studied in the university and, at the same time, become an instrument that is interactive with the market and the society, democratizing the new knowledge generated and contributing to the technical-scientific debate of themes in these areas.

## MISIÓN

*Organicom* tiene como misión reunir los grandes temas contemporâneos de la Comunicación Organizacional y de Relaciones Públicas estudiados en la universidad y, al mismo tiempo, tornarse un instrumento interactivo con el mercado y la sociedad, democratizando los nuevos conocimientos concebidos y contribuyendo para el debate técnico-científico de temas de esas áreas.



## SEER-IBICT

*Organicom* utiliza o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (Seer), traduzido e customizado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Os textos são recebidos, em fluxo contínuo e/ou por convocação, dos pesquisadores brasileiros e de outros países para os dossiês de cada edição.

*Organicom makes use of the System of Electronic Editing of Magazines (Seer), translated and customized by the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (Ibict). The texts are received, in a continual flow and/or upon request, from Brazilian researchers and any of other countries for the dossiers of each edition.*

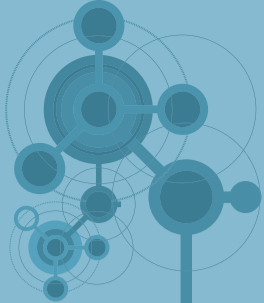
*Organicom utiliza el Sistema Electrónico de Edición de Revistas (Seer), traducido y customizado por el Instituto Brasileiro de Información en Ciencia y Tecnología (Ibict). Los textos son recibidos, en flujo continuo y/o por convocación, de los investigadores brasileiros y de otros países para los dossiers de cada edición.*



## INDEXAÇÃO

*Organicom* é indexada em / *Organicom* is indexed in / *Organicom* es indexada en:

- Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal – <<http://www.latindex.unam.mx>>. Acesso em / Access in / Acceso en: <<http://www.latindex.unam.mx/buscador/resTit.html?opcion=3&letra=O>>.
- Reviscom – Rede Confibercom de Revistas de Comunicação, da Confederação Ibero-Americana das Associações Científicas e Acadêmicas de Comunicação (Confibercom) – <<http://redrevistascomunicacion.wordpress.com/>>. Acesso em / Access in / Acceso en: <<http://www.revistaorganicom.org.br/sistema/>>.
- Revcom – Coleção Eletrônica de Revistas de Ciências da Comunicação-Portcom/Intercom: <<http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/rbcc>>.
- Qualis-Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>>. Acesso em/Access in/ Acceso en: <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/ConsultaListaCompletaPeriodicos.faces>>. *Organicom* é classificada com o nível A4 em Ciências Sociais Aplicadas I.



CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
SERVIÇO DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO  
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

---

Organicom : revista brasileira de comunicação organizacional e relações públicas / Departamento de Relações públicas, Propaganda e Turismo, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. – v. 1, n. 1 (2004). – São Paulo : ECA-USP/PPGCom/Gestcorp, Abracorp, 2004.

Semestral  
ISSNe 2238-2593

1. Comunicação organizacional 2. Relações públicas I. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes. Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo. Curso de Pós-graduação de Gestão Estratégica em Comunicação Organizacional e em Relações Públicas

CDD 21.ed. – 658.45

---

Os artigos publicados são de responsabilidade de seus autores, cujas abordagens não necessariamente coincidem com o ponto de vista dos editores e do Conselho Editorial.  
Não é permitida a reprodução total ou parcial do conteúdo da revista sem prévia autorização por escrito da equipe editorial.



*The articles published are responsibilities of their authors, whose approaches do not necessarily coincide with the point of view of the editors and of the Editorial Board.  
Total or partial reproduction of the content of this magazine without prior written authorization of the editorial team is forbidden.*



*Los artículos publicados son de responsabilidad de sus autores, cuyos abordajes no necesariamente coinciden con el punto de vista de los editores y del Consejo Editorial.  
No está permitida la reproducción total o parcial del contenido de la revista sin previa autorización por escrito del equipo editorial.*

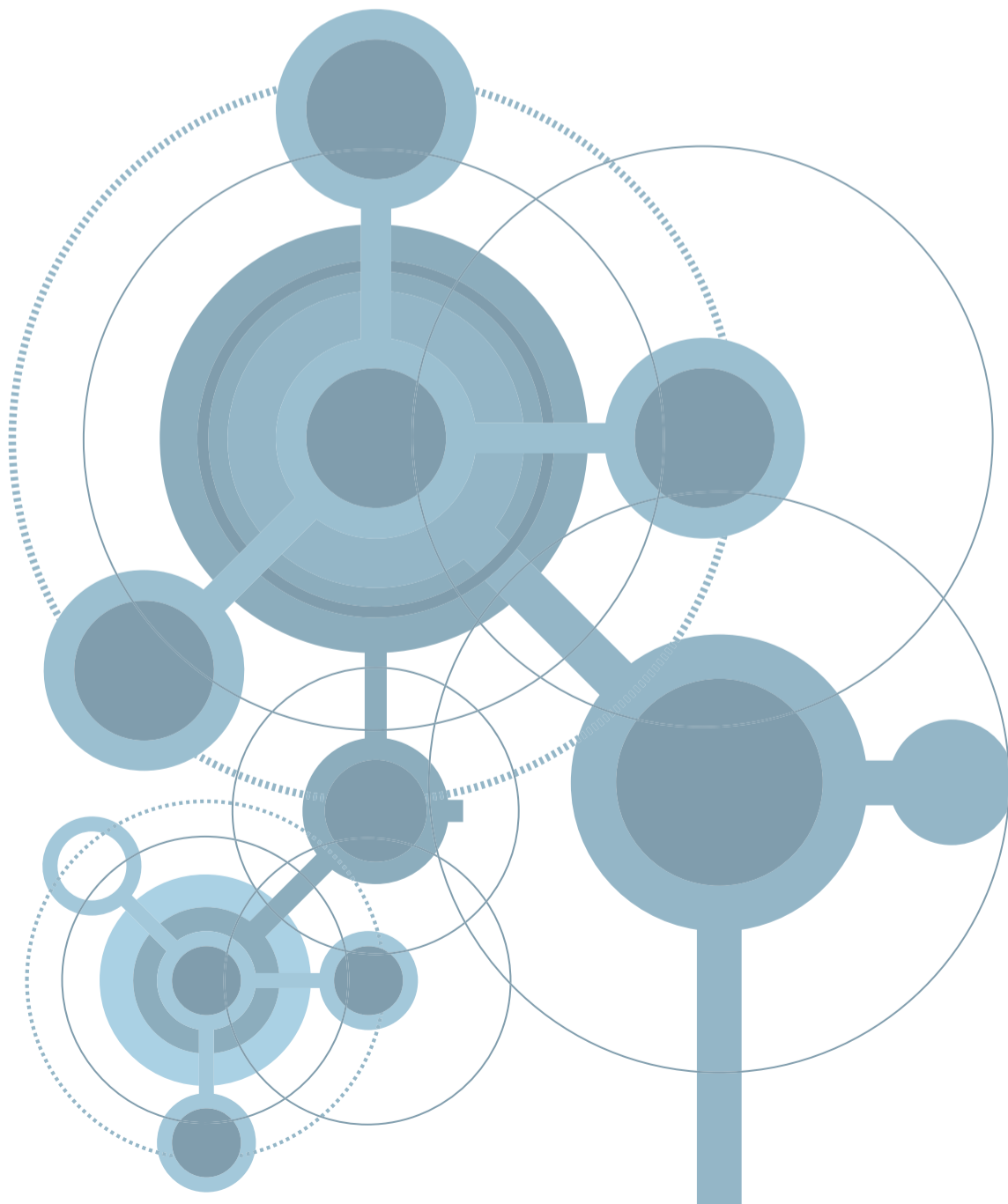


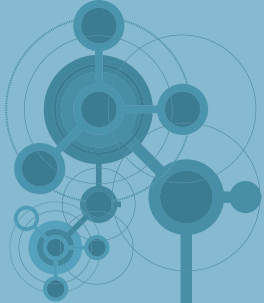
# organicom

ISSN 2238-2593

REVISTA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL E RELAÇÕES PÚBLICAS • ANO 17 • NÚMERO 32 • JANEIRO/ABRIL 2020

## Formação de professores e práticas pedagógicas emergentes na área de comunicação





## APRESENTAÇÃO | *PRESENTATION*

Reflexão coletiva e a docência na área da comunicação 12  
*Collective thinking and teaching in the communications*  
MARIA APARECIDA FERRARI / JULIANE MARTINS /  
CLÁUDIA PEIXOTO DE MOURA

## ENTREVISTA | *INTERVIEW*

A nobre missão dos professores universitários no  
século XXI: uma visão contemporânea vinda da Espanha 20  
*The noble mission of university professors in the  
21st century: a contemporary view coming from Spain*  
MIGUEL ÁNGEL ZABALZA [MARIA APARECIDA FERRARI /  
JULIANE MARTINS]

## DOSSIÊ | *DOSSIER*

A relação entre adultos na perspectiva da aprendizagem  
na universidade 30  
*The relationship between adults from the perspective  
of learning at the university*  
MARCOS TARCISO MASETTO

A transformação do processo de ensino  
e aprendizagem não é um voo de galinha 40  
*The transformation of the teaching and learning  
process is not a chicken flight*  
MANOLITA CORREIA LIMA / CLAUDIA CRISTIANE  
DOS SANTOS SILVA / DANILO MARTINS TORINI

Por que é tão difícil inovar nas práticas de ensino?  
Um modelo de formação universitária centrado  
na saúde pedagógica 60  
*Why is it so difficult to innovate in teaching practices?  
A model of teaching development focused on  
pedagogic health*  
JOANA GUILARES DE AGUIAR

Didática nos cursos de relações públicas: desafios e  
perspectivas no ensino superior 71  
*Teaching methods in public relations courses: challenges  
and perspectives for higher education*  
MARIA APARECIDA FERRARI / JULIANE MARTINS /  
VICTOR THEODORO

Relações públicas no cinema: o uso de filmes  
e séries como recursos didáticos 86  
*Public relations in film: the use of movies and  
series as a teaching resource*  
DANIEL REIS SILVA / MARCIO SIMEONE HENRIQUES

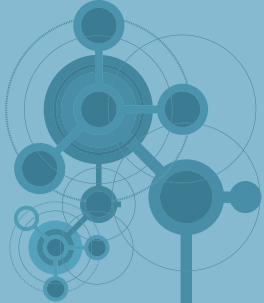
O processo de construção da matriz de competências  
do Curso de Relações Públicas da PUC-PR:  
novos olhares no ensino 96  
*The construction process of the competencies matrix  
of the Public Relations Course of PUC-PR:  
new glances in teaching*  
FRANCIELI MOGNON

A formação docente na área de relações públicas:  
tendências e perspectivas na era da  
comunicação digital 105  
*Teaching training in the public relations area:  
trends and perspectives in the age  
of digital communication*  
REGINA CELIA BAPTISTA BELLUZZO / SONIA  
APARECIDA CABESTRÉ

Como fazer avaliação diagnóstica dos alunos  
usando mapas conceituais com erros 118  
*How to make students' diagnostic assessment  
sing concept map with errors*  
PAULO ROGÉRIO MIRANDA CORREIA / THALITA  
DE SOUZA NASCIMENTO / RAISSA DOS SANTOS  
BALLEGO / MARÍLIA SOARES / BRIAN MOON

Neurociência, inovação e a nova educação superior:  
contribuições para docentes de relações públicas  
na sociedade da transformação 131  
*Neuroscience, innovation and new higher  
education: contributions for public relations  
professors in the transformation society*  
MELANIE RETZ GODOY DOS SANTOS ZWICKER

Comunicação, teorias, ensino: registros da trajetória  
de um grupo de pesquisa 141  
*Communication, theories, teaching: records of the  
trajectory of a research group*  
ESNÉL JOSÉ FAGUNDES / CLÁUDIA PEIXOTO DE MOURA



Oficina de estudos pedagógicos em relações públicas: reflexões sobre a práxis da pesquisa-ação <i>Pedagogical studies workshop in public relations: reflections on the praxis of action research</i> RAQUEL CABRAL / TAMARA DE SOUZA BRANDÃO GUARALDO / ROSEANE ANDRELO / CÉLIA MARIA RETZ GODOY DOS SANTOS / MARIA EUGÊNIA PORÉM	153	ESPAÇO ABERTO   <i>OPEN SPACE</i> Relações de poder e ciberdocilidade: dilemas éticos infocomunicacionais <i>Power relations and cyberdocility: ethical infocommunicational dilemmas</i> ISAURA MOURÃO GENEROSO / BRUNO VINHOLA / NICOLE MORÁS	212
Las experiencias significativas como práctica educativa en la enseñanza de la comunicación en las organizaciones <i>Significant experiences as an educational praxis in the teaching of communication in organizations</i> MÓNICA MARIÓN CATAÑO OTÁLORA / MARÍA CAMILA FERNÁNDEZ MUÑOZ / VALENTINA CAMPOS BUSTAMANTE	164	Posicionamento da marca Barcelona: uma disputa de sentidos entre as nacionalidades espanhola e catalã <i>Barcelona's branding: a dispute of meanings between the Spanish and the Catalan nationalities</i> ADRIANO DE OLIVEIRA SAMPAIO / JANINE PEREIRA FALCÃO DE OLIVEIRA	223
A percepção dos estudantes no projeto pedagógico do Curso de Relações Públicas da UEL <i>Students' perception of the pedagogical project of the Public Relations Course at UEL</i> MARISTELA ROMAGNOLE DE ARAUJO JURKEVICZ / MARTA TEREZINHA MOTTA CAMPOS MARTINS / GABRIEL HENRIQUE ARRUDA	180	As digitais da cultura percebidas na comunicação da reitoria de um instituto federal <i>The marks of culture perceived in the communication of the rectory of a federal institute</i> FRANCISCO GILSON REBOUÇAS PÔRTO JÚNIOR / LUCIANA SANTOS ALMEIDA THEODORO	236
DEPOIMENTOS   <i>STATEMENTS</i> Implantação das novas diretrizes no Curso de Relações Públicas da Fabico-UFRGS: o estágio obrigatório em foco <i>Implementation of the new guidelines in the Fabico-UFRGS Public Relations Course: the mandatory internship in focus</i> ANA CRISTINA CYPRIANO PEREIRA / DENISE AVANCINI ALVES / FABIANE SGORLA / KARLA MARIA MÜLLER	193	Uma jornada de emergências: mediações culturais em utopias realistas <i>A journey of emergencies: cultural mediations in realistic utopias</i> ERCIO DO CARMO SENA CARDOSO / JULIANA MAGALHÃES E RIBEIRO GUSMAN	249
Em busca da interdisciplinaridade: a experiência do Curso de Relações Públicas da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) <i>In search of interdisciplinarity: the experience of the Public Relations Course at the State University of Bahia (Uneb)</i> MARIA APARECIDA VIVIANI FERRAZ / RODRIGO MAURÍCIO FREIRE SOARES / ZILDA FÁTIMA DA SILVA PAIM	200	RESENHAS   <i>REVIEWS</i> O que não é comunicação pública? Percursos de afirmação de um campo científico <i>What is not public communication? Pathways to ratifying a scientific field</i> [Comunicação, políticas públicas e discursos em conflito – Heloiza Matos e Patricia Gil – orgs.] DANILO ROTHBERG	260
		Relações públicas globais: mais que nunca essenciais para o consenso na sociedade pós-contemporânea <i>Global public relations: more than ever, essential to consensus in post-contemporary society</i> [The global public relations handbook: theory research and practice – Krishnamurthy Sriramesh e Dejan Verčič – orgs.] MARIA APARECIDA FERRARI	264

# APRESENTAÇÃO

## Reflexão coletiva e a docência na área da comunicação

## Collective thinking and teaching in the communications

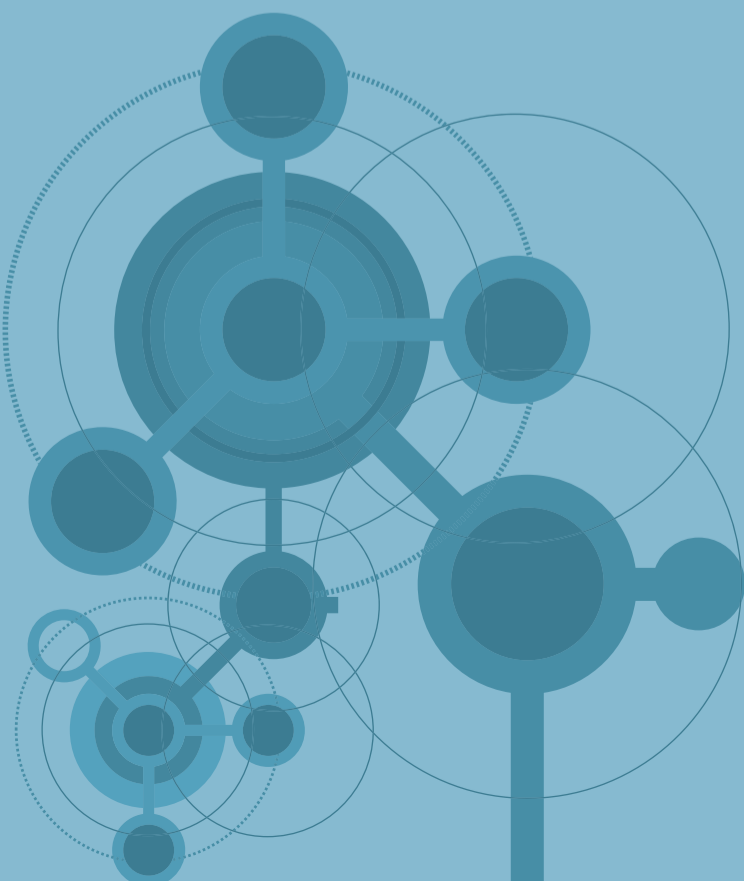
## Reflexión colectiva y docencia en el área de la comunicación

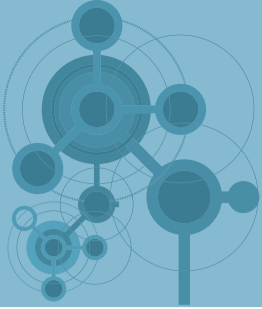
O debate sobre a formação de docentes e as práticas pedagógicas emergentes na educação superior em comunicação organizacional e relações públicas têm sido motivo de pesquisas e espaços de reflexão nos últimos anos<sup>1</sup>. Curiosamente, só na última década, pesquisadores da área começaram a se preocupar com a qualidade da docência e dos efeitos do ensino-aprendizagem junto aos estudantes dos cursos de relações públicas e, posteriormente, no mundo do trabalho da comunicação.

Se, por um lado, organizações e agências de comunicação têm alto grau de exigência por qualificação na contratação de jovens comunicadores,

<sup>1</sup> Cf., por exemplo:

- FERRARI, Maria Aparecida. *Perfil dos cursos de relações públicas no Brasil: uma visão dos coordenadores e docentes do processo ensino-aprendizagem*. 2017. Tese (Livre-docência) – ECA-USP, São Paulo, SP, 2017.
- FERRARI, Maria Aparecida. Didática nos cursos de relações públicas: desafios e perspectivas do ensino universitário. *Relatório de pesquisa*. São Paulo, SP: ECA-USP, 2018.
- GROHS, Ana C. da Costa Pileti. *Laboratório de relacionamentos estratégicos: nova metodologia educacional para o ensino-aprendizagem das relações públicas*. Tese (Doutorado) – ECA-USP, São Paulo, SP, 2017.
- MARTINS, Juliane. *Formação acadêmico-profissional na área de comunicação: as competências como elemento conceitual dessa relação*. In: CONGRESSO ABRAPCORP, XIII. [São Paulo, SP, 6-9 maio 2019]. [Anais.]. São Paulo, SP: Abrapcorp, 2019. Disponível em: <[http://abrapcorp.org.br/site/manager/arq/\(cod2\\_22668\)JulianeMartins\\_GT7\\_Abrapcorp2019.pdf](http://abrapcorp.org.br/site/manager/arq/(cod2_22668)JulianeMartins_GT7_Abrapcorp2019.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- SANTOS, Célia M. Retz G. dos; FERRARI, Maria Aparecida (orgs.). *Aprendizagem ativa: contextos e experiências em comunicação*. Bauru, SP: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2017. Disponível em: <<https://www.faac.unesp.br/Home/Utilidades/aprendizagem-ativa---versao-digital.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020.





por outro lado, até há pouco tempo, ignorava-se a qualidade do ensino. Tal afirmação é confirmada pelo registro das escassas pesquisas realizadas sobre o assunto, levando à hipótese de que mestrandos e doutorandos da área da comunicação não têm interesse em pesquisar sobre o ensino-aprendizagem e seus efeitos junto aos estudantes de cursos superiores de relações públicas e de comunicação organizacional.

Sabemos que a docência é uma atividade complexa, uma vez que seu exercício envolve condições singulares e exige uma multiplicidade de competências, sejam saberes, habilidades e atitudes, que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. Essa complexidade aponta para o desafio da formação do docente de nível superior nos cursos de relações públicas e de comunicação organizacional, que necessita de conhecimentos e formação permanente para atuar em contextos emergentes como os de hoje em dia.

Vale destacar que durante a formação dos estudantes dos cursos superiores de relações públicas e de comunicação organizacional a docência não faz parte do currículo e, muito menos, a carreira profissional de professor é incentivada (FERRARI, 2017). Essa realidade leva o estudante a não elencar a profissão de professor como uma de suas alternativas de trajetória laboral. Maria A. Ferrari (2017) verificou que muitos docentes dos cursos de relações públicas não tinham conhecimento em didática e métodos de ensino e tal carência implicava diretamente no processo de ensino-aprendizagem, segundo os participantes do estudo.

Por outro lado, a premente busca por aumentar a competitividade tem causado danos na formação superior, cada vez mais tecnicista, superficial, apoiada na tecnologia, como se a solução dos problemas estivesse em *softwares* e aplicativos móveis, entre outros dispositivos. A formação deveria proporcionar uma visão mais ampla, integral e ética do mundo em que vivemos; afinal quem operacionaliza os sistemas são seres humanos que pensam e decidem o que fazer.

Diante de tal situação, segundo Joana Aguiar e Paulo R. Correia<sup>2</sup> (2019, p. 2), “as instituições de ensino superior são desafiadas a propor soluções para formar profissionais que sejam capazes de não apenas aplicar tecnicamente o conhecimento específico, mas também criar soluções inovadoras que respondam a problemas presentes e futuros em uma sociedade cada vez mais complexa (UNESCO, 2005<sup>3</sup>)”.

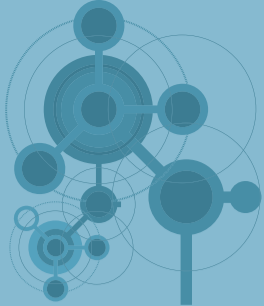
A partir de 2013, a implantação das últimas diretrizes curriculares para os cursos de relações públicas teve um papel importante na definição de competências profissionais, práticas de estágio obrigatórias e conteúdos específicos na formação dos relações-públicas no Brasil.

Apesar das inovações trazidas pelas diretrizes, é preciso deter o olhar para questões que vão além de atender as demandas do mundo do trabalho e várias questões surgem diante dos desafios vividos cotidianamente: até que ponto as instituições de educação superior estão sensíveis à necessidade de imprimir transformações substantivas à educação do século XXI? Quais são as novas relações que os estudantes devem ter com o saber? *Como criar condições que favoreçam a aprendizagem dos estudantes?* Quais são as novas responsabilidades dos docentes e discentes nos cursos de relações públicas e de comunicação organizacional? As instituições de ensino superior estão efetivamente formando os docentes para um modelo de ensino mais alinhado às possibilidades existentes no século XXI?

Para responder essas e outras reflexões acerca da formação docente e de práticas pedagógicas emergentes, cujos públicos diretamente envolvidos são os professores e os estudantes, preparamos o dossiê desta edição de *Organicom*, acreditando que esses são os atores principais dos textos aqui inseridos e que merecem nosso respeito, nossa admiração e nosso apoio.

2 AGUIAR, Joana G.; CORREIA, Paulo Rogério Miranda. Um novo olhar sobre a vida acadêmica: estudo de caso sobre as concepções de docentes. *Educação e Pesquisa*, v. 45, p. e193301, 24 set. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945193301>>. Acesso em: 20 abr. 2020..

3 UNESCO. *Towards knowledge societies*: Unesco World Report. Paris: Unesco Publishing, 2005.



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMERGENTES NA ÁREA DA COMUNICAÇÃO

Não foi uma tarefa fácil encontrar pesquisadores da área de relações públicas e comunicação organizacional que tenham como objeto de estudo o ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas emergentes. Não obstante, acabamos por descobrir que há uma safra de jovens pesquisadores da área que recentemente vêm se aventurando nesse assunto e produzindo conhecimento científico. Eles fazem parte desta edição.

Nosso objetivo foi proporcionar aos coordenadores de curso, professores, pesquisadores e estudantes das áreas de relações públicas e de comunicação organizacional reflexões, experiências, relatos e insumos para que os conhecimentos apresentados possam ser utilizados em suas práticas cotidianas.

O dossiê inicia com a inspiradora entrevista realizada com o Prof. Dr. Miguel Ángel Zabalza, catedrático da Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). Com sua experiência de professor e autor de mais de duas dezenas de obras – algumas das quais nós temos o privilégio de ter traduzidas ao português –, ele nos brindou com uma visão objetiva e atual sobre a formação dos docentes de educação superior, sobre os aspectos imprescindíveis da elaboração de projetos pedagógicos, além de sua opinião sobre a educação universitária no Brasil. Em 2018, Zabalza recebeu o título de doutor *honoris causa* da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Foi uma honra contar com sua participação e, com certeza, os leitores irão se encantar com sua clareza e sua visão de futuro.

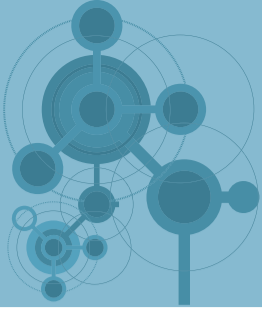
O dossiê tem sequência com quinze artigos produzidos por relações-públicas, jornalistas, comunicadores e educadores que tratam de assuntos que vão desde uma visão crítica da educação superior a resultados de práticas pedagógicas ativas no cenário atual e depoimentos de práticas ativas.

Os três primeiros textos abordam, de forma mais abrangente, a educação superior, seus conflitos, desafios e os esforços dispendidos para uma educação inovadora. O primeiro, “A relação entre adultos na perspectiva da aprendizagem na universidade”, de autoria de Marcos Tarciso Masetto, professor da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), analisa o resgate do processo de aprendizagem e a valorização da relação adulta entre professor e aluno, por meio da abordagem qualitativa, empregando estudo bibliográfico e um levantamento das próprias experiências docentes no ensino superior nas últimas décadas, publicadas em artigos e livros.

“A transformação do processo de ensino e aprendizagem não é um voo de galinha”, sugestivo título de artigo de autoria de Manolita Lima, Claudia C. S. Silva e Danilo M. Torini, apresenta uma reflexão apoiada não apenas em contribuições da literatura, mas também em outros dois importantes aportes: os diálogos com estudantes de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em administração voltado à formação científica de pesquisadores e professores e o aprendizado decorrente do trabalho em andamento em um núcleo de inovação pedagógica de uma instituição de educação superior.

Para tratar sobre a dificuldade de inovar nas práticas de ensino, Joana G. Aguiar, experiente pesquisadora e professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), apresenta o artigo “Por que é tão difícil inovar nas práticas de ensino? Um modelo de formação universitária centrado na saúde pedagógica”. O eixo do debate é um modelo de formação cujo objetivo é explorar uma visão humanista focada na promoção da saúde pedagógica na universidade como forma de potencializar esforços individuais e institucionais para uma educação inovadora.

Cinco artigos que seguem aos anteriores trazem resultados de pesquisas, de implantação de projetos pedagógicos e de métodos ativos na busca de um modelo mais integrado aos novos tempos.



“Didática nos cursos de relações públicas: desafios e perspectivas no ensino superior” é o artigo de autoria de Maria Aparecida Ferrari, professora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e de seus doutorandos Juliane Martins e Victor Theodoro. Os autores apresentam os resultados de pesquisas realizadas entre 2016 e 2018, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), que revelam as práticas de coordenadores e docentes dos cursos de relações públicas no Brasil. Os resultados apontam que novos métodos pedagógicos têm sido incorporados pelos professores dos cursos, porém ainda se vê pouco apoio das instituições de ensino superior para a capacitação dos docentes.

Como prática pedagógica inovadora, o artigo “Relações públicas no cinema: o uso de filmes e séries como recursos didáticos”, de Daniel Reis Silva e Marcio Simeone Henriques, mostra como o cinema pode ser utilizado como recurso didático e se torna uma estratégia colaborativa de aprendizado ativo. A proposta dos autores é mostrar como o emprego de filmes e séries como estratégias de ensino-aprendizagem pode fomentar o aprendizado crítico e reflexivo.

Francieli Mognon, no seu artigo “O processo de construção da matriz de competências do Curso de Relações Públicas da PUC-PR: novos olhares no ensino”, conta como foi o processo de construção da matriz curricular por meio de competências no Curso de Relações Públicas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). A autora relata as etapas realizadas pela coordenação e pelo Núcleo Docente Estruturante do curso, desde a concepção até a sua implementação.

O artigo “A formação docente na área de relações públicas: tendências e perspectivas na era da comunicação digital”, de autoria das professoras Regina C. B. Belluzzo e Sonia A. Cabestré, evidencia possibilidades do docente dos cursos de relações públicas de aplicar os princípios da competência em informação no cotidiano da era digital, para o desenvolvimento de novas competências que servirão para a sua formação profissional.

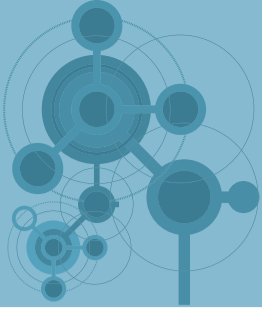
A insatisfação de professores e alunos com o formato atual do processo de ensino-aprendizagem foi a inspiração para o artigo “Como fazer avaliação diagnóstica dos alunos usando mapas conceituais com erros”, escrito por Paulo R. M. Correia e mais quatro pesquisadores do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP. O texto apresenta mapas conceituais com erros (MCE) como uma atividade de avaliação diagnóstica de rápida aplicação, permitindo ao professor oferecer devolutivas imediatas e personalizadas aos alunos. A ideia é estimular a ressonância pedagógica e favorecer a aprendizagem significativa.

Os cinco artigos seguintes do dossiê apresentam a adoção de métodos ativos, a neurociência como auxiliar no ensino das relações públicas e experiências de práticas educativas, inclusive na Colômbia, além da trajetória de um grupo de estudos sobre a história e teoria de relações públicas e seus resultados ao longo do tempo.

Melanie Retz, com seu artigo “Neurociência, inovação e a nova educação superior: contribuições para docentes de relações públicas na sociedade da transformação”, mostra como o avanço dessa ciência colabora na compreensão da aprendizagem. A autora faz um levantamento bibliográfico e propõe uma reflexão sobre uma nova maneira de pensar a educação no curso superior de relações públicas.

A consolidação do ensino das relações públicas no Brasil é o assunto tratado por Esnél Fagundes e Cláudia Peixoto de Moura no artigo “Comunicação, teorias, ensino: registros da trajetória de um grupo de pesquisa”. Os autores apresentam uma cronologia do grupo de trabalho sobre Teorias, metodologias e práticas de ensino das relações públicas e da comunicação organizacional, institucionalizado desde 2007 até os dias atuais no congresso anual da Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas (Abrapcorp).

Interessante experiência pedagógica é demonstrada no artigo “Oficina de estudos pedagógicos em relações públicas: reflexões sobre a práxis da pesquisa-ação”, pela coordenadora do curso de relações públicas, Profa. Raquel Cabral,



e outras três docentes do curso da Universidade Estadual Paulista de Bauru (Unesp-Bauru). O texto relata a criação de oficinas de estudos pedagógicos para avaliação conjunta do projeto pedagógico do curso de relações públicas. As oficinas envolvem docentes e discentes na discussão de conteúdos, metodologias, estrutura do curso e atende demandas regionais do mercado e da formação em universidade pública.

Da Faculdade de Comunicação da Pontificia Universidad Javeriana de Cali, na Colômbia, Mónica M. C. Otálora, María C. F. Muñoz e Valentina C. Bustamante apresentam o artigo “Las experiencias significativas como práctica educativa en la enseñanza”. O texto descreve a proposta curricular do programa de comunicação da universidade e traz os resultados de um estudo realizado para avaliar uma metodologia chamada “experiências significativas” no ensino-aprendizagem de comunicação.

“A percepção dos estudantes no projeto pedagógico do Curso de Relações Públicas da UEL” é o artigo produzido pelos professores Maristela R. A. Jurkevicz, Marta T. M. C. Martins e Gabriel H. Arruda, no qual apresentam resultados de pesquisa que apuram a visão dos estudantes sobre a formação profissional demandada na atualidade, o alcance da matriz curricular, a performance de professores e funcionários para se alinhar aos fundamentos das diretrizes curriculares nacionais implantadas no Curso de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 2019.

A exploração da temática do dossiê se encerra com mais dois artigos da seção Depoimentos, que mostram resultados da implantação das novas diretrizes no Curso de Relações Públicas da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Fabico-UFRGS) e do esforço de se estabelecer a interdisciplinaridade no Curso de Relações Públicas da Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

“Implantação das novas diretrizes no Curso de Relações Públicas da Fabico-UFRGS: o estágio obrigatório em foco” é o depoimento produzido por Ana Cristina C. Pereira e mais três docentes do curso, no qual fazem uma breve reflexão sobre a experiência de implantação do novo currículo. O relato está fundamentado em documentos oficiais e destaca as experiências do estágio obrigatório no referido curso e sua contribuição para a avaliação do currículo.

A construção de um projeto interdisciplinar no curso de relações públicas é o objetivo do artigo “Em busca da interdisciplinaridade: a experiência do Curso de Relações Públicas da Universidade do Estado da Bahia (Uneb)”, produzido por Maria Aparecida V. Ferraz, Rodrigo M. F. Soares e Zilda Fátima S. Paim. Os autores ressaltam que as relações públicas têm uma indiscutível vocação interdisciplinar, cujas práticas estão diretamente relacionadas ao contexto mais amplo de transformações que afetam os processos de comunicação, implicando mudanças paradigmáticas no âmbito da formação acadêmica e profissional.

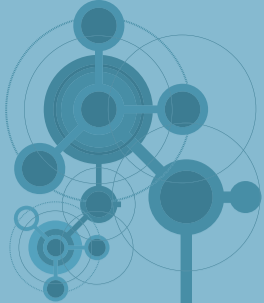
## ESPAÇO ABERTO AOS PESQUISADORES

Este número 32 de *Organicom* se vê enriquecido com mais quatro artigos livres na seção Espaço Aberto.

“Relações de poder e ciberdocilidade: dilemas éticos infocomunicacionais”, de autoria de Isaura Mourão Generoso, Bruno Garcia Vinhola e Nicole Morás, tem por objetivo provocar reflexões acerca da sofisticação e da conformação dos processos de vigilância e controle organizacionais sobre os indivíduos, nos meios digitais. Os autores entendem que o refinamento da vigilância digital faz emergir um fenômeno que denominam ciberdocilidade, orquestrado pelas relações organizacionais.

Adriano de Oliveira Sampaio e Janine Pereira Falcão de Oliveira contribuem com o artigo “Posicionamento da marca Barcelona: uma disputa de sentidos entre as nacionalidades espanhola e catalã”, no qual analisam as estratégias da





Turespaña e da Agència Catalana de Turisme para promover a cidade de Barcelona. A iniciativa é justificada em função das disputas pela autonomia e independência da Catalunha, por um lado, e por sua integração ao território espanhol, por outro. A metodologia utilizada foi a da análise de discurso, dos estudos sobre marca lugar e do modelo semionarrativo para analisar dois vídeos promocionais dos órgãos de promoção do turismo.

As marcas da cultura organizacional são o tema do artigo “As digitais da cultura percebidas na comunicação da reitoria de um instituto federal”, de autoria de Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior e Luciana Santos Almeida Theodoro. Os autores pesquisaram as marcas da cultura da reitoria no Instituto Federal do Tocantins (Ifto). Os resultados mostram que a comunicação reflete aspectos culturais da reitoria do Ifto, uma organização que oscila entre os paradigmas funcionalista e interpretativista.

A seção Espaço Aberto é finalizada com a participação dos pesquisadores Ercio do Carmo Sena Cardoso e Juliana Magalhães e Ribeiro Gusma, autores do artigo “Uma jornada de emergências: mediações culturais em utopias realistas”. O texto propõe reflexões sobre experiências representativas da produção acadêmica “Jornada das utopias”, realizada sobre processos de tradução intercultural estabelecidos no grupo cultural Lá da Favelinha, de Belo Horizonte, cujo objetivo é compreender formas enunciativas operadas por esse grupo que desafiam perspectivas hegemônicas de comunicação.

## AFIRMAÇÃO DE CAMPOS COMUNICACIONAIS

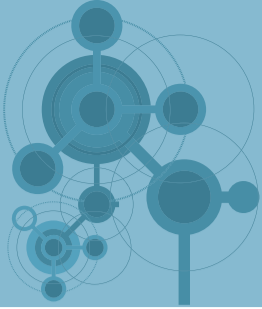
Este número da revista *Organicom* finaliza com a apresentação de dois textos na seção de Resenhas, que apresentam obras relevantes para duas áreas da comunicação, quais sejam a comunicação pública e as relações públicas, ambas objetos preponderantes desta revista de comunicação organizacional e de relações públicas.

O Prof. Dr. Danilo Rothberg, da Universidade Estadual Paulista (Unesp-Bauru), com seu texto “O que não é comunicação pública? Percursos de afirmação de um campo científico”, faz uma apresentação do livro *Comunicação, políticas públicas e discursos em conflito*, organizado pela Prof. Dra. Heloiza Matos, docente do programa de pós-graduação da ECA-USP, e pela Profa. Dra. Patrícia Gil, docente da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM). Lançado em 2019, esse livro conta com catorze capítulos, organizados em dez temas. Os capítulos desenvolvem abordagens amparadas em compreensões de comunicação pública bastante diferentes entre si.

Segundo Rothberg, a literatura usual sobre o tema no Brasil, que não soma talvez mais do que uma dúzia de autores, tendo Heloiza Matos e Nobre como uma das referências prevalentes, em geral encontramos equivalências com radiodifusão, comunicação governamental, terceiro setor e até mesmo jornalismo industrial em coberturas de interesse público (nesse último, haveria uma definição indefinida?). Essas práticas são interpeladas indistintamente pelos diversos capítulos, sem que isso na verdade seja um problema, mas não deixa de ser sintoma de um processo complexo, no qual a área avança significativamente como empreendimento científico, mas não sem abrir lacunas notáveis.

Para analisar os desafios da sociedade pós-moderna que afetam as organizações do primeiro, segundo e terceiro setor, sob o enfoque das relações públicas, a Profa. Dra. Maria Aparecida Ferrari, docente da ECA-USP, apresenta a terceira edição da conceituada obra, atualizada e ampliada, *The global public relations handbook: theory research and practice*, organizada pelos pesquisadores Prof. Dr. Krishnamurthy Sriramesh, da Universidade do Colorado (Estados Unidos), e Prof. Dr. Dejan Verčič, da Universidade de Ljubljana (Eslovênia). Vale recordar que a primeira edição foi publicada em 2003, pelos mesmos organizadores.

O livro resenhado está dividido em três seções e conta com 28 capítulos. A seção I apresenta os fundamentos conceituais



das relações públicas globais em cinco capítulos, discutindo como a ideologia política forma a base para o desenvolvimento econômico, a infraestrutura, a cultura social e organizacional. Na Seção II são 12 os capítulos que enfocam grandes e novos atores das relações públicas globais do momento, como associações globais de relações públicas, agências internacionais de relações públicas, governos, assim como organizações internacionais, como a Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan), e a União Europeia. A Seção III trata de questões atuais e relevantes que enfrenta o mundo contemporâneo, incluindo os riscos e as crises, as mudanças climáticas, a diplomacia pública e crowdfunding. São 11 capítulos que apresentam as relações públicas globais como uma função estratégica a partir de diferentes situações, como os fortes laços culturais, em que se destaca o capítulo sobre a proibição de touradas na região autônoma da Catalunha, na Espanha.

\*\*\*

Neste momento de grandes desafios humanos devido à pandemia do coronavírus, a educação vive um cenário incomum e mutante, com diferentes instituições de ensino superior implantando aulas remotas como alternativa às presenciais, indicando o uso de plataformas e ferramentas digitais. Essa realidade reconfigura muitas práticas pedagógicas e explicita o protagonismo docente no processo ensino-aprendizagem que é vastamente abordado na presente edição.

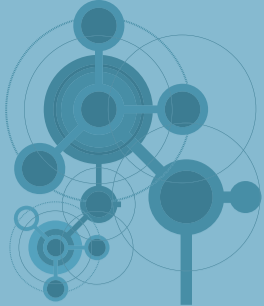
Nessa perspectiva, esperamos que esta edição de número 32 da revista *Organicom*, destinada principalmente a professores, coordenadores, estudantes e pesquisadores que se dedicam à educação na área da comunicação, seja uma inspiração à formação docente e um incentivo às práticas pedagógicas inovadoras. Esperamos que esta obra possa contribuir para visibilidade e fortalecimento da pedagogia universitária nas áreas de relações públicas e de comunicação organizacional, tanto no campo de pesquisa quanto no da formação e prática.

MARIA APARECIDA FERRARI  
JULIANE MARTINS  
CLÁUDIA PEIXOTO DE MOURA

*Coordenadoras do dossiê*

# ENTREVISTA





# A nobre missão dos professores universitários no século XXI: uma visão contemporânea vinda da Espanha

The noble mission of university professors in the 21st century: a contemporary view coming from Spain

La noble misión de los profesores universitarios en el siglo XXI: una visión contemporánea desde España

Entrevista

Miguel Ángel Zabalza

Entrevistadoras



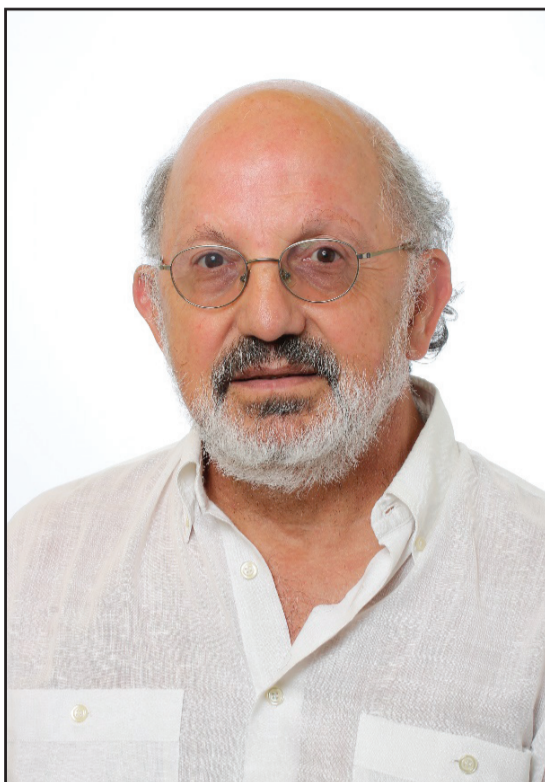
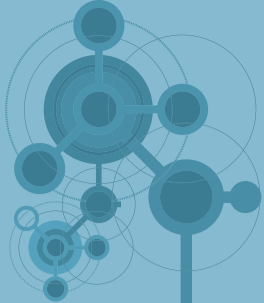
**Maria Aparecida Ferrari**

- Livre-docente, doutora e mestre em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP)
- Professora dos Programas de Pós-Graduação e Graduação da ECA-USP
- E-mail: maferrar@usp.br



**Juliane Martins**

- Doutoranda em Ciências da Comunicação pela ECA-USP
- Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)
- Professora do curso de Comunicação Institucional da UFPR
- E-mail: professorajuliane@ufpr.br



Fonte: Divulgação

## Miguel Ángel Zabalza

Miguel Ángel Zabalza nasceu na cidade espanhol de Pamplona, na região de Navarra. É doutor em Psicologia e cursou Pedagogia, além de ter uma especialização em Criminologia, pela Universidad Complutense de Madrid.

Foi professor da Universidad Complutense de Madrid, da Universidad Pontificia Comillas, de Madrid, da Universidad Nacional de Educación a Distancia (Uned), com sede em Madrid e centros em muitas cidades espanholas e europeias. Durante os últimos 42 anos, fez parte do corpo docente e do grupo de pesquisa da Universidad de Santiago de Compostela, na Espanha, como catedrático de Didática e Organização Escolar. Atualmente é professor emérito dessa última instituição.

Zabalza atuou como avaliador nacional e internacional de instituições de ensino e de cursos de graduação. Coordenou 25 projetos de pesquisa e é autor e co-autor de mais de 100 livros, alguns deles traduzidos em vários idiomas.

Entre sua vasta produção se destacam, na temática sobre o ensino universitário, as seguintes obras: *Diseño y desarrollo curricular* (atualmente na 13ª edição); *Los diarios de aula*; *La enseñanza universitaria*; *Las competencias docentes del profesorado universitario*; *La planificación de la docencia en la Universidad*; *Profesores y profesión docente: entre el “ser” y el “estar”*; *Innovación y cambio en las instituciones educativas*; *El practicum y las prácticas en empresas en la enseñanza universitaria*; *Nuevas coreografías didácticas para la docencia universitaria* (em produção).

Prof. Zabalza visita o Brasil desde os anos 1980 e sua obra é amplamente utilizada por pesquisadores, docentes e estudantes do ensino superior na área da educação em inúmeras universidades brasileiras. Em 2018 recebeu o título de doutor honoris causa da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

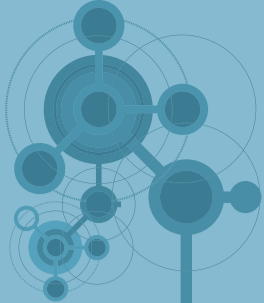
\*\*\*

**ORGANICOM** – *En su opinión, ¿cuáles son las concepciones pedagógicas emergentes en el área de Educación? ¿cómo influyen en la enseñanza universitaria?*

**ZABALZA** – La educación, como tantas otras realidades sociales, no va siguiendo una línea de continuidad estable y de crecimiento progresivo. Vamos como a tirones. Hay momentos de debate social sobre cuestiones educativas que remueven el sistema y fuerzan a tomar algunas decisiones, supuestamente para mejorarlo. Y después llegan periodos de meseta en los que las cuestiones que tienen que ver con la educación (o con otras dimensiones que se refieren a aspectos cualitativos de la vida) parecen quedar en *stand by*, en modo de mera supervivencia.

Esa efervescencia de lo educativo aconteció, en relación a la universidad (al menos a la universidad española), con todo lo relativo a la Declaración de Bolonia y a la configuración de un Espacio Europeo de Educación Superior. Pero algo parecido ha sucedido en otros contextos en momentos puntuales o ante decisiones macropolíticas que afectan a las instituciones educativas, por ejemplo, la situación que Chile está pasando en este momento.

Por eso, hablar de concepciones emergentes en educación resulta un tanto complejo. Ciertos planteamientos son transitorios: aparecen con intensidad en un momento y luego desaparecen del debate profesional, por ejemplo, el tema de las competencias. Y otros parecen más estables y resistentes al factor novedad, como es el caso de la virtualización de la enseñanza. Pero más allá de estos movimientos circunstanciales, en la docencia universitaria subyacen diferentes percepciones de lo que es la enseñanza.



Según predominan unas u otras de dichas visiones sobre lo que significa enseñar, eso traerá como consecuencia que la forma de enfocar la enseñanza – y la formación de docentes para ejecutarla – adquirirán direcciones diferentes.

He mencionado en diversas ocasiones que existen cinco concepciones que compiten entre sí por hacerse dominantes en el panorama formativo de la educación superior: (1) enseñar = transmitir informaciones o conocimientos; (2) enseñar = crear nuevas habilidades específicas; (3) enseñar = dirigir (mediar) el aprendizaje, gestionar situaciones didácticas; (4) enseñar = potenciar el desarrollo de competencias, incluidas las competencias vinculadas al desarrollo personal, (5) enseñar = articular la experiencia escolar y extraescolar, es decir, la academia con la vida.

Por eso se diferencian mucho los docentes que ponen el foco en la transmisión del contenido de disciplinas, de aquellos otros/as, que lo que buscan es enseñar a hacer cosas y tomar decisiones; y éstos de los que buscan un tipo de formación más completa en la que se combine el desarrollo personal con los aprendizajes profesionales o de los que buscan, sobre todo, la preparación de los estudiantes para trabajar tanto en el contexto nacional como en el internacional buscando una conexión fuerte entre lo que se trabaja en las aulas y las demandas profesionales a través de prácticas, intercambios, etc.

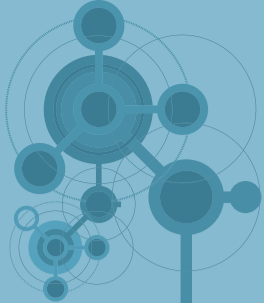
Al margen de esas cuestiones de didáctica, parece claro que, en el futuro, las universidades trabajarán más con materiales y herramientas virtuales – en parte, por la herencia de esta pandemia que estamos sufriendo –, lo que nos deja como desafío la necesidad de neutralizar las diferencias de recursos entre estudiantes y entre regiones.

**ORGANICOM** – *En el mundo contemporáneo, ¿cuál debe ser el objetivo de la formación del estudiante universitario?*

**ZABALZA** – Cuando los jóvenes acceden a la universidad, lo que buscan es prepararse para poder desarrollar una vida profesional adecuada. Por eso su dilema a la hora de escoger carrera o, incluso, institución formativa tiene que ver con las garantías que cada uno de ellos y ellas exige en relación a la formación que va a recibir. Lo que quieren ellos y sus padres es que la formación sea buena. Por tanto, ése debe ser el objetivo central. Lo que cada institución está llamada a hacer es interpretar cómo va a configurar esa “formación” que los estudiantes le solicitan. Ese es el papel que juegan los proyectos educativos de las instituciones universitarias. Y es bueno que existan diversas interpretaciones de esa misión, de forma que los estudiantes puedan tener alternativas entre las que optar. Pero, a su vez, también es importante que todas las instituciones de educación superior compartan la línea transversal básica de una buena formación: que el desarrollo se plantee como un enriquecimiento general de los estudiantes que acceden a ellas, tanto en lo que se refiere a su desarrollo personal (intelectual, actitudinal, en valores) como en lo que afecta a las competencias profesionales que le permitirán acceder a la profesión seleccionada.

Una matización puede resultar importante en este apartado. Tradicionalmente, las universidades constituían el momento de formación esencial de los futuros profesionales. Poseer una titulación parecía ser una condición suficiente para poder ejercer la profesión, te acreditaba para hacerlo legalmente. Hoy, las profesiones se han hecho tan complejas que los años universitarios solo llegan a establecer las bases para su ejercicio. La formación no concluye cuando el estudiante recibe su título de graduación, sino que se prolonga a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*). Esto significa, para la educación superior, que su compromiso no es completar la formación que los futuros profesionales van a precisar (sería un propósito imposible). La misión formativa es sentar las bases de esa formación que deberá prolongarse a lo largo de toda la vida. Es decir, más que formar para el ejercicio profesional, la universidad debería enfocarse a formar a sus estudiantes para la formación permanente. Al concluir su graduación no estarán, efectivamente, en condiciones de ejercer la profesión, sobre todo en ciertas profesiones, pero deberían estar preparados para poder continuar con su formación bien de forma autónoma, bien a través de procesos de formación posgraduada.

**Hoy, las profesiones se han hecho tan complejas que los años universitarios solo llegan a establecer las bases para su ejercicio. La formación no concluye cuando el estudiante recibe su título de graduación, sino que se prolonga a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*).**



**ORGANICOM** – *¿Cómo Usted analiza la educación por competencias en las carreras universitarias?*

**ZABALZA** – Como bien sabrá quien haya seguido mi trayectoria profesional, soy un partidario convencido del trabajo por competencias. Creo que el modelo de acción educativa que las competencias plantean integra de una manera eficiente y clara las diversas dimensiones que configuran la formación en la educación superior. Los tres componentes básicos de toda competencia (conocimientos, habilidades y actitudes-valores) representan perfectamente el sentido global de la formación. Por otra parte, las competencias son de diverso signo (disciplinares, académicas generales, sociales y personales) y han de incorporarse de forma que se complementen entre sí a lo largo del periodo de formación. Otra cosa es cómo esa propuesta didáctica se ha interpretado en las políticas académicas. Las lecturas superficiales o sesgadas del modelo de competencias han desvirtuado buena parte de sus potencialidades formativas.

Tampoco el modelo vigente de estructura curricular basada en las disciplinas como unidades autónomas y desconectadas entre sí favorece el trabajo por competencias. Las competencias son estructuras molares que requieren una gran coordinación y continuidad entre los contenidos formativos. Las competencias se van adquiriendo de forma progresiva y a través de aportes provenientes de diversas disciplinas. Si las competencias se reducen a las que cada disciplina contiene en su espacio propio, ese sentido más general e integrador de la competencia se pierde. Podemos así hablar de competencias matemáticas o lingüísticas, lo que es muy diferente de hablar de las competencias del matemático que deberán integrar ambas, pero no como algo distinto entre sí, sino integrado en una capacidad interdisciplinar para resolver problemas. Y, por otra parte, las competencias disciplinares apenas varían los planteamientos didácticos anteriores. Por eso tenemos la sensación de que, a la postre, todo lo que hemos estado hablando de competencias ha provocado muy pocos cambios en la vida académica.

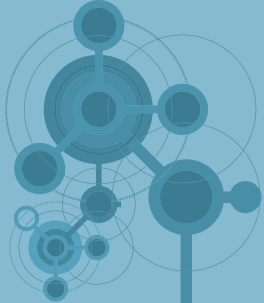
**El proyecto pedagógico debe hacer visible el sentido particular de cada institución: sus propósitos formativos, las prioridades que identifica, las condiciones que establece, los rasgos de identidad con los que la institución pretende identificarse.**

**ORGANICOM** – *En su opinión, ¿cuáles son los aspectos imprescindibles para elaborar un proyecto pedagógico para una carrera universitaria?*

**ZABALZA** – Como decía en una respuesta anterior, el proyecto pedagógico de las instituciones lo que hace es interpretar los matices que cada institución incorpora a la misión general de ofrecer formación superior a sus estudiantes.

El proyecto pedagógico debe hacer visible el sentido particular de cada institución: sus propósitos formativos, las prioridades que identifica, las condiciones que establece, los rasgos de identidad con los que la institución pretende identificarse. En ese sentido, el proyecto pedagógico debe reunir las características básicas de todo proyecto: permite tener una visión general de la idea de formación que se desarrollará (previsión vs. improvisación y aleatoriedad); permite hacer visible el proyecto (patencia vs. opacidad); al ser conocido permite discutir alguno de sus puntos y/o participar en su definición (participación y consenso vs. imposición); se convierte en un compromiso por parte de la institución y de sus miembros (responsabilidad vs. mero marketing).

La principal expresión del proyecto pedagógico de una institución, su principal consecuencia es el currículo formativo que ofrece a sus estudiantes. Es ahí donde se manifiestan y concretan los principios establecidos en el proyecto pedagógico. Los contenidos del currículo, su estructura, su secuencia, sus condiciones son aspectos sustantivos de la forma en que el proyecto educativo toma cuerpo en una institución. Sin proyecto pedagógico es difícil organizar una propuesta curricular que, en tales casos, suele reducirse a un mero listado de disciplinas. Pero cuando hay un proyecto con sustancia pedagógica,



la propuesta curricular es mucho más rica en matices: se señalan con precisión las prioridades formativas de la institución, se establece una secuencia de fases progresivas por la que van pasando los estudiantes curso tras curso, se integra con claridad lo que la institución pretende ofrecer a sus estudiantes tanto en el ámbito de la formación humanística como profesional. En definitiva, lo que hace el proyecto pedagógico es dotar de identidad propia a una institución.

En este sentido, debería diferenciarse entre el proyecto educativo de cada universidad como institución única: lo que va a caracterizar a esa universidad en el contexto del conjunto de universidades; las que van a ser las líneas maestras de la actuación de cada universidad o institución de educación superior. A partir de esas líneas maestras, cada facultad iría planteando su propio proyecto educativo circunscrito al perfil profesional de cada carrera. Eso es lo que han hecho las universidades que se han preocupado por un buen desarrollo de sus proyectos educativos: primero la institución señala los principios básicos de la formación con los que la institución se compromete; después los órganos rectores comunican esos principios a cada una de las facultades e institutos para que lo interpreten en relación a las carreras que en ellas se enseñan. Si el principio general es proponer una formación “comprometida con el contexto social”, cada una debería señalar en su propio proyecto cómo va a operativizar dicho principio en relación a la formación de ingenieros, de biólogos, de sanitarios, de profesores, etc.

**ORGANICOM** – *En el área de la comunicación, las carreras universitarias son la “puerta de entrada” para que el egresado logre un puesto en el mundo del trabajo. Para Usted, ¿cuál es la relación “saludable” que debe haber entre la academia y el mercado laboral?*

**ZABALZA** – Si ya decía en una respuesta anterior que el objetivo de la universidad es lograr que sus egresados puedan ingresar en las profesiones de forma adecuada, eso exige que las carreras universitarias tengan en cuenta las condiciones que las profesiones exigen para que esa incorporación pueda llevar a cabo. Las carreras universitarias no son propuestas inalterables sino construcciones culturales que tratan de responder a las necesidades y demandas de cada momento histórico. Ciertamente hay tradiciones académicas más *perennialistas* (aquellas que tratan de mantener una estructura y unos contenidos básicos y permanentes en la formación de los profesionales de ese campo) y otras más *adaptativas* (aquellas que tratan de recoger las circunstancias del momento de cada profesión). En realidad, lo que las instituciones deberían garantizar es el equilibrio entre ambas opciones: que las carreras mantengan los elementos básicos y permanentes a la vez que son capaces de adaptarlas a las necesidades variables de cada profesión.

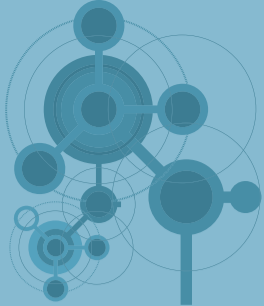
Esa conexión entre institución y mundo profesional, entre academia y trabajo profesional se enriquece cuando las carreras cuentan con conexiones estables entre ambos mundos: periodos de practicum y prácticas pre-profesionales; incorporación de profesionales en activo en los equipos docentes, visitas a empresas, proyectos compartidos entre universidad y empresas, etc. En realidad, se trata de ampliar en cantidad y características a quienes van a actuar como agentes formadores lo que, a su vez, amplía y enriquece las experiencias formativas de los estudiantes, dejándolos en mejores condiciones para realizar ese tránsito entre la universidad y el mundo del trabajo.

**Las carreras universitarias no son propuestas inalterables sino construcciones culturales que tratan de responder a las necesidades y demandas de cada momento histórico.**

**ORGANICOM** – *¿Cómo formar docentes para actuar en la educación superior? Esta pregunta se refiere a que, en las carreras del área de comunicación, siempre se incentiva los estudiantes a trabajar en organizaciones/empresas y casi nunca se valora la docencia, como una profesión.*

**ZABALZA** – Es una de las condiciones más importantes para la mejora de la calidad de la docencia. La forma de entender la docencia ha ido variando a medida que se han ido extendiendo los sistemas de acreditación de las instituciones





y de las carreras. La tradición universitaria no siempre ha valorado la docencia como una actividad profesional con características y exigencias propias. Más bien, se ha tendido a pensar la docencia como una actividad puramente operativa y que se aprende mientras se ejerce. Aún sigue extendida la idea de que a enseñar se aprende enseñando. O, que ser un buen investigador o un buen profesional es suficiente para enseñar en la universidad.

Esta idea se basa, de alguna manera, en la idea de que enseñar es comunicar a los estudiantes lo que uno sabe o hace. Es una visión reductiva del perfil profesional que visto así queda reducido a dos competencias básicas: (a) poseer un buen conocimiento de los contenidos o actividades que se van a enseñar; y (b) saber comunicarlo. Ambas son, desde luego, competencias básicas del perfil docente, pero son insuficientes.

La docencia se convierte en profesión (con competencias variadas que exigen formación para dominarlas) cuando se piensa que una enseñanza centrada en el estudiante requiere mucho más que conocer la disciplina y saber comunicar. Requiere saber sobre aprendizaje de los estudiantes, sobre metodologías didácticas, sobre evaluación de los aprendizajes, sobre tutoría, sobre herramientas didácticas, sobre educación. En definitiva, algo que no se aprende en las carreras respectivas ni tampoco a través del ejercicio profesional.

La idea de la profesionalización de los equipos docentes no es una tarea de los docentes individuales (de que quieran formarse o no) sino que va vinculada a tres tipos de consideraciones en las políticas académicas: (a) que la institución universitaria está comprometida con la calidad de la docencia (esto es algo que todos los candidatos a rector/a prometen en sus programas electorales; (b) que la calidad de la docencia depende, en buena parte, de la calidad de los docentes que trabajan en la institución (no depende solo de eso, pero ésta es una condición muy relevante); y (c) que la calidad de los docentes depende de los dispositivos y estímulos para la formación que se les ofrezcan. Sólo cuando esas tres convicciones se incorporen a la cultura institucional y a los documentos que rigen el funcionamiento de la institución, estará garantizada la formación docente y, de resultas, la calidad de la docencia.

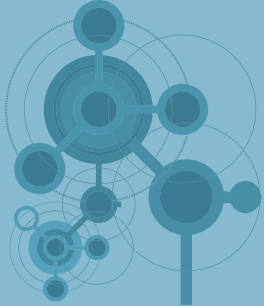
**La docencia se convierte en profesión (con competencias variadas que exigen formación para dominarlas) cuando se piensa que una enseñanza centrada en el estudiante requiere mucho más que conocer la disciplina y saber comunicar.**

**ORGANICOM** – *En el mundo contemporáneo, con el excesivo uso de la tecnología, ¿cuáles son las prácticas pedagógicas más eficaces para el aprendizaje de los estudiantes universitarios?*

**ZABALZA** – Las modalidades de aprendizaje van evolucionando a la velocidad y en la dirección en que van evolucionando las actividades profesionales. La tecnología forma ya parte sustantiva de la vida social y laboral. De ninguna manera podría estar ausente de la vida académica ni de la formación de nuestros estudiantes. No lo está, de hecho, y es de suponer que cada vez su presencia se incrementará más.

Eso no significa que, al igual que sucede con otras muchas realidades sociales, la virtualización de la formación sea el ideal generalizable a toda la formación. También usaremos cada vez más la tecnología en las relaciones sociales y familiares, lo que en modo alguno significa que podamos sustituir las relaciones presenciales por las virtuales. En la enseñanza va a pasar un poco lo mismo.

La virtualización se incrementará mucho en los próximos años, pero la relación entre profesores y estudiantes, así como



entre los estudiantes entre sí, seguirá siendo muy importante, sobre todo en las profesiones cuyo ejercicio supone la relación con el público. En sus siete principios de la buena enseñanza, Arthur Chickering y Zelda Gamson<sup>1</sup> insisten en esta dimensión relacional de la enseñanza. El primero de sus principios es justamente la “interacción entre estudiantes y profesores” y el segundo la “cooperación entre estudiantes”. Es verdad que ambas podrían llevarse a cabo en entornos virtuales, pero sus características y propiedades serían muy diferentes. En todas las etapas educativas, incluida la universitaria, la vida en común, el conocerse, el interactuar sin mediadores tecnológicos, el aprender de los demás y con ellos, todo eso forma parte sustantiva de la formación que se pretende dar a los estudiantes. La tecnología es buena en la medida en que potencia y enriquece esa interacción, pero nunca debería llegar a sustituirla o convertirla en algo marginal.

**ORGANICOM** – *Durante muchos siglos las universidades fueron consideradas verdaderos centros de cultura para una pequeña parte de la sociedad. En el siglo XXI, ¿cuáles son los roles que las instituciones de enseñanza superior deben desempeñar, así como los docentes y estudiantes?*

**ZABALZA** – Efectivamente, la universidad ha variado mucho en cuanto a su posición social y en cuanto a la misión que en ella tiene encomendada. Podríamos decir que se ha incorporado de manera más plena en la dinámica colectiva de las sociedades a las que pertenece. Aquellas organizaciones cuasi-monásticas, encerradas en sí mismas, autónomas en sus procedimientos y recursos, han desaparecido para convertirse en dispositivos sociales al servicio de las políticas formativas y científicas de cada país.

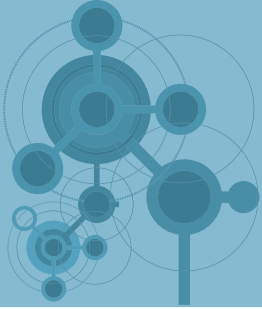
La necesidad de financiación del Estado y del reconocimiento oficial de las titulaciones que imparten, las han ido sometiendo a los vaivenes de las políticas y los políticos de turno. Eso ha tenido sus consecuencias positivas (especialmente el enorme crecimiento de la población estudiantil en los niveles superiores y el crecimiento de la investigación básica y aplicada) y también consecuencias negativas (su relevancia social se ha difuminado al igual que su capacidad crítica y transformadora de la sociedad).

En este momento, las universidades son componentes importantes de los recursos con que cuenta nuestra sociedad, aunque han perdido ya el papel central que jugaban en ella. Ahora ni la ciencia, ni la cultura, ni el arte, ni la tecnología residen en exclusiva en las universidades, puesto que son muchos los agentes sociales que intervienen en esos procesos. Las universidades no constituyen ya las vanguardias, ni detentan la exclusiva de la intelectualidad y masa crítica social. Pero siguen siendo un componente esencial para democratizar la ciencia y la cultura, para lograr que capas cada vez más amplias de la sociedad puedan ir incorporándose al ámbito de la cultura y la técnica. Yo creo que ése es su gran desafío en la actualidad. El desafío que solo ellas pueden afrontar. En el resto de funciones (investigación básica y aplicada, desarrollo cultural y artístico, etc.) se ha ampliado mucho el espectro de los agentes sociales capaces de desarrollarlas, pero en la formación solo la universidad está en condiciones de hacerlo.

**El desafío contemporáneo de las universidades es democratizar la ciencia y la cultura, para lograr que capas cada vez más amplias de la sociedad puedan ir incorporándose al ámbito de la cultura y la técnica.**

**ORGANICOM** – *A lo largo de los años, Usted ha mantenido un estrecho relacionamiento con universidades brasileñas e investigadores del área de Educación. ¿Cuáles son sus percepciones sobre la realidad educacional de las instituciones de enseñanza universitaria, sean públicas o privadas en Brasil?*

<sup>1</sup> CHICKERING, Arthur W.; GAMSON, Zelda F. Seven principles for good practice in undergraduate education. *The Wingspread Journal*, v. 9, n. 2, p. 1-15, 1987.



**ZABALZA** – Efectivamente, visito y trabajo con instituciones brasileñas desde los años 80. Ha sido un largo recorrido por los diversos estados brasileños y conozco muchas de sus instituciones. Siempre me he sentido muy bien entre los colegas de este gran país. En el 2018 fui nombrado doctor *honoris causa* por la PUC-RS, de Porto Alegre, de lo que me siento muy orgulloso y honrado. Digo esto para expresar mi satisfacción y agradecimiento a Brasil.

En ese largo trayecto he aprendido mucho y cada regreso a España ha sido siempre en un estado de gran satisfacción por las experiencias vividas. Grandes experiencias en el contacto con esa naturaleza privilegiada e incomparable que posee este país, pero, sobre todo, por el contacto con las personas con las que he convivido y trabajado. Brasil es muy especial.

Con respecto a la educación (o con respecto a cualquier tema que pudiéramos abordar) lo que más llama la atención son las grandes diferencias entre unos contextos y otros. Las diferencias son muy grandes en todos los ámbitos. He visitado universidades y escuelas que me despertaban una sana envidia junto a otras que despertaban sentimientos compasivos. Pero es justo reconocer que ese enorme *gap* era más evidente en los finales del siglo pasado que en este momento, lo que quiere decir que las cosas han ido mejorando mucho.

Las universidades brasileñas son instituciones jóvenes que juegan con ventaja sobre las muy tradicionales europeas en lo que se refiere a los lastres que se van acumulando con el tiempo, pero, a su vez, tienen la desventaja de no contar con la tradición de los hábitos docentes adquiridos a lo largo de los siglos. Las europeas precisan desaprender ciertos hábitos negativos para la docencia que en la actualidad se nos pide; las brasileñas precisan establecer hábitos que refuercen estilos docentes básicos más allá de la coyuntura de la mayor o menor valía de cada profesor individual.

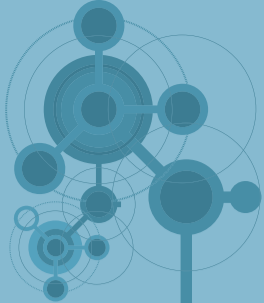
**Las instituciones universitarias brasileñas nos llevan mucha ventaja a las españolas (y europeas) en lo que se refiere al compromiso social. Y nosotros les llevamos mucha ventaja a las brasileñas en lo que se refiere a la investigación.**

De todas maneras, yo creo que las universidades brasileñas se enfrentan a desafíos muy similares a los que nos enfrentamos nosotros: el *rediseño curricular* que convierta los actuales conjuntos de disciplinas desconectadas en un auténtico proyecto formativo unitario; la formación docente y el desarrollo profesional del profesorado de forma que se establezca una auténtica carrera docente rompiendo esa nefasta tradición de la masiva contratación por horas de clase; el desarrollo de metodologías y herramientas docentes que propicien la enseñanza de calidad y el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Por otra parte, las instituciones universitarias brasileñas nos llevan mucha ventaja a las españolas (y europeas) en lo que se refiere al compromiso social. Y nosotros les llevamos mucha ventaja a las brasileñas en lo que se refiere a la investigación.

**ORGANICOM** – *El año de 2020 la pandemia del coronavirus ha afectado casi todos países del mundo, sea por una crisis humanitaria, de salud y de consecuencias económicas. Con las cuarentenas impuestas por los gobiernos, el sistema educación tuvo que adoptar a la enseñanza a distancia/remota, una vez que los colegios y universidades fueron clausurados. De esta forma, la enseñanza remota ha sido incentivada por todas las instituciones de educación. A su juicio, ¿estamos preparados para que la enseñanza-aprendizaje a distancia sea un modelo efectivo de educación? ¿será la enseñanza remota el futuro de la educación?*

**ZABALZA** – Puesto que el enclaustramiento ha afectado a todo el sistema formativo, desde la Educación Infantil a la Universidad, lo primero que hay que decir es que, obviamente, el sistema está más preparado para atender esa



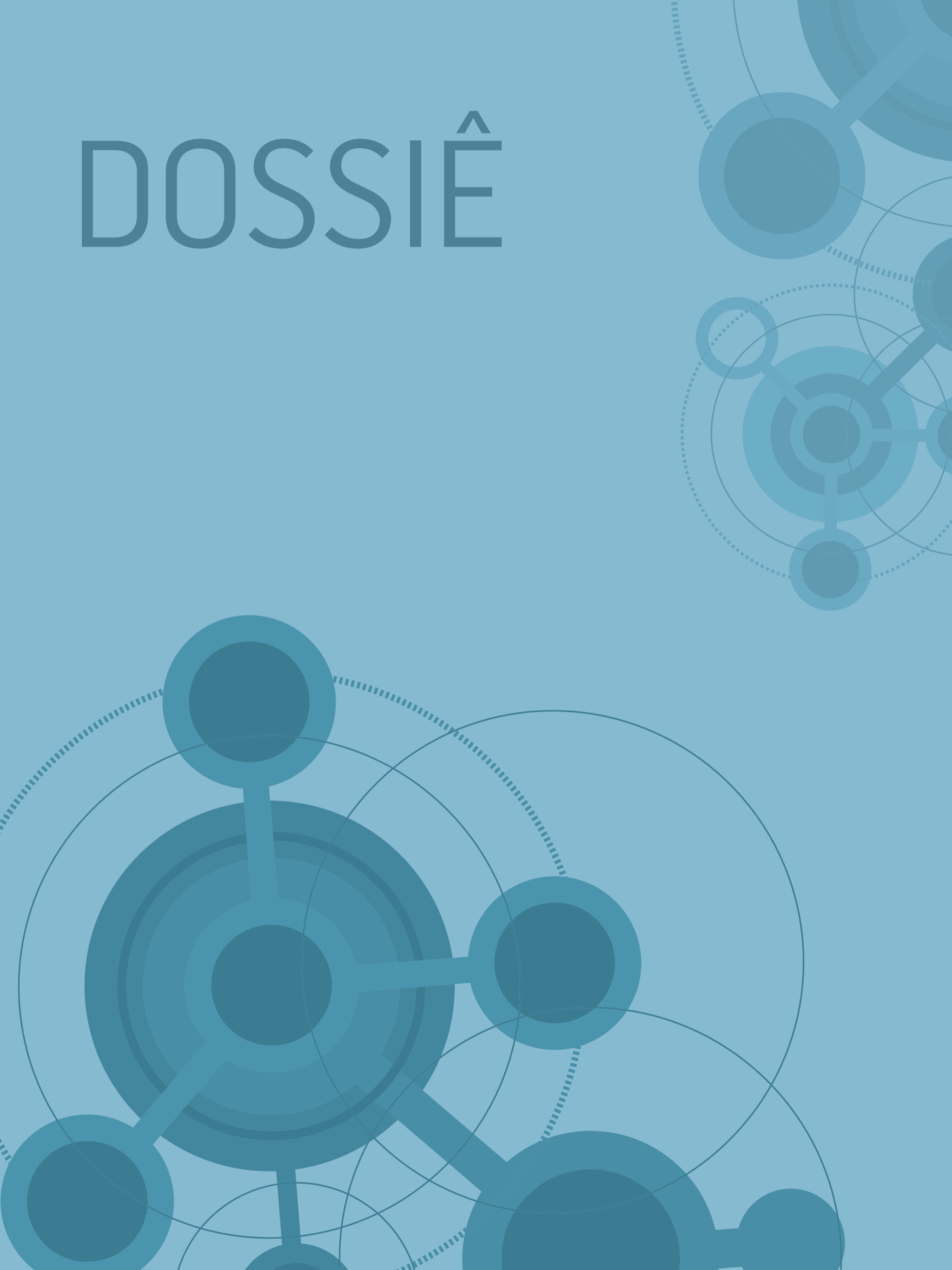
circunstancia con respecto a los estudiantes universitarios que los de educación primaria. En la universidad nuestros estudiantes están (o deberían estar) más acostumbrados a trabajar por su cuenta.

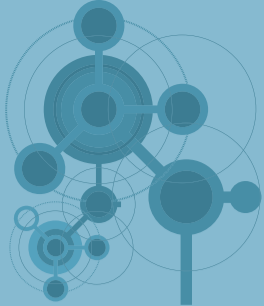
Con todo, los problemas que se están produciendo, al menos en España, son muchos y graves. El primero de todos es que el enclaustramiento hace visible de una manera más patente, si cabe, la gran desigualdad entre unos estudiantes y otros. Para algunos es fácil trabajar en casa porque cuentan con todos los recursos necesarios para hacerlo (Internet, computadoras o laptop, libros, etc.). Otros, en cambio no tienen esos recursos. Supongo que esa dificultad, aún será mayor en Brasil.

Otro problema importante es la tendencia de nuestro sistema formativo a producir “dependencia” de los estudiantes con respecto a sus profesores. El desarrollo del curso depende de instrucciones que se van distribuyendo clase a clase o por cortos periodos de tiempo. La guía docente es una guía muy próxima y eso genera dependencia.

La pedagogía universitaria lleva muchos años insistiendo en la necesidad de reforzar el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Al socaire de la filosofía docente de la Declaración de Bolonia, yo mismo promoví por las universidades españolas y por muchas iberoamericanas un enfoque curricular que contaba con “guías docentes” como recurso fundamental para que los estudiantes no estuvieran nunca perdidos. Cientos de profesores hicieron sus guías y quienes las hicieron constataron que aquello facilitaba enormemente el trabajo de sus estudiantes que sabían perfectamente qué tenían que hacer en cada momento del trabajo en su disciplina. Con el paso de los años se fue diluyendo el impacto de Bolonia y fuimos perdiendo intensidad didáctica en las aulas. Los alumnos del tiempo de la pandemia no habrían tenido problema alguno para continuar su trabajo (salvo la posible dificultad del equipamiento técnico) reclusos en su casa. La guía docente hubiera actuado como elemento clave de mediación en la relación entre profesores y estudiantes.

# DOSSIÊ





## A relação entre adultos na perspectiva da aprendizagem na universidade

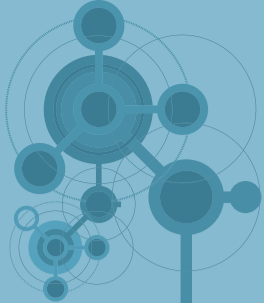
The relationship between adults from the perspective of learning at the university

La relación entre los adultos desde la perspectiva del aprendizaje en la universidad



### Marcos Tarciso Masetto

- Mestre e doutor em Psicologia Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
- Livre-docente em Didática pela Universidade de São Paulo (USP)
- Licenciado em Filosofia pela Faculdade Anchieta de São Paulo (Fasp)
- Professor titular da PUC-SP, em cursos de formação de professores para o ensino superior em nível de pós-graduação
- Professor livre-docente e associado aposentado da Faculdade de Educação da USP
- Pesquisador responsável pelo grupo de pesquisa Formação de professores e paradigmas curriculares – Forpec, da PUC-SP
- E-mail: [mmasetto@gmail.com](mailto:mmasetto@gmail.com); [mmasetto@pucsp.br](mailto:mmasetto@pucsp.br)



## Resumo

Diante das inovações do ensino superior, questionamos: como compreender a atuação, os papéis, as atitudes de professores e alunos, sujeitos do processo de aprendizagem no ensino superior? Objetivando buscar responder a este questionamento, analisamos dois aspectos: o resgate do processo de aprendizagem e a valorização da relação adulta entre professor e aluno, por meio da abordagem qualitativa, empregando o estudo bibliográfico e um levantamento de nossas experiências docentes no ensino superior nas últimas décadas, publicadas em artigos e livros.

**PALAVRAS-CHAVE:** INOVAÇÃO • ENSINO SUPERIOR • APRENDIZAGEM • ANDRAGOGIA • PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

## Abstract

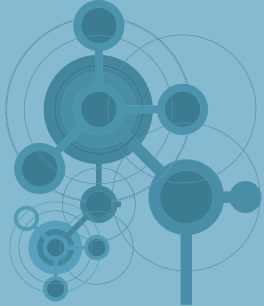
Given the innovations of university education, we question: how to understand the performance, roles, attitudes of teachers and students, the subjects of innovation processes in higher education? Aiming to answer this question, we analyzed two aspects: the rescue of the learning process and the valorization of the adult relationship between teacher and student, through the qualitative approach, employing the bibliographic study and a survey of our teaching experiences in higher education in recent decades, published in articles and books.

**KEYWORDS:** INNOVATION • UNIVERSITY EDUCATION • LEARNING • ANDRAGOGIA • PEDAGOGICAL PRACTICES.

## Resumen

Dadas las innovaciones de la educación superior, nos preguntamos: ¿cómo entender el desempeño, los roles, las actitudes de los profesores y estudiantes, las asignaturas de los procesos de innovación en la educación superior? Con el objetivo de responder a esta pregunta, analizamos dos aspectos: el rescate del proceso de aprendizaje y la valorización de la relación de adultos entre profesor y alumno, a través del enfoque cualitativo, empleando el estudio bibliográfico y una encuesta de nuestras experiencias docentes en educación superior en las últimas décadas, publicadas en artículos y libros.

**PALABRAS CLAVES:** INNOVACION • EDUCACIÓN SUPERIOR • APRENDIZAJE • ANDRAGOGÍA • PRACTICAS PEDAGOGICAS.



Os cursos de graduação no ensino superior nos últimos duzentos anos se organizaram para propiciar uma formação profissional de mão de obra qualificada, com aquisição de conteúdos teóricos de áreas específicas de conhecimento e de práticas profissionais. As exigências para o magistério compreendiam domínio de conhecimentos teóricos especializados e práticas profissionais exitosas para serem transmitidos aos alunos. Orientavam tais cursos os denominados currículos mínimos com disciplinas específicas para cada profissão.

A partir da década de 1970, com o surgimento da sociedade do conhecimento, a universidade sentiu-se atingida no específico de sua missão com o desafio de produzir e socializar um conhecimento interdisciplinar, através das tecnologias de informação e comunicação, e abrir-se para as novas profissões que surgiam e para atenderem às novas exigências.

A sociedade do conhecimento resgata a compreensão do significado e do valor da aprendizagem como o desenvolvimento da pessoa e do profissional ao longo da vida (*life long learning*) e a psicologia destaca a relação adulta (andragógica) como a característica de interação entre professor e aluno na universidade.

## INOVAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

No final do século XX e nos inícios do século XXI, dois grandes movimentos de inovação atingem a universidade, com o surgimento de paradigmas curriculares diferenciados e dinamização das aulas universitárias com a explosão das, assim denominadas, metodologias ativas.

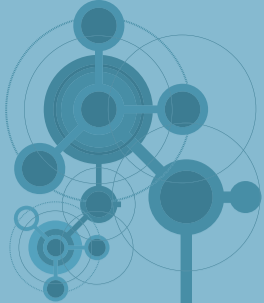
### Paradigmas curriculares inovadores

- Aprendizagem baseada em problemas (*Problem-based learning* – PBL). Apresenta-se com características de interdisciplinaridade, integrando áreas do conhecimento, superando fragmentação de informações e de disciplinas estanques em suas especialidades e integrando conhecimentos teóricos e práticas profissionais, construindo currículos por problemas.  
Criado na Universidade de Maastricht, na Holanda, em 1970, o PBL foi implantado em vários países do mundo, como apresentado por Ulisses F. Araujo e Genoveva Sastre (2009), Luis C. de Campos, Ely A. Tadeu Dirani e Ana L. Manrique (2011). No Brasil se realizou com êxito na Escola de Saúde Pública do Ceará (ESP-CE) como apresentado por Silvia Mamede e Júlio C. Penaforte (2001), na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Estado de São Paulo e em seguida se espalhou por outras universidades brasileiras.
- Currículos organizados por projetos, na Universidade Federal do Paraná – Litoral (UFPR-Litoral) (2005) integram pesquisa, ensino, cultura e extensão, envolvendo a comunidade e colaborando com seu desenvolvimento, conforme analisado por Elize Keller Franco (2008), Carolina Arantes-Pereira (2012), Rodrigo Rosi Mengarelli (2017) e Maurício C. Fagundes (2012).
- Currículos cooperativos integrando universidade e empresas na Universidade Waterloo (Canadá) e na Escola Politécnica de São Paulo – USP), conforme discutido por Claudio R. de Freitas Pacheco (2007) e Osvaldo Shigueru Nakao *et al.* (2018).
- Currículo inovador na área de direito procurando responder a uma nova proposta de formação do bacharel em direito na Fundação Getúlio Vargas (FGV-São Paulo), conforme analisado por José G. Ghirardi e Rafael D. F. Vanzella (2009) e por Antonio Angarita (2010).
- Currículos interprofissionais na área da saúde na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

### Ensino híbrido

O segundo movimento de inovações que vem envolvendo os cursos superiores, com vistas a dinamizar as aulas universitárias, surge com o ensino híbrido (BACICH.; TREVISANI, 2015) envolvendo e divulgando técnicas como: aulas





invertidas; *design thinking*; Team-based learning (TBL); metodologias ativas (BACICH; MORAN, 2018); tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs); *peer instruction*; e outras técnicas para serem usadas em aulas com o objetivo de dinamizá-las, tornar os alunos mais participantes e ativos em seu processo de aprendizagem. A divulgação desse movimento tem ocupado os espaços de *workshops*, seminários, treinamentos de professores, publicações, cursos e palestras em ensino a distância (EaD).

Muitos professores do ensino superior, preocupados com a dinamização de suas aulas e comunicação com seus alunos, estão hoje procurando se atualizar no emprego de tais metodologias.

Esse novo cenário no ensino superior brasileiro traz consigo uma questão-chave a ser estudada, analisada, aprofundada e refletida: como compreender a atuação, os papéis, as atitudes, o modo de se comportar de professores e alunos, que são os sujeitos do processo de aprendizagem e formação num cenário inteiramente novo?

## APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE

Marcos T. Masetto (2010) conceitua o processo de aprendizagem como um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abarcando minimamente quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades humanas e profissionais e a de atitudes ou valores (MASETTO, 2010, p. 27-31).

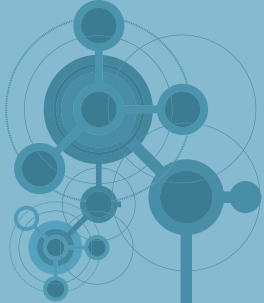
A aprendizagem na área do *conhecimento* compreende o desenvolvimento intelectual do homem em todas as suas operações mentais: buscar e processar informações, compará-las, criticá-las, organizá-las, produzir conhecimentos, descobrir, pesquisar, criar, inventar, imaginar.

O aspecto *afetivo-emocional* no processo de aprendizagem está relacionado com o contínuo e crescente conhecimento que o aluno deverá adquirir de si mesmo, de suas potencialidades e seus limites, o desenvolvimento de sua autoestima e o relacionamento com as pessoas do grupo, incluindo colegas e o próprio professor. Refere-se ao clima de confiança a ser criado em aula, ao espírito de solidariedade, cooperação, respeito, diálogo a ser desenvolvido entre os participantes do processo de aprendizagem.

O desenvolvimento na área de *habilidades humanas e profissionais* significa aprender o que podemos fazer com os conhecimentos adquiridos: aplicá-los, resolver problemas, criar novas soluções, usar os conhecimentos em situações novas e diferentes daquelas em que os aprendemos, aperfeiçoamento e desenvolvimento de técnicas, instrumentos e procedimentos. São habilidades fundamentais comuns a várias profissões: aprender a se expressar e se comunicar com os outros colegas, com o professor, com profissionais da área, com clientes futuros, com pessoas fora de seu ambiente universitário e presentes em seu ambiente profissional; trabalhar em equipe disciplinar e interdisciplinar; fazer relatórios; realizar pesquisas; usar tecnologias digitais de comunicação e informação; aprender com situações simuladas e com atividades em locais próprios de trabalho e em situações comunitárias; redigir e apresentar trabalhos científicos. Em cada profissão existem ainda habilidades que são próprias dela e que merecem a mesma explicitação e consideração.

O processo de aprendizagem, por fim, envolve o desenvolvimento de *atitudes e valores* como competência para resolver problemas com as melhores soluções tecnológicas e ética para analisar as consequências dessas soluções no que diz respeito a pessoas, grupos humanos, meio ambiente, cultura, política, saúde, educação, cidades, nações e que se encontram embutidas nas tomadas de decisão tecnológica. Valores como cidadania e responsabilidade social, democracia, participação na sociedade, compromisso com sua evolução, situar-se no tempo e no espaço de sua civilização são exigências atuais que a sociedade impõe para seus profissionais e que os alunos terão que aprender na universidade.

A valorização do processo de “aprendizagem” no ensino superior inicia a superação da perspectiva do “ensino”.



O Ministério da Educação (MEC) assumiu esta diretriz na formação de novos profissionais nos cursos de graduação quando propôs as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Projetos Pedagógicos para orientar a construção e implantação dos currículos desses cursos e estabeleceu competências para o exercício da docência em tais cursos. As DCNs e os Projetos Pedagógicos libertam os cursos de graduação de seu “currículo mínimo” de conteúdos estanques e fechados em disciplinas para se desenvolver um conhecimento interdisciplinar e objetivos de formação mais amplos para seus egressos, que explicitam um processo de aprendizagem e não só o de ensino.

Ao mesmo tempo, o MEC insiste em um processo de formação dos docentes universitários que lhes permita desenvolver competências pedagógicas para o exercício de sua profissão de docentes.

São exemplos de algumas diretrizes comuns presentes em cursos de graduação:

- Compreensão das problemáticas contemporâneas, decorrentes da globalização, das tecnologias de informação e da comunicação e do desenvolvimento sustentável;
- Capacidade de articular, de forma interdisciplinar, as interfaces existentes nas diferentes áreas da ciência, bem como de outros campos do saber;
- Desenvolvimento de condutas e atitudes com responsabilidade profissional e social, e formação humanística, crítica, ética e multidisciplinar;
- Desenvolvimento da pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino;
- Capacidade de liderança, negociação, tomada de decisão e visão empreendedora.

Essas diretrizes manifestam-se como objetivos de aprendizagem que ultrapassam os tradicionais objetivos de ensino em cursos de graduação.

## **PROFESSOR E ALUNO ATUAM E INTERAGEM COMO PERSONAGENS ADULTOS PARCEIROS E CORRESPONSÁVEIS PELO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

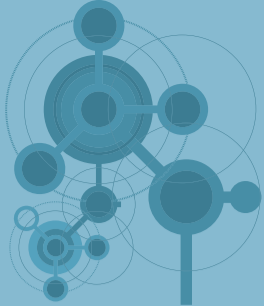
Ao analisarmos os exemplos de currículos de graduação inovadores, bem como a tendência do emprego de metodologias ativas em aulas universitárias, sentimos que professores e alunos são convidados a rever seus papéis como sujeitos, agora de um processo de aprendizagem, que propõe substituir o processo de ensino e, portanto, exige uma interação ativa de ambos nas aulas.

Carl Rogers (1972), a partir de seu modelo de relacionamento interpessoal centrado no aluno, traz à nossa consideração algumas qualidades de comportamento que permitem criar uma interação professor-aluno para facilitar a aprendizagem. “A facilitação da aprendizagem significativa baseia-se em certas qualidades de comportamento que ocorrem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o aprendiz” (ROGERS, 1972, p. 106). O autor prossegue sua explicação.

Quando um facilitador cria, mesmo em grau modesto, um clima de sala de aula caracterizado por tudo que pode empreender de autenticidade, apreço e empatia; quando confia na tendência construtora do indivíduo e do grupo; descobre, então, que inaugurou uma revolução educacional. Ocorre uma aprendizagem de qualidade diferente, um processo de ritmo diverso, com maior grau de penetração. Sentimentos positivos, negativos, difusos, tornam-se uma parte de experiência de sala de aula. Aprendizagem transforma-se em vida, vida existencial (ROGERS, 1972, p. 115).

A primeira das qualidades indicadas por Rogers para incentivar uma aprendizagem significativa é a atitude de autenticidade por parte do professor: apresentar-se como uma pessoa real, inteira, viva, com convicções, com sentimentos, que não se submeteu a um formalismo da função, encaminhar-se para um encontro pessoal e direto com o aluno, na base do pessoa-a-pessoa.

Uma segunda qualidade é a de “apreço ao aprendiz”: aos seus sentimentos, às suas opiniões, à sua pessoa, com sua individualidade e seus direitos.



É uma confiança básica – a convicção de que essa outra pessoa é fundamentalmente merecedora de crédito. Acreditar sempre que o aluno como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos e muitas potencialidades, sempre é capaz de aprender (ROGERS, 1972, p. 109).

Uma terceira qualidade é “compreensão empática – a empatia”, quando o professor tem a habilidade de se colocar “na pele do aluno”, de “calçar suas sandálias”, compreender suas necessidades, colocar-se em sua situação concreta, permitir que o aluno se sinta compreendido por alguém, sem que este alguém o esteja julgando, Colocar-se no contexto de aprendizagem real de seu aluno.

Das três qualidades, a mais difícil, sem dúvida é a segunda, dados os nossos preconceitos com relação aos alunos que chegam às nossas aulas.

Na década de 1980 (1982-1988), pesquisas em universidades norte-americanas (BROOKFIELD, 1986; KNOX, 1987; EBLE, 1988; LENZ, 1982), apontaram como condição para o desenvolvimento da aprendizagem de alunos universitários identificar comportamentos próprios de uma pessoa adulta. Elinor Lenz (1982), por exemplo, identifica os seguintes princípios que facilitam a aprendizagem de adultos:

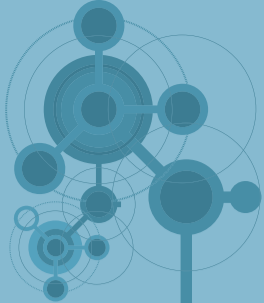
Os adultos são fortemente motivados para aprender aquilo que diga respeito ao desenvolvimento atual de suas tarefas, de seus papéis sociais;

A interdisciplinaridade e multidisciplinaridade ajudam o adulto a superar a fragmentação na análise e consideração dos fenômenos;

- A aprendizagem de adultos está intimamente associada às experiências pessoais e se realiza através da troca de ideias, informações, habilidades e experiências com os colegas e o professor, chamando-os a uma ativa participação;
- Estilos cooperativos de aprender desenvolverão o autoconceito dos envolvidos e resultarão em significativa e efetiva aprendizagem;
- Prescrever para todos um único modo de aprender será contraproducente, uma vez que cada pessoa tem um estilo próprio de aprender;
- A busca de significado é fundamental para a aprendizagem de adultos, assim como a percepção clara dos comportamentos desejados no processo;
- Os adultos aprendem melhor quando podem controlar os passos de sua aprendizagem, em busca de uma atitude de autonomia, através de *feedbacks* em direção ao progresso.

Ken Bain (2007) publicou uma pesquisa que realizou com 83 professores de universidades e faculdades, responsáveis por diversas disciplinas, incluindo as ciências naturais e sociais, as humanidades e artes cênicas, na qual nos apresenta “lo que hacen los mejores profesores universitarios” em suas disciplinas e em suas aulas. Esses professores expressam como entendem o processo de aprendizagem na universidade e que tipo de relacionamento entre professor e alunos essa compreensão exige:

- O conhecimento na universidade deve ser construído pelos alunos juntamente com o professor e não apenas recebido pelo aluno. Quer dizer, o conhecimento não é para ser transmitido pelo professor e memorizado pelo aluno, como é tradicional. Aprender a buscar informações, e na sequência trabalhar com elas, refletindo sobre elas, comparando-as, organizando-as e integrando-as ao seu mundo intelectual.
- Os modelos mentais moldados pela tradição escolar mudam-se lentamente. Colocar os alunos em contato direto com situações concretas, pessoais ou profissionais que não se resolvam com seus modelos mentais, é um desafio para eles, bem como encontrar, com imaginação e criatividade, novas soluções para os problemas propostos.
- Para o estudante, “aprender” só tem significado se o aprendizado exercer influência permanente em sua forma de pensar, de agir e de tomar suas decisões. Por isso, aprendizagem por problemas e situações reais em um contexto rico de questões e perguntas é uma condição de aprendizagem.



- As pessoas aprendem melhor quando respondem a uma pergunta importante que realmente lhes interessa, porque busca uma resposta, ou quando busca um objetivo que quer alcançar.
- O interesse na aprendizagem é crucial. Sem ele, o aluno não se preocupará com integrar o novo conhecimento ao antigo, ao seu mundo intelectual, o que é sinal de aprendizagem significativa e adulta (BAIN, 2007).

Esses pesquisadores são unânimes em assinalar que um processo de aprendizagem, para conseguir êxito, necessitará de uma relação entre professor e aluno que se baseie na andragogia, uma relação entre adultos que envolve autenticidade, empatia, confiança; valorização de experiências pessoais e intercâmbio com os colegas e o professor; desenvolvimento da autoestima e incentivo à aprendizagem colaborativa; diversificar atividades e modalidades de aprender, porque cada um tem seu próprio estilo; valorizar a descoberta do significado de tudo o que se aprende, por que se aprende e para que se aprende; integrar o aluno e seu processo de avaliação, incentivando-o a assumir o controle do processo de aprendizagem com um novo procedimento de *feedbacks* para que ele aprenda e alcance seus objetivos; abertura para um conhecimento interdisciplinar. Aprendizagem só se realiza quando exercer influência permanente na forma de pensar, de agir e de tomar decisões por parte de aluno e professor.

Nesse novo cenário do ensino superior, professor e aluno atuam e interagem como personagens adultos parceiros e corresponsáveis pelo processo de aprendizagem.

A relação andragógica se estabelece entre duas pessoas que estão interessadas em alcançar alguns objetivos comuns e que poderão consegui-lo mais facilmente se trabalharem em conjunto, com respeito mútuo, com diálogo, integrando forças de modo corresponsável e parceiro. Tal relação poderá acelerar o processo de maturidade dos alunos permitindo-lhes evoluir melhor em direção à idade adulta (MASETTO, 2018, pp. 165-166).

## RELAÇÃO ENTRE ADULTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR

A pergunta que segue é profundamente desafiadora: mas, afinal como construir uma relação entre adultos no ensino superior?

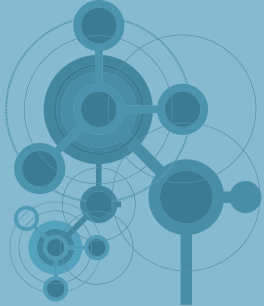
### Mudança de atitudes do professor e do aluno, por meio da mediação pedagógica e do protagonismo

#### a) *Mediação pedagógica*

Entendemos a *mediação pedagógica* como a atitude do professor que se coloca como um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte móvel entre o aprendiz e sua aprendizagem. A mediação pedagógica cria uma interação entre professor e aluno, como parceiros e corresponsáveis trabalhando juntos pelos mesmos objetivos. Carl Rogers (1972), como vimos anteriormente, coloca como base dessa mediação pedagógica três atitudes do professor: autenticidade, empatia e confiança no aprendiz.

Marcos Masetto (2010) descreve o professor mediador como aquele que:

- No primeiro encontro com seus alunos, ao iniciar uma disciplina, os recebe criando um clima de acolhimento e de diálogo, de parceria e corresponsabilidade pela construção da disciplina;
- Que ajuda o aluno a descobrir o significado da disciplina para sua profissão e o que de fato ele vai precisar aprender;
- Que, ao propor o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), se preocupa em ajudar o aluno a aprender a usá-las para aprendizagem;
- Que, ao empregar as novas metodologias ativas, procura justificar e explicar o porquê, o para quê e como usá-las .
- Que aceita e assume o novo papel do aluno de ser protagonista e proativo em sua formação;
- Que aceita o desafio de planejar com os alunos o programa de sua disciplina.



- Que se preocupa em colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais e profissionais conflituosas e em apoiar os alunos nas dificuldades quando não conseguem se conduzir sozinhos.
- Por fim, o professor mediador necessariamente irá provocar a mudança de atitude do aluno para protagonista em sua formação.

### **b) Protagonismo do aluno**

- Mudar sua atitude de desinteresse pelas aulas e passividade manifestas em ouvir, responder e apenas absorver informações e reproduzi-las sem processá-las e sem integrá-las ao seu mundo intelectual;
- Assumir uma postura de sujeito corresponsável por sua formação;
- Assumir a parceria com colegas e professor para desenvolver o processo de aprendizagem;
- Participar do planejamento da disciplina e das atividades programadas;
- Preparar-se para a participação proativa nas aulas e atividades programadas dentro e fora de sala de aula, cooperar com as atividades que ele programou em parceria com seu professor e seus colegas;
- Apresentar-se como sujeito e ator de atividades que lhe permitirão aprender e alcançar seus objetivos.

### **Transformar estas atitudes em práticas pedagógicas**

A angústia que pode ainda nos perseguir é descobrir caminhos concretos que possamos trilhar, nós e nossos alunos, com os nossos pés e com todos os nossos sentidos para que possamos construir essa relação entre adultos.

A pergunta “como construir essa relação?” espera uma resposta de sugestões concretas. Por isso, pensamos em práticas que entendemos poderem ser realmente “práticas pedagógicas”. Se recuperarmos as considerações de Ken Bain (2007), encontramos sugestões de algumas práticas pedagógicas:

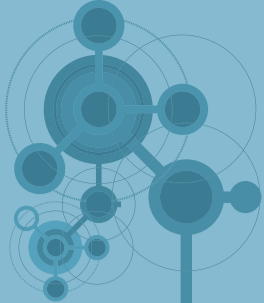
- O professor construir um planejamento de sua disciplina e de suas aulas com muita clareza;
- O conhecimento na universidade deve ser construído pelos alunos juntamente com o professor, com atividades de buscar informações e na sequência trabalhar com elas, refletindo sobre elas, comparando-as, organizando-as e integrando-as ao seu mundo intelectual;
- Colocar os alunos em contato direto com situações concretas, pessoais ou profissionais, em um contexto rico de questões e perguntas para eles encontrarem, com imaginação e criatividade, novas soluções para os problemas propostos;
- Integrar o novo conhecimento ao antigo, para enriquecer seu mundo intelectual.

Marcos Masetto (2010 e 2018) também apresenta algumas sugestões de práticas pedagógicas que incentivam a aprendizagem significativa no ensino superior e colaboram para o desenvolvimento de uma relação de adultos entre professor e alunos:

a) Construção em parceria com seus alunos do planejamento de sua disciplina com muita clareza, incluindo:

- Os objetivos de formação estabelecidos pelo projeto pedagógico;
- A relevância e atualidade dos conteúdos relacionados à sua profissão que serão aprendidos;
- As metodologias ativas que serão usadas durante o curso, visando desenvolver o interesse e a participação dos alunos em seu processo de aprendizagem;
- Um processo de avaliação que colabore com a aprendizagem dos alunos através de *feedbacks* contínuos, que permitam corrigir erros e incentivar o alcance dos objetivos propostos.

b) O professor planejar e realizar o primeiro encontro com os alunos que vão iniciar sua disciplina com as seguintes características:



- Criar um clima de diálogo com os alunos para conhecer suas expectativas e seus interesses (ou desinteresses) pela disciplina e pela sua profissão;
  - Dialogar sobre a relevância da profissão que escolheram e a importância daquela disciplina para sua formação profissional;
  - Dialogar sobre o plano de trabalho, com grande preocupação de que os alunos descubram o significado de cursar aquela disciplina e tenham muita clareza sobre o que irão aprender, quais os objetivos de formação que vão desenvolver;
  - Combinar como será a dinâmica das aulas com uso de técnicas que, variadas, incentivarão a participação dos alunos e a integração do grupo para aprenderem a trabalhar em equipe, além de atenderem a diversos estilos de aprendizagem dos alunos;
  - Dialogar com os alunos, ajudando-os a compreender uma proposta de avaliação que estará voltada não para provas e notas, mas para que o aluno aprenda com seus erros, avance em direção aos objetivos que deve aprender, através de *feedbacks* (informações) contínuos, oferecidos sobre as atividades programadas para o tempo em aula e o tempo fora de sala de aula, que o orientem sempre para a aprendizagem.
- c) Professor e alunos corresponsavelmente colocarem em ação o plano combinado, acompanhando-o em sua realização através de um sistema de avaliação que permita conhecer o desempenho do aluno, o desempenho do professor e a adequação do plano durante sua realização. Uma parada no meio do semestre é altamente aconselhável para possíveis correções de rota durante o processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios implícitos no título deste artigo – “A relação entre adultos na perspectiva da aprendizagem na universidade” – apresentavam certa ousadia, uma vez que exigiria dialogarmos sobre “tabus” em nosso meio universitário: “aprendizagem”, “inovações”, “protagonismo do aluno”, “teorizações”, “mediação pedagógica”, “relação entre adultos”.

Em nosso caminhar, esperamos ter podido, ao menos, tangenciar esses desafios e apresentar algumas proposições para o nosso tema.

Estabelecemos como grande pilar de nossa reflexão o processo de aprendizagem na universidade construído sobre uma relação andragógica. O cenário das inovações no ensino superior e a consideração das atitudes de mediação pedagógica do professor e de protagonismo dos alunos nos deram suporte para podermos apresentar práticas pedagógicas que permitam a implantação de um processo de aprendizagem com relação entre adultos em cursos de graduação no ensino superior brasileiro.

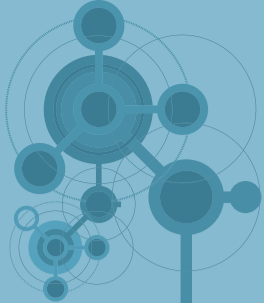
Esperamos ter podido trazer contribuições que nos ajudem, a nós, professores e gestores da universidade brasileira deste início de século, a responder aos desafios de formar profissionais para um Brasil do século XXI.

## REFERÊNCIAS

ANGARITA, Antonio (org.). *Construção de um sonho: inovação, métodos, pesquisa e docência*. São Paulo, SP: FGV, 2010.

ARANTES-PEREIRA, Carolina. *Processo de formação de professores universitários engajados no currículo por projetos da proposta integral de educação emancipatória da UFPR-Litoral*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.

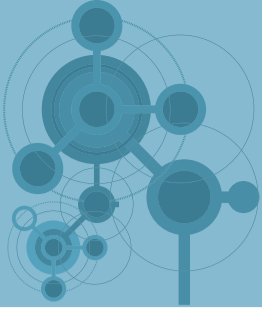
ARAUJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva. *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo, SP: Summus, 2009.



- BAIN, Ken. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia, 2007.
- BROOKFIELD, Stephen D. *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco, CA: Jossey Boss, 1986.
- BACICH, Lilian; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre, RS: Penso, 2015.
- BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre, RS: Penso, 2018.
- CAMPOS, Luis Carlos de; DIRANI, Ely António Tadeu; MANRIQUE, Ana Lúcia. *Educação em engenharia: novas abordagens*. São Paulo, SP: Educ, 2011.
- FAGUNDES, Maurício C. *Mudar a universidade é possível? Desafios e as tensões de um projeto pedagógico emancipatório*. Curitiba, PR: CRV, 2012.
- GHIRARDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael D. Faiardo (orgs.) *Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*. São Paulo, SP: Saraiva, 2009.
- EBLE, Kenneth Eugene. *The craft of teaching: a guide to mastering the professor's art*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1988.
- KELLER-FRANCO, Elize. *Currículo por projetos: inovação do ensinar e aprender na educação superior*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.
- KNOX, Alan B. *Helping adults learn*. San Francisco, CA: Jossey Boss Publishers, 1987.
- LENZ, Elinor. *The art of teaching adults*. New York, NY: CBS-College Publishing, 1982
- MAMEDE, Silvia; PENAFORTE, Júlio César (orgs.). *Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional*. Fortaleza, CE: Huicitec, 2001.
- MASETTO, Marcos Tarciso. *O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior*. São Paulo, SP: Avercamp, 2010.
- MASETTO, Marcos Tarciso. *Trilhas abertas na universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores*. São Paulo, SP: Summus Editorial, 2018.
- MENGARELLI, Rodrigo Rosi. *Inovação curricular universitária: o constante processo de constituição político-pedagógica da UFPR Litoral e os desafios na formação de seus atores*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2017.
- NAKAO, Osvaldo Shigueru *et al.* *Nova escola de engenharia*. Jundiaí, SP: Paco, 2018.
- PACHECO, Claudio R. de Freitas; MASETTO, Marcos Tarciso. O estágio e o ensino de engenharia. *In*: MASETTO, Marcos Tarciso (org.) *Ensino de engenharia: técnicas para otimização das aulas*. São Paulo, SP: Avercamp, 2007
- ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte, MG: Interlivros de Minas Gerais, 1972.
- UFPR-LITORAL. *Projeto político pedagógico*, 2008.

---

Artigo recebido em 27.02.2020 e aprovado em 05.03.2020.



# A transformação do processo de ensino e aprendizagem não é um voo de galinha

The transformation of the teaching and learning process is not a chicken flight

La transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje no es un vuelo de gallina



## Manolita Correia Lima

- Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP)
- Mestre em Sociologia pela Universidade Paris 7 – Université Denis Diderot
- Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Paris 3 – Sorbonne-Nouvelle
- Tem experiência docente em cursos de graduação e pós-graduação em Administração
- Coordenadora do Núcleo de Inovação Pedagógica da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM)
- E-mail: [mclima@espm.br](mailto:mclima@espm.br)



## Claudia Cristiane dos Santos Silva

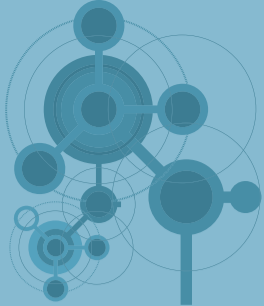
- Doutoranda no Programa de Mestrado e Doutorado em Administração (PPGA) da ESPM
- Mestre em Gestão Internacional pela ESPM
- Graduada em Turismo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)
- Integrante da equipe do Núcleo de Inovações Pedagógicas da ESPM
- E-mail: [claudia@espm.br](mailto:claudia@espm.br)



## Danilo Martins Torini

- Mestre em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP)
- Pós-graduado em Pesquisa de Marketing, Opinião Pública e Mídia pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo
- Professor no Laboratório de Aprendizagem e no Programa LifeLab ESPM
- Coordenador de Pesquisa do Núcleo de Inovação Pedagógica (NIP) da ESPM
- E-mail: [danilo.torini@espm.br](mailto:danilo.torini@espm.br)





## Resumo

Se a educação corresponde a um meio de integrar o indivíduo à sociedade da qual faz parte, até que ponto, na contemporaneidade, a educação formal tem colaborado para a formação de jovens capazes de viver os desafios decorrentes de sociedades intensivas de conhecimento, profundamente exigentes em aprendizagem, capazes de compreender, conceber e implantar transformações sustentáveis no mundo em que vivem? É a sistematização dos debates que partem dessa questão principal que se dedica este ensaio acadêmico, apoiado não apenas em contribuições da literatura, mas também em outros dois importantes aportes: os diálogos com estudantes de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em administração voltado à formação científica de pesquisadores e professores e o aprendizado decorrente do trabalho em andamento em um núcleo de inovação pedagógica de uma instituição de educação superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** SOCIEDADE INTENSIVA DE CONHECIMENTO • INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS INTENSIVAS EM APRENDIZAGEM • NOVO PARADIGMA PEDAGÓGICO • FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.

## Abstract

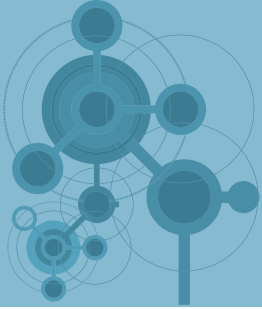
If education is a means of integrating the individual to society, to what degree has contemporary formal education made a contribution to the education of young people who are able to meet the challenge of knowledge-intensive societies and are capable of conceiving, understanding and implementing sustainable transformations in the world where they live? The systematic alignment of the debate that emerges from this question is the principal purpose of this academic essay. This is supported not only by the bibliography but also by two important contributions, namely the dialogue with graduate students in a school of Business Administration who are being prepared for academic and research endeavors and the ongoing learning resulting from an educational innovation initiative at an institution of higher education.

**KEYWORDS:** KNOWLEDGE-INTENSIVE SOCIETY • KNOWLEDGE-INTENSIVE EDUCATIONAL INSTITUTIONS • NEW TEACHING PARADIGMS • DEVELOPMENT OF UNIVERSITY-LEVEL EDUCATORS.

## Resumen

Si la educación corresponde a un medio de integrar el individuo a la sociedad de la cual es parte, ¿hasta que punto, en la contemporaneidad, la educación formal ha colaborado para la formación de jóvenes capaces de vivir los desafíos resultantes de las sociedades intensivas de conocimiento, exigentes en aprendizaje, capaces de comprender, concebir e implementar transformaciones sostenibles en el mundo en que viven? Es para sistematizar los debates que parten de este tema principal el objetivo de este ensayo académico, apoyado no solo por contribuciones de la literatura, sino también en dos otras contribuciones importantes: los diálogos con estudiantes de un programa de posgrado, *stricto sensu* en Administración dirigido a la formación científica de investigadores y docentes y el aprendizaje resultante del trabajo en curso en un centro de innovación pedagógica de una institución de educación superior.

**PALABRAS CLAVES:** SOCIEDAD INTENSIVA DEL CONOCIMIENTO • INSTITUCIONES EDUCACIONALES INTENSIVAS EN APRENDIZAJE • NUEVO PARADIGMA PEDAGÓGICO • FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS.



*Um pássaro não voa dentro de água. Um peixe não nada em terra. Um professor não se forma nos atuais ambientes universitários, nem em ambientes escolares medíocres e desinteressantes (António Nóvoa, 2019)*

Os momentos marcados por grandes transformações requerem exercícios de reflexão acompanhados pela promoção de debates qualificados. Quando eles atingem o ambiente educacional, é fundamental que a reflexão envolva a comunidade acadêmica e antecipe a definição de políticas, programas e ações. Desenhar modelo ou prescrever soluções talvez não seja o ideal, uma vez que vivemos contextos muito diversos e isso costuma demandar soluções (no plural). Contudo, as solicitações decorrentes de uma agenda transbordante nos distanciam de exercícios reflexivos porque eles são exigentes em tempo e esforços. “Sem tempo para pensar, nenhuma acção é possível, apenas uma reacção, uma resposta instantânea, irreflectida” (NÓVOA, 2019, p.56). Isso tem justificado a “interdição do diálogo, da partilha, do encontro, da reflexão e, nesse sentido, temos, hoje, mais a informação do que o conhecimento” (BRAGANÇA, 2011, p.159). Na contramão desse movimento, nos últimos cinco anos (2015-2019) participamos de debates que aproximaram gestores e professores, não raro, estudantes da educação superior.

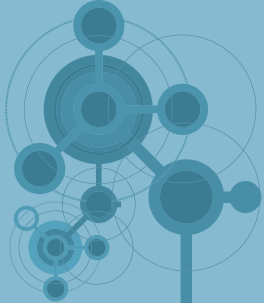
A natureza das questões inspiradoras dos referidos debates apresenta discreta variação e converge para preocupações mais gerais. Levando em conta que se aprende cada vez mais cedo, o tempo todo e em qualquer lugar, quais seriam as transformações que a educação formal precisa promover para continuar pertinente? Quais são as transformações que se fazem relevantes quando se necessita investir em instituições intensivas em aprendizagem? Quando vida e trabalho parecem cada vez mais inseparáveis, como as instituições educacionais podem colaborar para se imprimir uma relação virtuosa entre essas dimensões da existência humana? E, mais especificamente, quais são as mudanças que se processam nos projetos pedagógicos? Como preservar a pertinência dos espaços de “ensino”? À medida que os objetivos justificadores dos cursos se alteram – e isso influi sobre os desenhos curriculares e sobre o planejamento do ensino-aprendizagem, requerendo novas formas de ensinar e aprender –, como trabalhar para professores e estudantes assumirem novas responsabilidades?

Pormenorizando as preocupações que aproximam os debatedores, é possível identificar seis eixos de discussão: a) a educação que faz sentido para jovens que estarão ativos no século XXII; b) a instituição educacional que se faz necessária hoje; c) os saberes que merecem ser ensinados/aprendidos, competências que necessitam ser desenvolvidas; d) o perfil de professores ajustados às exigências do ensino orientado pela aprendizagem; e) a mobilização de estudantes e professores para a aprendizagem; f) a ampliação / diversificação dos espaços de aprendizagem<sup>1</sup>. Eixos que estão em sintonia com a literatura: a título de exemplo, em 2012, Julien Gautier e Guillaume Vergne publicam *L'école, le numérique et la société qui vient*, livro em que o conteúdo consolida entrevistas com três intelectuais franceses – Denis Kambouchner (filósofo), Philippe Meirieu (educador) e Bernard Stiegler (filósofo) –, cuja provocação inicial reside em saber de quais escolas necessitamos atualmente? (“*de quelles écoles avons-nous besoin aujourd'hui?*”) e quais saberes ensinar? (“*quels savoirs enseigner...?*”). Na mesma trilha, em 2018, Yuval Noah Harari assina um livro sugestivamente intitulado de *21 lições para o século 21* e chama atenção para o fato de que um jovem que ingressar na universidade em 2020 terá fortes chances de ser um cidadão ativo no século XXII e isso representa um convite para se refletir sobre o que ensinar e o que aprender contemporaneamente, sobre as habilidades de que os jovens precisam desenvolver para viver e sobre como viver em um mundo em que a profunda incerteza não é um bug, mas uma característica do momento.

As transformações no ambiente educacional são exigentes, complexas, caras e permanentes porque refletem rápidos e intensos processos de transformação que ocorrem na sociedade. Frente a um contexto marcado por importantes e aceleradas mudanças, quais são as consequências de a educação e respectivos atores sociais insistirem em permanecer indiferentes à necessidade de transformação? Se a educação corresponde a um meio de integrar o indivíduo à sociedade da qual faz parte, até que ponto, na contemporaneidade, a educação formal tem colaborado para a formação<sup>2</sup> de jovens

<sup>1</sup> Nesse contexto, aprendizagem corresponde a um “processo não linear, interpretativo, criativo, expressando principalmente conquistas de autoria e autonomia, individual e coletiva” (DEMO, 2011, p. -56).

<sup>2</sup> No âmbito desse texto, a ideia de *formação* está alinhada à teoria tripolar da formação humana à medida que envolve três dimensões: *autoformação* é a dimensão pessoal de reencontro reflexivo em que as questões do presente nos levam a problematizar o passado e a construir projeto sobre o futuro; a *heteroformação* aponta para a significativa presença de muitos outros que atravessam nossa história de vida, pessoas com quem aprendemos e ensinamos; a *ecoformação* aborda nossa relação com o mundo, o trabalho e a cultura (PINEAU, 1988, apud BRAGANÇA, 2011).



capazes de viver os desafios decorrentes de sociedades intensivas de conhecimento, profundamente exigentes em aprendizagem; capazes de compreender, conceber e implantar transformações sustentáveis no mundo em que vivem?

Com o ensaio acadêmico em tela, pretende-se sistematizar os debates em que participamos, sem desconsiderar as leituras realizadas e os diálogos com estudantes do *stricto sensu* de um programa de pós-graduação em administração que insiste em contribuir para a formação científica de pesquisadores e professores, além do aprendizado decorrente do trabalho em andamento em um núcleo de inovação pedagógica de uma instituição de educação superior *multicampi*. A arquitetura das ideias desenvolvidas no texto integra uma contextualização histórica do processo educacional dividida em três momentos: gênese, revoluções industrial e pós-industrial. Na trilha do que se espera da educação no contexto do século XXI, o texto privilegia a discussão sobre conhecimento e currículo, formação pedagógica do professor que exercerá a docência na educação superior e espaços de ensino-aprendizagem.

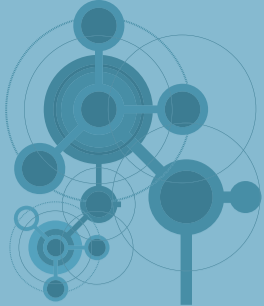
### GÊNESE E CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO FORMAL

Há mais de dez anos, Derek Keats e Philipp Schmidt (2007), da University of Witwatersrand, de Joanesburgo, utilizaram o termo Education 3.0 para expressar o potencial das tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem, à medida que percebiam o quanto elas favoreciam a aprendizagem personalizada e colaborativa, simultaneamente. Seis anos depois, Jim Gillis Lengel (2013), da University of New York, publicou o livro *Education 3.0: steps to better schools*, assumindo a tese de que a educação está intrinsecamente associada às sucessivas revoluções industriais, e para fins didáticos ele organiza o processo educacional em três momentos que intitula educação 1.0, 2.0 e 3.0, respectivamente.

Sabe-se que as instituições educacionais refletem as características de seu tempo. Assim sendo, em velocidades distintas, elas promovem transformações e ao mesmo tempo se transformam. Referindo-se particularmente à universidade, Denis Bédard e Jean-Pierre Bécharde (2009, p. 29) afirmam que “*l’université a en fait toujours été soumise, au cours des siècles, à des influences extérieures qui ont affecté ses missions, ses façons de faire, voire ses raisons d’être. Que ce soit a partir des exigences ecclésiastiques, politiques ou économiques*”. Fundamentados pela consulta à literatura, os autores asseguram que as transformações promovidas nos ambientes educacionais respondem às pressões exercidas pelas forças externas, particularmente pelo ambiente econômico. Nessa trilha, exemplificam o que afirmaram assegurando que “*l’industrie et les milieux de travail exercent des pressions sur les établissements d’enseignements supérieur pour que les étudiants soient de mieux en mieux préparés aux exigences et aux défis du marché*” (BÉDARD; BÉCHARD, 2009, p. 32).

No período anterior à Revolução Industrial, por exemplo, a população era predominantemente rural, as pessoas trabalhavam a terra, ao ar livre, fazendo uso de ferramentas que produziam manualmente. O tempo dedicado ao trabalho correspondia ao tempo necessário para gerar o próprio sustento. Havia pouca variação em termos de ocupação e uso de recursos tecnológicos, o processo de mudança era lento, a mobilidade social era praticamente inexistente. Trabalhava-se em pequenos grupos, especialmente derivados do núcleo familiar, prevalecia um ambiente comunitário. Os jovens realizavam o trabalho da mesma maneira que seus pais, avós ou bisavós. Apesar da variação de idade, havia espaço de diálogo entre as diversas gerações. Essa breve descrição reúne características típicas do ambiente de trabalho 1.0 (LENGEL, 2013).

De que modo tais características repercutiram sobre a concepção de educação que prevaleceu nos países localizados na Europa ocidental? O acesso à educação formal era restrito a poucos, recorrentemente aos homens brancos, nobres e representantes da burocracia eclesiástica ou militar. A grande maioria dos jovens era orientada pelos parentes mais velhos e experientes, e com isso as ocupações se perpetuavam entre as gerações. Essa dualidade cristalizava as distâncias sociais. As atividades escolares, por sua vez, incluíam pessoas de distintas idades; assim sendo, recorrentemente, pais e filhos vivenciavam a mesma experiência educacional, eram expostos aos mesmos métodos de ensino e a conteúdos semelhantes. Não havia um lugar dedicado às atividades de ensino, em geral os aprendentes formavam pequenos grupos e todos usavam as mesmas ferramentas. Jim Gillis Lengel (2013) nomeia essa experiência educativa de educação 1.0.



## GÊNESE E CARACTERÍSTICAS DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NA ERA INDUSTRIAL

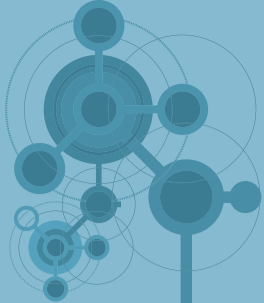
Com a emergência da Revolução Industrial, parte da população que vivia no meio rural migrou para as cidades (burgos) e houve expressiva alteração na organização do trabalho. Pelo fato de o trabalho ser organizado em linha de produção, sofreu uma espécie de esmigalhamento e com isso o trabalhador passou a realizar uma fração do processo de produção, conseqüentemente o trabalho perdeu grande parte de seu significado social (FRIEDMANN, 1972). O trabalhador se submeteu a rígida disciplina, para viabilizar a supervisão de homens e mulheres, crianças e adultos eram confinados em fábricas capazes de reunir expressivo contingente de operários, que, por sua vez, respeitavam uma grade horária, organizada em turnos. Sozinhos, em silêncio, enfileirados, cada um em uma máquina, os trabalhadores desenvolviam as mesmas atividades, fazendo uso de ferramentas mecânicas. A Revolução Industrial deixou como legado a teoria da linha de produção (HARARI, 2018). Em síntese, o trabalho industrial assumiu um caráter mecânico, repetitivo e isolado, características típicas do ambiente de trabalho 2.0 (LENGEL, 2013). De que modo tudo isso repercutiu sobre a concepção de educação que prevaleceu nessa época e que em alguma medida se estende aos dias atuais?

**Foto 1 – Trabalho fabril: organização do ambiente de trabalho.**

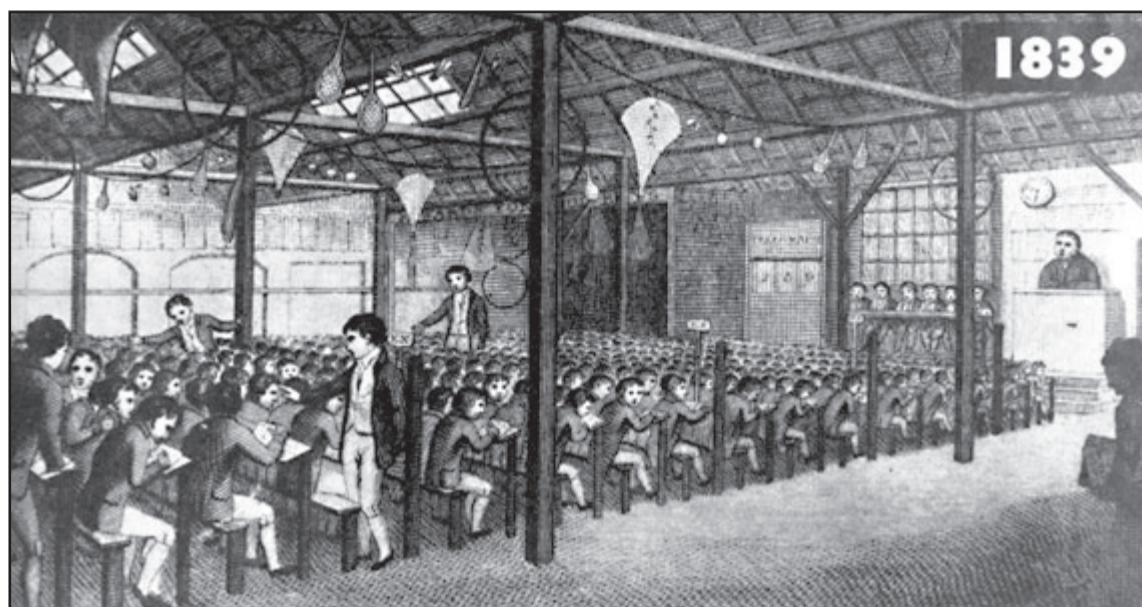


Fonte: <<https://thesleepofreason.com/2015/09/24/death-to-the-pursuit-of-happiness/>>.  
Acesso em: out. 2019.

Inicialmente, entre os países que lideraram essa transformação social e organizacional, a universalização do acesso à educação formal ganhou urgência e se tornou um direito. Afinal, o trabalho sofreu expressivas modificações e isso exigia o desenvolvimento de habilidades até então desconhecidas, mas com chance de influir sobre a racionalização do trabalho orientada pela redução do tempo empregado e do custo de produção envolvido. Frente ao desafio de atingir um número crescente de estudantes, com investimentos relativamente modestos, a educação foi fortemente padronizada, reproduzindo a cultura do trabalho fabril, a linha de produção. Cabia ao professor controlar a presença em sala de aula, ensinar e avaliar fazendo uso dos mesmos recursos pedagógicos (exposições, exames orais e escritos) e supervisionar o trabalho escolar de dezenas de alunos. Separados por faixa etária, uniformizados, confinados em ambientes fechados e enfileirados em salas de aulas, os estudantes se submetiam à mesma grade curricular e a rígida disciplina, memorizavam os conteúdos e os devolviam em forma de exames. Individualmente, todos realizavam as mesmas atividades, usando as mesmas ferramentas (papel e lápis), regidos pelo mesmo relógio e avaliados pela mesma régua (HARARI, 2018). Lengel (2013) nomeia essa experiência de educação 2.0.



**Foto 2 – Educação no contexto da Primeira Revolução Industrial.**



Fonte: < <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monitorial1839.jpg>>. Acesso em: out. 2019.

Compreensivelmente, o acesso à educação formal cresceu na mesma velocidade com que cresceram as epidemias decorrentes da padronização, apesar da heterogeneidade de professores e estudantes. Isso potencializou o desinteresse pelos estudos, as dificuldades de aprendizagem e a evasão escolar (SOARES, 2018). Afinal, essa concepção de educação desconsidera as particularidades dos estudantes, seus interesses e respectivos propósitos, o desejo de ser desafiado, a possibilidade de se transformar (autoformação) e de transformar o meio (ecoformação). Apesar das rápidas transformações em curso, não faltam autores que assegurem a preservação das características típicas da era industrial, a exemplo de Manuel Castells<sup>3</sup>. Não seria essa uma das fontes que explicam a crise em que a educação está mergulhada? Referindo-se ao ambiente universitário, Alfredo Pena-Veiga (2012, p. 156) afirma que “há vários anos a universidade se encontra mergulhada em uma crise na medida em que insiste em se orientar pela concepção de produção típica da sociedade industrial”.

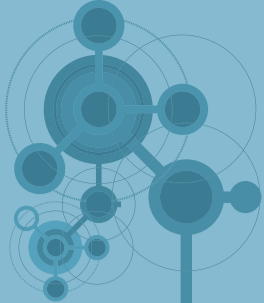
## GÊNESE E CARACTERÍSTICAS DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NA ERA PÓS-INDUSTRIAL

Contemporaneamente a realização do trabalho requer que as atividades sejam realizadas em times, cujos integrantes se mobilizam pelo desafio de formular problemas inéditos e elaborar soluções criativas, de forma colaborativa. Para tanto, trabalham orientados pelo conceito de *design* de projeto, em times flutuantes porque se configuram e reconfiguram em redes, de acordo com as competências requeridas pelos desafios presentes em cada novo projeto (MOTA; SCOTT, 2014). Para tanto, os trabalhadores dependem da capacidade de explorar múltiplas linguagens (poliglotismo cultural) (RIBEIRO, 2001), dispor de recursos técnicos, teóricos e metodológicos transversais (multi-inter-transdisciplinar) (MORIN, 2004)<sup>4</sup>, além de disposição para trabalhar com ferramentas digitais que colaborem para a coleta e tratamento dos dados que fundamentarão as alternativas de solução para problemas inéditos e relevantes (DEMO, 2012).

Isso requer estágios cada vez mais elevados de letramento digital (*digital literacy*) ou fluência digital (*digital fluency*), inclusive letramento informacional. Fernanda Rosa e Maria Carolina Dias (2012, p. 51) definem letramento digital como “a condição que permite ao sujeito usufruir das tecnologias de informação e comunicação para atender às necessidades do seu meio social e se desenvolver autonomamente na sociedade da informação”. Para as autoras, a sua operacionalização se dá por meio da conjunção de duas dimensões de habilidades funcionais: a técnico-operacional e a

<sup>3</sup> Em vídeo publicado em 2014, Manuel Castells reflete sobre a obsolescência da educação enfatizando como as práticas de educação 2.0 prevalecem na sociedade intensiva de conhecimento Cf. <<https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE315g>>.

<sup>4</sup> O pensamento complexo vê o mundo como um todo indissociável. Propõe uma abordagem multidisciplinar e multirreferenciada para a construção do conhecimento. Entende que não há realidade sem a consciência do sujeito (MORIN, 2005).



informacional. Enquanto a primeira envolve os conhecimentos necessários para manuseio das tecnologias de informação e comunicação e de suas ferramentas; a segunda implica a capacidade de manusear e integrar informações de diferentes níveis e formatos em ambiente digital, para que estas se transformem em conteúdos úteis, que respondam a finalidades intencionais do indivíduo. Elas envolvem a capacidade de avaliar informações e situações a que se está submetido no uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), em termos de validade e segurança, e de compreender padrões de funcionamento que permitam ao indivíduo desenvolver-se autonomamente neste ambiente (ROSA; DIAS, 2012).

Na contemporaneidade, as tecnologias de informação e comunicação interferem enormemente na forma como se vive, particularmente sobre como se aprende e se trabalha. Observa-se que indivíduos fluentes em tecnologia da informação estão mais instrumentalizados para aprender permanente e criativamente, com mais velocidade e autonomia (auto e heteroformação). Conseqüentemente, a fluência em tecnologia da informação favorece o processo de aprendizado vitalício, permitindo que os indivíduos utilizem o que sabem para promover e se adaptar às mudanças, serem mais efetivos no uso da tecnologia da informação não apenas nos ambientes acadêmico e profissional, mas também na vida cotidiana (ROSA; DIAS, 2012, p. 44).

Essa concepção de trabalho pressupõe aprendizagem contínua e a ausência de separação entre vida e trabalho. Isso equivale a afirmar que individual e/ou coletivamente, cada pessoa é responsabilizada pelo próprio processo formativo, e nesse contexto o trabalho ocupa todas as esferas da vida. Assim sendo, a adoção de supervisão próxima não faz qualquer sentido<sup>5</sup>. Estas são características típicas do ambiente de trabalho 3.0. No momento em que a crescente substituição do trabalho humano pelas máquinas tem colaborado para imprimir um caráter cada vez mais imaterial ao trabalho, elevando a natureza cognitiva das atividades profissionais, questiona-se em que medida as instituições educacionais estão colaborando para formar pessoas em geral e profissionais, em particular, capazes de atuar nesse ambiente? Até que ponto os órgãos reguladores da educação (nacional e internacional) têm compreendido a extensão e profundidade das mudanças requeridas pela sociedade intensiva de conhecimento e exigente em aprendizagem?<sup>6</sup> Até que ponto as instituições educacionais, lideranças acadêmicas, professores e estudantes estão sensíveis à necessidade de imprimir transformações substantivas à educação do século XXI, assumindo o desafio intrínseco ao processo de mudança e às novas responsabilidades requeridas de cada sujeito implicado no processo que envolve ensino e aprendizagem?

Ao estabelecer algum nível de comparação entre a educação 2.0 e a educação 3.0, é possível afirmar que enquanto a primeira está orientada por uma ideia simples, singular, linear, unitária, fragmentada, delimitada e analítica do conhecimento, a segunda reconhece o conhecimento como algo complexo, heterogêneo, não linear, integrativo, conectado, irrestrito, dialogado e colaborativo. Assim sendo, a concepção de educação 3.0 se orienta pelo desafio de mobilizar um conjunto de recursos que contribua para a promoção da aprendizagem significativa entre os estudantes.<sup>7</sup> Nessa direção, cabe às instituições educacionais liderarem um movimento de transformação em seis direções:

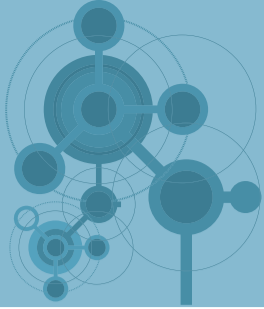
- Gestores acadêmicos: entender o contexto do processo de transformação que tem requerido um novo paradigma pedagógico, orientado pela e para a aprendizagem dos estudantes;
- Formação pedagógica dos professores: contribuir para a ampliação das competências docentes à medida que, além de domínio técnico, teórico e metodológico em determinado campo de conhecimento, se faz mister que os professores tenham familiaridade com as teorias da aprendizagem que imprimirão sentido à escolha dos recursos didático-pedagógicos, e atinjam elevado nível de letramento digital<sup>8</sup> para que possam explorar o potencial aberto pelas redes sociais à medida que as plataformas, a produção e a comunicação colaborativas ganham especial destaque no processo de ensino e aprendizagem;

5 Nas organizações industriais, supervisor "é aquele que dirige, controla, vigia, cuida de tudo e se responsabiliza para que tudo se faça corretamente e de maneira segura" (BOTTI; REGO, 2008, p. 366).

6 Observa-se que as mudanças implicadas assumem um caráter sistêmico e estrutural, por isso mesmo mais próximo do conceito de revolução e mais distante da ideia de reforma.

7 Sobre o conceito de aprendizagem significativa, recomenda-se a leitura do texto de Moreira e Masini (2010).

8 *Letramento digital* corresponde ao conjunto de competências necessárias para que determinado indivíduo localize, selecione, interprete e aplique dados e informações originários de distintas fontes de consulta, disponibilizados em mídia digital, em múltiplos formatos, de maneira crítica e estratégica quando se leva em conta os objetivos justificadores, não raro, compartilhados social e culturalmente (FREITAS, 2010, p. 339-340; MOTA e SCOTT, 2014, p.45-46).



- Estudantes: cultivar uma cultura acadêmica e pedagógica que colabore para um processo capaz de promover o autoconhecimento, a autonomia, a autoformação e a autorregulação;
- Currículo: adotar arquiteturas curriculares flexíveis, modulares, afeitas a abordagens transversais e à construção de itinerários capazes de respeitar os propósitos (projetos) que mobilizam não apenas a atenção, mas o interesse dos estudantes;
- Espaços de aprendizagem: ampliar e diversificar os espaços de aprendizagem, sejam eles físicos, virtuais ou híbridos.

## CURIOSO PARADOXO: EMERGÊNCIA DA SOCIEDADE INTENSIVA DE CONHECIMENTO E CRISE NO SISTEMA EDUCACIONAL

Nos últimos vinte anos, os sinais que apontam para a instalação de uma multicrise na educação não são modestos. No Brasil, um indício disso é a pouca qualidade dos cursos de graduação:  $\frac{1}{4}$  dos cursos de nível superior avaliados pelo Ministério da Educação com a aplicação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) em 2016 foi reprovado. De 4,3 mil graduações avaliadas, enquanto 27% obtiveram notas 1 e 2 (consideradas insatisfatórias), 40% obtiveram conceito 3; 25% atingiram conceito 4; e apenas 6% atingiram conceito 5. Outro indício é a diminuição do número de ingressantes na educação superior associada ao crescente índice de evasão<sup>9</sup>. Se considerarmos cinco anos consecutivos (2012-2016), é possível constatar a redução do número de ingressantes entre as instituições particulares, sobretudo o abismo existente entre o número de ingressantes e concluintes dos cursos superiores no formato presencial (quadro 1).

**Quadro 1 – Ingressantes e concluintes de IES públicas e particulares (2012-2016).**

Ano-base	Ingressantes em IES públicas	Concluintes em IES públicas	Ingressantes em IES privadas	Concluintes em IES privadas
2012	499.570	202.464	1.714.507	679.271
2013	495.159	206.353	1.739.234	627.361
2014	504.835	225.897	1.881.923	614.831
2015	504.237	224.351	1.723.604	694.384
2016	505.162	231.666	1.638.293	708.576

Fonte: Censo Inep, 2017.

Isso equivale a afirmar que o índice de evasão observado nas IES brasileiras evolui a cada ano, e o percentual tem sido mais pronunciado entre as instituições particulares (quadro 2). Isso requer atenção para se diagnosticar as motivações uma vez que se trata de um fenômeno multicausal (SILVA, 2017).

**Quadro 2 – Evasão em IES públicas e particulares (%).**

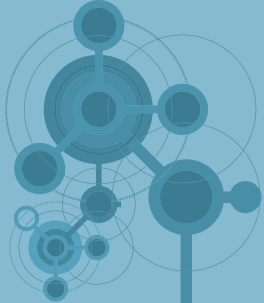
Ano-base	Evasão em IES públicas (%)	Evasão em IES particulares (%)
2012	17,2	27,7
2013	17,8	27,4
2014	18,3	27,9
2015	18,4	28,6
2016	18,5	30,1

Fonte: Censo Inep, 2017.

De acordo com o Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2018, p.21), levando-se em conta os dados referentes à evasão no primeiro ano do curso escolhido<sup>10</sup>, observa-se que eles apresentam discreta variação entre as instituições públicas, mas expressiva variação entre estudantes com ou sem financiamento (quadro 3), sinalizando que em um

<sup>9</sup> Evasão equivale ao total de estudantes com matrículas trancadas, desvinculação do curso e falecidos.

<sup>10</sup> A taxa de evasão no primeiro ano corresponde ao número de estudantes que ingressaram em determinado curso menos o número de estudantes que trancaram a matrícula, se desvincularam ou se transferiram do curso (SEMESP, 2018, p.21).



país que preserva acentuada desigualdade social, as instituições públicas são importantes e o financiamento da educação superior é imprescindível, preocupações que estão na contramão do que se tem assistido nos últimos anos, particularmente no atual governo.

**Quadro 3 – Evasão – IES públicas e particulares (com e sem financiamento).**

Ano-base	Evasão: IES públicas	Evasão: IES privadas sem financiamento	Evasão: IES privadas com Fies	Evasão: IES privadas com Prouni (parcial/ integral)
2012		24,9%	6,4%	10,6%
2013		24,0%	6,7%	11,3%
2014	14,4%	27,4%	7,4%	11,8%
2015	14,2%	26,5%	7,4%	11,8%
2016	14,1%	26,0%	9,7%	9,8%

Fonte: Semesp (2018, p.21).

Outro indício é o desinvestimento em educação. A mídia tem noticiado que entre 2014 e 2018 o investimento em educação no País encolheu de R\$ 11,3 bilhões para R\$ 4,9 bilhões. Mas esse valor é ainda mais modesto uma vez que a projeção da Lei Orçamentária de 2019 prevê R\$ 4,2 bilhões. Trata-se de um movimento suicida, uma vez que pode inviabilizar o funcionamento das universidades públicas ainda em 2019. Títulos publicados por editoras nacionais e internacionais sinalizam que a crise se estende por todos os níveis de formação, atingindo países centrais e periféricos com distintas intensidades. Seguem alguns exemplos meramente ilustrativos.

**Figura 1 – Exemplos de títulos publicados por editoras nacionais e internacionais.**

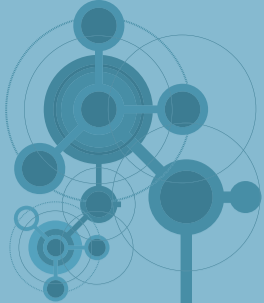


Fonte: Seleção feita pelo autor.

As distintas dimensões da referida crise levam Pena-Veiga (2012) a afirmar a existência de uma multicrise, um verdadeiro paradoxo quando se leva em conta a centralidade do conhecimento na contemporaneidade. As reflexões aqui propostas irão se concentrar em aspectos relativos ao processo que envolve o ensino e a aprendizagem. Compreensivelmente, quando se altera a chave do ensino orientado para a aprendizagem, as mudanças ocorrem em todos os níveis e, simultaneamente, perde-se a referência dos bons professores com quem se teve a oportunidade de trabalhar como o elemento orientador da prática docente!

Possivelmente, a crise reflita um processo de transição exigente, particularmente complexo, uma vez que implica uma mudança de paradigma pedagógico. Sobretudo quando os espaços de resistências não são modestos. Em 1999, referindo-se à educação brasileira, Pedro Demo afirmava que tanto as escolas quanto as universidades preservam o instrucionismo ao reproduzirem o conhecimento estocado. Em 2014, referindo-se à educação brasileira e inglesa,





Ronaldo Mota e David Scott (2014, p. 17-18) asseguravam que “enquanto o reconhecimento social dos professores tem continuamente decrescido, contraditoriamente, há crescente percepção geral na sociedade sobre a importância da educação e do papel dos professores como elementos essenciais para melhorar o sistema educacional”. O que poderia explicar essa contradição? Mesmo levando em conta as condições adversas, o texto em tela buscará situar alguns elementos reunidos na figura 2.

**Figura 2 – Desafios da aprendizagem.**



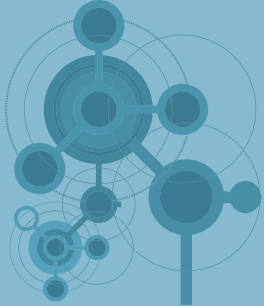
Fonte: Manolita Correia Lima, 2019.

No conjunto, a articulação dos oito itens reunidos na figura 1 requer dedicação em tempo e esforço porque pressupõe um processo de mudança de cultura: os alunos ganham o *status* de estudantes; os professores assumem múltiplas responsabilidades (educador, orientador, tutor, mediador, mentor, facilitador, instrutor, curador, *designer* educacional etc.), os gestores acadêmicos ganham as feições de um líder visionário e os técnicos-educacionais auxiliam de diferentes maneiras o processo de transformação requerido. As alterações observadas nos termos recorrentemente utilizados no ambiente educacional são muito reveladoras do processo de transformação em curso (quadro 4), como será possível perceber na continuidade do texto.

**Quadro 4 – A aprendizagem inspira alterações nos termos.**

Ensino	Aprendizagem
Aluno	Estudante, aprendiz
Instrutor, mestre, professor	Educador, tutor, curador de conteúdos, mentor, mediador, orientador, facilitador, designer educacional, influenciador digital
Grade curricular	Desenho, arquitetura, matriz curricular
Turma	Comunidade de aprendizes
Sala de aula	Espaços de aprendizagem (presencial, virtual, híbrido)
Programa	Plano de ensino e aprendizagem
Aula	Atividades de ensino-aprendizagem

Fonte: Manolita Correia Lima, 2019.

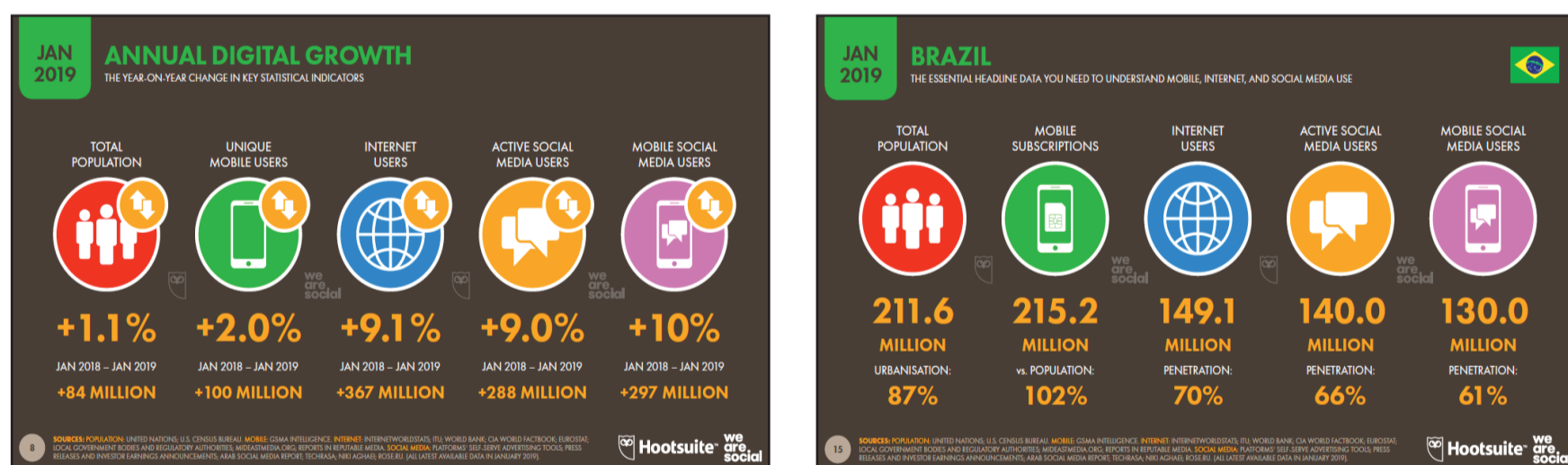


## CENTRALIDADE DO CONHECIMENTO E SUA INFLUÊNCIA SOBRE O CURRÍCULO

Dos anos 1990 em diante a universidade sofre uma erosão sem precedentes em sua hegemonia, decorrente principalmente das transformações na produção do conhecimento, com a intensificação do processo de transição do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário, transdisciplinar, contextualizado, interativo, produzido, distribuído e consumido com base nas tecnologias de comunicação e de informação capazes de alterar as relações entre conhecimento e informação, formação e cidadania (SANTOS, 2010). Soma-se a isso o fato de, no ingresso no século XXI, o conhecimento conquistar centralidade em todas as esferas da existência, particularmente na econômica. Isso explica o fato de expressões como *indústria do conhecimento* (utilizada por Tony Blair), *sociedade da informação* (utilizada pela Comissão Europeia), *sociedade de conhecimento* (expressão que deu título a um relatório da Unesco publicado em 2005), *sociedade intensiva de conhecimento* (DEMO, 2011), *economia intensiva de conhecimento*, *sociedade baseada na economia do conhecimento*, *capitalismo cognitivo* (CORRÊA, CHAVES e SOUSA, 2018; Pena-Veiga, 2012) e *civilização cognitiva* ganharem espaço no ambiente acadêmico – capaz de problematizar o debate – e na mídia – sempre mais afeita a um discurso apologético dessas expressões.

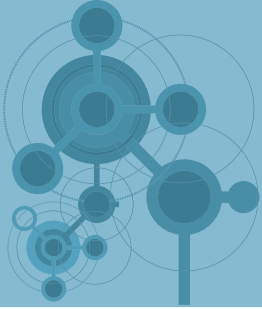
A tecnologia digital subverte a ideia de tempo e espaço – aprendemos cada vez mais cedo, o tempo todo, em qualquer lugar –, contribuindo sobremaneira para o crescimento exponencial da velocidade e da quantidade de dados e informações em circulação. Apesar de o Brasil ser uma nação semiperiférica, a proporção de pessoas com acesso às tecnologias digitais impressiona. Mas quem é capaz de selecionar dados e informação confiáveis e transformá-los em conhecimento? Esse processo depende de competências desenvolvidas no âmbito da educação formal! Nesse contexto, as responsabilidades docentes e discentes ganham novos contornos, *dar aula* e *assistir* a aulas perdem sentido e razão de ser.

**Figura 3 – Dados sobre o acesso às tecnologias digitais.**



Fonte: < <https://pt.slideshare.net/DataReportal/digital-2019-brazil-january-2019-v01> >..Acesso em out.2019.

Em tempo algum houve tanta produção, difusão e acesso a dados e informações, reforçando a pertinência do conceito de *ciberdemocracia* (LÉVY, 2002). Frente ao exposto, faz pouco sentido reduzir o conhecimento a produto; o professor, a mero repassador de estoques de conteúdos ordeiramente empacotados em disciplinas, livros texto ou apostilas; o estudante, a um receptor passivo de dados e informações; a relação entre professores e estudantes, a ensino; e as atividades educacionais, à sala de aula! Na contemporaneidade, o desafio da educação consiste em trabalhar o conhecimento como produto, sobretudo como processo, contando com as múltiplas responsabilidades do professor – educador, tutor, curador de conteúdos, mentor, mediador, orientador, facilitador, *designer* educacional etc. – e do estudante – aprendente, pesquisador, autor etc. –, ampliando as comunidades de aprendizes, diversificando e qualificando os espaços de aprendizagem, uma vez que a relação entre professores e estudantes é cada vez mais definida por atividades de ensino orientadas pela e para a aprendizagem.



Esse ambiente de visível efervescência tem favorecido a obsolescência de grande parte dos conteúdos e a constatação de que “a inteligência inventiva” se manifesta quando nos afastamos do saber acumulado (SERRES, 2013). Assim, reafirma-se que trabalhar com estoques fixos de conhecimento (ensino escaneado) é menos importante do que mobilizar a capacidade de estudantes problematizarem, localizarem, selecionarem, organizarem, analisarem / interpretarem dados e informações, orientados pelo desafio de gerar conhecimento novo, de forma colaborativa, em uma dinâmica que transita entre construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento. Consequentemente, mais do que aprender, os ambientes de estudo e trabalho requerem competências que favoreçam o aprender a aprender (DEMO, 2012) e a aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*).

Aprender a aprender contribui para a formação de pessoas técnica, teórica e metodologicamente potentes, capazes de aprender permanentemente, de forma autônoma e aplicar o conhecimento gerado em distintos contextos, adubando o processo de transformação implicado na autoformação, heteroformação e ecoformação, na trilha da teoria tripolar da formação humana, proposta por Gaston Pineau (1988, *apud* BRAGANÇA, 2011). Assim, o espaço/tempo de estudo e o espaço/tempo de trabalho são cada vez mais inseparáveis (DEMO, 2009). Essa competência tem sido reconhecida como essencial até mesmo pelos autores pragmáticos à medida que influi sobre a formação de sujeitos, consequentemente sobre a produtividade e a inovação, aspectos determinantes da elevação da competitividade (MOTA; SCOTT, 2014).

Essa visão reforça a importância de o conhecimento ser permanentemente colocado em dúvida (problematizado) e poder refletir a melhor solução possível, considerando o tempo presente. Imprimir a visão que reconhece o conhecimento como algo inacabado, provisório e histórico, responsabiliza as novas gerações pela formulação de novos problemas e pela busca de soluções ajustadas aos desafios de seu tempo (DEMO, 2012). Assim sendo, os ambientes de ensino e aprendizagem, sejam eles físicos, virtuais ou híbridos, são construídos em torno de problemas preferencialmente inéditos, cuja relevância justifica a busca de alternativas de solução (BÉDARD; BÉRCHARD, 2009). As soluções requerem atitude investigativa: curiosidade, capacidade de problematizar (FREIRE, 1985)<sup>11</sup>, capacidade de leitura e interpretação (FREIRE, 1988), troca de experiências, acesso a múltiplas fontes de dados, organização e interpretação dos dados, formulação de alternativas de soluções criativas e inovadoras (DEMO, 2012). No âmbito de uma educação orientada para o trabalho, estar-se no universo do *analista simbólico*, descrito por Robert Reich (2005) e de uma educação sensível à inovação (MOTA; SCOTT, 2014).

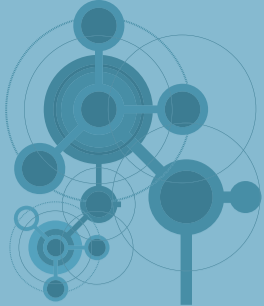
O período que marcou o final do século XX coincide com admirável incremento das tecnologias de informação, particularmente com a emergência da internet e das possibilidades abertas por ela. Com isso, houve enorme avanço nas tecnologias que viabilizam a troca de dados por meio de sistemas *ciber-físicos* capazes de monitorar os processos físicos, criar cópia virtual do mundo físico e propiciar a tomada de decisões descentralizadas. A *internet* das coisas permite que os sistemas *ciber-físicos* comuniquem e cooperem entre si e com os humanos, em tempo real. A computação em nuvem, por sua vez, permite a oferta de serviços internos e intraorganizacionais utilizados pelos participantes da cadeia de valor (CAMANHO, 2018). Observa-se que a revolução promovida pelas tecnologias de informação tem exercido importantes transformações em todas as dimensões da vida humana, da arte à ciência, a exemplo da arte interativa e imersiva, *machinimas*, videoarte, animações de arte, games, *gifs*, robótica, animatrônica, inteligência artificial, LED *show*, além das performances reunidas nos vinte anos de existência do Festival Internacional de Linguagem Eletrônica (File)<sup>12</sup>.

Nesse contexto, os valores, o estilo de vida e o comportamento dos jovens (particularmente os nativos digitais)<sup>13</sup> mudam substancialmente; a produção e difusão de dados, informações e conhecimento ganham novos formatos e distintas dinâmicas; os ambientes de trabalho sofrem importantes alterações e tudo isso repercute sobre as competências que merecem ser desenvolvidas pelos habitantes deste planeta, em acelerado processo de transformação, que tanto podem ser associadas a uma visão otimista do futuro (Peter Schwartz; Michel Serres), quanto a instalação de um processo de decadência (Michel Onfray; Yuval Noah Harari).

11 Problematizar enfatiza a *práxis* na qual o sujeito busca soluções para a realidade em que vive e se torna capaz de transformá-la pela própria ação, ao mesmo tempo em que se transforma.

12 Para mais informação sobre o File, cf. <<http://centroculturalfiesp.com.br/evento/file-sao-paulo-2019>>.

13 Os termos *imigrante digital* e *nativo digital* foram cunhados por Marc Prensky. Enquanto imigrante define pessoas que nasceram em data anterior a 1980, valorizam a tecnologia analógica, desconhecem ou conhecem muito pouco o funcionamento das tecnologias digitais; o nativo digital é aquele que tem familiaridade com as tecnologias digital de informação e comunicação porque desde a primeira infância têm contato frequente com videogames, internet, telefone celular, MP3, MP4, MP5 Players, iPod, iPad etc.



Os jovens que crescem em um ambiente marcado pela cultura digital estão mais familiarizados com sistemas artificiais inteligentes e informação digitalizada. Mas, não raro, atravessam os muros das instituições educacionais e encontram verdadeiras “grades” curriculares, recheadas de disciplinas obrigatórias, pré-requisitos, surpreendente valorização de extenso conteúdo, cuja “entrega” requer elevada carga horária e a adoção de métodos reprodutivos, aplicação de exames em que os resultados legitimam decisões de aprovação ou reprovação – estamos no universo do ensino dissociado da aprendizagem! Do ensino escaneado, pouco contributivo para a formação de sujeitos reflexivos e para o desenvolvimento de competências que transitam entre a inteligência social, competência transcultural, mentalidade de *design*, pensamento computacional, formação de redes e colaboração virtual, capacidade de gerar significado, capacidade de gerenciar elevada carga cognitiva, capacidade de pensar de forma independente (MOTA; SCOTT, 2014), e o que Yuval Harari (2018) nomeia de os 4 Cs: pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade.

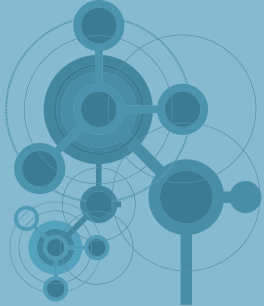
No contexto em questão, os estudantes tendem a estabelecer outra relação com o saber<sup>14</sup>, imprimirão sentido a projetos educacionais distintos, aprenderão de maneiras diferentes, estabelecerão outra relação com os professores e as instituições educacionais. Aqui emerge um hiato que ajuda a explicar o desinteresse crescente dos jovens pela escola e pelos estudos, a desmobilização decorrente e a evasão crescente. Se as instituições educacionais insistirem em preservar a aula instrucional, essa nova geração digital tomará a dianteira e decretará o sepultamento desse tipo de escola (DEMO, 2001) e de um professor reduzido a instrutor. Cabe lembrar que isso já foi reivindicado pelos estudantes que promoveram o movimento de Córdoba, em 1918, nos termos de Carlos Tünnermann Bernheim (2008, p. 93): “la Reforma también abogó por la introducción de nuevas metodologías de docencia. La metodología activa fue su principal postulado en este aspecto, coincidiendo con las corrientes educativas de la época, que veían en la clase magistral un anacronismo pedagógico”. Contudo, essa discussão remonta a Immanuel Kant (1724-1804), para quem a nova pedagogia trata de aproximar a educação da vida, de modo que os alunos possam compreendê-la para transformá-la; e a Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), que em oposição a aprendizagem mecânica, de utilidade incerta, afirmava ser necessário que tudo que se aprende seja entendido como a consciência clara do fato de que se adquire o conhecimento de forma ativa, e com a consciência das regras dessa atividade de aquisição.

Ciente de que o ensino orientado pela aprendizagem requer respeito às necessidades educacionais dos estudantes, como criar condições que favoreçam a aprendizagem? Como os professores podem promover a aproximação intrínseca entre ensino e aprendizagem significativa ou experiencial (ROGERS, 1971), expansiva (ENGSTRÖM, 1987), transicional (ALHEIT, 2013), transformadora (MEZIROW, 2013)? Esse é o desafio da inovação pedagógica enfrentado pelos autores que assinam a obra colegiada organizada por Denis Bédard e Jean-Pierre Béchar, intitulada *Inover dans l'enseignement supérieur*.

## O CURRÍCULO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PÓS-INDUSTRIAL

Até recentemente, o currículo prolongava um ideal iluminista das ciências (século XIX), com resquícios do enciclopedismo (século XVIII). Os cursos de graduação preservam uma espécie de introdução a determinada área, em uma tentativa de familiarizar o estudante com os fundamentos do campo de conhecimento escolhido. Nesse contexto, um bom curso e uma disciplina exemplar são aqueles que se prestam a “entregar muito conteúdo” e por isso mesmo requerem elevada carga horária. Não raro, tenta-se estabelecer algum equilíbrio entre conteúdos teóricos e saberes práticos, trabalhados nessa sequência, de forma dissociada. Dessa feita, os dois, três, quatro, cinco ou seis anos do curso de graduação se tornam cada vez mais insuficientes quando se objetiva explorar o conhecimento incessantemente produzido. Invariavelmente, a solução encontrada reside em o professor resumir o estado da arte e transmitir o conteúdo em forma de aulas expositivas, por vezes interessantes, mas pouco contributivas quando a preocupação reside em criar ambientes favoráveis à aprendizagem. Resgatando Bauman, o mundo líquido envolve projetos cuja realização requer competências que ultrapassam a memorização.

14 Sobre a relação com o saber, recomenda-se a leitura de *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais* (CHARLOT, 2001).



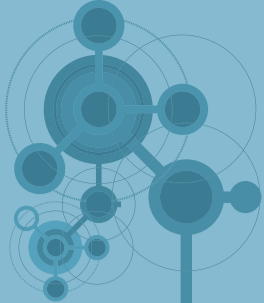
No passado, afirma Harari (2018), isso faria sentido, porque a informação era escassa e mesmo o lento cotejar da informação disponível era repetidamente bloqueado pela censura. No século XXI, completa o autor, tem-se acesso a enormes quantidades de informação, nem mesmo os censores tentam bloqueá-las. Em vez disso, disseminam informações falsas e distraem os indivíduos com irrelevâncias. Em um mundo assim, a última coisa que um professor precisa é munir os estudantes com informação, porque eles já têm informação em abundância. Em vez disso, os estudantes precisam desenvolver capacidade para extrair sentido da informação, reconhecer o que é relevante e irrelevante, acima de tudo combinar os muitos fragmentos de informações num amplo quadro de referência do mundo (HARARI, 2018).

O autor argumenta que a habilidade para lidar com mudanças, a capacidade de aprender coisas novas e de preservar o equilíbrio mental em situações pouco familiares correspondem às competências essenciais para se viver no século XXI, os desafios trazidos pela pandemia são ilustrativos do que o autor deseja expressar. Em um mundo regido por rápidas transformações, faz-se mister desenvolver uma mente inquieta, investigativa, criativa, mas, acima de tudo, capaz de se reinventar diversas vezes. Pois à medida que o ritmo das mudanças aumenta, esclarece Harari (2018), é provável que não apenas a economia, mas o próprio sentido de “ser humano” mude. A lógica que embalou as gerações até o século XX – a primeira etapa da vida é dedicada aos estudos; a segunda (nomeada de ‘vida útil’), ao trabalho; e finalmente a terceira e última, ao ócio permitido pela aposentadoria. Contudo, as mudanças aceleradas e a vida mais longa desconstroem essa linha do tempo e o modo de pensar a existência humana. Espera-se cada vez mais descontinuidades entre os diversos períodos da vida. A velocidade das mudanças associadas ao ambiente marcado por incertezas e descontinuidades favorece a elevação do nível de estresse, ansiedade, depressão, desencadeando, distúrbios emocionais importantes (HARARI, 2018). Para o indivíduo sobreviver nesse ambiente precisará aprender sempre e se reinventar, independentemente da idade, o que requer múltiplas inteligências e flexibilidade mental. Quando a ênfase do processo educacional recai em conteúdo, desconsidera-se que grande parte do que se aprende hoje será irrelevante em 2050, suspeita Harari (2018). Apesar de se desconhecer como será o futuro, sabe-se que o “atual modelo escolar” não resistirá muito tempo (NÓVOA, 2019).

Levando em conta as especificidades de uma sociedade intensiva em conhecimento, em que as transformações ocorrem com especial velocidade; sem desconsiderar a crescente heterogeneidade dos estudantes que ingressam nas universidades, seja em termos de país de origem, repertório cultural e científico, acesso às tecnologias digitais, natureza dos propósitos profissionais e dos projetos pessoais, qual seria o sentido do currículo? Em que termos é possível formular uma matriz curricular adequada, no sentido de compatível às exigências de nosso tempo? Quais seriam os critérios que balizariam as escolhas em termos dos conteúdos privilegiados e de sua distribuição ao longo dos semestres?

Cabe esclarecer que no século XXI ainda é comum o uso da expressão grade curricular, em detrimento de expressões que traduzem o conhecimento na contemporaneidade, tais como desenho, arquitetura ou matriz curricular. O uso da metáfora *grade*, de acordo com Nilson Machado (2008, p.14-15), associa a imagem do conhecimento a encadeamento, ou do conhecer como encadear. Essa visão encontra amparo nas ideias de Descartes, frente à complexidade dos fenômenos estudados, ele defendia a necessidade de subdividir a tarefa, decompô-la em partes suficientemente pequenas para serem apreendidas, e na sequência enumerar tais fragmentos, reconstruindo o objeto por meio de um encadeamento lógico linear. Isso explica a defesa de pré-requisitos e seriação no ambiente educacional. Machado (2008) esclarece que qualquer narrativa pressupõe um encadeamento; no entanto, as pressuposições cartesianas exacerbam tal necessidade.

De todo modo, não seria exagero afirmar que ainda hoje a forma com que algumas instituições organizam a educação reforça conhecimento como produto e o currículo como uma linha de montagem. Exceção são as instituições que concebem o currículo como uma “obra aberta” (ECO, 2005), algo vivo, em permanente processo de revisão (BÉDARD; BÉCHARD, 2009), flexível, modular, pouco afeito a visões monodisciplinares ou omnidisciplinares. Para Edgar Morin (1999, p. 50), “a missão primordial do ensino implica muito mais aprender a religar do que aprender a separar”. Ou seja, propostas curriculares capazes de inspirar a construção de itinerários formativos cuja concepção reflete os interesses ou, nos termos do professor Machado (2006), os projetos dos estudantes. Visão alinhada às noções que transitam entre os conceitos de desenho, arquitetura ou matriz curricular.



Buscando imprimir coerência ao raciocínio em construção, sublinha-se que a ênfase da matriz curricular não está no número de disciplinas, na extensa carga horária, tampouco na quantidade de conteúdos programáticos previstos! Para favorecer a escolha dos itinerários formativos com potencial de respeitar os interesses dos estudantes e fortalecer os respectivos projetos, faz-se mister prever reduzido número de disciplinas obrigatórias, amplo e variado cardápio de disciplinas eletivas; disciplinas transversais capazes de inibir a excessiva fragmentação do conhecimento e encorajar a religação dos saberes; e amplo leque de atividades de interesse curricular. Sem desconsiderar que a extensão e profundidade do currículo oculto uma vez que ele irá variar entre a população estudantil em consonância com o grau de interesse e mobilização para a aprendizagem, por parte de cada um<sup>15</sup>.

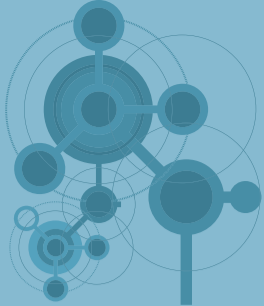
## PROFESSORES EM INSTITUIÇÕES INTENSIVAS DE APRENDIZAGEM

O professor é o principal agente de mudança na educação superior, reveladoramente nomeado de *enseignant-chercheur* (professor-pesquisador). A expressão utilizada por Nicole Colet (2009) reconhece o ensino e a pesquisa como responsabilidades distintas e complementares dos profissionais da aprendizagem. Contudo, sabidamente, as políticas de regulação da educação superior induzem a certo descaso a nobre função de uma instituição formadora de todas as profissões (CUNHA, 2018). Possivelmente, parte do desprestígio dos professores universitários se deve à dificuldade de superar o instrucionismo pelo fato de exercerem uma atividade profissional cada vez mais exigente não apenas em repertório, mas em habilidades e atitudes, sem a devida formação. Apesar de a universidade formar mestres e doutores, de a atividade de ensino ser a principal ocupação dos egressos dos mestrados e doutorados, grande parte de seu corpo docente naturaliza a docência! Enquanto Nathália Joaquim (2011) assegura que o professor universitário constrói a sua identidade docente inspirado na prática pedagógica dos professores com quem teve a oportunidade de estudar, Sandra R. Soares e Maria Isabel da Cunha (2010) acrescentam a experiência autodidata, as trocas com colegas de profissão e a reação dos estudantes.

Conhecidamente, as competências científicas requeridas pela atividade de pesquisa são desenvolvidas no âmbito da educação formal, particularmente com a realização de cursos de doutorado. As competências pedagógicas requeridas pela docência, por sua vez, decorrem sobretudo da educação informal, resultante de situações pouco estruturadas (COLET, 2009). Isso pode ajudar a entender o número de publicações disponíveis no mercado editorial cujo conteúdo reduz a atividade de ensino a um conjunto de prescrições. Compreensivelmente, elas são apreciadas por professores com pouco tempo para se dedicar à formação pedagógica. Não surpreende que o efeito colateral dessa solução fortaleça o instrucionismo e justifique atitudes de resistência a programas que contribuam para o desenvolvimento das múltiplas habilidades requeridas pelo ensino orientado pela aprendizagem.

Apesar de na atividade docente não haver base científica capaz de assegurar que o planejamento do ensino-aprendizagem, por mais cuidadoso que seja, garanta o alcance dos objetivos de aprendizagem; que a incerteza faz parte do processo educacional, uma vez que o alcance dos objetivos de aprendizagem depende fundamentalmente do interesse e mobilização do estudante (CUNHA, 2018), ser um profissional da aprendizagem requer competências cada vez mais variadas e exigentes. Para Andy Hargreaves (2004), a combinação entre crescente desprofissionalização, desprestígio do trabalho educativo e descrédito nos resultados alcançados contribuem para comprometer a autonomia dos professores. Nessa direção, Nóvoa (2019) assegura que a revitalização da pedagogia exige um investimento intelectual idêntico ao que se faz na ciência e na investigação, exige a construção de novas práticas, a procura de novas maneiras de ensinar, um esforço para recuperar o entusiasmo perdido do gesto educativo. Muito embora haja crescente compreensão da necessidade de formação pedagógica para um exercício mais adequado da docência universitária, “percebe-se certa desresponsabilização das instituições e das políticas públicas para com um movimento de profissionalização da docência da educação superior” (CUNHA, 2018, p. 22).

<sup>15</sup> O *currículo* reflete uma construção cultural, por isso mesmo, é contaminado por ideologias e concepções defendidas por grupos dominantes. Por isso mesmo é um espaço de poder, não raro fundamenta e reproduz desigualdades culturais, sociais, raciais, de gênero, dentre outras. O *currículo oculto*, por sua vez, reflete um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que explicitamente não integra o currículo, mas são implicitamente cultivados por meio das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da instituição educacional (MELO *et al.*, 2016). Refere-se aos processos educativos em geral e às práticas educativas em particular, desde que promovam aprendizagens imprevistas (MELO *et al.*, 2016), mas reflete aprendizagens resultantes do interesse do estudante; assim sendo, o combustível do currículo oculto é a motivação, a mobilização, o engajamento ou o comprometimento do estudante. Isso é visível no contexto das metodologias ativas/colaborativas, e muito evidente em uma educação calcada na autonomia e na formação de autores, a exemplo de alguns programas de pós-graduação *stricto sensu*.



Paradoxalmente, o exercício da docência ganha crescente complexidade porque a prática pressupõe a conciliação entre múltiplas atividades, dentro e fora do ambiente educacional. No contexto do produtivismo, além dos crescentes desafios da docência, espera-se êxito nas atividades que envolvem pesquisa e publicação; extensão e prestação de serviço; sem falar em gestão acadêmica. Inescapavelmente, a metáfora “professor bombril” traduz a hiperatividade a que esse profissional está cada vez mais submetido (ALCADIPANI, 2005). Como é possível realizar simultânea e competentemente tantas atividades?

Frente à complexidade do trabalho docente, cresce a importância do espírito colaborativo entre os membros de uma comunidade que junta aprende a ensinar e a aprender (SORDI, 2019). Reforçando essa ideia, Nóvoa (2019) afirma que uma das principais mudanças em curso é a passagem de um professor individual, que trabalha sozinho com a “sua” turma de estudantes, para um trabalho conjunto entre professores, no quadro de uma diversidade de formas de organização pedagógica. Isso reforça uma profissionalidade docente baseada na colaboração e na cooperação. Os conceitos variam – *aprendizagem experiencial* (KOLB, 1984)<sup>16</sup>, *aprendizagem situada*<sup>17</sup> – mas o trabalho coletivo resulta da participação em *comunidades de interesse*, sobretudo, *comunidades de prática* (WENGER, 2006)<sup>18</sup> ou da *prática reflexiva* (SCHÖN, 2000)<sup>19</sup>, *comunidades de trabalho*, *comunidades profissionais*. Em todas elas, a ideia de aprender colaborativamente prevalece. A cultura que aproxima a cooperação da colaboração, na busca de formular soluções para os problemas da educação, sem recair na valorização da padronização e do desempenho típica das políticas públicas generalistas, pode ser a chave para se entender que a inteligência não é rara, singular, fixa e individual, ao contrário, é universal, múltipla, infinita e compartilhada (HARGREAVES, 2004, p. 43).

## ESPAÇOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A visão de conhecimento e arquitetura curricular também coloca em dúvida a construção do espaço educacional, particularmente o que tem sido tradicionalmente nomeado “sala de aula”, por quê? À medida que a referência mais recorrente de sala de aula distância e hierarquiza professores e estudantes, coloca os estudantes em um mesmo plano, como se todos fossem iguais em repertório, propósitos (projetos) e mobilização para aprender; além de favorecer a exploração de recursos pedagógicos calcados em exposições temáticas, unilaterais, a construção de espaços favoráveis à aprendizagem modifica-se.

Para que a sala de aula seja reconhecida como mais um espaço de aprendizagem, há necessidade de se promover ajustes no espaço / mobiliário, de tal modo que ela reúna algumas características: seja acêntrica, flexível e modular (reconfigurável) para se adequar a diferentes propósitos e distintos usos, uma vez que refletirá as especificidades de métodos, estratégias, técnicas e ferramentas pedagógicas escolhidos pelo professor comprometido com a ampliação das condições que favoreçam a aprendizagem dos estudantes. Neste caso, o mobiliário ganha particular importância à medida que pode reforçar o caráter modular, flexível e multifuncional intrínseco às maneiras de ensinar e aprender aqui retratadas.

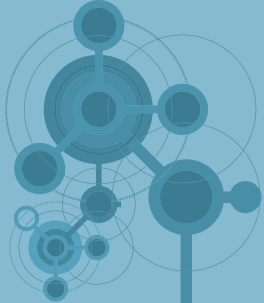
Sublinha-se que os espaços de aprendizagem não se restringem ao interior das instituições educacionais. Ganham não apenas múltiplos formatos, mas também ocupam distintos locais, a exemplo de salas de estudo, laboratórios, empresas, hotéis, cinemas, restaurantes, cafeterias, barzinhos, *shoppings*, parques, praças, entre outros. Em 2013, por exemplo, a

16 A teoria da aprendizagem experiencial confere particular importância aos conhecimentos de caráter experiencial, cuja utilidade para engendrar desenvolvimento só existe na medida em que podem ser confrontados, comparados, ampliados, revisados, enfim, refletidos junto a conhecimentos de caráter teórico. “Portanto, há que integrar conhecimento estruturado e conhecimento experiencial para construir um percurso de desenvolvimento profissional” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.146, apud PIMENTEL, 2007).

17 A aprendizagem situada é uma derivação da aprendizagem experiencial. De modo geral fundamenta-se em situações extraídas do cotidiano; o conhecimento deriva da ação e pode ser transferido para situações idênticas; a aprendizagem resulta da interação social que conjuga o pensamento, a percepção, a resolução de problemas e interliga o conhecimento declaratório com o conhecimento prático; a aprendizagem não existe sem a ação pois resulta de um ambiente social complexo de atores, ações e situações (BRAZÃO, s.d.).

18 Uma *comunidade de prática* é concebida como um grupo de indivíduos com distintas competências (conhecimentos e habilidades), além de experiências, que participam ativamente em processos de colaboração, compartilhando conhecimentos, interesses, recursos, perspectivas, atividades e, sobretudo, práticas, para a produção de conhecimento tanto pessoal quanto coletivo (FERREIRA; SILVA, 2014).

19 A prática reflexiva corresponde às atividades intelectuais e afetivas em que os indivíduos se envolvem para explorar as suas experiências com o objetivo de concretizar uma nova compreensão (BOUD, KEOGH e WALKER, 1985, apud PEIXOTO e PEIXOTO, 2016). Ocorre à medida que os praticantes problematizam a sua prática e desenvolvem novas competências.



Inglaterra inaugurou o *pint of science*, quatro anos depois a atividade foi promovida em diversas cidades do mundo, as cidades brasileiras não foram exceção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sociedades intensivas de conhecimento requerem instituições de educação intensivas em aprendizagem, e a repercussão disso sobre a educação em geral e sobre a educação superior em particular pressupõe outro paradigma pedagógico. Ultrapassar práticas docentes fortemente centradas no ensino, na direção de práticas orientadas para e pela aprendizagem, requer novos modos de planejar e realizar o ensino-aprendizagem, além de uma preocupação ainda mais imprescindível sobre o processo de avaliação da aprendizagem. Nas palavras de Maria Isabel de Almeida e Selma Garrido Pimenta (2014, p. 25),

trata-se, portanto, de propiciar condições formativas para que se desenvolva uma mudança de paradigma orientador desse processo, o que requer a definição de organizações curriculares baseadas em lógicas interdisciplinares, reorientação dos objetivos, revisão das estratégias de ensino-aprendizagem, dos sistemas de avaliação da aprendizagem, redesenho dos espaços de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a naturalização da docência pode representar um freio no processo de transformação pedagógica que se faz necessário, mas ter expectativa de que o desenvolvimento das competências docentes estejam associadas apenas à realização do mestrado e do doutorado – como prevê a LDB (2017) – parece equivocado, quando sabidamente se trata de programas de formação orientados para a pesquisa acadêmica. Se são cada vez mais evidentes a ressignificação das responsabilidades assumidas pelo professor (educador, orientador, tutor, mediador, mentor, facilitador, instrutor, curador, *designer* educacional etc.) e a sua relevância no suporte ao desenvolvimento, por parte dos estudantes, das chamadas competências para o século XXI, faz-se cada vez mais premente a formulação de políticas voltadas à formação e ao contínuo aperfeiçoamento do professor universitário. Do contrário, a transformação do processo de ensino e aprendizagem estará sempre mais próxima de um voo de galinha, agravando ainda mais a distância do Brasil de seu potencial de colaborar para a formação de jovens capazes de viver os desafios contemporâneos (e futuros) que as sociedades cada vez mais globalizadas e intensivas em conhecimento lhe apresentam.

## REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, Rafael. A hiperatividade do professor bombril. *Organização & Sociedade*, v. 2, n. 35, 2005. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10811/0>>. Acesso em: jul. 2019.

ALHEIT, Peter. Aprendizagem biográfica: dentro do novo discurso da aprendizagem ao longo da vida. In: ILLERIS, Knud (org.). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Penso, 2013. p. 138-152.

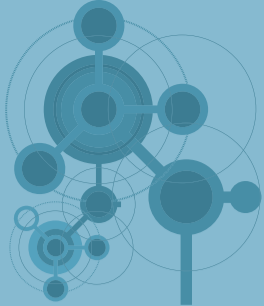
ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 2, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v27n2/v27n2a02.pdf>>. Acesso em: jul. 2019.

BÉDARD, Denis; BÉCHARD, Jean-Pierre. *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris: Presses Universitaires de France. 2009.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)*. Buenos Aires: Clacso, 2008.

BOTTI, Sérgio Henrique de Oliveira; REGO, Sérgio. Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis? *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 32, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v32n3/v32n3a11.pdf>>. Acesso em: jul. 2019.





BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Educação*, Porto Alegre, RS, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8700/6352>>. Acesso em: jul. 2019.

BRAZÃO, José Carlos Gomes. Aprendizagem situada na formação inicial de professores: um estudo. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/pbrazao/art&publ/Brazao%20P%202016%20Aprendizagem%20sit%20na%20form%20ini%20prof.pdf>>. Acesso em: jun. 2019.

CAMANHO, Roberto. Revolução industrial 4.0 e o glossário da inovação. *Revista da ESPM*, v. 24, n.2, 2018.

CASTELLS, Manuel. *The network society: a cross-cultural perspective*. Northampton: Edward Elgar, 2004.

CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

COLET, Nicole Rege. Relève professorale: des forces fraîches dans la mêlée. In: BÉDARD, Denis; BÉCHARD, Jean-Pierre. *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

CORRÊA, Murilo Duarte Costa; CHAVES, João Guilherme Pereira; SOUSA, Diego Petyk de. Governar pela autonomia: universidade, inovação e capitalismo cognitivo. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, SP, n. 47, p. 81-103, set./dez. 2018. Disponível em: <[file:///C:/Users/mclima/Downloads/10690-56815-1-PB%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/mclima/Downloads/10690-56815-1-PB%20(9).pdf)>. Acesso em: jul. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na educação superior: a profissionalidade em construção. *Educação*, v. 41, n.1, p. 6-11, jan.-abr. 2018. Disponível em: <[file:///C:/Users/mclima/Downloads/29725-127564-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/mclima/Downloads/29725-127564-2-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: ago. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. *Habilidades e competências no século XXI*. 3. ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediações, 2012.

DEMO, Pedro. Conhecimento e aprendizagem: atualidade de Paulo Freire. In: TORRES, Carlos Alberto (compilador). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: Clacso, 2001. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010030536/torres.pdf>>. Acesso em: jul. 2019.

DEMO, Pedro. *O mais importante da educação importante*. São Paulo, SP: Atlas, 2012.

DEMO, Pedro. *Outro professor: alunos aprendem bem com professores que aprendem bem*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

DEMO, Pedro. *Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades*. São Paulo, SP: Atlas, 2009.

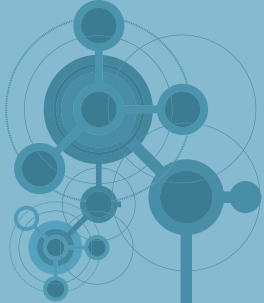
ECO, Umberto. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo, SP: Perspectiva, 2005.

ENGSTRÖM, Yrjö. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

FERREIRA, Andréia de Assis; SILVA, Bento Duarte da. Comunidade de prática *on-line*: uma estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores de História. *Educação em Revista*, v.30, n.1, jan./mar. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982014000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000100003)>. Acesso em: ago. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo, SP: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1988.



FREITAS, Teresa. Letramento digital e formação de professores. Belo Horizonte, MG, *Educação em Revista*, v. 26, n. 3, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf>>. Acesso em: maio 2019.

FRIEDMANN, Georges. *O trabalho em migalhas: especialização e lazeres*. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 1972.

GAUTIER, Julien; VERGNE, Guillaume. *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris: Fayard / Mille et Une Nuit, 2012.

HARARI, Yuval Noah. *21 lições para o século 21*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2018.

HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre, RS: Art Med, 2004.

JOAQUIM, Nathália de Fátima. *Desafios da formação docente: estágio docência e a prática de ensino em Administração*. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2011.

KEATS, Derek; SCHMIDT, Philipp. The genesis and emergence of education 3.0 in higher education and its potential for Africa. *Journal on the Internet*, v.12, n. 3, mar. 2007. Disponível em: <<https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/1625/1540>>. Acesso em: jul. 2019.

KOLB, David. *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LENGEL, Jim Gillis. *Education 3.0: steps to better schools*. New York, NY: Teachers College Press, 2013.

LÉVY, Pierre. *Cyberdémocratie: essai de philosophie politique*. Paris: Éditions Odile Jacob, 2002.

MACHADO, Nilson José. *Educação, projetos e valores*. 6. ed. São Paulo, SP: Escrituras Editora, 2006.

MACHADO, Nilson José. Imagens do conhecimento e ação docente no ensino superior. *Cadernos de Pedagogia Universitária*, USP, jun. 2008. Disponível em: <<https://maiza.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Imagens-do-conhecimento-Nilson-José-Machado-USP.pdf>>. Acesso em: maio 2019.

MELO, Fabíola Cristina *et al.* Quais são as vozes do currículo oculto? *Evidência*, v. 12, n. 12, 2016. Disponível em: <<https://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/viewFile/506/485>>. Acesso em: maio 2019.

MEZIROU, Jack. Visão geral sobre a aprendizagem transformadora. In: ILLERIS, Knud (org.). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Penso, 2013. p. 109-126.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo, SP: Centauro, 2006.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre, RS: Ed. Sulina, 2005.

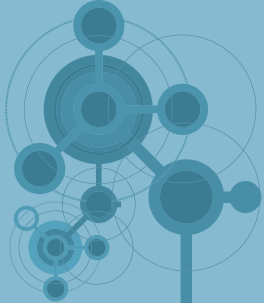
MORIN, Edgar. *Religação dos saberes: o desafio do século 21*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade*. Natal, RN: Editora da UFRN, 1999.

MOTA, Ronaldo; SCOTT, David. *Educando para a inovação e aprendizagem independente*. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2014.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteira*, v.19, n.1, jan./abr. 2019. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>>. Acesso em: ago. 2019.

PEIXOTO, Nuno Miguel dos Santos Martins; PEIXOTO, Tiago André dos Santos Martins. Prática reflexiva em estudantes de enfermagem em ensino clínico. *Revista de Enfermagem Referência*, v. IV, n. 11, Coimbra, Portugal, dez.



2016. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-02832016000400013](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832016000400013)>. Acesso em: jul. 2019.

PENA-VEIGA, Alfredo. Universidades em redes em um mundo globalizado: sem renunciar à emancipação. In: SOUSA JR., José Geraldo de (orgs.). *Da universidade necessária à universidade emancipatória*. Brasília, DF: Editora UnB, 2012.

PIMENTEL, Alessandra. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. *Estudos de Psicologia*, v. 12, n.2, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v12n2/a08v12n2.pdf>>. Acesso em: ago. 2019.

REICH, Robert B. *O trabalho das nações: preparando-nos para o capitalismo do século 21*. São Paulo, SP: Educator, 1995.

RIBEIRO, Renato Janini. *Humanidades: um novo curso da USP*. São Paulo, SP: Edusp, 2001.

ROGERS, Karl Ransom. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte, MG: Interlivros, 1971.

ROSA, Fernanda Ribeiro; DIAS, Maria Carolina Nogueira. *Por um indicador de letramento digital: uma abordagem sobre competências e habilidades em TICs*. Dissertação (Mestrado profissional em gestão e políticas públicas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2012. Disponível em: <[http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/fernanda\\_ribeiro\\_rosa\\_maria\\_carolina\\_nogueira\\_dias.pdf](http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/fernanda_ribeiro_rosa_maria_carolina_nogueira_dias.pdf)>. Acesso em: maio 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SEMESP. *Mapa do ensino superior no Brasil – 2018*. São Paulo, SP: Semesp, 2018.

SENADO FEDERAL. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, Fernanda Cristina da. *Gestão da evasão na EAD: modelo estatístico preditivo para os cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/179913>>.

SOARES, Paulo César. Contradições na pesquisa e pós-graduação no Brasil. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 92, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n92/0103-4014-ea-32-92-0289.pdf>>. Acesso em: ago. 2019.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, DF, v. 7, n. 14, dez. 2010.

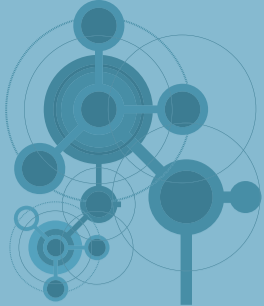
SORDI, Mara Regina Lemes de. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. *Educar em Revista*, Curitiba, PR, v. 35, n. 75, maio/jun. 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/v35n75/1984-0411-er-35-75-0135.pdf>>. Acesso em: jul. 2019.

UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones Unesco, 2005.

WENGER, Etienne New ways of learning: the role of communities of practice with Etienne Wenger. *Organização & Sociedade*, Salvador, BA, v.13, n.38, p.161-164, jul./set. 2006. (Entrevista concedida a Jader C. Souza-Silva).

---

Artigo recebido em 27.02.2020 e aprovado em 07.03.2020.



## Por que é tão difícil inovar nas práticas de ensino? Um modelo de formação universitária centrado na saúde pedagógica\*

Why is it so difficult to innovate in teaching practices? A model of teaching development focused on pedagogic health

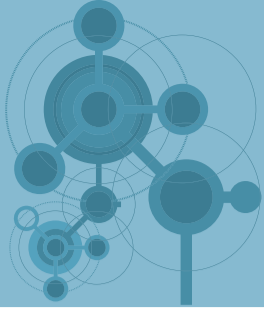
¿Por qué es tan difícil innovar en las prácticas de enseñanza?  
Un modelo de formación universitaria enfocado en la salud pedagógica



### Joana Guilaes de Aguiar

- Professora adjunta do Departamento de Química Inorgânica, do Instituto de Química da Universidade Federal Fluminense (UFF)
- Pós-doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP)
- Mestre e doutora em Ensino de Química pelo Programa Interunidades em Ensino de Ciências da USP
- Especialista em Docência no Ensino Superior pela Universidade Nove de Julho (Uninove)
- Graduada em Química pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
- E-mail: joana\_aguiar@id.uff.br

\* A autora agradece aos professores Maurício Pietrocola (FE-USP), Paulo Rogério Correia (EACH-USP) e Ian Kinchin (University of Surrey, UK) pelas valiosas discussões que culminaram neste trabalho. E também à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) pelo financiamento (Processo Fapesp #2018/21857-0).



## Resumo

O ambiente de ensino universitário é dinâmico e complexo. Porém, as abordagens didáticas continuam sendo prevalentemente conservadoras, tradicionais e focadas na transmissão de conteúdo disciplinar. Apesar da necessidade de inovação didático-pedagógica, por que, na prática, ainda parece ser tão difícil inovar em nossas práticas de ensino? Este artigo tem o objetivo de explorar uma visão humanista para abordar o problema, focada na promoção da saúde pedagógica na universidade como forma de potencializar esforços individuais e institucionais para uma educação inovadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO • ENSINO SUPERIOR • INOVAÇÃO DIDÁTICA • SAÚDE PEDAGÓGICA • UNIVERSIDADE.

## Abstract

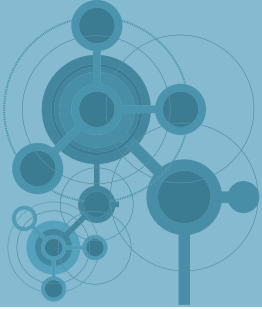
Teaching environment at university is dynamic and complex. However, teaching approaches continue to be predominantly conservative, traditional and focused on the transmission of disciplinary content. Despite the need for teaching innovation, why, practically speaking, is it so difficult to innovate in our teaching practices? This paper aims to explore a humanist approach to address the problem, focused on promoting pedagogic health at the university as a way to enhance individual and institutional efforts for innovative education.

**KEYWORDS:** TEACHING DEVELOPMENT • HIGHER EDUCATION • TEACHING INNOVATION • PEDAGOGIC HEALTH • UNIVERSITY.

## Resumen

El ambiente de enseñanza universitaria es dinámico y complejo. Sin embargo, los enfoques didácticos continúan siendo predominantemente conservadores, tradicionales y centrados en la transmisión de contenido disciplinar. A pesar de la necesidad de innovación didáctico-pedagógica, ¿por qué, en la práctica, todavía parece tan difícil innovar en nuestras prácticas de enseñanza? Este artículo tiene como objetivo explorar una visión humanista para abordar el problema, centrada en promover la salud pedagógica en la universidad como una forma de mejorar los esfuerzos individuales e institucionales para una educación innovadora.

**PALABRAS CLAVES:** DESARROLLO PEDAGÓGICO • EDUCACIÓN SUPERIOR • INNOVACIÓN DIDÁCTICA • SALUD PEDAGÓGICA • UNIVERSIDAD.



O ambiente de ensino universitário é complexo e está em constante mudança (BARNETT, 2005). As instituições de ensino superior estão sendo desafiadas a serem cada vez mais inovadoras e a proporem soluções para formar cidadãos capazes de não apenas aplicar o conhecimento especializado, mas também criar soluções que respondam a problemas presentes e futuros em uma sociedade cada vez mais dinâmica e complexa (UNESCO, 2005).

Apesar disso, as abordagens de ensino na universidade continuam sendo prevalentemente conservadoras e tradicionais, em que a transmissão do conteúdo é vista como dominante. O aluno é reduzido a um sujeito destinado a receber passivamente o conhecimento. O docente, ao adotar práticas centradas “naquilo que ele já sabe e o que funciona para ele”, seleciona a informação que considera essencial para transmitir sua visão de ensino e, seletivamente, ignora o restante dos conteúdos e valores. O impacto em longo prazo dessa abordagem pode ser visto na formação do aluno estruturada como uma cadeia linear, a qual reforça a memorização em vez da aprendizagem profunda e significativa necessária ao futuro profissional. Para Martin Talbot (2004), a adoção dessa linearidade reforça uma certeza quase que autoritária da existência de uma única rota possível de ensino, não havendo, portanto, espaço para mudanças, criatividade e inovação.

Uma forma de romper com o estilo didático positivista, que comunica um conhecimento fechado, acabado, regido pela racionalidade técnica, é a promoção da *inovação didático-pedagógica*. Conforme descrito por Elisa Lucarelli (2000, p.63), “as práticas de ensino inovadoras são aquelas que alteram, de algum modo, o sistema unidirecional de relações que caracterizam o ensino conservador e tradicional”. Já em Jaume Carbonell (2002, p. 19) a inovação é tida como um “conjunto de intervenções, decisões com certo grau de intencionalidade e sistematização, que visam transformar as atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”. Em um estudo mais recente, Maria Isabel Cunha (2018) entende que a inovação pedagógica se materializa pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, superando típicas dicotomias desse sistema, tais como teoria *versus* prática, senso comum *versus* conhecimento científico, mercado *versus* academia. Em todas essas definições é possível perceber que o foco da inovação em âmbito educacional está no processo, capaz de alterar e transformar as pessoas e o seu meio (FULLAN, 2000).

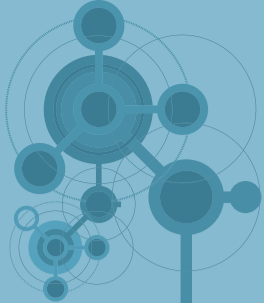
Nesse contexto, surge uma pergunta importante: “Se a inovação didático-pedagógica é tão importante e inevitável no contexto universitário brasileiro, por que parece ser tão difícil inovar em nossas práticas de ensino?”. Obviamente, esta pergunta não é simples de ser respondida. Este artigo tem o objetivo de explorar e propor uma visão holística e humanista para abordar o problema, focada na promoção da *saúde pedagógica* no ambiente universitário como forma de potencializar os esforços institucionais para uma educação inovadora.

## DE QUE TIPO DE INOVAÇÃO ESTAMOS FALANDO?

O conceito de inovação na educação é polissêmico, amplo e plural (BATTESTIN; NOGARO, 2016). Primeiramente, é muito importante deixar claro que a inovação didática difere grandemente da inovação corporativa, empresarial ou industrial. Esta última, representa a criação de algo novo, uma ideia, método ou objeto diferente do anterior, sendo frequentemente associada ao avanço da ciência e da tecnologia ou ao empreendedorismo (AUDY; MOROSINI, 2006). A inovação nas práticas de ensino não se resume à mera adoção de um novo método, ideia ou objeto em sala de aula e, sim, requer uma profunda mudança nas relações de significado do que é ensinar e aprender.

Recorrer de modo isolado à introdução de técnicas tidas por inovadoras ou a novos dispositivos, se for desligado ou não suficientemente ancorado numa nova visão de conjunto da formação, em concepções claras acerca das metas de aprendizagem dos alunos e acerca do papel e da influência do docente (estas sim, questões desafiadoras e difíceis) pode não trazer significativas melhorias da qualidade da formação realizada (ESTEVEES, 2008, p. 106).

Aparentemente, o constante discurso institucional em prol da estratégia de interação entre dois dos componentes dos sistemas de inovação (as universidades e as empresas) pode justificar, em parte, a confusão entre esses tipos de inovação no contexto universitário (KUNSCH, 2019).



Uma segunda discussão diz respeito a quem exatamente compete a inovação nas práticas de ensino. Atualmente, existem muitas inovações pedagógicas interessantes sendo promovidas na literatura sobre ensino e aprendizagem no âmbito universitário. No entanto, arriscaria dizer que muitas destas estão fadadas ao fracasso, uma vez que o ambiente (e seus indivíduos) não são particularmente receptivos a elas. Essa relação dialética entre as partes (docentes, alunos, coordenação/direção) e o sistema (ambiente de sala de aula, ambiente acadêmico, a universidade, a sociedade) é complexa e determinante para garantir a adoção e manutenção de práticas pedagógicas mais alinhadas com a atual sociedade do conhecimento.

A maioria das pesquisas sobre inovação didática no ensino superior estão centradas em listar e descrever diferentes métodos, técnicas, estratégias e atividades para ensinar e aprender. Apesar de úteis, essas informações por si só podem não ser suficientes para gerar, no docente, a segurança e autoconfiança necessárias para implementar mudanças em sala de aula. Além disso, algumas dessas “inovações” podem não ser viáveis para todos os contextos educacionais, o que requereria do docente não apenas a capacidade de escolher uma nova metodologia como também saber adaptá-la.

A aparente facilidade com que se apresentam as diferentes práticas inovadoras pode ser uma “armadilha” para os docentes, visto que eles podem deduzir que sua utilização em sala de aula é igualmente trivial. Por exemplo, as metodologias ativas da aprendizagem<sup>1</sup> (BACICH; MORAN, 2018), tais como a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem por projetos, o ensino híbrido (*blended learning*), a instrução por pares (*peer instruction*), a sala de aula invertida (*flipped classroom*), vêm sendo amplamente adotadas como práticas inovadoras de ensino. Porém, muitas das dificuldades observadas com a efetiva utilização dessas práticas derivam, pelo menos em parte, do uso inadequado das metodologias escolhidas, da falta de informações sobre o procedimento e consecução das atividades, do não reconhecimento da importância dos fundamentos teóricos que as subsidiam e, principalmente, da ausência de mudança nas relações entre docente-aluno.

Os docentes do ensino superior têm adotado uma postura defensiva [em relação a possíveis mudanças], ao considerar que ensinar é somente uma questão de compromisso com o conhecimento científico válido da sua área, e que aprender é um problema exclusivo do aluno, associado à sua determinação, motivações, capacidades, conhecimentos e competências adquiridos anteriormente (ZABALZA, 2004, p. 105).

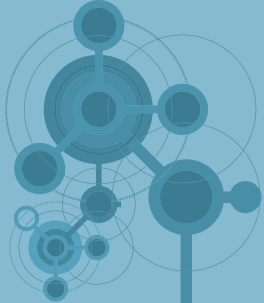
Em suma, além de interesse, vontade e motivação para inovar, o docente precisa também “saber como” implementar, na prática, as mudanças necessárias bem como ter meios de lidar com resultados inesperados, principalmente no que tange à aceitação dos alunos a essas mudanças. Além disso, dependendo do nível de regulação imposto pelo departamento/escola/instituto e do espaço cedido para a negociação das práticas de ensino, essa autonomia individual para criar, mudar, transformar e, por fim, inovar surtirá efeitos em nível local (na sala de aula), mas não em nível institucional.

Na prática, o que se percebe é uma multiplicidade de fatores impeditivos para adoção de práticas inovadoras no ensino superior. De fato, para Paulo S. Garcia (2009) elas passam por fatores pessoais (p. ex., medo, insegurança), profissionais (p. ex., falta de apoio, tempo, treinamento, estímulo) e contextuais (p. ex., falta de recursos financeiros, materiais, legislação atrasada), reforçando a necessidade de comprometimento tanto dos docentes como das lideranças acadêmicas e da instituição na busca por uma cultura de inovação pedagógica (FARIAS, 2006).

## O MODELO DA FRAGILIDADE PEDAGÓGICA E SUA CONOTAÇÃO NEGATIVA

Existem muitas formas de abordar o problema da falta de inovação didático-pedagógica universitária. Para Ian Kinchin e Naomi Winstone (2017), por exemplo, os discursos e tensões conflitantes no sistema educacional resultam em um certo grau de “*fragilidade pedagógica*”, a qual pode ser vista, na prática, quando os docentes percebem as pressões cumulativas das atividades acadêmicas como o principal fator que inibe sua capacidade em mudar suas práticas de ensino. A consequência é,

<sup>1</sup> Metodologias ativas de aprendizagem são estratégias pedagógicas complexas que possuem como principal característica a adoção do aluno como agente principal e responsável pelo seu processo de aprendizagem. O docente é visto como mediador desse processo à medida que apresenta e conduz as tarefas.



usualmente, a adoção de uma abordagem pedagógica tradicional, “segura”, sustentável e, possivelmente, desatualizada (CLEGG, 2008; BAILEY, 2014).

O modelo da fragilidade pedagógica (KINCHIN *et al.*, 2016, KINCHIN, 2017; KINCHIN e WINSTONE, 2017; AGUIAR e CORREIA, 2019) coloca em foco elementos-chave que descrevem as atividades acadêmicas e os principais motivos que levam muitos docentes, incluindo os mais experientes, a adotar uma abordagem de ensino conservadora e tradicional. Usualmente, a fragilidade pedagógica ocorre na universidade quando há tensões entre os elementos do ambiente de ensino, ou seja, quando:

- O foco do discurso curricular está concentrado nos mecanismos e regulamentos ao invés de teorias e valores profissionais que direcionam nossas perspectivas pessoais;
- A relação entre os conteúdos disciplinares e a prática profissional não está alinhada à natureza da disciplina;
- O caráter da relação ensino-pesquisa é desbalanceado e assimétrico e não está explícito nas práticas pedagógicas;
- Há um baixo grau de percepção quanto à proximidade e influência dos docentes sobre o processo de tomada de decisão que impacta o ensino.

Quando os elementos desse sistema estão em tensão entre si, os docentes tendem a sucumbir ao estresse e ao esgotamento mental. Segundo Mary Carlotto (2002), no exercício profissional da atividade docente encontram-se presentes diversos estressores psicossociais, alguns relacionados à natureza de suas funções, outros relacionados ao contexto institucional e social onde estas são exercidas. Quando persistentes, esses estressores podem levar à *síndrome de burnout* (HARRISON, 1999), um tipo de estresse vinculado a situações de trabalho, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas por longos períodos. A literatura sobre estresse e *burnout* entre docentes (p. ex., MASLACH, 1982; BYRNE, 1991; CARLOTTO e CÂMARA, 2007; BORINE, WANDERLEY e BASSITT, 2015; JEUNON *et al.*, 2017) demonstra que os índices de felicidade e bem-estar, satisfação com a carreira e o trabalho e aspectos da personalidade devem ser levados em consideração quando buscamos a saúde psicológica necessária para sua atuação nas diferentes atividades acadêmicas.

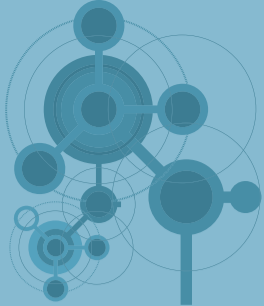
Em um contexto de estresse e esgotamento, qualquer tipo de proposta de inovação didática tem poucas chances de sucesso, pois, usualmente, são vistas como ameaças à percepção (ilusória) de estabilidade do sistema. Portanto, saber lidar com as adversidades e os fatores de estresse impostos no ambiente acadêmico é parte fundamental para dar início ao combate à fragilidade pedagógica.

## A PROMOÇÃO DA SAÚDE PEDAGÓGICA E A UNIVERSIDADE SALUTOGÊNICA

As pesquisas dos últimos cinco anos apontam a utilidade do panorama teórico-empírico da fragilidade pedagógica como um ponto de partida promissor para o desenvolvimento de docentes universitários em diferentes áreas de conhecimento, tais como geografia (KINCHIN; FRANCIS, 2017), artes e humanidades (KINCHIN; WILEY, 2018), ensino de ciências (CORREIA; AGUIAR; KINCHIN, 2017), psicologia (WINSTONE; KINCHIN, 2017), enfermagem (DERHAM, 2018), engenharia (BEHNEJAD, 2018), química (WHELLIGAN, 2018), política (USHERWOOD, 2018), direito (MASON, 2018) e administração (ADCROFT, 2018). Entretanto, sua conotação negativa, focada nos problemas constantemente relatados pelos docentes, vem dificultando sua aceitação e implementação no ensino superior. Nesse contexto, ao invés de considerar um cenário em que a fragilidade pedagógica deve ser combatida, neste artigo é proposto um contraponto positivo, de promoção da *saúde pedagógica*.

A salutogênese (ANTONOVSKY, 1987) designa as forças que geram saúde, em oposto à patogênese, ou seja, as influências que causam doenças. A analogia médica vem nos ajudar a descrever uma universidade que deve se preocupar com a saúde física, mental, psicológica, emocional, social e cultural dos seus docentes. A partir deste novo paradigma e, já estabelecendo uma ponte para a esfera educacional (NILSSON *et al.*, 2015), pode-se dizer que o ápice da salutogênese é atingida pelo *senso de coerência*, ou seja, (i) a existência de explicações que evitam a sensação de caos e a ausência de





propósito, (ii) a presença de uma sensação de significância, que “faz valer a pena” se engajar nas mudanças propostas e (iii) a capacidade de usar suas habilidades para promover mudanças em âmbito local e global.

Muitos dos atuais modelos de formação continuada não se alinham com essa visão. O oferecimento de palestras, oficinas, minicursos apesar de interessante, ainda é muito pouco efetivo quando se trata de obter a abertura necessária para promover um diálogo franco, o senso de coerência e, conseqüentemente, a salutogênese. Em linhas gerais, a saúde pedagógica deve considerar uma condição em que os elementos do ensino universitário contribuam ativamente para o bem-estar dos docentes, com a finalidade de se construir um ambiente de aprendizado saudável, centrado no ser humano e na complexidade das relações interpessoais. Ajudar os elementos desse sistema a se complementarem e se apoiarem como um todo coerente produzirá um ambiente que exhibe saúde pedagógica, no qual as inovações têm maior chance de sucesso.

A seguir, foram reunidas algumas diretrizes de promoção da saúde pedagógica como forma de potencializar os esforços individuais e institucionais em prol de uma cultura inovadora na universidade:

*1) É fundamental atenção à qualidade de vida pessoal e profissional do docente.*

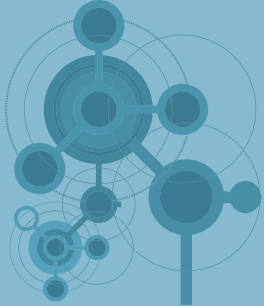
A capacidade de inovação no ensino deve considerar uma componente pessoal, relativa aos aspectos de personalidade e felicidade na vida em geral, e uma componente de satisfação profissional. Docentes empáticos, criativos, conscientes, confiantes, felizes em sua vida pessoal e satisfeitos com sua carreira, seu trabalho e com a docência tenderão a ser mais receptivos às mudanças impostas pela alta complexidade do ambiente de ensino ou pelas constantes cobranças externas. Além disso, é preciso promover meios de desenvolvimento da resiliência acadêmica. Esta, de caráter interativo, diz respeito à relativa resistência de um indivíduo às experiências de risco em seu ambiente, na superação das adversidades de maneira saudável. Docentes resilientes são aqueles que possuem um bom desempenho psicológico, capazes de se adaptar, aprender e mudar apesar das vivências negativas no ambiente universitário. Quanto maior a resiliência, maior o repertório de estratégias que o docente possui para lidar com circunstâncias adversas ou estressantes de seu cotidiano. O mecanismo de aquisição de resiliência pode ser promovido com situações em que o docente explore novas formas de se comportar, permitindo que ele saia de sua “zona de conforto”. Porém, conforme já mencionado, é fundamental acompanhar o seu desempenho psicológico a fim de evitar situações de isolamento, estresse extremo e *burnout*.

*2) É preciso discutir sobre as teorias e os valores que informam o currículo do curso.*

As teorias de ensino e aprendizagem e os valores que sustentam o currículo do curso e, conseqüentemente, informam a nossa prática pedagógica são implícitas e pouco discutidas e compartilhadas entre os docentes. Normalmente, as reuniões de departamento para tratar sobre questões de ensino estão restritas a designar disciplinas aos seus respectivos docentes, alterar ementas, conteúdos disciplinares, carga horárias, bibliografias, definir horas-aula de laboratório ou estágio. Ou seja, o foco do discurso usualmente está concentrado nos mecanismos e regulamentos, sem que para isso seja feita uma reflexão de como essas alterações impactam a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a formação do egresso. O docente que deseja inovar em suas práticas de ensino, diante de tamanho discurso burocrático e quase “autoritário”, não vê saída a não ser repetir os mesmos materiais e estratégias do ano anterior. É preciso uma predisposição de gestores e docentes em explicitar e compartilhar suas visões de ensino e experiências de sucesso, estando abertos às mudanças e à adoção de novas práticas, alinhadas aos valores do curso.

*3) O ensino e a avaliação devem ser autênticos e estarem alinhados com a natureza da disciplina.*

A autenticidade do ensino (BENNETT; HARPER; HEDBERG, 2002) é atingida quando as atividades e estratégias didáticas levam os alunos a compreender o papel do conteúdo especializado no contexto da futura prática profissional, extrapolando



a mera transmissão de informações, e isto é totalmente idiossincrático à natureza da disciplina e do curso. Ainda que uma disciplina seja de fundamentos teóricos, esse conhecimento precisa ser articulado de forma que o aluno saiba, ao final da disciplina, resolver problemas. Além disso, se o docente escolhe ensinar o conteúdo teórico por meio da aplicação de atividades práticas, sua avaliação precisa estar alinhada a este mesmo pressuposto de ensino-aprendizagem. Se, durante o ensino, é valorizada a construção e a articulação que o aluno faz com o conhecimento, a avaliação não poderá apenas cobrar fatos, nomes e fórmulas, mas deverá também privilegiar a argumentação, a criticidade, a criatividade e a solução prática do problema. Com isso, tanto ensino como avaliação serão autênticos. Por fim, as universidades devem formar egressos com uma rede de conhecimento rica e altamente articulada, se aproximando do especialista na área. Se os conteúdos disciplinares são ensinados de modo linear e desconectados de suas futuras profissões, dificilmente os alunos saberão resolver problemas complexos impostos nos cenários da vida real (KINCHIN; LYGO-BAKER; HAY, 2008).

#### *4) A relação entre ensino e pesquisa deve orientar a prática pedagógica.*

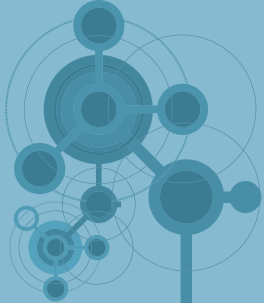
O ingresso na academia requer habilidades de pesquisa e ensino como pré-requisitos dos acadêmicos, os quais devem ser fundidos ao invés de tomarem papéis separados. É muito comum observarmos atualmente uma distribuição não balanceada de tempo e energia dedicados às atividades de ensino e pesquisa (ROBERTSON e BOND, 2001; HOSEIN, 2017), em que uma maior valorização percebida para um dos lados pode levar ao desequilíbrio que desencadeia desdobramentos assimétricos de recompensas, status, reconhecimento e motivação. Uma tensão similar também é observada com docentes que lecionam no ensino superior e atuam no mercado de trabalho. Possuir diferentes atribuições ao longo da carreira acadêmica não deve se configurar como um problema, mas sim como uma oportunidade para que os docentes informem suas práticas pedagógicas. Situações reais do meio corporativo e/ou resultados de pesquisa recentes da literatura podem (e devem!) atuar como uma fonte de informação que auxilia a escolha de conteúdos disciplinares e estratégias de ensino direcionadas à solução de problemas e pensamento crítico. De forma análoga, discussões produtivas geradas em sala de aula podem ser usadas como “inspiração” para iniciar novas pesquisas na área ou ainda oferecer uma abordagem diferente de enfrentamento do problema.

#### *5) Docentes devem atuar junto às lideranças acadêmicas nas tomadas de decisões que impactam o ensino.*

Nos últimos anos, algumas universidades deslocaram-se para uma administração mais centralizada, com modelos de avaliação da qualidade do ensino com uma visão “comercial” (GOERGEN, 2010), além de rigorosas abordagens de auditoria para medir a eficácia desse ensino prestado aos alunos (vistos aqui como consumidores). Nesse modelo, docentes e alunos são desconsiderados do processo de tomada de decisões que impactam o ensino. A consequência é o desinteresse e o descomprometimento com a qualidade da formação oferecida na universidade. Uma forma de reverter essa situação é a adoção de uma administração descentralizada, que permite maior participação da comunidade acadêmica nas tomadas de decisões e no processo de avaliação da qualidade de ensino (SOUSA SANTOS, 2010), promovendo o senso de coerência. O engajamento para mudança e inovação pedagógica depende, em grande parte, desta sensação de pertencimento e alinhamento aos valores institucionais, os quais devem ser compartilhados por toda a comunidade acadêmica, ou seja, alunos, docentes, funcionários e lideranças acadêmicas locais (chefes de departamento, coordenadores, colegiados) e globais (gestores, pró-reitores, políticos).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A necessidade de uma educação inovadora na graduação vem se justificando pela formação de egressos capazes de atuarem em uma sociedade do conhecimento cada vez mais complexa e fluída. Para isso, se faz necessário o rompimento das atuais dinâmicas de ensino pautada na transmissão de conteúdo, memorização de fatos, nomes, teorias e compartimentalização do conhecimento. Aparentemente, esse seria um problema simples de ser resolvido, uma vez que bastaria ao docente universitário a escolha e implementação por essas mudanças em suas aulas. Na prática, o que se observa



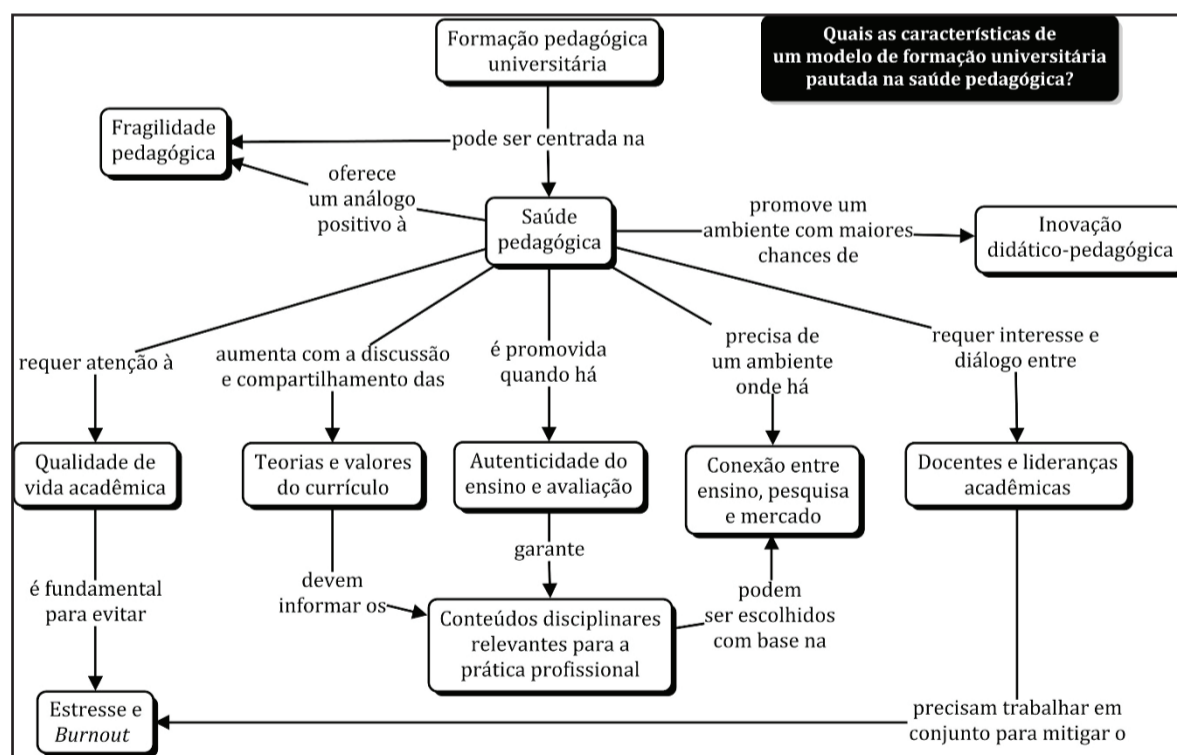
são docentes que sucumbem às abordagens pedagógicas tradicionais e “seguras”, seja pelos altos níveis de estresse e pressão provenientes do próprio ambiente de ensino, das atividades acadêmicas e relações interpessoais ou mesmo pela falta de interesse e apoio institucional.

O modelo da fragilidade pedagógica reúne, explícita e descreve pontos de tensão do ambiente acadêmico que impedem a inovação do ensino, oferecendo um meio prático de potencializar o desenvolvimento pedagógico e a resiliência na universidade. Apesar de resultados promissores nas mais variadas áreas de conhecimento, o modelo carrega em si uma conotação negativa, que coloca foco nas “reclamações” dos docentes, no “combate” em nível institucional, além da relação que os indivíduos fazem entre fragilidade e “fraqueza”.

Neste artigo, foi proposta uma abordagem positiva, humanista e sistêmica de encarar o problema. Focada na promoção da saúde pedagógica, docentes e lideranças acadêmicas precisam trabalhar em conjunto para superar obstáculos de cunho pessoal, profissional, pedagógico e acadêmico que possam impedir atitudes inovadoras. Diferente dos atuais modelos de formação universitária, o modelo pautado na saúde pedagógica é centrado: (1) nas interações da tríade alunos-docentes-sistema; (2) no diálogo aberto e franco que permite aumentar o senso de coerência; (3) no compartilhamento e discussão sobre as diferentes visões de ensino; e, por fim, (4) no engajamento e comprometimento institucional de apoio às práticas de ensino inovadoras.

Para sintetizar as informações apresentadas neste trabalho, um mapa conceitual<sup>2</sup> foi elaborado para responder à pergunta “Quais as características de um modelo de formação universitária centrado na saúde pedagógica?”.

**Figura 1 – Mapa conceitual elaborado para sintetizar os principais requisitos para um modelo de formação pedagógica de docentes universitários pautado na promoção da saúde pedagógica.**

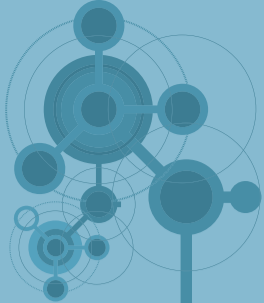


Fonte: A autora.

## REFERÊNCIAS

ADCROFT, Andy. Business. In: KINCHIN, Ian M.; WINSTONE, Naomi E. (eds.) *Exploring pedagogic frailty and resilience: case studies of academic narrative*. Londres: Brill, 2018. p. 77-90.

<sup>2</sup> Mapas conceituais são organizadores gráficos de representação do conhecimento (NOVAK, 2010). Eles são formados por uma rede de proposições, isto é, a união de conceitos por um termo de ligação. Os conceitos são usualmente organizados de modo hierárquico e respondem à uma pergunta focal definida pelo autor do mapa (AGUIAR; CORREIA, 2013).



AGUIAR Joana G.; CORREIA, Paulo Rogério M. Como fazer bons mapas conceituais? Estabelecendo parâmetros de referências e propondo atividades de treinamento. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 13, n. 2, p. 141-157, 2013.

AGUIAR Joana G.; CORREIA, Paulo Rogério M. Um novo olhar sobre a vida acadêmica: estudo de caso sobre as concepções de docentes universitários. *Educação e Pesquisa* [online], v. 45, p. 1-30, 2019.

ANTONOVSKY, Aaron. *Unravelling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. São Francisco, CA: Jossey Bass, 1987.

AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa. *Inovação e empreendedorismo na universidade*. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2006.

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre, RS: Penso, 2018.

BAILEY, Gillian. Accountability and the rise of “play safe” pedagogical practices. *Education + Training*, [online], v. 56, n. 7, p. 663-674, 2014.

BARNETT, Ronald. *A universidade em uma era de supercomplexidade*. São Paulo, SP: Universidade Anhembi Morumbi, 2005.

BATTESTIN, Cláudia; NOGARO, Arnaldo. Sentidos e cotornos da inovação na educação. *Holos*, v. 2, p. 357-372, 2016.

BEHNEJAD, Alireza. Engineering. In: KINCHIN, Ian M.; WINSTONE, Naomi E. (eds.) *Exploring pedagogic frailty and resilience: case studies of academic narrative*. Londres: Brill, 2018. p. 35-45.

BENNETT, Sue; HARPER, Barry; HEDBERG, John. Designing real-life cases to support authentic design activities. *Australian Journal of Educational Technology*, v.18, n.1, p.1-12, 2002.

BORINE, Rita de Cassia Calderani; WANDERLEY, Kátia da Silva; BASSITT, Débora Pastore. Relação entre a qualidade de vida e o estresse em acadêmicos da área da saúde. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, v. 6, n. 1, p. 100-118, 2015.

BYRNE, Barbara M. Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching & Teacher Education*, v. 7, n. 2, p. 197-209, 1991.

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002.

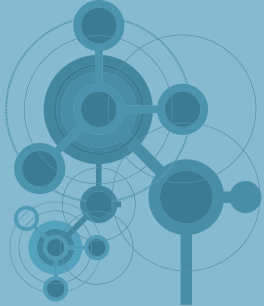
CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002.

CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA, Sheila Gonçalves. Preditores da síndrome de *burnout* em professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 11, n. 1, p. 101-110, 2007.

CLEGG, Sue. Academic identities under threat? *British Educational Research Journal*, v. 34, n. 3, p. 329-345, 2008.

CORREIA, Paulo Rogério M.; AGUIAR, Joana G.; KINCHIN, Ian M. Mapping pedagogic frailty in science education: a comparison of academics' espoused values. In: BIENNIAL EUROPEAN ASSOCIATION FOR RESEARCH ON LEARNING AND INSTRUCTION (EARLI) CONFERENCE, 17th [Tampere, Finlândia, set. 2017]. Finlândia. *Anais [...]*. Tampere: Universidade de Tampere, 2017, p. 125.

CUNHA, Maria Isabel. Prática pedagógica e inovação: experiências em foco. In: SEMINÁRIO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: REPENSANDO ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL EM DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO SUPERIOR, II [Uruguaiana, RS, 09.11.2018]. *Anais [...]*. Uruguaiana, RS: Unipampa, 2018.



DERHAM, Cathrine. Nursing. In: KINCHIN, Ian M.; WINSTONE, Naomi E. (eds.). *Exploring pedagogic frailty and resilience: case studies of academic narrative*. Londres: Brill, 2018. p. 61-75.

ESTEVES, Manuela. Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, v. 7, p. 101-110, 2008.

FARIAS, Isabel Maria S. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

FULLAN, Michael G. *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*. México: Trillas, 2000.

GARCIA, Paulo Sérgio. Inovação e formação contínua de professores de ciências. *Educação em Foco*, v. 12, n. 13, p. 161-189, 2009.

GOERGEN, Pedro. Formação superior: entre o mercado e a cidadania. In: PEREIRA, Elisabete. *Universidade e currículo: perspectivas de educação geral*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 17-40.

HARRISON, Brian J. Are you destined to burn out? *Fund Raising Management*, v. 30, n. 3, p. 25-28, 1999.

HOSEIN, Anesa. Pedagogic frailty and research-teaching nexus. In: KINCHIN, Ian; WINSTONE, Naomi (eds.). *Pedagogic frailty and resilience in the university*. Roterdã: Sense, 2017. p. 135-150.

JEUNON, Ester E.; CORREA, Luis Álvaro S.; DUARTE, Leonora C.; GUIMARÃES, Eloisa H. Burnout syndrome: a study with professors at a public university in Maranhão. *Revista Gestão & Tecnologia*, v. 17, n. 2, p. 252-268, 2017.

KINCHIN, Ian M. *et al.* Charting the elements of pedagogic frailty. *Educational Research*, v. 58, n. 1, p. 1-23, 2016.

KINCHIN, Ian M. Visualising the pedagogic frailty model as a frame for the scholarship of teaching and learning. *PSU Research Review*, v. 1, n. 3, p. 184-193, 2017.

KINCHIN, Ian M.; FRANCIS, Robert. Mapping pedagogic frailty in geography education: a framed autoethnographic case study. *Journal of Geography in Higher Education*, v. 41, n. 1, p. 56-74, 2017.

KINCHIN, Ian M.; WILEY, Christopher. Tracing pedagogic frailty in arts and humanities education: an autoethnographic perspective. *Arts and Humanities in Higher Education*, v. 17, n. 2, p. 241-264, 2018.

KINCHIN, Ian; LYGO-BAKER, Simon; HAY, David. Universities as centres of non-learning. *Studies in Higher Education*, v. 33, n. 1, p. 89-103, 2008.

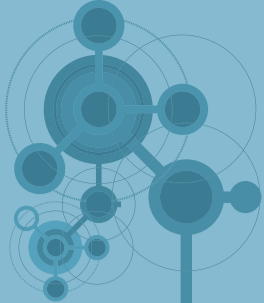
KINCHIN, Ian; WINSTONE, Naomi (eds.). *Pedagogic frailty and resilience in the university*. Roterdã: Sense, 2017.

KUNSCH, Margarida Maria K. Comunicação, inovação, empreendedorismo: um campo aberto para novas pesquisas. *Organicom*, v. 16, n. 31, p. 11-14, 2019.

LUCARELLI, Elisa. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 61-74.

MASLACH, Christina. *Burnout: the cost of caring*. New Jersey: Prentice Hall, 1982.

MASON, Luke. Law. In: KINCHIN, Ian M.; WINSTONE, Naomi E. (eds.) *Exploring pedagogic frailty and resilience: case studies of academic narrative*. Londres: Brill, 2018. p. 105-122.



NILSSON, Marie; EJLERTSSON, Göran; ANDERSSON, Ingemar; BLOMQVIST, Kerstin. Caring as a salutogenic aspect in teachers' lives. *Teaching and Teacher Education*, v. 46, p. 51-61, 2015.

NOVAK, John D. *Learning, creating and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. 2nd ed. New York, NY: Routledge, 2010.

ROBERTSON, Jane; BOND, Carol. Experiences of the relation between teaching and research: what do academics value? *Higher Education Research & Development*, v. 20, n. 1, p. 5-19, 2001.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

TALBOT, Martin. Monkey see, monkey do: a critique of the competency model in graduate medical education. *Medical Education*, v. 38, n. 6, p. 587-592, 2004.

UNESCO. *Towards knowledge societies: Unesco world report*. Paris: Unesco, 2005.

USHERWOOD, Simon. Politics. In: KINCHIN, Ian M.; WINSTONE, Naomi E. (eds.) *Exploring pedagogic frailty and resilience: case studies of academic narrative*. Londres: Brill, 2018. p. 91-103.

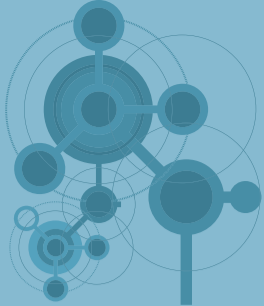
WHELLIGAN, Daniel. Chemistry. In: KINCHIN, Ian M.; WINSTONE, Naomi E. (eds.) *Exploring pedagogic frailty and resilience: case studies of academic narrative*. Londres: Brill, 2018. p. 17-31.

WINSTONE, Naomi E.; KINCHIN, Ian M. Teaching sensitive issues: psychological literacy as an antidote to pedagogic frailty. *Psychology Teaching Review*, v. 23, n. 1, p. 15-29, 2017.

ZABALZA, Miguel Ángel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

---

Texto recebido em 06.03.2020 e aprovado em 21.03.2020.



## Didática nos cursos de relações públicas: desafios e perspectivas no ensino superior\*

Teaching methods in public relations courses:  
challenges and perspectives for higher education

Didáctica en las carreras de relaciones públicas:  
desafíos y perspectivas en la enseñanza superior



### 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 Universidade de São Paulo (USP) e em Relações Públicas pela Universidade Anhembi Morumbi
- Professora dos Programas de Pós-Graduação e Graduação da ECA-USP
- E-mail: maferrar@usp.br



### Juliane Martins

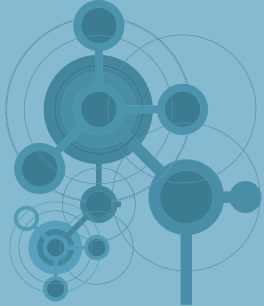
- Doutoranda em Ciências da Comunicação pela ECA-USP
- Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)
- Graduada em Jornalismo pela PUC-PR e em Letras – Português pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)
- Especialista em Comunicación Científica pela Universitat Pompeu Fabra (Barcelona-Espanha)
- Professora do curso de Comunicação Institucional da UFPR
- E-mail: professorajuliane@ufpr.br



### Victor Theodoro

- 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
- Investigador no Laboratório de Comunicação On-line (LabCom.IFP), do Centro de Investigação em Comunicação, Filosofia e Humanidades da UBI
- E-mail: victortheodoro1@hotmail.com

\* Projeto apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) – Processo n. 2016/05909-5.



## Resumo

A didática nos cursos superiores de relações públicas no Brasil tem sido negligenciada por pesquisadores, prova é a escassa literatura encontrada. Dada a carência de informações, a pesquisa apresentada tem como objetivo revelar as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Foram realizadas entrevistas com coordenadores e professores de cursos de relações públicas das cinco regiões brasileiras. Os resultados mostram o panorama atual do ensino de relações públicas com a incorporação de ferramentas tecnológicas, como suporte pedagógico, e trazem uma reflexão sobre os desafios e perspectivas para o futuro.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO SUPERIOR • RELAÇÕES PÚBLICAS • ENSINO-APRENDIZAGEM • MÉTODOS ATIVOS • FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

## Abstract

The teaching process of Brazilian public relations university programs has long been neglected by academic research, which is evidenced by the scarcity of available bibliography. The objective of this study is to present the teaching methods currently used for classroom teaching. Interviews were conducted with public relations academics and coordinators from five Brazilian regions. Results reveal the current status, challenges and perspectives regarding the use of technology-based tools for the teaching of Public Relations.

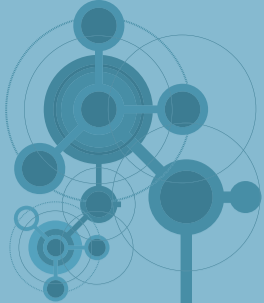
**KEYWORDS:** HIGHER EDUCATION • PUBLIC RELATIONS • TEACHING-LEARNING PROCESS • ACTIVE METHODS • INSTRUCTOR AND ACADEMIC TRAINING.

## Resumen

La didáctica en las carreras universitarias de relaciones públicas en Brasil ha sido descuidada por investigadores, razón es la escasa literatura encontrada. Dada la falta de información, la presente investigación tiene como objetivo revelar las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula. Fueron realizadas entrevistas con coordinadores y docentes de carreras de relaciones públicas de las cinco regiones brasileñas. Los resultados muestran el escenario actual de la enseñanza de las relaciones públicas con la incorporación de herramientas tecnológicas, como el soporte pedagógico, y brinda una reflexión acerca de los desafíos y las perspectivas para el futuro.

**PALABRAS CLAVES:** EDUCACIÓN SUPERIOR • RELACIONES PÚBLICAS • ENSEÑANZA-APRENDIZAJE • MÉTODOS ACTIVOS • FORMACIÓN DE PROFESORES.





Nos últimos anos, alguns estudos desenvolvidos por Ferrari (2017a, 2017b) tiveram como objetivo identificar e analisar práticas docentes em sala de aula e a gestão acadêmica dos coordenadores no cotidiano dos cursos de relações públicas no Brasil.

Aspectos como a formação pedagógica dos docentes, o uso de metodologias ativas em sala de aula e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, 2013) são demandas do século XXI e que se tornaram ainda mais prementes com o uso intensivo da tecnologia que revolucionou os relacionamentos entre professor e estudante nos cursos superiores de relações públicas.

A evolução das tecnologias de informação e comunicação impactou fortemente os processos educativos, à medida que os estudantes passaram a ter acesso a informações por conta própria e de forma mais atrativa, o que desafia os professores do ensino superior a aperfeiçoarem seus métodos de ensinar e a assumirem um papel menos transmissivo (SOARES; CUNHA, 2010). Esse novo contexto passou a exigir um processo de mediação para facilitar a compreensão crítica dos estudantes diante da imensa quantidade de informações disponíveis.

Segundo a hipótese desta pesquisa, à exceção de alguns cursos de excelência – como os avaliados pelo *Guia do estudante*<sup>1</sup> – o ensino de relações públicas tem sido caracterizado por uma ênfase excessiva nas disciplinas funcionais e técnicas e nas metodologias tradicionais (FERRARI, 2017a, 2017b).

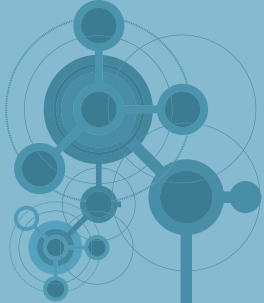
Desde sua criação, o curso superior de relações públicas no Brasil vem sendo oferecido majoritariamente por instituições de educação superior (IES) privadas. Esse mercado floresceu entre as décadas de 1980 e 1990 e, a partir do final da década de 1990, essa expansão orientou-se para sua transnacionalização (SANTOS, 2005). Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (SOARES; CUNHA, 2010) – as IES privadas se concentraram na oferta de cursos que exigiam menores investimentos em equipamento, pessoal e funcionamento. Tal política resultou no fenômeno repentino e significativo do aumento do contingente de docentes da educação superior sem a necessária formação para a docência.

É de saber público e de especialistas da área da educação (SCHWARTZMAN, 2014) que essas IES, na sua maioria, adota a lógica do mercado na formação dos estudantes, fato que pode ser observado tanto nas matrizes curriculares como nos projetos pedagógicos em que, muitas vezes, sequer se esclarece seu posicionamento epistemológico. Nas últimas décadas, o resultado do ensino privado tem demonstrado que a formação de estudantes é precária, incapacitando-os para refletir criticamente sobre a realidade e as especificidades de sua profissão (SCHWARTZMAN, 2014).

Pesquisas desenvolvidas por Maria Aparecida Ferrari, entre 2016 e 2018 apontaram que, em 2011, havia 112 cursos de relações públicas em funcionamento no Brasil, 19 em IES públicas e 93 nas IES privadas (INEP, 2014). Em 2014, os cursos passaram a 75, o que representou uma contração de quase um terço (INEP, 2014). Em 2017, foram encontrados 56 cursos de relações públicas com turmas formadas e em funcionamento, enquanto 19 cursos haviam sido extintos ou não haviam aberto novas turmas. Em 2018, mais três cursos deixaram de oferecer turmas, reduzindo o total a 53 cursos em funcionamento.

Diante desse cenário, pode-se ousar profetizar que, nos próximos anos, cada vez mais o oferecimento dos cursos de relações públicas será por meio das IES públicas que têm em seu portfólio o referido curso. Vale destacar que o número de estudantes matriculados nos cursos das IES públicas é bem inferior, se comparado com as salas lotadas das IES privadas. Provavelmente, essa situação poderá ser revertida quando as IES privadas, bem como as públicas, olharem

<sup>1</sup> O *Guia do estudante* faz parte das publicações da Editora Abril. Todos os anos uma pesquisa é realizada com professores e coordenadores de cursos. O resultado é a classificação dos cursos pelo critério da qualidade de ensino com, no máximo, cinco estrelas: bom (três estrelas), muito bom (quatro estrelas) e excelente (cinco estrelas).



com mais atenção para a formação do professor, refletirem sobre a importância do curso de relações públicas para a sociedade, capacitarem docentes e coordenadores para um modelo de gestão contemporânea e oferecerem infraestrutura adequada para o ensino-aprendizagem digno.

Outro dado importante é a pesquisa desenvolvida por Ferrari (2017b) junto a 386 egressos (73% dos 526 egressos contatados) do curso de relações públicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), no período de 1996 a 2014. Em relação aos Conteúdos de Formação Específica (disciplinas específicas do curso de relações públicas), os egressos os avaliaram da seguinte maneira: 76% dos graduados entre 1996 a 2000 concordaram que houve contribuição positiva dos conteúdos específicos do curso para a vida profissional; de 2001 a 2008 foram 53% os que avaliaram positivamente e somente 45% dos egressos concordaram com a afirmação no período de 2009 a 2014. Em outras palavras, em 14 anos, o curso de relações públicas, longe de ter melhorado sua performance ao longo do tempo, obteve um número inferior de avaliações positivas, demonstrando que a qualidade do ensino decaiu.

Estariam as IES públicas e privadas efetivamente interessadas na formação dos docentes? Existe a preocupação em capacitar seu corpo de professores e coordenadores para oferecerem um ensino de qualidade? Estão as IES preparadas para o século XXI e para receber estudantes digitais? Em geral, o ambiente de acriticidade e irreflexividade (KOPELKE; BOEIRA, 2016) dos cursos propicia uma formação deficiente que conduz a um limitado senso ético e à dificuldade de questionamento, culminando em posturas instrumentais. Acrescenta-se a isso o uso excessivo da tecnologia, que acabou por transformar as relações na sala de aula e fora dela.

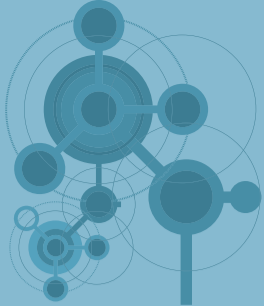
Essas questões levaram ao desenvolvimento de duas pesquisas com o objetivo de verificar as práticas de ensino-aprendizagem dos docentes e a gestão dos coordenadores dos cursos de relações públicas do Brasil.

A base que orientou o presente estudo são os principais resultados da primeira pesquisa realizada por Ferrari (2017a), que retrata o perfil dos coordenadores e docentes de mais de 80% dos cursos de relações públicas do país, a partir de técnicas quantitativas. Os resultados apresentados fundamentaram o segundo projeto de pesquisa, intitulado “Didática nos cursos de relações públicas: desafios e perspectivas do ensino universitário”, uma vez que a formação pedagógica dos docentes precisa ser encarada como prioritária pelas IES públicas e privadas para que ocorram mudanças no processo de ensino-aprendizagem. Neste artigo, apresentam-se os principais achados e conclusões da pesquisa, que utilizou técnicas qualitativas.

O estudo anterior sobre o perfil dos coordenadores e docentes (FERRARI, 2017a) mostrou que os professores tinham uma preocupação muito mais relacionada às estratégias e técnicas de avaliação dos conteúdos (quais instrumentos usar para mensurar a aprendizagem), do que ao desenvolvimento de competências para a formação do profissional de relações públicas. Talvez esse comportamento dos docentes seja consequência das imposições de algumas IES, principalmente privadas, em definir instrumentos de avaliação com o objetivo de evitar os elevados índices de reprovação, e a consequente evasão dos discentes no curso.

De forma geral, percebeu-se que as práticas usadas pelos professores não condizem mais com a realidade do cenário da educação superior no século XXI; é necessário aplicar metodologias ativas para, cada vez mais, aproximar os estudantes dos docentes, e para tirar proveito das plataformas digitais em um novo formato de Ensino-aprendizagem.

Na sequência são elencadas breves considerações acerca do ensino de relações públicas e da docência superior e, em seguida, os resultados e discussão da pesquisa com coordenadores e professores e as considerações finais.



## O ENSINO DAS RELAÇÕES PÚBLICAS NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

No contexto do autoritarismo militar, em 11 de dezembro de 1967, o governo criou a lei n. 5.377, que disciplinou o exercício profissional de relações públicas (FERRARI, 2017a). Em 12 de novembro de 1969, por meio da lei n. 6.719, foi criado o Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas (Conferp) e seus conselhos regionais, com a função de fiscalizar o exercício profissional.

O que se observou ao longo dos anos é que a categoria dos profissionais tem se debatido sobre o artigo 2º, capítulo II, que determina que o “ensino das técnicas de relações públicas”, entendidas como as disciplinas específicas do curso, devem ser ministradas por profissionais graduados em relações públicas (BRASIL, 1967). Porém, constata-se que o referido artigo não foi e não é respeitado em sua íntegra pelas IES brasileiras, pois é comum identificar professores do curso de relações públicas com formação em outras áreas de conhecimento e, mesmo à revelia da lei, eles ministram disciplinas específicas.

Portanto, apesar da obrigatoriedade do registro profissional para o exercício das relações públicas, o Sistema Conferp não consegue dar conta da fiscalização no mundo do trabalho, nem dos docentes que ministram disciplinas específicas nos cursos superiores de relações públicas (FERRARI, 2017a). Outra questão que se coloca é: será que no século XXI a rígida legislação imposta pelo Conferp ainda tem sentido, uma vez que se observa a inter e transdisciplinaridade de saberes, requerendo docentes de várias áreas do conhecimento para melhor qualificar os estudantes? Essa é uma discussão que não cabe no presente texto, mas que tem sido reiteradamente debatida em eventos acadêmicos e profissionais da área.

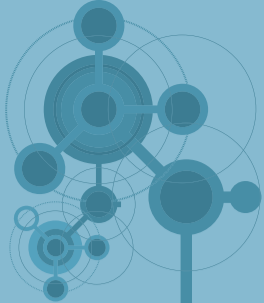
A exigência foi reforçada pelas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, 2013), que incluíram o exercício da docência como uma das competências a ser desenvolvida nos egressos dos cursos de relações públicas. No entanto, resultados de estudo coordenado por Ferrari (2017b) mostraram lacunas tanto na formação de estudantes do curso para exercerem a função de docentes, como na formação pedagógica que deveria ser oferecida no curso de graduação por meio de práticas e disciplinas específicas de relações públicas.

A prática profissional, bem como o ensino das relações públicas no Brasil, foi fortemente influenciada, desde o princípio, pelo pensamento norte-americano, algo que não se restringiu à área da comunicação. Um exemplo é a área da administração, que sofreu a mesma influência das teorias de especialistas dos Estados Unidos, país que financiou uma série de projetos de assistência técnica em países em desenvolvimento como forma de propagar o seu modelo de produtividade ao redor do mundo (KOPELKE; BOEIRA, 2016).

No caso das relações públicas, a Public Relations Society of America (PRSA) serviu de exemplo para a criação, em 1954, da Associação Brasileira de Relações Públicas (ABRP). A partir da criação do primeiro curso universitário de relações públicas em 1967, na Escola de Comunicações Culturais da Universidade de São Paulo, o ensino passou a ser baseado em teorias e técnicas de autores norte-americanos e europeus e nos conteúdos de cursos de curta duração ministrados por professores estrangeiros durante os anos 1960 (FERRARI, 2011).

Em 1961 foi fundada a Federación Interamericana de Asociaciones de Relaciones Públicas (Fiarp), que tinha como objetivo unir as associações de relações públicas dos países da América Latina. Essa associação passou a se chamar Confederación Interamericana de Asociaciones de Relaciones Públicas (Confiarp) em 1985, sendo uma de suas funções estruturar a educação formal dos profissionais de relações públicas em seus países por meio da abertura de cursos superiores na região. O artigo 5º do estatuto da Confiarp estabelecia como um de seus objetivos “promover o prestígio da profissão e dos estudos de relações públicas, depurando e uniformizando a educação e a prática” (FERRARI, 2011, p. 204).

Contudo, a referida entidade latino-americana não teve a força necessária para consolidar o modelo de relações públicas proposto localmente. Esse fracasso se deveu, basicamente, à força das empresas multinacionais que se instalaram em



todos os países da América Latina, impondo um modelo hegemônico norte-americano ao exercício das relações públicas, sem considerar as características peculiares dos países da região. Prova disso é o elevado número de obras importadas que serviram de base para o ensino das relações públicas no Brasil e nos países vizinhos, pelo menos até os anos 1980.

O Brasil foi o primeiro país a ter uma legislação para instituir a profissão e a carreira de nível superior (BRASIL, 1967). A normativa permitiu que o país avançasse tanto no desenvolvimento do ensino, como da produção científica e, conseqüentemente, na produção de obras nacionais, destacando o Brasil perante os demais países latino-americanos.

O assunto em questão é vasto e pode ser analisado por várias vertentes. Uma delas diz respeito à visão funcionalista que foi inculcada na formação dos relações-públicas no Brasil e na América Latina e que estigmatizou a profissão, calcada em funções instrumentais e táticas, em detrimento das estratégicas. As matrizes curriculares e o conteúdo dos cursos sempre estiveram mais afinados com necessidades de desenvolvimento de ferramentas comunicacionais para as empresas, e a formação dos profissionais se limitou a atender as demandas sem o olhar crítico (FERRARI, 2011; GONÇALVES, 2010).

A presente pesquisa tratou de identificar e analisar as práticas e metodologias utilizadas por coordenadores e docentes, para entender a formação do relações-públicas e sua inserção no mundo do trabalho no Brasil.

## DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

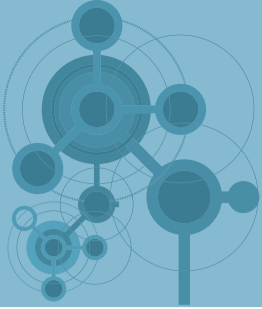
Não basta que o professor ensine para que o estudante aprenda; tampouco é possível delegar ao discente a responsabilidade exclusiva sobre a sua formação. Para Miguel Ángel Zabalza (2007), a aprendizagem na educação superior é responsabilidade do professor e do estudante, tanto que os docentes precisam revisitar suas práticas à luz dessas novas condições, da relação professor e discente, ambos igualmente responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem.

José Carlos Libâneo (2011) reitera a colocação anterior, afirmando que há uma pressão social para que as instituições de educação superior mudem tanto a maneira de lidar com os conteúdos quanto as concepções de aprendizagem e ensino. Dessa forma, considera-se fundamental traçar estratégias contemporâneas de ensino-aprendizagem para atrair estudantes e, com isso, reduzir o fracasso ou o abandono de um curso.

No cenário atual dos cursos de relações públicas, em que a diminuição da oferta do curso pelas IES privadas é uma realidade (FERRARI; MARTINS, 2018), a legitimidade da profissão ainda faz parte das discussões na área. Há que destacar que, no mundo do trabalho, existe concorrência entre os relações-públicas e os demais egressos de cursos do campo da comunicação. No caso das IES públicas e privadas, buscar novas abordagens em sala de aula para ajudar o envolvimento dos estudantes da geração Z com o curso, tendo como pano de fundo investimento na formação dos professores, é a solução que pode contribuir para contornar a atual situação (SOARES; CUNHA, 2010).

Uma proposta dessa natureza aponta para um perfil de professor que não abandona os conteúdos, porém o faz ajudando o estudante a articular os conhecimentos, prestando atenção às suas dificuldades e a seus avanços, auxiliando-o a compreender sua maneira de apreender. Segundo Marcos T. Masetto (2003), é assim que o processo de ensino-aprendizagem, pensado e construído de modo mais individualizado, busca adaptar os conteúdos às diferentes possibilidades de assimilação, sejam visuais, auditivas ou sensoriais.

A complexidade da docência se explica pelo fato de seu exercício, voltado para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdo, envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, habilidades e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações (SOARES; CUNHA, 2010).



Segundo Maria Isabel de Almeida e Selma G. Pimenta (2011, p. 23), 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”.

Autores da área da educação superior (GIL, 2013; MASETTO, 2003; ZABALZA, 2007) têm ressaltado que não são importantes apenas os conteúdos científicos da área de conhecimento do professor, mas também sua formação pedagógica. Esta última é um diferencial para a qualidade da docência na educação superior, por ser uma atividade profissional complexa, mas acaba sendo menos privilegiada que a formação para a pesquisa.

Essa situação foi observada por Ferrari (2017a) ao constatar que a maioria dos coordenadores e professores dos cursos de relações públicas no Brasil não se considerava apta para a docência, uma vez que a graduação em relações públicas não os havia formado sob o aspecto didático-metodológico para serem professores.

Como explicou a pesquisadora, durante os quatro anos de duração do curso de relações públicas não se coloca para o discente a possibilidade do exercício da função docente, mesmo porque a graduação não oferece a modalidade de licenciatura, apenas o bacharelado (FERRARI, 2017a). O despreparo, tanto nas questões didáticas quanto nas de gestão de um curso superior, está relacionado à deficiência dos programas *stricto sensu*, que incentivam a pesquisa e a produção acadêmica, em detrimento da formação docente.

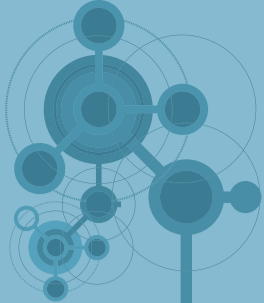
A atração de bons profissionais de mercado, em suas respectivas áreas, para atuação como professores nas IES não significa que eles estejam prontos para o processo ensino-aprendizagem (SOARES, 2009). Essa afirmativa pode ser complementada pela afirmação de Ferrari (2017a, p. 135) quando menciona que “a docência sempre aparece como uma segunda atividade e não como uma profissão que confere identidade ao profissional”.

Selma G. Pimenta e Léa das Graças C. Anastasiou (2011) reforçam que a repetição de práticas pedagógicas por parte dos docentes, às quais foram submetidos quando estudantes, é a inspiração ao seu exercício da docência. De acordo com Masetto (2003), considerava-se que quem sabia poderia ensinar, o que significava aulas expositivas ou palestras, e mostrar na prática como fazer. Pimenta e Anastasiou (2011) sugerem que ultrapassar a visão de alguém que foi discente de uma graduação para ser professor de uma instituição de educação superior constitui um desafio. No caso dos relações-públicas, a experiência adquirida no mercado de trabalho é insuficiente para uma atuação docente que ultrapasse a mera transmissão de conhecimentos (FERRARI, 2017a).

Contudo, para coordenadores e professores de cursos de relações públicas, a formação pedagógica está ausente na maioria das IES, sendo ainda mais preocupante no caso das IES públicas, como apontou o estudo de Ferrari (2017a). Em contrapartida, nas IES privadas, muitas vezes a formação pedagógica é uma estratégia para o posicionamento da instituição no concorrido mercado da educação superior (FERRARI, 2017a). É necessário que os docentes recebam sólida formação pedagógica sobre práticas didáticas, para que assumam a articulação do processo ensino-aprendizagem e se tornem mediadores da interação das significações partilhadas.

## METODOLOGIA DA PESQUISA

O delineamento metodológico da pesquisa buscou uma abordagem qualitativa por meio da técnica de entrevista semiestruturada. Foram elaborados dois roteiros baseados em cinco eixos temáticos, além de contemplar as especificidades do papel desempenhado por coordenadores e docentes. Entre fevereiro e julho de 2018, participaram das entrevistas 11 coordenadores e 22 professores de cursos de relações públicas, de todas as regiões brasileiras, em equilíbrio entre IES públicas e privadas, resultando em 33 entrevistados, de acordo com a tabela 1.

**Tabela 1 – Distribuição dos cursos por região.**

Região	Cursos existentes no Brasil	Coordenadores participantes da entrevista	Professores participantes da entrevista
Centro-Oeste	2	1	1
Nordeste	7	2	5 (de 3 cursos)
Norte	2	1	2 (de 1 curso)
Sudeste	27	5	7
Sul	15	2	7
TOTAL	53	11	22

Fonte: os autores (2018).

As entrevistas foram realizadas presencialmente ou por webconferência, conforme a disponibilidade dos participantes e dos pesquisadores, todas gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Em seguida, foram estabelecidos critérios para a análise de conteúdo e os dados obtidos receberam tratamento segundo proposta de Laurence Bardin (2016). Com o intuito de manter o sigilo sobre os entrevistados, utilizou-se a identificação C para coordenadores e P para professores, acompanhada de número codificado para cada entrevista.

## RESULTADOS DAS ENTREVISTAS COM COORDENADORES

Com relação ao perfil dos coordenadores, somente um deles não tinha formação em relações públicas; cinco tinham concluído o doutorado e quatro, o mestrado. Um deles era coordenador havia seis anos, enquanto os demais tinham menos de quatro anos de experiência em gestão do curso. Todos exerciam a docência havia pelo menos cinco anos.

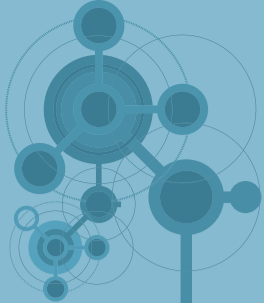
Para a maioria dos coordenadores, o critério para a indicação de gestor do curso foi a experiência prática, seja na área da comunicação ou como funcionário da IES. Os resultados mostraram que os estudos formais não tiveram impacto no seu desempenho como coordenador. A maioria não recebeu capacitação específica ao assumir a gestão do curso, e aqueles que indicaram ter recebido exerciam a função em IES privadas.

As principais dificuldades encontradas pelos coordenadores ao assumirem o cargo foram: o entendimento sobre o que é um projeto pedagógico de curso (C2, por exemplo, nunca tinha tido contato com o documento antes dessa função); as orientações do Ministério da Educação para o funcionamento de um curso superior; e a prática da gestão acadêmica.

Os entrevistados realçaram os diversos desafios que enfrentavam no seu cotidiano, chegando a apontar o ônus relacionado à função. Segundo eles, a sobrecarga de trabalho é o que mais prejudicava as demandas acadêmicas, como elaboração de aulas que ministravam, apoio aos professores e desenvolvimento de projetos e orientações; questões já apontadas na pesquisa do perfil dos coordenadores de Ferrari (2017a). Também foi citada a dificuldade nos relacionamentos interpessoais, em relação tanto às autoridades da IES, quanto aos docentes e discentes.

Apesar dos problemas e desafios, os coordenadores comentaram sobre os benefícios da atividade que exerciam. Destacaram a proximidade no cotidiano do curso em diversas perspectivas, por exemplo, quando iniciaram a elaboração de um novo projeto pedagógico. Ainda apontaram que os aspectos institucionais e administrativos são essenciais para dar andamento ao curso, tanto nas instâncias internas quanto nas externas.

Ao se perguntar sobre o objetivo do curso na formação do estudante, observou-se que o foco está na profissionalização dos futuros egressos, com base teórico-prática para atuar no mercado de trabalho. Três coordenadores ressaltaram a importância de os discentes também adquirirem uma visão crítica e reflexiva sobre a realidade.



De acordo com os coordenadores, a partir de uma formação humanística, acreditavam ser possível estimular a cidadania e a postura ética com o objetivo de aprimorar as práticas profissionais. Como os entrevistados pertenciam a diferentes regiões do Brasil, notou-se que a formação do discente está relacionada às condições locais da região em que se insere.

No cotidiano da sala de aula, os coordenadores identificaram que as práticas tradicionais continuavam sendo relevantes para o processo ensino-aprendizagem. Um deles (C7) explicou que, quando teorias precisam ser apresentadas, é necessária uma aula expositiva, não deixando de considerar que atividades dinâmicas e interativas funcionavam melhor no aprendizado do estudante.

Assim, sete entrevistados destacaram a importância de incentivar a implantação de 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. C7 disse que os trabalhos interdisciplinares são importantes para os estudantes entenderem como os conteúdos de diferentes disciplinas se relacionam.

Experiências de integração teoria-prática também foram relatadas, por meio do desenvolvimento de produtos para diversas mídias (C3) e projetos com instituições do terceiro setor, nesse caso com o foco no compromisso social do curso, lembrado por C8. Essas práticas estimulam o envolvimento do estudante no processo ensino-aprendizagem e permitem que ele seja responsável pela própria aprendizagem.

Para ajudar os professores na consecução dessas atividades citadas, a maioria dos entrevistados confirmou que as IES em que atuavam têm incentivado a capacitação docente por meio de cursos específicos ou pelo compartilhamento de experiências para o uso de práticas pedagógicas diferenciadas em sala de aula, além de fornecerem os recursos e a infraestrutura necessários.

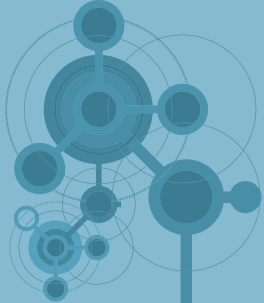
Entre os métodos ativos mais mencionados pelos coordenadores estiveram, respectivamente, jogos, simulação, plataforma digital, dinâmicas, mapas conceituais, sala de aula invertida, estudo de caso, visitas técnicas e dramatização. Os entrevistados relataram que a escolha de práticas diferenciadas de ensino-aprendizagem estimula a participação dos estudantes, traz maior envolvimento e propicia vivência com os processos reais de relações públicas no mercado corporativo.

## RESULTADOS DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES

Os professores participantes da pesquisa foram escolhidos com base em duas premissas: deveriam ministrar disciplinas específicas da área de relações públicas (como planejamento estratégico, teoria e história das relações públicas) e ter formação em relações públicas.

Com relação ao perfil dos entrevistados, 16 professores eram mulheres e seis homens, corroborando-se o fato de que, na área da comunicação, e especialmente em relações públicas, a presença de mulheres é sobejamente mais marcada que a dos homens (FERRARI, 2017a). Dos 22 entrevistados, 14 contavam com o título de doutor e oito, de mestre. Quanto ao período de docência, cinco atuavam havia menos de dez anos, dez docentes, mais de dez anos e sete, entre 20 e 30 anos.

Ao serem questionados sobre os métodos de ensino-aprendizagem adotados, percebeu-se que os docentes buscavam aplicar uma variedade de práticas em suas disciplinas. A tabela 2 mostra os métodos citados pelos entrevistados e o número de vezes em que foram mencionados por diferentes professores.

**Tabela 2 – Práticas utilizadas pelos professores.**

Práticas	Citações
Sala de aula invertida	9
Dramatização	8
Aula expositiva	7
Jogos	7
Simulação	7
Mapas conceituais	5
Visita técnica	5
Grupo de discussão	4
Plataforma digital	4
Seminário	4
Leitura	3
Situação-problema	3
Educação a distância	2
Estudo de caso	2
Exibição de filme	1
Oficina	1

Fonte: os autores (2019).

Alguns métodos foram citados em quase todas as regiões do país, como os jogos, sala de aula invertida, visita técnica, simulação e dramatização. Segundo Marcos T. Masetto e Cristina Zukowsky-Tavares (2015, p. 21), o conhecimento dos métodos por parte dos docentes 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 de aprendizagem”.

Com relação a tecnologias, a premissa era entender como os docentes dos cursos de relações públicas estavam aderindo (ou não) ao uso de plataformas digitais para qualificar suas aulas, gerando conhecimentos, experiências e aproximando a teoria da prática. Ao serem questionados, dois docentes afirmaram não utilizar tecnologias em sala de aula e um não respondeu a pergunta. Em contrapartida, a maioria dos professores adotava tecnologias como plataformas educacionais. O WhatsApp foi o meio mais citado entre os entrevistados, totalizando sete referências, conforme a tabela 3.

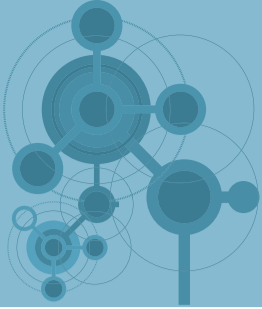
**Tabela 3 – Tecnologias utilizadas pelos professores.**

Ferramenta	Citações
WhatsApp	7
Facebook	6
E-mail	5
Plataformas de pesquisa	4
Moodle	4
Blackboard	3
Celular	2
Blog, Google Drive, grupo de discussão, Kahoot, material on-line, PowerPoint, Sisgrade, site de avaliação, YouTube	1 (cada)

Fonte: os autores (2019).

É importante destacar que, para que o professor possa utilizar métodos ativos de ensino-aprendizagem, é necessário que a filosofia das IES possibilite uma real abertura para a adoção desses métodos. Ambas as partes devem trabalhar de forma conjunta para colaborar com o desenvolvimento dos discentes (PADILHA; ZABALZA, 2016). Na metodologia ativa, busca-se promover processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, nos quais o estudante se torna mais participativo e comprometido com o seu aprendizado.





A partir das entrevistas, notou-se que o uso de tecnologias na sala de aula depende de diversos fatores como: domínio do conteúdo por parte do professor, o contexto da disciplina na matriz do curso, levando em consideração as relações com as demais disciplinas do semestre, a situação da IES na região e a infraestrutura disponível.

P11 afirmou que só utilizava plataformas de pesquisa e reforçou dizendo: “Eu acho que em alguns momentos pode ajudar. Mas eu não acho que a gente tem como obrigação usar. Em alguns momentos é pertinente sim e ajuda, em outros não”. Assim, é necessário que o enfoque do professor e da instituição estejam em sintonia para que seja possível a adoção de diversos métodos de ensino-aprendizagem e seus respectivos suportes tecnológicos.

Um ponto relevante nas IES refere-se à infraestrutura de salas e laboratórios. O propósito era identificar se a infraestrutura existente para a adoção de práticas pedagógicas com vistas à aprendizagem dos estudantes estava adequada ou não. Como resultado, 16 dos 22 entrevistados afirmaram que as IES contavam com infraestrutura adequada para a adoção de diferentes práticas e a utilização de ferramentas ou plataformas digitais.

A maioria dos 16 respondentes pertencia a IES privadas, que ofereciam melhor condição de infraestrutura, uma vez que os espaços físicos também são formas de “encantar os estudantes”. Um dos entrevistados (P9) afirmou que na sua IES havia “sala de computador, infraestrutura tecnológica, sala de pesquisa qualitativa, uma sala espelhada que serve para simulação de grupos de discussão”; isto é, a instituição dispunha de diversos espaços físicos para o melhor desenvolvimento dos seus discentes.

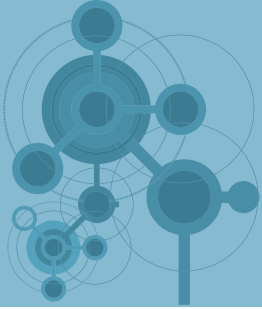
Há casos de IES que não contavam com equipamentos por falta de recursos financeiros, como foi apontado por P8, também situações de instituições que tinham equipamentos, mas que eram impossibilitadas por outras dificuldades, como relatou P5: “Há equipamentos, mas o espaço físico é limitado” e P19 complementou: “a infraestrutura da instituição é ruim, há poucos computadores para muitos alunos”.

Entende-se que, para a formação completa do estudante, é necessário total compromisso da IES, seja por meio de infraestrutura (bibliotecas, salas de aula equipadas, computadores, equipamentos eletrônicos, entre outros) seja pela qualificação dos docentes e dos técnicos.

Indagou-se ainda como o professor percebia o envolvimento do estudante a partir da adoção de práticas ativas e, com exceção de P14, que não respondeu, todos os entrevistados afirmaram que a adoção dessas práticas é vista de forma positiva pelos estudantes. P9 relatou alguns fatores: “Eu percebo que, para o aluno, a aula se torna mais dinâmica, porque eu não dou as respostas, eu faço as perguntas. Porque eu acho que o aluno fica muito mais interessado quando ele percebe que aquilo que ele está trazendo é útil”.

Luiz Fernando Quintanilha (2017, p. 260) explica que isso faz com que os estudantes exerçam “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”.

P15 também comentou os pontos positivos com a aplicação dessas práticas: “O aluno possui uma postura diferenciada. A priori, certa inibição, à posteriori, certa segurança quanto a sua habilidade, um posicionamento e participação maiores”, assim como P3: “O aluno se sente totalmente mais motivado. Eu percebo que é outra dinâmica, a sala de aula convencional não está mais tendo tanto viés. O que eu percebo é que a grande maioria dos alunos gosta, a aula se torna melhor e é construída diferente. A minha avaliação como professora é melhor”. Entretanto, P3 ressaltou que adotar essas práticas também pode criar alguns problemas, e apontou: “Tenho percebido que alguns alunos possuem certa resistência, devido à longa data do sistema tradicional em sala de aula”.



Tal realidade pode ser corroborada por reflexão de Gil (2013), quando confirma existirem discentes que se acostumaram a aulas em uma perspectiva clássica e que nem sempre aceitam inovações pedagógicas por parte do docente. Nesse caso, consideram a exposição oral como a melhor forma de ensinar. No entanto, entre as maiores críticas a esse método estão a passividade do estudante e a ênfase na transmissão unilateral de conteúdo.

## DISCUSSÃO

Foi possível perceber que os docentes estão buscando aplicar métodos ativos de ensino-aprendizagem em suas disciplinas. Alguns métodos foram citados em quase todas as regiões do país, como jogos, sala de aula invertida, visita técnica, simulação e dramatização. Porém, como detectou Ferrari (2017a), vários docentes conheciam ou tinham ouvido falar sobre as metodologias ativas, mas não as praticavam; por exemplo, enquanto 52% conheciam as técnicas de jogos e simulações, apenas 9% disseram aplicá-las. Esse resultado indica que conhecer ou ter ouvido falar de uma determinada técnica nem sempre ajuda o professor, na medida em que lhe falta embasamento teórico e formação pedagógica para que a referida técnica seja aplicada corretamente em um determinado conteúdo.

Segundo Masetto e Zukowsky-Tavares (2015, p. 21), o conhecimento dos métodos por parte dos docentes 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 de aprendizagem dos alunos”.

Maria de Fátima Morais e Leandro S. Almeida (2016, p. 143) comentam que os métodos precisam estar relacionados a diferentes conhecimentos, perspectivas e tarefas, para que haja sintonia entre os conteúdos e os interesses dos estudantes. Para que isso se concretize, exemplificam que se deve “valorizar ensaios e outras formas de escrita, portfólios, estudos de caso, *role-playing* e outras *performances*, *posters* e outras formas de apresentação pública, sempre enfatizando a oportunidade do debate”.

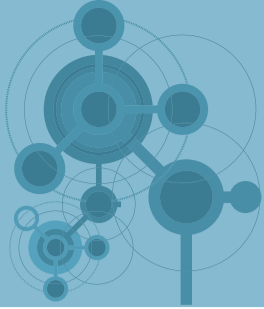
As metodologias ativas fundamentam-se no princípio da autonomia, para o que o discente precisa desenvolver capacidade de gerenciamento e administração do seu processo de formação.

Vale realçar que a inserção dos estudantes no ambiente das tecnologias digitais influencia o processo ensino-aprendizagem, que “[se] apresenta 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” (PRATALINHARES; PIMENTA; GONÇALLO, 2017, p. 619).

Com relação à tecnologia, o uso de aplicativo de mensagens (WhatsApp) e de relacionamento entre pessoas (Facebook) foram os mais mencionados como suporte pedagógico pelos professores. Nesse caso, verificou-se uma expansão do uso inicial dessas ferramentas para o ambiente de sala de aula, demonstrando uma possibilidade inovadora na aplicação de *quizzes*, grupos de discussão, divulgação de notícias, pesquisas, textos para leitura, ou para manter o diálogo com os estudantes que estão sempre atentos a redes sociais e celulares.

É importante ressaltar que, devido aos grandes avanços das tecnologias, existe a necessidade de adaptação de toda a sociedade perante a utilização desses novos meios. Frente a esse panorama, a área da educação é uma das mais afetadas e deve, necessariamente, avançar na introdução de novas ferramentas para aproximar a realidade do discente com a da IES.

Manolita C. Lima (1997), já no final da década de 1990, destacava a importância das diversas mudanças que ocorreram na sociedade – social, cultural, econômica e política – e como isso afeta diretamente a educação superior. Assim, é importante que a IES e seus docentes tenham clara a concepção pedagógica e como ela deve ser implementada. Em



seguida, entender o contexto contemporâneo do século XXI, em que o perfil do estudante se modificou e o principal desafio atual da docência é despertar no discente a motivação para adquirir novos conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da apresentação dos resultados obtidos com os coordenadores e docentes de cursos de relações públicas percebeu-se que existem vários aspectos que precisam de reflexão cuidadosa. O primeiro deles está relacionado com o projeto institucional das IES públicas e privadas, uma vez que é o documento que estabelece as diretrizes, as políticas e a concepção pedagógica que a instituição vai adotar para todos os seus cursos. Observou-se que vários respondentes afirmaram desconhecer o referido documento; essa descoberta, de certa forma, pode resultar em um distanciamento entre a concepção pedagógica estabelecida pela instituição e o projeto do curso de relações públicas que é construído pela comunidade docente da IES.

Em seguida, as entrevistas com coordenadores e docentes revelaram que, com relação à implantação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Relações Públicas, alguns cursos estavam introduzindo as orientações e outros estavam em vias de concluir a nova proposta curricular. Tanto no caso dos entrevistados que já haviam implantado o novo projeto pedagógico, como os que ainda estavam em processo de mudança, observou-se que poucos tinham claro o conceito das competências ou sabiam defini-las, segundo a determinação das diretrizes (MEC, 2013).

Dado que as competências não estavam claras para os coordenadores e professores entrevistados, verificou-se que as propostas didático-pedagógicas sequer estavam vinculadas às competências que deveriam ser dominadas pelos egressos dos cursos de relações públicas para o exercício profissional.

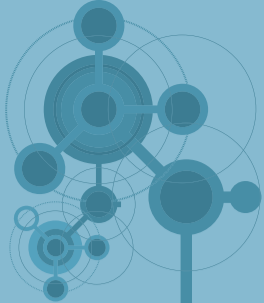
Com relação à utilização de ferramentas digitais, a maioria dos professores adota esses mecanismos para tentar aproximar-se da realidade do estudante. Apesar de essas práticas colaborarem para o desenvolvimento teórico e prático do discente, tendo em vista seu perfil mais crítico e ativo, é importante destacar que só terão sentido se estiverem alinhadas com as concepções pedagógicas da IES e com as diretrizes curriculares do curso.

Diante das mudanças observadas, as conclusões da pesquisa mostram que ainda há um longo caminho a ser percorrido. Para as IES, no sentido de incentivar a formação docente e de proporcionar subsídios para que os coordenadores se sintam aptos para a gestão administrativa. Para os cursos de relações públicas, que devem introduzir conteúdos sobre metodologia e didática do ensino. Para os professores, que, além da formação contínua, necessitam de um espaço para refletir sobre 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.

Concluindo, antes da didática é preciso cuidar da formação dos docentes. Essa formação deve estar voltada para a reflexão, o discernimento e a compreensão de situações problemáticas do contexto da prática profissional, para a definição de objetivos pertinentes à situação e à identificação dos meios adequados para atingi-los. Isso impõe ao docente de nível superior a tarefa de compreender criticamente a profissão de relações públicas e o contexto mais amplo no qual ela se insere.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo, SP: Cortez, 2011. p. 19-43.



BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei n. 5.377, de 11 de dezembro de 1967. Disciplina a profissão de relações públicas e dá outras providências. Brasília, DF, 1967. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1950-1969/L5377.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5377.htm)>. Acesso em: 7 fev. 2020.

FERRARI, Maria Aparecida. A prática das relações públicas no cenário brasileiro e latino-americano. In: GRUNIG, James E.; FERRARI, Maria Aparecida; FRANÇA, Fábio. *Relações públicas: teoria, contexto e relacionamentos*. 2. ed. São Caetano do Sul, SP: Difusão, 2011. p. 197-246.

FERRARI, Maria Aparecida; MARTINS, Juliane. O que acontece com os cursos de relações públicas no Brasil? Motivos da diminuição do oferecimento dos cursos pelas IES. In: CONGRESSO ABRAPCORP, XII [Goiânia, GO, 16-18 maio 2018]. *Anais [...]*. São Paulo, SP: Abrapcorp, 2018. p. 24-38. Disponível em: <[http://portal.abrapcorp.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Abrapcorp\\_Anais\\_2018\\_GPs.pdf](http://portal.abrapcorp.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Abrapcorp_Anais_2018_GPs.pdf)>. Acesso em: 7 fev. 2020.

FERRARI, Maria Aparecida. *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, 2017a.

FERRARI, Maria Aparecida. Perfil dos egressos do curso de relações públicas da ECA-USP: análise da trajetória profissional e das percepções do curso. In: FERRARI, Maria Aparecida; SANTOS, Maria Retz Godoy dos (orgs.). *Aprendizagem ativa: contextos e experiências em comunicação*. Bauru, SP: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2017b. p. 98-122. Disponível em: <<https://www.faac.unesp.br/Home/Utilidades/aprendizagem-ativa---versao-digital.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

GIL, Antonio Carlos. *Didática do ensino superior*. São Paulo, SP: Atlas, 2013.

GONÇALVES, Gisela. *Introdução à teoria das relações públicas*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2010.

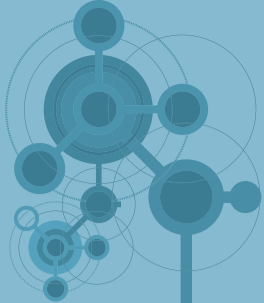
INEP. Sinopses estatísticas da educação superior – Graduação. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

KOPELKE, André Luiz.; BOEIRA, Sérgio Luís. Reflexividade e criticidade no ensino de graduação em administração. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, Rio de Janeiro, RJ, v. 10, n. 1, p. 78-95, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.12712/rpca.v10i1.683>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo, SP: Cortez, 2011. p. 188-212.

LIMA, Manolita Correia. Conteúdo e didática frente à emergência da sociedade informacional: a experiência universitária. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, VIII. [Anais...]. Niterói, RJ: Angrad, 1997. p. 1-17.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo, SP: Summus, 2003.



MASETTO, Marcos Tarciso; ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo num curso de direito. *Revista e-Curriculum*, v. 13, n. 1, p. 5-27, mar. 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/22460>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

MEC. Resolução n. 2, de 27 de setembro de 2013. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em relações públicas. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14243-rces002-13&category\\_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14243-rces002-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 7 fev. 2020.

MORAIS, Maria de Fátima; ALMEIDA, Leandro S. Percepções sobre criatividade: estudo com estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 29, n. 2, p. 141-162, 2016. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7385>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

PADILHA, Maria A. Soares; ZABALZA, Miguel Ángel. Um cenário de integração de tecnologias digitais na educação superior: em busca de uma coreografia didática inovadora. *Revista e-Curriculum*, v. 14, n. 3, p. 837-863, set. 2016. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/28698>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

PRATA-LINHARES, Martha M.; PIMENTA, Maria A. de Almeida; GONÇALLO, Regina L. Educação superior no Brasil: desafios e expectativas dos professores iniciantes. *Revista e-Curriculum*, v. 15, n. 3, p. 615-639, set. 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/33862>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

QUINTANILHA, Luiz Fernando. Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração-Z. *Educar em Revista*, Curitiba, PR, v. 33, n. 65, p. 249-263, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.50027>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

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

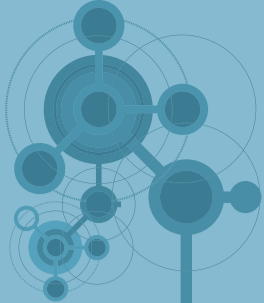
SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador, BA: Edufba, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9788523211981>>. Acesso em: 7 fev. 2020>.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (orgs.). *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador, BA: Edufba, 2009.

ZABALZA, Miguel Ángel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

---

Artigo recebido em 27.02.2020 e aprovado em 09.03.2020.



# Relações públicas no cinema: o uso de filmes e séries como recursos didáticos

Public relations in film:  
the use of movies and series as a teaching resource

Relaciones públicas en el cine:  
el uso de películas y series como recursos didáticos



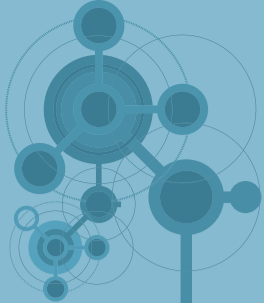
## Daniel Reis Silva

- Doutor e mestre em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
- Professor adjunto do Departamento de Comunicação Social da UFMG
- Integrante do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFMG
- Ganhador do Prêmio Capes de Teses 2018, do Grande Prêmio UFMG de Teses 2018 e do Prêmio Abrapcorp nas categorias Tese (2018) e Dissertação (2014)
- E-mail: [daniel.rs@hotmail.com.br](mailto:daniel.rs@hotmail.com.br)



## Marcio Simeone Henriques

- Pós-doutor pela Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Doutor em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
- Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
- Professor Associado do Departamento de Comunicação Social da UFMG
- Integrante do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFMG
- Líder do grupo de pesquisa Comunicação, mobilização social e opinião pública – Mobiliza, da UFMG
- E-mail: [simeone@ufmg.br](mailto:simeone@ufmg.br)



## Resumo

O artigo reflete sobre o projeto “Relações públicas no cinema”, que visa construir experiências didáticas orientadas para a reflexão crítica de temáticas contemporâneas de relações públicas e comunicação organizacional a partir de obras cinematográficas e televisivas. O texto aborda três aspectos: (a) os benefícios atrelados ao uso de tais objetos para o ensino dessas áreas; (b) características específicas de filmes e séries sobre relações públicas; e (c) as especificidades do projeto e sua ênfase em estratégias colaborativas de aprendizado ativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** ENSINO • DIDÁTICA • RELAÇÕES PÚBLICAS CRÍTICAS.

## Abstract

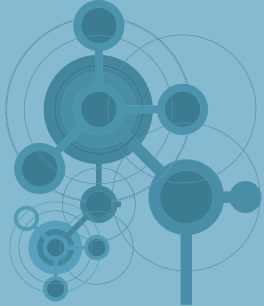
The article reflects on the project “Relações públicas no cinema”, which aims to build didactic experiences using cinematographic and television works to stimulate the critical reflection about contemporary themes of Public relations and organizational communication. The text addresses three aspects: (a) the benefits linked to the use of such objects for teaching these areas; (b) specific characteristics of films and series about public relations; and (c) the specifics of the project and its emphasis on collaborative active learning strategies.

**KEYWORDS:** TEACHING • DIDACTICS • CRITICAL PUBLIC RELATIONS.

## Resumen

El artículo reflexiona sobre el proyecto “Relações públicas no cinema”, que tiene el propósito de conducir experiencias didácticas dirigidas a la reflexión crítica sobre temas contemporáneos de relaciones públicas y comunicación organizacional a través de obras cinematográficas y televisivas. El texto aborda tres aspectos: (a) los beneficios vinculados al uso de tales objetos para la enseñanza en estas áreas; (b) las características específicas de películas y series sobre relaciones públicas; y (c) las particularidades del proyecto y su énfasis en las estrategias colaborativas de aprendizaje activo.

**PALABRAS CLAVES:** ENSEÑANZA • DIDÁCTICA • RELACIONES PÚBLICAS CRÍTICAS.



O emprego de filmes e séries como estratégias de ensino-aprendizagem ganhou relevância nas últimas décadas, na esteira da evolução tecnológica e da adoção de formatos digitais de reprodução de obras. Perante a rápida adoção de filmes em salas de aula, assim como pela necessidade crescente de inovações metodológicas capazes de promover o engajamento dos estudantes e fomentar o aprendizado crítico e reflexivo, uma grande diversidade de autores se dedicou a explorar as interfaces e potencialidades entre o cinema e a educação (CHAMPOUX, 1999; NAPOLITANO, 2003; HUCZYNSKI e BUCHANAN, 2004; CHRISTOFOLETTI, 2009; DUARTE, 2009).

Apesar disso, uma leitura transversal sobre o tema revela que grande parte dos estudos orbitam ao redor de estratégias didáticas voltadas para o ensino fundamental ou médio, em especial em disciplinas de história, geografia, literatura e sociologia. Isso não significa, porém, que o cinema não é trabalhado como recurso de aprendizado no ensino superior. Ao contrário, pesquisas como as de Rogério Christofolletti (2009) e Roseana Coelho e Marger Viana (2011) atestam que a maioria dos professores universitários tem adotado tal estratégia didática, ainda que sem uma base metodológica estabelecida ou uma sistematização maior sobre como inserir filmes e séries nos programas das disciplinas e nos objetivos específicos de formação de cada área – fragilidades que podem comprometer o potencial pedagógico de iniciativas.

O projeto “Relações públicas no cinema”<sup>1</sup> foi criado, em 2018, ancorado na crença de que o potencial didático do uso de filmes e séries no tratamento de temas candentes das áreas de relações públicas e comunicação organizacional pode ser ampliado a partir de uma sistematização metodológica congruente com as realidades e os desafios de tais áreas. Para além de promover o uso pontual de uma obra cinematográfica como forma de ilustrar determinado conceito, o objetivo do projeto é construir reflexões e materiais que auxiliem os docentes na integração de filmes e séries em suas disciplinas, de forma a incentivar o aprendizado crítico e autônomo dos estudantes.

Partindo de tal diretriz, o projeto promove a consolidação de oito anos de experiências didáticas centradas na utilização pedagógica de filmes em cursos superiores de relações públicas<sup>2</sup>, disponibilizando roteiros de reflexão, voltados para professores e estudantes, por meio de um repositório digital. Em termos mais amplos, a iniciativa dá continuidade a um processo de desenvolvimento de inovações didáticas para o ensino de relações públicas e comunicação organizacional que deu origem ao “Jogo das relações públicas”, uma experiência lúdica de ensino que utiliza jogos de simulação e interpretação de papéis para promover o aprendizado e a reflexão sobre as atividades dessas áreas (HENRIQUES; SILVA, 2017).

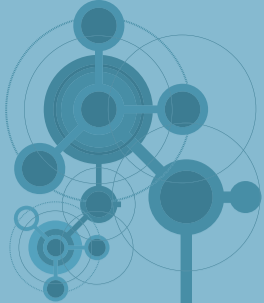
Mais do que tecer uma mera descrição da iniciativa, o presente artigo busca refletir sobre as bases de sustentação do projeto. Nesse sentido, é dividido em três movimentos. No primeiro, abordamos os benefícios atrelados ao uso de filmes e séries no ensino das áreas de relações públicas e comunicação organizacional. Para além dos argumentos tradicionais acerca do uso didático desses recursos, como o engajamento dos estudantes, observamos como tais áreas possuem características específicas, decorrentes em grande parte do caráter mediador de suas atividades, que resultam tanto em entraves quanto em potencialidades que devem ser reconhecidas para confecção de estratégias didáticas efetivas.

O segundo movimento, por sua vez, é centrado na exploração dos atributos dos filmes e séries sobre relações públicas e comunicação organizacional, refletindo sobre diferentes formas de abordagem capazes de auxiliar no aprendizado sobre temas da área. Por fim, a terceira seção do texto é dedicada a discutir algumas das especificidades do projeto “Relações públicas no cinema”, em especial sua ênfase em estratégias colaborativas de aprendizado ativo e na construção de conteúdos modulares.

1 Disponível em: [www.rpnocinema.com](http://www.rpnocinema.com).

2 Tais experiências incluem tanto módulos específicos em disciplinas tradicionais da área de relações públicas quanto a criação de uma disciplina específica de 60 horas-aula sobre o tema, no Curso de Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais, nomeada “Temas de relações públicas no cinema” e lecionada pelos autores em 2011, 2012, 2014 e 2019.





## FILMES E SÉRIES COMO ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS EM RELAÇÕES PÚBLICAS E COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL

Conforme mencionado anteriormente, o emprego de filmes como instrumento didático constitui um importante nicho de discussão nas últimas décadas, com teóricos de diversos campos refletindo sobre os ganhos pedagógicos e os desafios presentes em tal proposta. Podemos destacar dois aspectos centrais apontados por essa literatura: a capacidade dos filmes de criar engajamento, especialmente em públicos jovens, e seu potencial para promover o encontro entre o espectador e realidades diversas.

O que entra em jogo no primeiro desses aspectos é o próprio apelo lúdico e recreacional da linguagem cinematográfica. Uma das principais preocupações atuais em termos pedagógicos envolve justamente a necessidade de ampliar e manter o engajamento de uma geração de estudantes permanentemente conectada e exposta a uma infinidade de estímulos externos ao ambiente escolar. Nesses termos, a familiaridade dos jovens com a gramática audiovisual/cinematográfica, somada com a ideia lúdica que perpassa o cinema, pode ser entendida como um elemento capaz de ampliar o envolvimento com o conteúdo trabalhado, despertando interesse e capturando a atenção daqueles estudantes. Em geral, esse é um dos principais argumentos apontados por docentes para justificar o uso de filmes em sala de aula, com a pesquisa de Christofletti (2009) apontando que 66% dos professores de ensino superior abordados acreditam que seus alunos ficam mais envolvidos ou entusiasmados com os conteúdos das disciplinas que empregam tal recurso.

Reconhecendo a força de tal argumento, faz sentido destacar a importância e o desafio da utilização de séries em conjunto com o recurso cinematográfico mais tradicional. Em um mundo cada vez mais marcado por plataformas de *streaming*, pesquisas apontam para o crescimento do consumo de séries entre jovens das mais diversas faixas sociais. Segundo dados da IG Gente (OLIVEIRA, 2018), 37% dos jovens entre 18 e 24 anos assiste séries todos os dias, sendo que 90% deles possuem a Netflix como principal plataforma. Uma pesquisa da Morning Consult (SABIN, 2018) nos Estados Unidos aponta que 60% dos jovens entre 18 e 29 anos realizam maratonas de séries, assistindo múltiplos episódios em um mesmo dia, sendo que 45% dos entrevistados nesse grupo etário já cancelaram eventos sociais para assistir a séries e 42% já assistiram episódios no trabalho ou na escola. Diante de tais estatísticas, é coerente esperar uma grande familiaridade dos estudantes com as linguagens que perpassam as séries modernas, fazendo sentido que títulos como *Scandal*<sup>3</sup>, *Veep*<sup>4</sup> ou *The Crown*<sup>5</sup> figurem em listas pedagógicas ao lado de filmes clássicos relacionados com as relações públicas, como *Obrigado por fumar*<sup>6</sup>. Trabalhar séries, porém, aumenta ainda mais a demanda por uma sistematização consistente da metodologia a ser empregada, em especial pelas suas características narrativas próprias que tensionam a organização do tempo pedagógico.

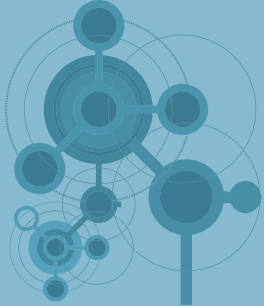
Em paralelo com esse apelo lúdico e com a familiaridade dos jovens com as gramáticas audiovisuais, devemos destacar também o potencial do cinema de promover o encontro entre diferentes realidades e despertar sensibilidades para aspectos muitas vezes distantes do cotidiano. Como Champoux (1999) argumenta, produções audiovisuais apresentam diferentes sistemas simbólicos para os espectadores, evocando processos cognitivos e estéticos diversos que podem impactar no aprendizado e na forma de entender a realidade social. Em uma linha similar, Napolitano (2005, p. 11-12) observa que o cinema é o “campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores mais amplos são sintetizados”, com sua utilização em sala de aula permitindo um reencontro com a cultura e as preocupações sociais. Conforme nos lembra Jean-Claude Bernadet (1980, p. 13), “no cinema, fantasia ou não, a realidade se impõe com toda a força”. Nesses termos, a utilização de filmes e séries pode ser pensada como uma “possibilidade de ampliar o universo de experiências dos alunos. É oferecer um espaço de discussão crítica para um dos discursos mais visíveis e legitimados da atualidade. É uma oportunidade de desmistificar o mundo ilusório das realizações, é criar possibilidades de politizar os conteúdos” (SETTON, 2004, p. 77).

3 *Scandal*. Criado por Shonda Rhimes. ABC, 2012.

4 *Veep*. Criado por Armando Iannucci. HBO, 2012.

5 *The crown*. Criada por Peter Morgan. Netflix, 2016.

6 *Thank you for smoking*. Dir. Jason Reitman. Fox Searchlight, 2006.



Essa característica do cinema de promover o contato com realidades distintas dialoga diretamente com especificidades e limitações do ensino tradicional de relações públicas. Conforme Henriques e Silva (2017) argumentam, tal área é marcada por um caráter mediador, o que implica uma atividade que interage a todo momento com sistemas sociais diversos e dotados de lógicas e interesses peculiares. É essa característica que impõe a necessidade de uma abordagem sistêmica no ensino da área, reconhecendo as especificidades das mais diversas dimensões que entram em cena e interagem nas complexas dinâmicas de relações públicas – em especial as dimensões organizacionais, estratégicas, midiáticas, governamentais, políticas, institucionais, dos públicos e da opinião pública.

Os autores constatam, porém, que nem sempre a compreensão desses processos multifacetados é possível a partir da literatura disponível – sendo importante reconhecer “as dificuldades e limitações dos esforços de descrição e explicação das múltiplas e interconectadas lógicas que perpassam as dinâmicas de relações públicas” (HENRIQUES; SILVA, 2017, p. 316). Mais ainda, cabe destacar como a literatura tradicional do campo padece tanto de uma dependência do estudo de caso, em geral realizado a partir de informações incompletas decorrente do próprio caráter estratégico das relações públicas e das barreiras do segredo, quanto de uma centralidade exacerbada no ator organizacional, assumindo sua perspectiva e interesses como ponto focal e minimizando as abordagens sobre as demais dimensões sociais que perpassam o âmago da atividade. Tais limitações acabam por promover a omissão de aspectos contraditórios nos estudos da área, assumindo um tom unilateral que limita a compreensão do caráter global e sistêmico das relações públicas – “falhando em captar interconexões e influências de grande importância para a compreensão de momentos críticos” no decorrer da atividade (HENRIQUES; SILVA, 2017, p. 316).

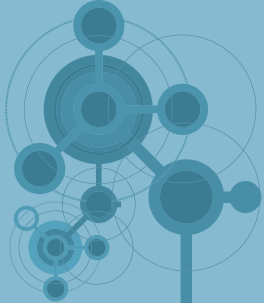
Compreendendo que uma perspectiva crítica do ensino contemporâneo das relações públicas deve zelar por um entendimento amplo do caráter mediador e das diversas consequências sociais decorrentes da atividade, filmes e séries emergem como um recurso com grande potencial didático para a área. Como salientam Dirce Guilhem, Debora Diniz e Fabio Zicker (2003), tais obras podem ser tomadas como instrumentos de sensibilização para questões diversas, à medida que suas narrativas visuais provocam percepções e apresentam produções simbólicas acerca de representações da realidade que muitas vezes permanecem ocultas no cotidiano, assim como temáticas controversas difíceis de serem trazidas de forma complexa para o debate. Diante de uma literatura na qual predomina um viés unilateral, obras audiovisuais permitem explorar outros pontos de entrada e perspectivas, revelando como estratégias organizacionais impactam e são impactadas a partir de interações com uma multiplicidade de atores. Tais obras podem, dessa forma, ser tomadas como poderosos suportes críticos para demonstrar certas práticas e seus efeitos sociais, assim como para desvelar dinâmicas, perspectivas e gramáticas que interagem no bojo das relações públicas. Nesse ponto cabe destacar que tanto filmes de caráter documental quanto obras de ficção, baseadas ou não em fatos, possuem o potencial de desvelar realidades. Por vezes, narrativas ficcionais são não apenas mais atrativas, mas podem levantar hipóteses que escapam à visão de uma realidade imediata captada por um documentário, propondo cenários capazes de provocar o imaginário e invocar novas reflexões.

Nesses termos, filmes e séries tornam visíveis vínculos e relações que muitas vezes fogem do campo das experiências imediatas dos estudantes da área. Seja ao demonstrar como a alta cúpula de uma organização traça e executa suas estratégias (como na obra *Enron: os mais espertos da sala*<sup>7</sup>), como sistemas midiáticos interagem e tensionam a opinião pública (por exemplo, a partir das dinâmicas de vazamento trabalhadas em *The post: guerra secreta*<sup>8</sup>), ou mesmo como públicos se formam e se movimentam em decorrência de comportamentos corporativos (a partir de filmes como *Erin Brockovich: uma mulher de talento*<sup>9</sup>), as obras cinematográficas devem ser encaradas como convite para adentrarmos realidades distintas. Tal constatação, porém, é acompanhada de uma observação instigante: o emprego de filmes e séries como estratégia didática para o aprendizado das relações públicas não deve ser limitado apenas às obras que abordam o profissional da área. Ao contrário, para aproveitar o potencial desses recursos devemos pensar em casos que lidem com os elementos diversos das dinâmicas que conformam tal atividade. É justamente essa observação que baliza a

7 *Enron: The smartest guys in the room*. Dir. Alex Gibney. Magnolia Pictures, 2005.

8 *The post*. Dir. Steven Spielberg. 20<sup>th</sup> Century Fox, 2018.

9 *Erin Brockovich*. Dir. Steven Soderbergh. Universal Pictures, 2000.



próxima seção do presente texto, voltada para a reflexão acerca dos atributos e usos pedagógicos de filmes e séries que acreditamos terem elevado potencial para o ensino de relações públicas.

## A APROPRIAÇÃO DIDÁTICA DE FILMES E SÉRIES SOBRE RELAÇÕES PÚBLICAS

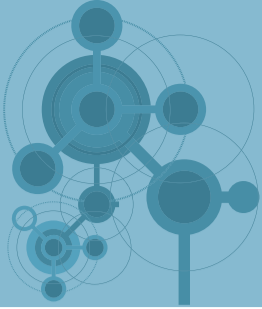
A gênese do projeto “Relações públicas no cinema” consistiu em um amplo esforço de catalogação de filmes que nos chamavam a atenção por lidarem com questões pertinentes para o ensino da área. Abarcando desde documentários clássicos até séries aparentemente desconexas por não trazerem nenhuma menção direta às relações públicas, tal listagem foi a base para pensarmos em diferentes formas de apropriação pedagógica dessas obras, das quais destacamos quatro abordagens, focadas respectivamente (a) na atuação profissional; (b) nos processos e nas situações inerentes às relações públicas; (c) nas organizações e em seu impacto social; e (d) nas próprias obras enquanto instrumentos de relações públicas. Cabe mencionar que uma mesma obra pode ser abordada de diferentes formas, de acordo com os objetivos didáticos.

A abordagem (a) pode ser considerada a mais recorrente na área: empregar filmes e séries com o objetivo de entender e discutir sobre a atividade profissional, evidenciando formas de atuação e os sentidos construídos socialmente sobre a profissão e seus praticantes. Em geral, esses esforços didáticos procuram empregar obras nas quais os profissionais da área aparecem como protagonistas ou personagens de destaque, a partir das quais é possível discutir as atribuições e responsabilidades da prática, bem como seus dilemas éticos e morais. Há, inclusive, uma tradição de pesquisa acerca de tais obras, centrada na tentativa de sistematizar o perfil dos profissionais retratados em filmes e séries. Nessa seara, o trabalho clássico é o esforço enciclopédico de Karen Miller (1999) de levantar os arquétipos dos profissionais de relações públicas em filmes lançados entre 1930 e 1995, com a autora lidando com mais de 40 obras que apontavam para visões predominantemente negativas acerca desses personagens e de suas práticas. A partir dos esforços de Miller, outros trabalhos semelhantes foram realizados, como os de Yoon e Black (2011), que replicaram o modelo de pesquisa para investigar o perfil dos profissionais em seriados exibidos entre 1999 e 2006 nos quatro grandes canais abertos estadunidenses (Fox, ABC, NBC e CBS), e a pesquisa de Carol Ames (2010), centrada em filmes lançados entre 1996 e 2008.

Para além de apontarem para traços do imaginário social sobre os profissionais de relações públicas, os trabalhos de Miller (1999) e Youngmin Yoon e Heather Black (2011) destacaram uma característica compartilhada pela maioria dos filmes e séries que possuem praticantes da área como personagens: as *relações públicas retratadas como mágica*. Segundo Miller (1999), tais obras acabam por ocultar os processos desenvolvidos pelos profissionais em seu cotidiano, optando por focar em uma narrativa na qual os resultados aparecem como um truque de mágica, sem que os passos necessários para aquele acontecimento sejam apresentados. A autora aponta, em especial, para as passagens nas quais profissionais atuam no relacionamento com as mídias, em que geralmente a conquista de uma cobertura favorável ou de uma coletiva de imprensa de caráter nacional são retratadas como meros atos de vontade daquele praticante. Yoon e Black (2011), por sua vez, reforçam o achado de Miller em sua própria pesquisa.

Dessa forma, tais estudos apontam que obras nas quais profissionais de relações públicas surgem como personagens de destaque possuem também a tendência de ocultar os processos relacionados com a atividade. Como esses filmes são aqueles que possuem as interconexões mais evidentes com a área de relações públicas, é possível imaginar que ao mesmo tempo em que eles constituem um terreno fértil para reflexões acerca do comportamento dos praticantes, eles acabam também limitando outras abordagens pedagógicas que possuem grande potencial didático para explorar aspectos da atividade e de suas consequências no mundo social.

É nesse ponto que destacamos a abordagem didática (b), centrada em obras nas quais se pode observar os processos inerentes à atividade de relações públicas e suas várias mediações. No cerne dessa vertente estão as tentativas de



entender aspectos sobre influência, formação e movimentação de públicos, persuasão, opinião pública, visibilidade midiática, crises e a relação político-institucional entre as organizações e seus públicos. Isso significa que mesmo obras como *Milk: a voz da igualdade*<sup>10</sup> ou *Virada no jogo*<sup>11</sup>, que não se apresentam como filmes sobre relações públicas, podem permitir aos estudantes entender aspectos processuais de grande importância sobre a atividade enquanto um fenômeno social – no primeiro caso ao demonstrar processos de formação e movimentação de públicos, no segundo por permitir refletir sobre questões de relacionamento com a mídia e com o sistema político.

Essa abordagem didática focada nos processos implica uma ampliação tanto do leque de obras possíveis de serem utilizadas no ensino da área quanto dos temas que podemos trabalhar a partir de filmes e séries. Mais do que a mera demonstração ou ilustração de uma prática profissional específica, o que entra em cena nessa construção pedagógica é a possibilidade do aprofundamento e da reflexão acerca de questões teóricas basilares da atividade de relações públicas, em especial a interação sistêmica e seu caráter mediador. A concretização desse potencial, porém, perpassa uma preparação ainda mais intensa dos docentes, que devem investir na sistematização dos encontros entre elementos retratados nos filmes e conteúdos teóricos de fundo para incentivar a discussão e o aprendizado dos estudantes.

A abordagem (c), por sua vez, compartilha do mesmo potencial que a anterior de preencher lacunas didáticas decorrentes das limitações da literatura tradicional da área de relações públicas, tendo como foco a tentativa de entender as organizações e suas práticas não a partir de uma lógica unilateral e funcionalista, mas no relacionamento com a sociedade e na construção do mundo contemporâneo. Tal premissa significa pensar não apenas em como a organização atua enquanto ator estratégico, mas contemplar os seus impactos e as formas com que ela interage com outros agentes.

Trata-se, portanto, da criação de atividades didáticas com grande potencial crítico, que empregam filmes e séries para aprofundar questões sensíveis e muitas vezes invisíveis nos materiais de ensino correntes, como práticas fraudulentas, as formas com que os diferentes sistemas são enredados em estratégias organizacionais, as reações e resistências dos públicos, e as próprias vulnerabilidades dos sujeitos frente a atuação de determinadas organizações. Dentre os exemplos dessa abordagem podemos pensar na utilização tanto de documentários com forte teor de denúncia e que desvelam práticas abusivas, como *Mercadores da dúvida*<sup>12</sup>, até obras como *Estrelas além do tempo*<sup>13</sup>, que se revela propícia para discutir as relações de poder e a criação comunicativa da diferença dentro de organizações.

Observamos ainda uma quarta abordagem (d), relacionada com o próprio tratamento dos filmes e séries enquanto peças de relações públicas. Apesar de ainda não termos aprofundado tal dimensão em nosso projeto, ela pode oferecer novos caminhos para a reflexão acerca das práticas da área, cabendo destacar especialmente seu potencial analítico, na medida em que a obra se revelaria como um conjunto de estratégias e táticas a serem desconstruídas. Ainda que os exemplos de filmes políticos de propaganda sejam os mais óbvios nessa seara, também é possível contemplar e explorar o histórico da indústria hollywoodiana com as empresas de tabaco, assim como documentários do tipo *advocacy* produzidos tanto por movimentos sociais quanto por atores corporativos. Filmes como *Food Inc.*<sup>14</sup>, por exemplo, possuem um caráter mobilizador que permite o seu tratamento como uma peça de relações públicas, e a análise da obra tem o potencial de desvelar apelos retóricos voltados para a formação e movimentação de públicos, bem como a interação entre movimentos e corporações e as disputas de sentido.

Por fim, cabe mencionar que não é nossa intenção sugerir a existência de uma hierarquia valorativa entre essas abordagens. Como formas de apropriação distintas de filmes e obras, elas são complementares na medida em que apontam para o tratamento de diferentes objetivos didáticos ligados com as relações públicas. O que buscamos evidenciar, nesse sentido, é a pluralidade de caminhos disponíveis para os docentes que procuram empregar pedagogicamente obras

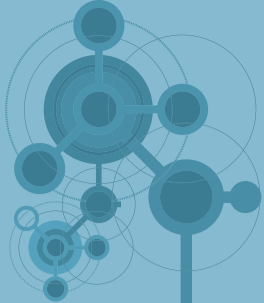
10 *Milk*. Dir. Gus Van Sant. Focus Features, 2008.

11 *Game change*. Dir. Jay Roach. HBO, 2013.

12 *Merchants of doubt*. Dir. Robert Kenner. Sony Pictures Classics, 2015.

13 *Hidden figures*. Dir. Ted Melfi. 20<sup>th</sup> Century Fox, 2017.

14 *Food Inc.* Dir. Robert Kenner. Magnolia Pictures, 2009.



audiovisuais, quebrando uma perspectiva de que filmes de relações públicas são aqueles em que profissionais da área figuram com destaque – esse tipo de obra, enquanto propício para a abordagem (a), pode se revelar pouco proveitoso para a abordagem (b), diferentemente de uma série acerca de política e mídia, que pode ser muito interessante para explorarmos as ligações sistêmicas e os processos da atividade de relações públicas, mas pouco revelar sobre o comportamento de praticantes. A utilização desses caminhos, porém, nem sempre é simples, à medida que requer sistematizações metodológicas distintas. É nesse sentido que abordamos, na sequência, algumas das especificidades que guiam o projeto “Relações públicas no cinema”.

### “RELAÇÕES PÚBLICAS NO CINEMA”: ESPECIFICIDADES DO PROJETO

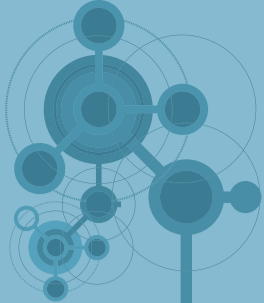
Ancorado nas reflexões anteriores, o projeto “Relações públicas no cinema” tem como principal objetivo a sistematização de dinâmicas didáticas envolvendo filmes e séries como forma de ampliar o potencial de aprendizado acerca das múltiplas dinâmicas da área. Mais do que simplesmente propor obras para serem utilizadas a partir de determinada abordagem, a ideia central é construir e compartilhar materiais capazes tanto de auxiliar estratégias de ensino-aprendizado de docentes das mais diversas disciplinas como também incentivar a reflexão autônoma de estudantes e o seu contato com novos conhecimentos científicos oriundos de pesquisas nacionais e internacionais.

Para tanto, o projeto é organizado ao redor de duas ideias centrais: o desenvolvimento de estratégias colaborativas de aprendizado ativo e a construção de conteúdos modulares. A materialização do primeiro aspecto ocorre por meio dos *roteiros de reflexão*, que operam como propostas de percursos reflexivos a partir de um pareamento entre determinada obra e uma temática da área de relações públicas. Mais do que oferecer respostas prontas, os roteiros são pensados a partir de um ideal de aprendizado ativo, visando direcionar os olhares dos estudantes para determinados pontos, sugerindo pontes entre questões teóricas e os elementos apresentados naquelas obras. Cada roteiro oferece, assim, chaves de leitura pensadas para guiar os espectadores, sugestão de referências bibliográficas e um conjunto de questões voltadas para instigar discussões e fomentar debates.

Além disso, os roteiros são pensados de forma a contemplar diferentes pontos de entrada – desde estudantes que procuram refletir sobre um tópico específico, passando por profissionais que querem se atualizar e chegando até professores que pretendem utilizar essas reflexões em sala de aula. Considerando a construção dos roteiros como um exercício de didatização, o portal oferece ainda um *template* para auxiliar docentes e pesquisadores na construção de seus próprios materiais, que podem ser, em seguida, compartilhados no portal – uma maneira de aumentar a colaboração ao redor da proposta.

A segunda característica que orientou o desenvolvimento do projeto foi a adoção de uma lógica modular, pensada para facilitar a apropriação de seus materiais por docentes nas mais variadas disciplinas. É nesse sentido que o portal apresenta a sugestão de três desenhos didáticos para a inserção dos roteiros nas atividades em sala de aula. O primeiro desses desenhos versa sobre a inserção do roteiro em uma atividade de quatro horas-aula em uma disciplina já existente, sendo tal modalidade ideal para reforçar ou expandir a compreensão sobre um tema já trabalhado. Como a duração média de um longa-metragem é de duas horas, a ideia é apresentar as chaves de leitura de forma prévia e focar, após a obra, em atividades críticas e reflexivas de discussão coletiva, culminando com a elaboração de trabalhos individuais a serem entregues em ambientes virtuais. Cada *roteiro de reflexão*, assim, é dotado de uma série de sugestões de temas de debate e de elaboração de trabalhos individuais.

Outro desenho didático proposto é a inserção dos roteiros em atividades de oito horas-aula, o que permitiria o tratamento de temas que não foram previamente explorados na disciplina. Tal dinâmica é especialmente pensada para incentivar a reflexão autônoma dos estudantes e a discussão em grupos visando a articulação teórica, com um menor grau de moderação por parte do professor. Nesse caso, a sugestão é pela utilização da dinâmica de seminários em grupos e de



debates coletivos apontados pelos Roteiros. Por fim, um terceiro desenho é a realização de uma disciplina específica dedicada ao uso de filmes e séries para trabalhar temas transversais de relações públicas. Essa dinâmica, por sua vez, requer estudantes de períodos mais avançados, que já tenham contato prévio com as temáticas e literaturas da área, na medida em que as estratégias de ensino empregadas orbitam ao redor do aprofundamento e da expansão crítica acerca do conteúdo programático.

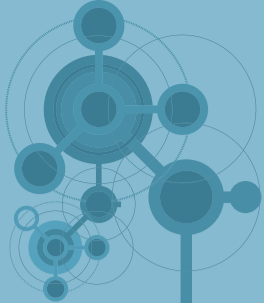
Em suma, tais sugestões implicam a necessidade de pensar os materiais do projeto a partir de um horizonte de flexibilidade, oferecendo múltiplos módulos para que os docentes possam se apropriar dessas sistematizações de acordo com suas necessidades – ou mesmo que estudantes possam utilizar de forma autônoma aqueles roteiros para avançar na reflexão sobre temas específicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse percurso, reforçamos nossa crença de que filmes e séries possuem um significativo potencial didático para o ensino de relações públicas. A materialização dessa potencialidade, porém, está condicionada a um esforço constante de pesquisa, sistematização e reflexão por parte dos docentes, que devem procurar obras que permitam a construção de pontes teóricas, antever registros para a discussão e formular oportunidades para a recuperação dos temas trabalhados. Até o momento, o resultado de nossas experiências tem sido positivo, apontando para uma elevação no nível de interlocução e aprendizado em sala de aula. Ao mesmo tempo em que tal sistematização requer um trabalho árduo, é importante também destacar como ela opera como uma quebra do cotidiano docente e de pesquisa, permitindo a adoção de novas materialidades lúdicas capazes de revelar ângulos inéditos acerca de temas de investigação. Por tal perspectiva, o projeto se torna ainda mais rico e com um futuro promissor.

## REFERÊNCIAS

- AMES, Carol. PR goes to the movies: the image of public relations improves from 1996 to 2008. *Public Relations Review*, v. 36, n. 2, p. 164-170, 2010.
- BERNADET, Jean-Claude. *O que é cinema*. São Paulo, SP: Livraria Brasiliense Editora, 1980.
- CHAMPOUX, Joseph E. Film as a teaching resource. *Journal of Management Inquiry*, v.8, n.2, p. 206-217, 1990.
- CHRISTOFOLETTI, Rogério. Filmes na sala de aula: recurso didático, abordagem pedagógica ou recreação? *Educação UFSM*, v. 34, n. 3, p. 603-616, 2009.
- COELHO, Roseana M. de Figueiredo; VIANA, Marger da Conceição V. A utilização de filmes em sala de aula: um breve estudo no Instituto de Ciências Exatas e Biológicas da UFOP. *Revista da Educação Matemática*, Ufop, v. 1, p. 89-97, 2011.
- DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.
- GUILHEM, Dirce; DINIZ, Debora; ZICKER, Fabio. *Pelas lentes do cinema: bioética e ética em pesquisa*. Brasília, DF: Letras Livres e Editora UnB, 2007.
- HENRIQUES, Márcio Simeone; SILVA, Daniel Reis. Relações públicas em jogo: a simulação como recurso didático. *Organicom – Revista Brasileira de Comunicação Organizacional e Relações Públicas*, v. 14, n. 26, p. 313-323, 2017.



HUCZYNSKI, Andrzej; BUCHANAN, David. Theory from fiction: a narrative process perspective on the pedagogical use of feature film. *Journal of Management Education*, v. 28, n. 6, p.707-726, 2004.

MILLER, Karen S. Public relations in film and fiction: 1930 to 1995. *Journal of Public Relations Research*, v. 11, n. 1, p. 3-28, 1999.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo, SP: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Ingrid, À vontade com status de “viciados”, jovens de hoje assistem cada vez mais séries. *IG*, 08 jun. 2018. Disponível em: <<https://gente.ig.com.br/cultura/2018-06-08/jovem-vicio-por-series.html>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

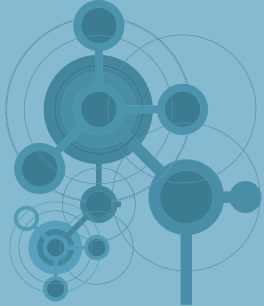
SABIN, Sam. Most young adults have an appetite for binge-watching shows. *Morning Consult*, 06 nov. 2018. Disponível em: <<https://morningconsult.com/2018/11/06/most-young-adults-have-an-appetite-for-binge-watching-shows/>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Cinema: instrumento reflexivo e pedagógico. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho (org.). *A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação*. São Paulo, SP: Annablume, 2004.

YOON, Youngmin; BLACK, Heather. Learning about public relations from television: how is the profession portrayed? *Communication Science*, v. 28, p. 85-106, 2011.

---

Artigo recebido em 09.03.2020 e aprovado em 20.03.2020.



# O processo de construção da matriz de competências do Curso de Relações Públicas da PUC-PR: novos olhares no ensino

The construction process of the competencies matrix of the Public Relations Course of PUC-PR: new glances in teaching

El proceso de construcción de la matriz de competencias del Curso de Relaciones Públicas de la PUC-PR: nuevas miradas en la enseñanza

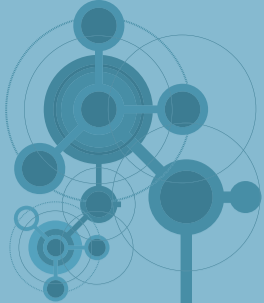


## Francieli Mognon

- Doutora em Ciências da Saúde, mestre em Tecnologia em Saúde e graduada em Relações Públicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)
- Professora titular do Curso de Graduação da Escola de Belas Artes da PUC-PR
- Coordenadora do Curso de Relações Públicas da PUC-PR
- Email: francieli.mognon@pucpr.br

\*A autora agradece aos professores do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Relações Públicas da PUC-PR – Adalgisa Aparecida de Oliveira Goncalves, Carolina Pineli, Cicero Lira, Marcos Jose Zablonsky e Miriam Silva da Fontoura – pela colaboração e dedicação.





## Resumo

Este artigo apresenta como foi o processo de construção da matriz de competências do Curso de Relações Públicas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). São relatadas as etapas realizadas pela instituição, pela coordenação e pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, da concepção à implementação. Relata o DNA do curso, o perfil do egresso, bem como as competências e disciplinas que compõem a matriz curricular.

**PALAVRAS-CHAVE:** RELAÇÕES PÚBLICAS • PERFIL DO EGRESSO • COMPETÊNCIAS • MATRIZ CURRICULAR.

## Abstract

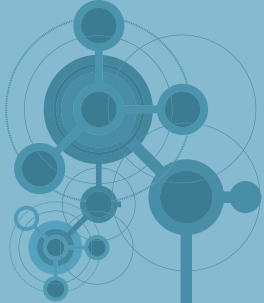
This article presents how was the process of construction of the competencies matrix of the Public Relations Course of the Pontifical Catholic University of Paraná (PUC-PR). All the stages accomplished by the institution, the coordination and the course's Structural Teaching Hub (NDE) are described, since the conception until the implementation. It also presents the course's DNA, the graduate student profile, as well as the competences and subjects that compose the curricular matrix.

**KEYWORDS:** PUBLIC RELATIONS • GRADUATE STUDENT PROFILE • COMPETENCES • CURRICULAR MATRIX.

## Resumen

Este artículo presenta cómo fue el proceso de construcción de la matriz de competencias del Curso de Relaciones Públicas de la Pontificia Universidad Católica del Paraná (PUC-PR). Se relatan las etapas realizadas por la institución, la coordinación y el Núcleo Docente Estructurante (NDE) del curso, desde la concepción hasta la implementación. Relata el ADN del curso, el perfil del graduado, así como las habilidades y asignaturas que componen la matriz curricular.

**PALABRAS CLAVES:** RELACIONES PÚBLICAS • PERFIL DEL GRADUADO • HABILIDADES • MATRIZ CURRICULAR.



**A**s transformações sociais estão em um processo acelerado, o que reflete no perfil do indivíduo, na maneira de viver e conviver com o outro. O ser no mundo possui outra visão e propósitos e o desafio da educação é entender esse cenário e atuar de maneira assertiva.

Segundo Osmar Fávero *et al.* (2007), no momento atual persiste e se agudiza a necessidade de compreender como os jovens são afetados pelas transformações sociais em curso. O ritmo e a intensidade das mudanças nas instituições escolares e no mundo do trabalho estão a exigir a reunião de esforços interdisciplinares e interinstitucionais.

Percebendo e vivendo esse cenário de transformação social e digital no seu dia a dia, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) iniciou, em 2012, um projeto institucional com o objetivo de atingir a excelência na graduação. Foram traçadas estratégias de organização das estruturas acadêmicas (os centros viraram escolas); revisão dos projetos pedagógicos; criação do Centro de Ensino e Aprendizagem (CrEAre) como suporte aos professores; e implementação de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. Ao longo dos anos, as etapas foram colocadas em prática e os cursos adaptaram seus projetos pedagógicos; em 2018, entrou em vigor a matriz de competências, que surgiu a partir da necessidade de acompanhar o contexto mundial, os avanços tecnológicos, o perfil da geração universitária e as demandas do mercado. A universidade segue o conceito de competência defendido por Scallon (2015), no sentido de ser um saber-agir, demonstrado pelo estudante de forma espontânea, segura, sem hesitação, ou seja, o conjunto de recursos aprendidos está internalizado e pronto para aplicação na resolução de situações-problema.

Novas formas de comunicação na escola representam diferentes possibilidades pedagógicas aos professores, que podem desenvolver atividades mais criativas e propostas de trabalho pedagogicamente inovadoras, como as metodologias ativas, que hoje estão em processo de implementação por alguns docentes (RIBEIRO *et al.*, 2018). Paulo Freire (1987) comenta que, considerando as possibilidades pedagógicas que as tecnologias permitem, se pode destacar a participação, que está enfocada numa perspectiva que representa uma mudança de contexto didático, no qual o trabalho de produção de conhecimento deixa de ser uma atividade individualizada ou sistematizada na relação professor-estudante e passa a ser colaborativa, com produção de conhecimento.

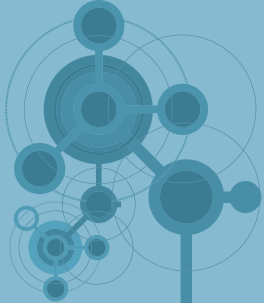
É importante ressaltar que, nesse processo, os professores da PUC-PR tiveram formações e capacitações para desenvolver o projeto pedagógico por competências, com o apoio primordial do CrEAre e do Núcleo de Excelência Pedagógica (NEP) da escola. Foram muitos encontros com o objetivo de aprender e implementar a matriz. Os docentes também realizaram oficinas para a confecção dos planos de ensino do primeiro ao quinto períodos, cuja validação foi realizada pelo CrEAre, pelo NEP e pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso. No momento, o processo está na fase de ajustes e aprendizado, com a avaliação dos estudantes e professores colaborando de maneira significativa, uma vez que, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2018, p. 39).

Neste artigo, é apresentado o processo de construção da matriz de competências do Curso de Relações Públicas da PUC-PR.

## **CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS DA PUC-PR**

O curso iniciou suas atividades em 2 de março de 1995 e desde então passou por vários processos de atualização curricular e visitas da comissão de especialistas do Ministério da Educação (MEC) para reconhecimento e credenciamento. Dessa maneira, o projeto pedagógico evoluiu em sua trajetória, com a participação do colegiado, da coordenação e do NDE do curso, além da intensa colaboração de professores, colaboradores e gestores da instituição.

No ano 2018, foi implementada a matriz de competências, pela qual o estudante passa a ter mais autonomia e ser protagonista do seu processo de aprendizagem. Assim, esse modelo requer um novo modelo mental, tanto dos professores quanto dos estudantes. De acordo com Cinthia Spricigo, Jelson Oliveira e Vidal Martins (2016, p. 26),



exige um sujeito ativo, capaz de perguntar, pesquisar, argumentar, trabalhar com diferentes interpretações e refletir sobre os seus erros, forjando sempre novas interpretações de mundo. Nada disso, entretanto, pode ser ensinado ou aprendido passivamente: exige-se atividade focada no estudante, escolha de abordagens que articulem a arte de pergunta e da curiosidade com a indicação de caminhos até as respostas.

O processo de construção do projeto pedagógico e, por sua vez, da matriz de competências é participativo, envolve as instâncias docentes, discentes e dirigentes e deve atender às exigências institucionais e mercadológicas para o desenvolvimento de um curso adequado à realidade e necessidades atuais. Além disso, segue as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Relações Públicas (BRASIL, 2013).

Os estudos gerados e as discussões apresentadas resultaram na construção de uma proposta que envolve a definição de recursos pedagógicos, infraestrutura, investimento em recursos humanos, baseada em uma sólida definição das competências a serem desenvolvidas e construídas ao longo do curso, a fim de propiciar as condições de formação do egresso com o perfil que se pretende, a saber: profissionais competentes e engajados no exercício de suas funções, com uma visão crítica, humanística e realmente promotora de transformações significativas na sociedade.

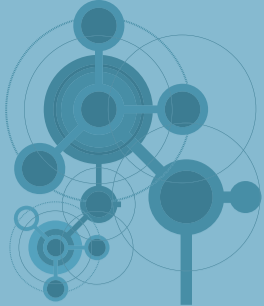
O Curso de Relações Públicas da PUC-PR possui como posicionamento a gestão da comunicação e do relacionamento entre as organizações e seus públicos; assim, tornam-se essenciais a manutenção e o desenvolvimento das organizações presentes no primeiro, segundo e terceiro setor. O intuito da profissão é fortalecer a imagem corporativa, gerir os processos relacionais entre os diversos públicos, construir com a sociedade uma relação transparente e assertiva e buscar se adequar às exigências do contexto comunitário no qual está inserida.

Nos últimos cinco anos, o curso ampliou os laços com o mercado, trazendo as empresas e agências de comunicação para falar com os estudantes, convidando egressos para contar suas trajetórias profissionais e criando condições para os discentes terem contato com diversas atividades, como feiras, visitas técnicas às empresas de comunicação, empresariais e industriais, congressos e eventos organizados por esses segmentos ou profissionais. Essa aproximação com o mercado, agentes integradores de estágio e emprego permite a inserção da maioria dos alunos do curso nos estágios obrigatórios e não-obrigatórios a partir do terceiro período, enquanto os estudantes do sétimo e oitavo períodos recebem propostas para ser efetivados ou têm boas expectativas de recolocação no mercado (PUC-PR, 2019).

## METODOLOGIA E CONSTRUÇÃO DA MATRIZ DE COMPETÊNCIAS

No Curso de Relações Públicas da PUC-PR, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) foi peça fundamental na reflexão, elaboração e aplicação desse formato inovador e disruptivo.

Para o processo de construção da matriz, foram estabelecidas algumas etapas de trabalho, como *benchmarking* de boas práticas com instituições nacionais e internacionais; definição do DNA do curso; perfil do egresso; elaboração das competências do curso; e definição das disciplinas. Também foram realizados: análise e entendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Relações Públicas (BRASIL, 2013); análise de dados sobre o mercado da comunicação e do campo das relações públicas; reflexão da conjuntura econômica e política do Estado do Paraná e da cidade de Curitiba; rodas de conversa entre professores e profissionais do mercado; grupos focais com estudantes; leitura de análises da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Fundação Getúlio Vargas (FGV); e participação de membros do NDE em fóruns, congressos, como Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom) e Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação Organizacional e Relações Públicas (Abracorp), e grupos de trabalho relacionados à formação profissional e ao campo das relações públicas específico, o que permitiu ao curso, de forma consistente e embasada, adequar sua estrutura curricular às demandas do mercado e da sociedade.



Para iniciar o processo, foram essenciais o apoio institucional e as diretrizes estabelecidas, que nortearam a elaboração do projeto. Devido às diferentes correntes teóricas a respeito de competências, a PUC-PR usa como referência o conceito do autor canadense Gérard Scallon (2015), para quem competência é um saber-agir baseado na mobilização e utilização interiorizadas e eficazes de um conjunto integrado de recursos, tendo em vista resolver uma família de situações-problema. Por interiorizadas entende-se que o estudante demonstra o saber-agir de forma espontânea, segura, sem hesitação; por eficazes, assume-se que esse saber-agir cumpre certos critérios de desempenho.

Ao demonstrar uma competência, o discente mobiliza seus recursos e os integra (o que significa mais do que mera sobreposição), transferindo-os para uma situação nova. Esses recursos são os saberes (conhecimentos), o saber-fazer e o saber-ser. Durante a realização do curso, algumas disciplinas validam as competências estabelecidas, cada qual possuindo elementos de competência (caminho com as etapas que levam à competência), que se caracterizam como aprendizagens necessárias, além dos conteúdos, para que alguém desenvolva uma competência (PUC-PR, 2019).

Para Pierre Lévy (1998), o espaço do saber começa a viver desde que se experimentam relações humanas baseadas em princípios éticos de valorização dos indivíduos por suas competências, pela troca de saberes, sendo cada um reconhecido como uma pessoa inteira, ou seja, os saberes são construídos em verdadeiras inteligências coletivas, que são distribuídas por toda parte.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

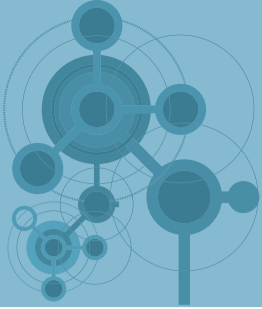
O DNA do Curso de Relações Públicas da PUC-PR está relacionado à gestão da comunicação e do relacionamento e tem como premissa quatro elementos, a saber: pensamento criativo, aplicação tecnológica, sensibilidade solidária e conduta empreendedora.

Com essa definição, foi desenhado o perfil do egresso, tendo como referência a construção de uma persona, apresentando os perfis desejados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, agregando a visão do mercado e a formação científica proposta pela universidade. A figura 1 ilustra o perfil do profissional pretendido.

Figura 1 – Perfil do egresso.



Fonte: Elaborado pelo marketing da PUC-PR.



Com base na figura, verifica-se que o egresso trabalha com a gestão estratégica, desenvolve e realiza, além de planejar e produzir.

Na sequência, foram estabelecidas as competências necessárias para a formação do estudante, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais, o DNA do curso e o perfil do egresso. Com o objetivo de nortear todo o processo formativo do discente, essas competências estão relacionadas a: propor soluções sustentáveis para problemas organizacionais; avaliar processos e produtos da área de relações públicas; mediar relações humanas; e gerir práticas de relações públicas.

Foram, então, definidos os elementos de cada competência, para posteriormente elencar os conhecimentos necessários e, por fim, definir as disciplinas que compõem a matriz de competências.

Em 30 de outubro de 2017, pela Resolução Consun nº 154/2017 (PUC-PR, 2017), foi aprovada a matriz curricular de competências do Curso de Relações Públicas para ingressantes a partir de 2018. A carga horária total é de 3.205 horas, sendo 2.505 horas de disciplinas obrigatórias, 300 horas de disciplinas eletivas, 200 horas de atividades complementares e 200 horas de estágio curricular obrigatório. A disciplina libras (36 horas) é ofertada como optativa.

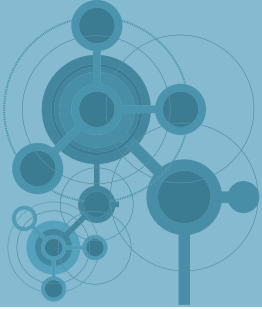
Seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Relações Públicas (BRASIL, 2013), as disciplinas se encaixam em quatro eixos: *formação geral*, *formação em comunicação*, *formação em relações públicas* e *formação suplementar*, estando algumas em mais de um eixo, de forma transversal. As disciplinas organizadas são ofertadas ao longo de oito semestres e a forma como estão articuladas visa ao rompimento de barreiras metodológicas na matriz. Os estudantes têm uma acessibilidade metodológica mais ampla, no sentido de terem compreensão abrangente dos conteúdos que envolvem a sua formação profissional, em consonância com o objetivo do curso.

As disciplinas práticas conferem ao acadêmico a oportunidade de criação de campanhas de conscientização que estimulem o respeito aos direitos humanos, responsabilidade social e sustentabilidade. Outro benefício fundamental para a formação é o Laboratório de Comunicação e Artes (LabCom), que possui tecnologia de última geração, com salas e laboratórios modernos, estúdios de tevê e rádio, ilhas de edição, laboratórios de fotografia, sala multiarte, estrutura que torna o curso referência na sua área de atuação. O Bureau de Relações Públicas, localizado no LabCom, é um espaço dedicado à prática profissional dos estudantes de relações públicas, que, com a supervisão de professores, desenvolvem projetos, campanhas e eventos para clientes reais, com olhar social, comunitário e de engajamento.

As disciplinas teóricas, como análise crítica da comunicação e informação, análise conjuntural – política e economia, opinião pública, ética, cultura religiosa e filosofia, vêm ao encontro dos objetivos do curso ao atenderem à demanda de ter um pensamento crítico, com uma visão humanitária e consciente da realidade social e política. Ainda a respeito, ressalte-se que “os professores devem encorajar os estudantes a se expressarem livremente e a defenderem seu ponto de vista racionalmente, guiando-os quando necessário e ajudando-os a construir uma argumentação fundamentada” (SPRICIGO; OLIVEIRA; MARTINS, 2016, p. 86).

Além de uma sólida formação na gestão da comunicação e do relacionamento, o curso objetiva proporcionar aos seus alunos uma visão estratégica, por meio de estudos dirigidos, atividades práticas, visitas técnicas, palestras com empresários e gestores de organizações, aplicação e análise de pesquisas de opinião e de mercado e envolvimento direto com profissionais e empresas de diversos segmentos.

No eixo de *formação geral*, as disciplinas filosofia, pensamento científico, ética, sociologia cultural, antropologia cultural, análise conjuntural – política e economia, cultura religiosa e projeto cidadania se articulam para que o estudante possa ampliar o seu repertório e compreensão de mundo.



No eixo de *formação em comunicação*, disciplinas como análise crítica da comunicação e informação, leitura e escrita acadêmica, pesquisa mercadológica, análise de dados quantitativos, análise de dados qualitativos, retórica e argumentação, *brand experience*, análise de dados qualitativos e produção de conteúdo digital contemplam conteúdos teóricos e práticos que contribuem para o entendimento dos processos e práticas da comunicação.

No eixo de *formação em relações públicas*, nas disciplinas prática profissional em relações públicas, comunicação organizacional, mostra de imagem, métricas digitais, gestão de eventos, comportamento organizacional, comunicação interna, gestão de relacionamento, gestão da imagem e reputação, relações com a mídia, opinião pública, pesquisa e desenvolvimento em relações públicas, pesquisa aplicada em relações públicas, marketing e planejamento, produção de imagem em relações públicas, entre outras, são trabalhadas competências que favorecem a articulação entre teoria e prática e a compreensão de relações públicas como processo e atividade profissional.

No eixo de *formação complementar*, as disciplinas psicologia social, tendências de gestão e projeto empreender oferecem uma formação estendida ao campo da análise do mercado, relacionamento com o público e como empreender no campo da comunicação.

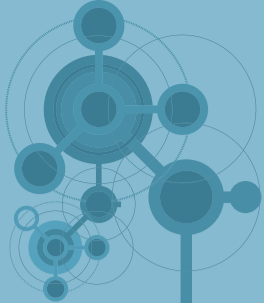
O curso conta com uma estrutura curricular organizada em disciplinas obrigatórias, eletivas, optativas e isoladas, além de atividades complementares, estágio supervisionado e trabalho de conclusão do curso. Essa estrutura visa à flexibilidade e interdisciplinaridade, de forma que o estudante possa organizar sua vida acadêmica, com vistas ao seu futuro profissional.

Nas disciplinas eletivas, o acadêmico pode escolher uma entre as várias possibilidades que a universidade oferece. Elas fazem com que o estudante possa circular, de acordo com o seu interesse, por disciplinas oferecidas pelos cursos da escola, assim como de outras escolas da universidade. Por sua vez, as optativas não fazem parte da matriz curricular ou da integralização da carga horária do curso, ficando a critério do estudante a escolha por cursá-la ou não. A flexibilidade curricular procura dar ao discente a possibilidade de circular entre disciplinas de outros cursos, em disciplinas eletivas, optativas, atividades complementares, que oportunizam direcionar a sua formação de acordo com suas características pessoais e projeto de carreira.

O trabalho de conclusão de curso é obrigatório e desenvolvido nas disciplinas projeto experimental: desenvolvimento teórico e metodológico (sétimo período) e projeto experimental: aplicação, mensuração e resultados (oitavo período), com carga horária de 75 horas cada, totalizando 150 horas. Constitui requisito para a obtenção do diploma de bacharel em Relações Públicas da PUC-PR.

Nos anos de curso, os estudantes validam a sua aprendizagem por meio da participação em congressos de comunicação, de cibercultura e sustentabilidade, eventos científicos, concursos para estágio em agências de comunicação e empresas de grande porte, bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), concursos de bolsas no exterior e projetos institucionais desenvolvidos pelo mercado (PUC-PR, 2019). O curso busca também estreitar os vínculos com os setores econômicos, para que as atividades profissionais correspondam ao contexto; isso se dá pela realização de pesquisas contínuas para o acompanhamento e análise da empregabilidade dos egressos.

A empregabilidade é vivenciada a partir das disciplinas Projeto Empreender e Estágio Supervisionado em Relações Públicas I e II, além de atividades proporcionadas pelo Núcleo de Empregabilidade e Oportunidade (NEO), como o Fórum de Carreiras e Oportunidades, com a presença de várias empresas e palestras com representantes da Associação dos Dirigentes de Vendas e Marketing do Brasil (ADVB). O NEO divulga sistematicamente vagas de estágio e de oportunidades via ambiente virtual de aprendizagem para todos os alunos; articula convênios com empresas, agências integradoras e agências de comunicação; e faz parcerias com organizações que tenham interesse em divulgar vagas de estágio e oportunidades de trabalho. O vínculo e a comunicação sistemática com os recursos humanos das empresas de comunicação e agentes integradores faz parte do cotidiano do supervisor de estágio, tanto para o estágio obrigatório quanto para o não obrigatório.



As disciplinas estágio supervisionado em relações públicas I e II, presentes no sexto período, compõem a estrutura curricular. O discente deve cumprir 200 horas de estágio no total e, durante o processo, tem acompanhamento e supervisão de um professor, que colabora na escolha e integração no estágio, além de orientar e contribuir para que a oportunidade traga conhecimentos e experiências profissionais para prepará-lo para o mercado de trabalho e as relações humanas.

As disciplinas comuns do eixo de *formação em comunicação* podem ser cursadas em outros cursos da escola, proporcionando ao estudante flexibilização, inclusive no período da noite. São elas: projeto criatividade; filosofia; análise crítica da comunicação e informação; pensamento científico; ética; leitura e escrita acadêmica; projeto cidadania; análise conjuntural – política e economia; projeto empreender; cultura religiosa; antropologia cultural; sociologia cultural; psicologia social; e projeto comunitário (PUC-PR, 2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estrutura curricular do Curso de Relações Públicas da PUC-PR busca a integração dos eixos articuladores que compõem a formação profissional em diferentes âmbitos, tais como: o desenvolvimento da autonomia, o uso de metodologias ativas que favoreçam a interdisciplinaridade, o aprimoramento de conhecimentos específicos, bem como a utilização das capacidades criativas, de reflexão, de crítica e de argumentação. Todos os conteúdos são compatíveis com as competências do egresso, que deve estar preparado para lidar com diversas realidades sociais, políticas e mercadológicas.

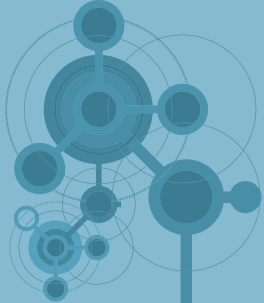
O colegiado, a coordenação e o NDE do curso monitoram a evolução do mercado de comunicação, com entrevistas junto a gestores de agências e empresas, bem como as demandas que a sociedade e as organizações internacionais e nacionais vêm contemplando nas suas falas e discussões. A partir disso, fazem sugestões e reflexões de temas para serem contemplados nas salas de aula, disciplinas, trabalhos, projetos interdisciplinares e eventos.

O curso incentiva a reflexão teórica e a experimentação prática dos conteúdos, entendendo que é na confluência de práxis e teoria que se articula a construção de um profissional capaz de dar conta das necessidades sociais. Também promove a interdisciplinaridade, construindo reflexões transversais entre as temáticas abordadas nas diferentes disciplinas, propiciando ao estudante o exercício reflexivo sobre sua vivência. Nas reuniões acadêmicas com os professores das disciplinas, eles são estimulados a buscar o alinhamento entre os conteúdos e propor atividades interdisciplinares, fazendo o aluno perceber que os conhecimentos adquiridos em várias disciplinas ao longo do curso contribuem para aglutinar olhares, informações e reflexões.

Ao longo do curso, os conteúdos curriculares trabalham para a formação do profissional, de acordo com as competências estabelecidas. O egresso deve estar preparado para elaborar estratégias de comunicação em relações públicas; desenvolver projetos teórico-práticos no campo da comunicação e das relações públicas; sistematizar os repertórios à prática profissional; expressar-se oralmente em eventos comunicativos formais; resolver problemas na área da comunicação; produzir pesquisas de comunicação; produzir conhecimento científico na área; desenvolver produtos no contexto das relações públicas; realizar auditoria, consultoria e assessoria de comunicação; gerenciar crises; gerir práticas de relações públicas; e executar atividades formais de relações governamentais e de comunicação públicas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 2, de 27 de setembro de 2013. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Relações Públicas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 out. 2013.



FÁVERO, Osmar *et al.* *Juventude e contemporaneidade*. Brasília, DF: MEC; Unesco, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 56. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo, SP: Loyola, 1998.

PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Conselho Universitário (Consun). *Resolução n. 154/2017*. Curitiba, PR, 2017.

PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Escola de Comunicação e Artes. *Projeto pedagógico do curso de relações públicas*. Curitiba, PR, 2019.

RIBEIRO, Max Elisandro dos Santos Ribeiro *et al.* *História da educação*. Porto Alegre, RS: SAGAH, 2018.

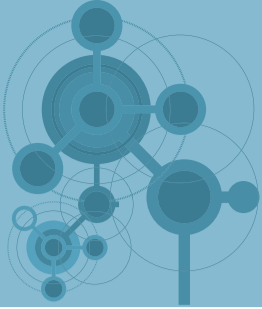
SCALLON, Gérard. *A avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências*. Curitiba, PR: PUCPress, 2015.

SPRICIGO, Cinthia Bittencourt; OLIVEIRA, Jelson; MARTINS, Vidal. *Mosaico de cinco cores: princípios orientadores para os processos de ensino e aprendizagem na educação superior*. Curitiba, PR: PUCPress, 2016.

---

Artigo recebido em 04.03.2020 e aprovado em 27.03.2020.





## A formação docente na área de relações públicas: tendências e perspectivas na era da comunicação digital

Teaching training in the public relations area: trends and perspectives in the age of digital communication

Formación docente en el área de relaciones públicas: tendencias y perspectivas en la era de la comunicación digital



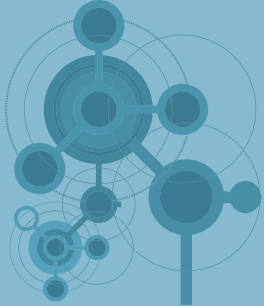
### Regina Celia Baptista Belluzzo

- Pós-doutora em Gestão Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp – Araraquara)
- Mestre e doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP)
- Docente permanente dos programas de pós-graduação em Mídia e Tecnologia na Unesp – Bauru e em Ciência da Informação na Unesp – Marília
- E-mail: rbelluzzo@g.mail.com



### Sonia Aparecida Cabestré

- Mestrado e doutorado em Ensino na Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista (Unesp – Marília)
- Trabalhou como docente nos Cursos de Relações Públicas da Unesp – Bauru e da Universidade do Sagrado Coração (USC)
- Membro titular do grupo de pesquisa Comunicação, mídia e sociedade, do Centro de Ciências Exatas e Sociais Aplicadas da USC
- Email: scabestre@uol.com.br



## Resumo

Este artigo é uma produção que tem como objetivo destacar e evidenciar os principais fundamentos que têm íntima relação com a formação docente na área de relações públicas. Com essa preocupação apresentam-se aspectos, fatos e reflexões relacionados à trajetória, formação e prática pedagógica do profissional e, ao mesmo tempo, discutem-se as possibilidades de o docente de relações públicas aplicar os princípios da competência em informação no cotidiano da era digital. Com as reflexões apresentadas acredita-se que o desafio de envolver novas competências na formação docente em relações públicas, certamente, trará contribuições benéficas, otimizando os diferentes processos que fazem parte dos cursos de relações públicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** RELAÇÕES PÚBLICAS • FORMAÇÃO DOCENTE • COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO • ERA DIGITAL.

## Abstract

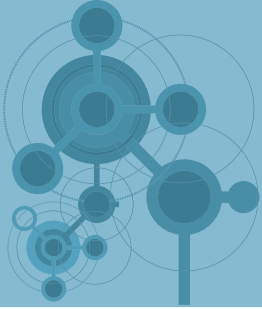
This article is a production whose objective is to highlight and show the main fundamentals that are closely related to teacher training in the area of public relations. With this concern, aspects, facts and reflections related to the professional's trajectory, formation and pedagogical practice are presented and, at the same time, the possibilities of the public relations teacher to apply the principles of information literacy in the daily life of the digital age are discussed. With the reflections presented, it is believed that the challenge of involving new competences in teacher training in public relations will certainly bring beneficial contributions by optimizing the different processes that are part of public relations courses.

**KEYWORDS:** PUBLIC RELATIONS • TEACHER TRAINING • INFORMATION LITERACY • DIGITAL AGE.

## Resumen

Este texto es una producción cuyo objetivo es resaltar y mostrar los fundamentos principales que están estrechamente relacionados con la formación docente en el área de las relaciones públicas. Con esta preocupación, se presentan aspectos, hechos y reflexiones relacionadas con la trayectoria profesional, la formación y la práctica pedagógica y, al mismo tiempo, se discuten las posibilidades de el profesor de relaciones públicas aplicar los principios de alfabetización en información en la vida cotidiana de la era digital. Con las reflexiones presentadas, se cree que el desafío de involucrar nuevas competencias en la formación de docentes en relaciones públicas sin duda traerá contribuciones beneficiosas al optimizar los diferentes procesos que forman parte de los cursos de relaciones públicas.

**PALABRAS-CLAVE:** RELACIONES PÚBLICAS • FORMACIÓN DEL PROFESORADO • ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL • ERA DIGITAL.



**A**presentamos inicialmente a trajetória e a importância do campo de conhecimento denominado relações públicas, assim como das instituições, regras e modelos que regem a formação profissional e as escolhas no mercado de trabalho. Vários fatores têm contribuído para a consolidação dessa área, bem como para o enfrentamento de inúmeros desafios.

Em 11 de dezembro de 1967 a profissão de relações públicas é reconhecida pela Lei nº 5377, após esforços e obstinação de alguns profissionais que conseguiram institucionalizar a carreira e fazer com que ela alcançasse, para o seu exercício, a formação de nível superior.

Destaca-se que, para enunciar os aspectos históricos que acompanharam o desenvolvimento da profissão de relações públicas, julgou-se conveniente fazer referência à periodização dos fatos, nos âmbitos mundial e nacional, que marcaram a trajetória dessa área.

O primeiro momento (1882-1948) das relações públicas chamamos de “emergência da profissão”, pois os fatos registrados naquele período assim o justificam; o segundo momento (1949-1968), de “consolidação”, porque os acontecimentos históricos e evolutivos tanto em nível mundial como no Brasil assim o requerem; o terceiro momento (1969-1980), de “aperfeiçoamento”, pois especificamente, no Brasil, apesar dos fatos adversos da sociedade, é o período em que a profissão é regulamentada, bem como é nessa época que proliferam os cursos de graduação na área e surge, em 1972, o programa de mestrado em ciências da comunicação da ECA-USP, primeiro da área de comunicação do Brasil. Esse programa de mestrado criou as condições para que os profissionais graduados em relações públicas interessados pudessem aprofundar seus estudos ampliando a pesquisa direcionada à área. O quarto momento (de 1981 até os dias atuais) chamamos de “fundamentação teórico-científica”, pois é o período em que se intensifica a discussão e produção científica na área, a despeito dos acontecimentos que têm colocado o país em situação de completa desigualdade com os países do primeiro mundo.

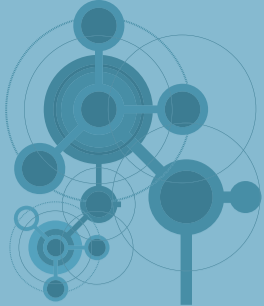
Hoje, mais do que nunca, com os problemas e as turbulências que o país atravessa e as inquietações geradas na sociedade e que permeiam o dia a dia do cidadão brasileiro, as relações públicas são necessárias porque podem utilizar instrumental adequado às necessidades imediatas e mediatas das organizações que representam os diversos segmentos da sociedade, considerando-se que o que se constata é que a população quer participar ativamente das decisões, exige esclarecimentos, é suscetível a processos de conscientização, deseja criticar e expressar exatamente o que pensa.

Ressalta-se que o desenvolvimento do mundo moderno emitiu uma grande fatura a ser paga. Todos os dias assistimos ou tomamos conhecimento dos conflitos entre patrões e empregados, entre povo e governo. Existem, ainda, muitas lideranças que hesitam em divulgar informações, impedindo a comunicação entre as entidades que representam ou dirigem e o público. Não levam em conta a importância dos seus públicos e esquecem que podem utilizar as ferramentas e técnicas de relações públicas para otimizar o desenvolvimento de suas atividades, minimizando, muitas vezes, o custo e as consequências indesejáveis.

A cada dia que passa, outros fatos e desafios são incorporados à história e à formação dos profissionais de relações públicas, um campo do conhecimento que permite aos profissionais atuar de forma multidisciplinar.

Respostas aos desafios da atualidade não são fáceis nem claras ou consensuais. Elas dependem de muitos fatores externos e internos. No entanto, o desenho das relações públicas e as regras que regem suas decisões, elaboração e implementação nas organizações também influenciam os resultados dos conflitos inerentes às decisões sobre o ensino e a formação docente nesse âmbito, na era digital que vivenciamos na sociedade contemporânea.

Objetiva-se com este artigo levar à reflexão sobre o atual contexto brasileiro em face do processo de globalização e do desenvolvimento tecnológico e da transformação digital em curso, com sua influência nas questões de empregabilidade,



onde a educação tem sido vista como um instrumento para a ascensão social. Assim, muitas vezes ao chegar em sala de aula os profissionais trazem o conhecimento específico de suas áreas, como é a situação das relações públicas, mas, em geral, pouco sabem acerca de um plano de ensino, objetivos, estratégias e aprendizagem, processos de avaliação, além das técnicas de relacionamento com os futuros profissionais em formação, a interdisciplinaridade, o desenvolvimento de competências e habilidades enunciadas mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais emanadas do Ministério da Educação (MEC), entre outras questões pertinentes à área pedagógica.

São encontradas na literatura muitas abordagens e publicações sobre a temática do ensino das relações públicas no Brasil; entretanto, este artigo não pretende extinguir essas discussões, ao contrário, pretende-se oferecer uma contribuição que possa ampliar a reflexão sobre o ensino, a docência e a realidade atual do profissional em relação à empregabilidade da área no complexo contexto contemporâneo. Dessa maneira, busca-se também construir pontes entre as diferentes vertentes sobre o ensino das relações públicas no Brasil, destacando-se, de forma seletiva, as principais preocupações e conceituações de pesquisadores nessa área, em especial no que diz respeito à escolha pela docência, a formação docente e as necessidades de uma economia informacional, onde o conhecimento e a preparação para a nova realidade envolvem outras demandas, bem como atitudes inovadoras de gestão face à emergência de competências.

Para tanto, foi desenvolvida uma revisão bibliográfica com o apoio dos princípios de Marina Marconi e Eva Maria Lakatos (2013), Christian Lavielle e Jean Dionne (1999) e Antonio Carlos Gil (1999), sendo abordados documentos impressos e eletrônicos (livros, artigos de periódicos, documentos institucionais etc.) utilizando-se a busca em bases de dados (SciELO, Web of Science, Library and Information Science Abstracts (Lisa), Education Resources Information Center (Eric), BRAPCI-Ibict, Portal de periódicos – Capes, mediante o uso de palavras-chave (competência em informação, competência midiática, *core competence, skills, information literacy, media literacy, alfabetización informacional, ensino superior, formação de professores, relações públicas, teacher training, higher education, public relations*).

Os textos, selecionados e identificados *a priori* nos últimos cinco anos foram analisados sob os aspectos da pertinência e relevância para os objetivos da pesquisa de natureza exploratória e qualitativa desenvolvida, obtendo-se *corpus* seletivo e representativo, o que permitiu delinear e contribuir para a descrição e reflexão sobre os principais elementos que compõem o cenário que envolve a formação docente para a área de relações públicas no Brasil.

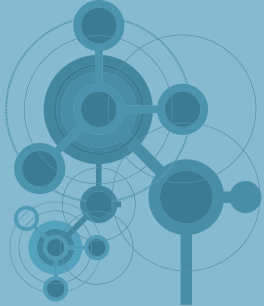
## FORMAÇÃO PROFISSIONAL, TRAJETÓRIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação do profissional de relações públicas já foi extensamente estudada e discutida por pesquisadores da área, seja nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, seja nos congressos e encontros de estudiosos. Destaca-se que, não sendo objetivo deste artigo retomar todos os encaminhamentos e as discussões referentes a essa temática, apontam-se aspectos considerados relevantes e que podem contribuir com a formação do docente que atua nessa área.

Nesse sentido, insere-se o pensamento de Oliveira (2008, p.56) que “observa que a formação precisa preparar os egressos para o que eles enfrentarão realmente na esfera profissional”. A autora apresenta uma visão intermediária, que entende uma formação equilibrada entre aspectos científicos e profissionais:

A universidade tem de se preocupar com a preparação de profissionais para atuarem no mundo do trabalho, mas nunca na perspectiva de adestramento, que reforça a ideia de formação referendada pela repetição do que já é praticado. (...) Sua contribuição é mais significativa, no sentido de construir estratégias que facilitem aos estudantes enfrentar as mudanças e desafios no decorrer de sua vida pessoal e profissional (OLIVEIRA, 2008, p.56).

Complementando o exposto, as instituições de ensino superior públicas e privadas que oferecem os cursos de relações públicas necessitam disponibilizar e desenvolver estratégias que coloquem o profissional em destaque. Valmor Rhoden e Juliana Rhoden (2017, p.4) salientam que



as relações públicas, no cenário digital, tornam-se importantes para uma maior efetivação interativa entre sociedade e organizações (não-governamentais, privadas ou públicas), de modo a propiciar novos fluxos e trocas de informações entre as instituições e os seus públicos. E tal cenário, então, motiva a necessidade de pesquisas relacionadas à formação docente nessa área.

Entretanto, sabe-se que as dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino para implementar atualizações, especificamente voltadas para o cenário digital, que possam contribuir para a formação do profissional de relações públicas, independentemente da área em que vai atuar, tem possibilitado que “outras áreas do conhecimento ocupem espaços que poderiam ser assumidos por Relações Públicas” (RHODEN, V.; RHODEN, J., 2017, p. 5).

No que diz respeito ao currículo e projeto pedagógico do curso, a pesquisadora Cicilia Peruzzo (2003, p. 132) recomenda:

Cuidado com as habilidades e as competências propostas, compreendendo sua importância e elencando a fundamentação para cada uma delas: 1. O currículo: é aconselhável que ele tenha espaços flexíveis para atividades diferenciadas – para além das ações formais em sala de aula – e complementares às aulas expositivas e livros didáticos. Quanto à flexibilidade, é recomendável que uma parte das atividades curriculares possa ser desenvolvida na forma de projetos especiais de extensão e de pesquisa, possibilitando ultrapassar os muros do espaço universitário. Atividades complementares seriam, por exemplo: uso do rádio na escola e/ou na comunidade, engajamento em projetos de pesquisa de iniciação científica e em projetos de leitura, assessoria de comunicação a entidades sociais sem fins lucrativos, etc. 2. Projeto pedagógico: a estrutura curricular é apenas uma parte de uma proposta mais ampla de curso que é expressa no projeto pedagógico, o qual contempla os princípios pedagógico-filosóficos, traça o perfil almejado do graduado, levanta as características do contexto onde a instituição se localiza, elenca as características requeridas das relações públicas do docente e traça parâmetros didático-pedagógicos e de infraestrutura (laboratórios, biblioteca, etc.).

O posicionamento apresentado pela estudiosa é extremamente pertinente e indica a necessidade premente de os cursos de relações públicas implementarem ações que capacitem os profissionais para as funções e atividades do mundo do trabalho.

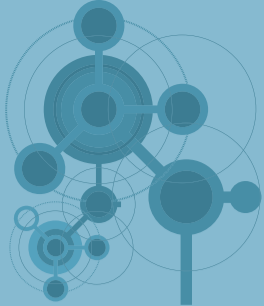
É indiscutível que os cursos de relações públicas deveriam proporcionar uma formação ampla ao ensino de relações públicas. Para a pesquisadora Ivone de Lourdes Oliveira (2008, p.59),

[a área] de relações públicas estuda os processos de interação e mediação das organizações e sua interlocução com a sociedade; o campo da comunicação com suas características transdisciplinar e multifacetada; a complexidade da sociedade e suas interferências no campo da comunicação organizacional; as interfaces das relações públicas com outros campos do conhecimento; a inovação e a flexibilidade exigidas pela realidade contemporânea; a dimensão estratégica de relações públicas no contexto organizacional; a dimensão política de relações públicas, compreendendo as diferenças e divergências que interferem na dinâmica organizacional, estimulando a negociação e a interação dialógica; o fortalecimento da formação humanística e as práticas investigativas, através da iniciação científica na graduação para valorizar a postura crítica dos futuros profissionais.

Em seu posicionamento, Oliveira (2008) destaca a importância das práticas investigativas na iniciação científica e na graduação para valorizar a postura crítica dos futuros profissionais. É evidente que o universitário que desenvolve essas práticas, certamente, dará continuidade aos seus estudos em programas de mestrado e doutorado que visam capacitar os futuros docentes para o exercício dessa função. Mas será que os programas *stricto sensu* da área de comunicação contemplam atividades de caráter pedagógico em suas disciplinas?

V. Rhoden e J. Rhoden (2017, p. 7) entendem “que os desafios postos para a área de relações públicas como profissão e a preocupação com a formação acadêmica dos profissionais em meio a tantas e significativas mudanças sugerem a necessidade de se pensar a relação teórico-prática como balizadora”. Um dos desafios é preparar os profissionais para que tenham uma atuação crítica e humanizada frente à inexistência de políticas que possibilitem aos relações-públicas utilização adequada das tecnologias digitais de informação e comunicação.

A preocupação deste artigo está voltada para a formação que o profissional recebe nas instituições de ensino e, ao mesmo tempo, apresenta reflexões sobre a formação continuada do docente para assumir essa função.



Considera-se que a educação é ponto estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade. Assim, o docente, como um agente desse processo, não pode prescindir do conhecimento científico, seja pela via de aquisição, geração e compartilhamento.

No Brasil, a LDB nº 9.394/96 trouxe consigo uma nova visão com relação a questões como a formação de professores, o trabalho do docente e o conhecimento no ensino. Esse conhecimento deixou de ser imutável e passou a ser considerado como uma construção do próprio ser humano interagindo com o meio ambiente. Desse modo, deve ser utilizada a racionalidade prática, modelo educacional proposto na atualidade, considerando-se o ambiente onde a reflexão é vista como a variável indispensável. Ser docente na área de relações públicas não é apenas aprender um aparato técnico para a transmissão de determinado conhecimento, mas, sim, vivenciar situações-problema que contribuam para essa prática reflexiva, apoiada na formação integral do aluno, sua história e seu contexto. Ressaltem-se Selma G. Pimenta e Evandro Ghedin (2002, p.19), que defendem no meio educacional o modelo de formação de docentes baseado na reflexão e em uma “epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta”.

Na sociedade contemporânea, o docente de relações públicas ainda precisa empregar as tecnologias de informação e comunicação (TICs) e mídias inovadoras, porém, bastante complexas e mutantes para o enriquecimento do ambiente educacional, conforme já argumentava Pierre Lévy (1999). Para dar conta dessa inserção são solicitados novos saberes e competência para lidar de forma inteligente e crítica com a informação a fim de construir conhecimento e aplicá-lo à realidade em que se insere, além de grande adaptabilidade e capacidade de iniciativa.

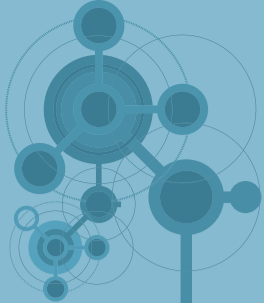
Registre-se, pela importância para a compreensão do que ocorre no nosso contexto sobre a temática em foco, a “Pesquisa nacional dos cursos de relações públicas no Brasil: práticas dos coordenadores e docentes no processo ensino-aprendizagem”, realizada por Maria Aparecida Ferrari (2017), cujo objetivo foi identificar o perfil e as práticas dessa área, sendo que alcançou 80% do universo de 53 coordenadores e 255 docentes de instituições privadas e públicas. O principal resultado demonstrou que as práticas de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes ainda podem ser consideradas como sendo muito tradicionais e que encontram barreiras para promover o protagonismo e a autonomia necessários para os profissionais no mundo atual. A pergunta que surge é: será possível mudar esse cenário?

Essa pergunta leva à reflexão sobre o atual e grande desafio no ensino superior da área de relações públicas, que reside em dois aspectos: é preciso responder às necessidades de preparar as pessoas para se inserirem no mundo dos saberes e das técnicas em contínuas e ágeis mudanças; e formá-las para viver no mundo de permanente crises de valores. Isso nos leva às questões da competência no mundo da educação e, em especial, na área em foco.

Competência: o que é e por que precisamos refletir sobre ela falando em relações públicas?

A partir dos anos 1980 as reformas da educação são implementadas praticamente em todos os países ocidentais, buscando fazer frente a duas vertentes desafiantes: responder à necessidade de preparar as pessoas para se inserirem no mundo do conhecimento e de saberes e técnicas em contínua mudança; e educá-las para viver em um mundo em permanente crise de valores. Isso trouxe consigo modificação no conceito de competência, associando-o ao conceito de habilidade, a fim de designar o espírito da nova educação que se busca. Desse modo, a aprendizagem de competências/habilidades passa a constituir um dos principais eixos da educação para o século XXI, sendo que nos anos 1990 houve, ainda, a agregação ao conceito de competência de dois componentes importantes: o saber fazer e a ética.

São múltiplas as conceituações para a competência, mas, vamos nos ater à concepção de Philippe Perrenoud (2000, p.15), sociólogo da educação, que a considera como “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Já no âmbito organizacional, encontramos Afonso Fleury e Maria Tereza L. Fleury (2000, p.21-22), que destacam ser a competência “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir

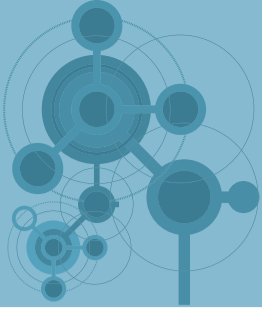


conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Assim, esses autores observam o mesmo conceito para competência, uma vez que a consideram como a mobilização dos diversos recursos humanos e sua aplicação à solução de determinada demanda, ocorrendo em situações singulares, mesmo que haja similaridades anteriores. Além disso, consideram que o exercício da competência passa por operações mentais complexas e que devem ser entendidas como esquemas de pensamento que permitem determinar de forma mais ou menos rápida, porém eficaz, qual a ação mais adequada para enfrentar uma situação nova e complexa. Guy Le Boterf (2003) menciona que os profissionais necessitam de competências na utilização e combinação de vários saberes e qualidades, interagindo com suas aptidões e recursos fisiológicos e emocionais, aplicáveis à área de relações públicas. Isso envolve, em síntese: *saberes teóricos* – compreensão e descrição dos procedimentos, das normas, das leis etc.; além de direcionar a ação e o conhecimento, podem ser transmitidos por meio da linguagem natural ou simbólica, formalizando esse conhecimento e preparando o profissional no uso dos saberes técnicos atrelados à prática; *saberes do ambiente* – intervenção e ação dos profissionais no ambiente, lançando mão de um conjunto de saberes aplicáveis ao contexto e à realidade social; *saberes procedimentais* – regras para proceder ou agir, visando à descrição de instruções para ação futura de maneira explícita, podendo ser utilizados individual ou coletivamente; *saber-fazer formalizados* – condutas, métodos e instrumentos formalizados; o profissional aplica na prática o conhecimento obtido no domínio dos instrumentos, uso da sua habilidade e capacidade para desempenhar corretamente suas atividades; *saber-fazer empíricos* – ações desempenhadas na prática, intermediadas por experiências e aprendizagens vividas, em que os indivíduos foram adquirindo e acumulando esse conhecimento, resultando no conhecimento empírico ou tácito; *saber-fazer cognitivos* – ações implícitas e interiorizadas pelos indivíduos, além da sua capacidade intelectual e de sua interação com o ambiente ou meio que proporcionou a construção, dedução, indução e condicionamento registrado na memória, de modo que determinado comportamento se manifesta; *saber-fazer relacionais* – solução de problemas, interagindo com operações mentais, pensamento racional, linguagem natural e simbólica que gere o comportamento; *aptidões ou qualidades* – caracterizadas como competências comportamentais, tais como a força para convencer, curiosidade para alcançar informações, pró-atividade e outros – identificar tais qualidades que esse indivíduo possui no contexto profissional vai além do saber-fazer, implicando o saber ser; *recursos emocionais* – a capacidade e habilidade individuais estão atreladas à capacidade emocional; *recursos do meio* – utilizados pelo indivíduo para construir sua competência, como tecnologias, equipamentos, redes e outros, gerando informação e conhecimento.

Vale lembrar que quase sempre a palavra competência vem acompanhada de outra: habilidade. Para Vasco P. Moretto (1999), as habilidades estão associadas ao “saber fazer”: ação física ou mental, que indica a capacidade adquirida. As habilidades referem-se, portanto, a um saber aprender, saber-fazer e saber proceder (em termos de valores), sendo diretamente observáveis em termos comportamentais. Desse modo, um conjunto de habilidades articuladas e direcionadas ao agir que visa a uma solução para uma determinada situação, constituem uma competência. Tais conceitos aplicam-se, certamente, à área de relações públicas no que diz respeito à formação para a docência na era da comunicação digital.

As relações públicas na comunicação digital caracterizam-se: “pela atividade de mediação e/ou interação por parte de organizações com seus públicos na rede mundial de computadores, especialmente, no que diz respeito às expressões e manifestações desses nas mídias sociais” (TERRA, 2010, p.101). As TICs invadiram o espaço da atividade de relações públicas e modificaram a relação entre comunicadores e o público. O poder de comunicar que antes estava restrito aos grandes grupos de mídia e aos conglomerados corporativos, passa também para as mãos do público. Assim, planejar, executar e avaliar ações de comunicação institucional, práticas atribuídas às relações públicas, se tornam mais complexas devido à mediatização das relações sociais e às novas formas de relacionamento proporcionadas pelas tecnologias digitais, que permitem a interação direta com os públicos, agora fundada no diálogo, na troca de informações, conhecimentos e saberes, e que constitui o *ethos* dos novos ambientes digitais.

Em decorrência desse cenário, o professor, na esfera do ensino superior, passa a ter uma grande responsabilidade – a de utilizar as TICs e as mídias como recursos para construir e compartilhar conhecimentos em sua prática docente. Para V. Rhoden e J. Rhoden (2017, p.27), “a questão central, em meio à discussão sobre o cenário digital, é a indispensável



inserção de disciplinas e propostas de atividades que contemplem as novas tecnologias na estrutura curricular dos cursos”. Marcelo P. da Silva, Ana Carolina Trindade e Jéssica de Cássia Rossi (2017, p.105) também mencionam que

para as relações públicas é fundamental compreender os desafios decorrentes dos problemas entre ensino, aprendizagem e prática – e que eles sejam apresentados – bem como as inquietudes, discutidas. Dessa maneira, será possível promover alguns avanços visando ao desenvolvimento das relações públicas enquanto atividade, profissão e docência, pois verificamos que há certa incompatibilidade e falta de equilíbrio entre os segmentos que conformam a ecologia da área no Brasil.

Ainda, na opinião desses autores, o modelo de ensino da comunicação social no Brasil é limitado, o que leva à necessidade de sua inovação, destacando a capacitação dos cursos e docentes para as demandas atuais, como o uso das tecnologias digitais e as novas relações sociais que o ambiente digitalizado apresenta. Muitos docentes ainda estão despreparados para utilizar as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, não estão capacitados para preparar os futuros profissionais para a principal tendência de atuação da área.

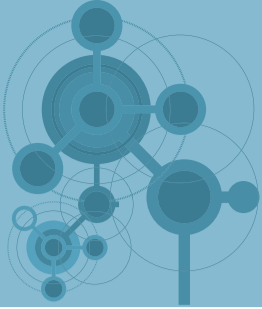
É preciso interrogar-se sobre esse paradigma de ensino-aprendizagem, que envolve a formação da docência em relações públicas e a importância de sua adequação à nova realidade que se caracteriza por: população discente heterogênea e massificada; acessibilidade da informação; exigência do conhecimento como um bem social; requisitos da sociedade global aos saberes qualificados; necessidades de se explorarem as capacidades de trabalho individual e cooperativo para se obter conhecimento e transformá-lo em saber como derivados da assimilação de informações (ALARCÃO, 2003).

Os avanços científicos e tecnológicos dos meios de comunicação fizeram surgir uma economia baseada na informação e no conhecimento e trouxeram mudanças. O contexto educacional que hoje se apresenta sugere a necessidade de novas práticas educacionais voltadas para uma ação docente que propicie uma aprendizagem crítica e transformadora na universidade contemporânea. Isso requer um novo posicionamento docente, voltado para pressupostos básicos e uma ação reflexiva, ética, responsável e coerente com o novo contexto institucionalizado. Há necessidade de se instituírem novos cenários de aprendizagem e práticas educacionais por parte dos docentes de relações públicas, que ressaltem a importância de uma educação permanente e o aprendizado ao longo da vida, ultrapassando as barreiras da sala de aula e preparando os discentes para atuar frente à nova realidade social em que se inserem.

Dentre as competências que têm se mostrado relevantes à formação do docente para todas as áreas do conhecimento, aplicáveis às relações públicas, em razão de sua transversalidade e da existência de uma economia informacional, destaca-se a *competência em informação* e suas vertentes (competência midiática, competência digital, competência científica, além de outras). Considera-se sua importância porque toda situação de ensino-aprendizagem é uma situação informacional que requer, inicialmente, a identificação e a análise sistemática de dados envolvidos, sendo que a sala de aula deve ser um *locus* de produção do conhecimento a fim de permitir a formulação de juízo crítico da realidade, o que a educação reflexiva preconiza. A produção, a transferência, o acesso e a utilização da informação dependem dos requisitos cognitivos dos indivíduos e do contexto social; assim, as pessoas necessitam de condições para receber a informação e transformá-la em conhecimento (BARRETO, 1994).

A *competência em informação* (CoInfo) tem sua origem nos anos 1970 com Paul Zurkowski (1974), responsável por criar a terminologia *information literacy*. Para ele, nem todas as pessoas são alfabetizadas e capacitadas no sentido de suprir sua necessidade de informação, ressaltando a importância da *information literate* para o desenvolvimento das habilidades no acesso e uso dos recursos informacionais para aquisição das informações, resultando em base para soluções econômicas e geração de riqueza do país (NATIONAL..., 2014). Em 2000, a Association for College and Research Libraries (ACRL, 2000) elaborou o documento intitulado *Information literacy standards for higher education*, com foco em competência educacional para estudantes de nível superior na cidade de San Diego (TE), com normas e padrões de competência, utilizando o termo *information literate*, que também se reportava às habilidades individuais, que deveriam ser usadas não apenas na área educacional, mas também pela sociedade e outros profissionais:





*Information literate* está relacionada com habilidades de tecnologia da informação, mas tem implicações mais amplas para o indivíduo, para o sistema educacional e para a sociedade. Habilidades tecnológicas da informação permitem que um indivíduo possa utilizar os computadores, aplicativos de *software*, bancos de dados e outras tecnologias para alcançar uma grande variedade de informações com objetivos acadêmicos, relacionados ao trabalho e pessoais (ACRL, 2000, p. 4, tradução nossa).

Existem situações desafiadoras que podem tornar o desenvolvimento da competência em informação (CoInfo) um fator de preocupação para todos, conforme se destaca:

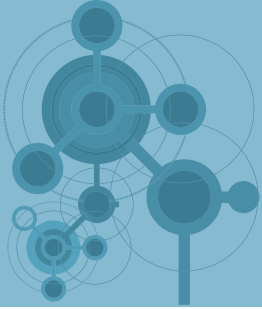
- Desconhecimento sobre as questões que envolvem a competência em informação e sua relação com os pilares da educação para o século XXI e o direito universal de acesso à informação, presentes em manifestos da Unesco e em políticas públicas nacionais e mundiais.
- Necessidade de sensibilização dos gestores públicos e de instituições privadas para a importância do desenvolvimento da competência em informação como parte integrante de uma ambiência de expressão e construção individual e coletiva e sua relação com o exercício da cidadania e com o aprendizado ao longo da vida.
- Criação e implantação de programas de desenvolvimento da competência em informação, apoiados na formação de comunidades de aprendizagem, que possam estar atuando com efetividade na utilização de modelos de educação tradicionais e inovadores (BELLUZZO, 2013, p.78).

Acredita-se ser recomendável o conhecimento das bases educacionais voltadas ao desenvolvimento da CoInfo, considerando-se que os docentes de relações públicas precisam dominar essa competência para auxiliar na construção de conhecimento, no manuseio efetivo das fontes de informação, das bases de dados e das TICs.

Uribe Tirado (2009) contribuiu com uma definição sobre a CoInfo de forma abrangente, demonstrando porque essa competência está relacionada a outras áreas do conhecimento. Assim, destacam-se suas afirmações:

O processo de ensino-aprendizagem que busca que um indivíduo e seu coletivo (...) empregando diferentes estratégias de ensino e ambientes de aprendizagem (modalidade presencial, virtual ou mixta – *blend learning*), alcance as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) digitais, comunicacionais e informacionais, de forma que lhes permitam, depois de identificar suas necessidades informacionais, utilizando diferentes formatos, meios e recursos físicos, eletrônicos ou digitais, poder localizar, selecionar, recuperar, organizar, avaliar, produzir, compartilhar e divulgar (comportamento informacional) adequada e eficientemente essa informação, com uma posição crítica e ética, a partir de suas potencialidades (cognitivas, práticas e afetivas) e conhecimentos prévios (outras competências), e alcançar uma interação apropriada com outros indivíduos e grupos (prática cultural/inclusão social), de acordo com os diferentes papéis e contextos que assume (níveis de ensino, pesquisa, desempenho de trabalho ou profissional) e, finalmente, com todo esse processo, alcançar e compartilhar novos conhecimentos e ter as bases para o aprendizado ao longo da vida (*lifelong learning*) para benefício pessoal, organizacional, comunitário e social (URIBE TIRADO, 2009, p. 12).

Elisabeth Dudziak (2003) promove concepções acerca dos níveis de complexidade que envolvem a CoInfo, sintetizados conforme segue: *concepção ou nível da informação – ênfase na tecnologia da informação* – o aprendizado e conhecimento ocorrem pelo desenvolvimento das habilidades voltadas ao manuseio das ferramentas tecnológicas e de sistemas, garantindo amparo na busca e acesso à informação; *concepção ou nível de conhecimento – ênfase nos processos cognitivos* – o indivíduo compreende a informação, mediante a associação com experiências e crenças construídas por meio da percepção e do significado no decorrer de seu aprendizado pessoal, o que envolve o uso, a interpretação e busca de significados, na perspectiva da era digital; *concepção ou nível da inteligência – ênfase no aprendizado ao longo da vida*, uma vez que a CoInfo implica em habilidades, conhecimento, valores individuais, sociais e contexto situacional que interagem e resultam em mudanças de comportamentos, determinando o aprendizado. Portanto, o indivíduo que aprende deve ser o autor na construção de seus conhecimentos e usuário no processo de aquisição de informações, uso das fontes e bases de dados, ferramentas das TICs e mídias inovadoras e aprendiz a vida toda, mediado pelo docente, que propicia o aporte necessário para todo esse processo. No entanto, o que se observa, de modo geral, conforme abordam Joano G. de Aguiar e Paulo Rogério M. Correia (2019, p.4) é a situação em que



o professor, ao adotar uma abordagem centrada “naquilo que eu já sei e o que funciona para mim”, seleciona a informação que considera essencial para transmitir sua visão de ensino e, seletivamente, ignora o restante dos conteúdos e valores. O impacto dessa abordagem pode ser visto na formação do aluno, estruturada como uma cadeia linear de processo, o qual reforça a memorização em vez da aprendizagem profunda necessária ao futuro profissional.

Mas, primeiramente, a docência depende do conhecimento do conteúdo disciplinar (*content knowledge*) e implica a integração entre conhecimento especializado e conteúdo pedagógico do conhecimento (*pedagogic content knowledge – PCK*), ou seja, saber ensinar os conteúdos disciplinares (FERNANDEZ, 2014). Para tanto, há necessidade da adoção de metodologias ativas e inovadoras por parte dos docentes de relações públicas, tendo em vista que, com as mudanças globais, o avanço das tecnologias, o acesso à informação e a construção do conhecimento, faz-se necessária uma inovação no ensino para motivar e instigar o interesse dos estudantes universitários em aprender. Nesse sentido, é necessário planejar essas novas metodologias, de acordo com o avanço da tecnologia e da modernidade, pensando nas possibilidades de estratégias para ensinar. Joe Tidd, John Bessant e Keith Pavitt (2008) apontam que, ao se falar em práticas inovadoras, deve-se considerar que estas passam pelo repensar a visão sobre a realidade atual, para o novo, e, principalmente, para o que ainda não foi pensado.

Para Manisha Sharma (2017), nesta era digital, um professor agrega novas responsabilidades quanto ao acompanhamento das mudanças tecnológicas e nos ambientes de ensino-aprendizagem. A habilidade principal compreende como encontrar, analisar, avaliar, usar e disseminar informações, em contexto específico de conhecimentos, o que se faz necessário em um mundo digitalizado. Ainda, vale ressaltar o que mencionou Iannone (2016) sobre a importância de utilizar recursos didáticos voltados à reflexão, à criatividade, ao compartilhamento, à solução de problemas e ao desenvolvimento de projetos, tais como: aula invertida e aprendizagem ativa.

Nesse sentido, talvez seja oportuna a recomendação de Carolyn Wilson *et al.* (2013, p.17) publicada em obra apoiada pela Unesco, onde se lê:

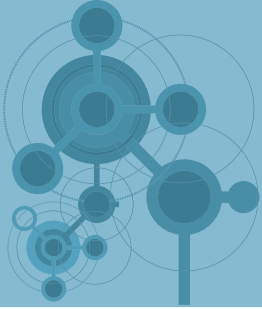
O trabalho inicial com professores é a estratégia central para se alcançar um efeito multiplicador: de professores alfabetizados em termos informacionais para seus alunos, e, eventualmente, para a sociedade em geral. Os professores alfabetizados em conhecimentos e habilidades midiáticas e informacionais terão capacidades aprimoradas de empoderar os alunos em relação ao aprender a aprender, a aprender de forma autônoma e a buscar a educação continuada. Educando os alunos para alfabetizarem-se em mídia e informação, os professores estariam respondendo, em primeiro lugar, a seu papel como defensores de uma cidadania bem informada e racional; e, em segundo lugar, estariam respondendo a mudanças em seu papel de educadores, uma vez que o ensino desloca seu foco central da figura do professor para a figura do aprendiz.

Destaca-se que não existiu a intenção de esgotar esse tema para a área de relações públicas, no que diz respeito especialmente à formação para a docência, mas, certamente, apresentar um cenário que possa levar à reflexão e ao questionamento acerca das fragilidades a que estão sujeitos aqueles que se dedicam à arte e à ciência de ensinar e contribuir para projetar caminhos que auxiliem na sua transformação em futuro próximo em fortalezas no contexto nacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que a formação docente na área de relações públicas, no Brasil, apresenta necessidades de revisão e de mobilização para mudanças e inovações sob a ótica das demandas para novas competências e habilidades que são importantes para que o docente compreenda e internalize as mudanças sociais em curso, em especial no que se refere à sociedade cuja economia está balizada na informação, no conhecimento e na transformação digital.

Finalizando, salienta-se que mediante o quadro que se configurou com as reflexões e o cenário apresentados, acredita-se que o desafio de envolver novas competências na formação docente em relações públicas na sociedade que se vivencia e o seu enfrentamento demandam uma visão sistêmica sócio situada, envolvendo basicamente o que segue:



- Em nível da sociedade, apoiado na existência de políticas públicas para reduzir as desproporcionalidades no acesso e uso da informação de forma inteligente para a construção do conhecimento e sua aplicação às realidades existentes;
- Em nível formal, ou seja, caracterizado por ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, sendo metodicamente organizados, seguindo um currículo dividido em disciplinas, regras, leis, idade e níveis de conhecimento, a educação em relações públicas precisa formar docentes com a competência necessária para atender às demandas de novas práticas pedagógicas (sala de aula invertida e aprendizagem ativa) a fim de educar para/com o uso e a apropriação de tecnologia e de mídias inovadoras, essencial para a multiplicação junto aos discentes das habilidades necessárias como garantia do direito universal à informação, à liberdade de expressão e de compartilhamento.
- Em nível técnico-profissional, compreendendo os processos de compartilhamento de experiências, de informação e conhecimento, principalmente em espaços e ações coletivas e cotidianas criando ambientes e sistemas que possam apoiar a constituição de uma cultura digital e da informação onde as partes sejam produtoras de conhecimento com ética e legalidade.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jona Guilares de; CORREIA, Paulo Rogério Miranda. Um novo olhar sobre a vida acadêmica: estudo de caso sobre as concepções de docentes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e193301, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e193301.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

ACRL – Association for college and research libraries. *Information literacy competency standards for higher education: standards, performance, indicators, and outcomes*. Chicago, IL: American Library Association, 2000. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/standards.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

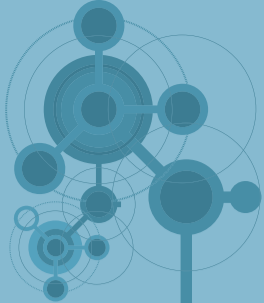
BARRETO, Aldo de Albuquerque. A questão da informação. *São Paulo em Perspectiva*, Fundação Seade, v. 8, n. 4, p.1-10, 1994.

BELLUZZO, Regina C. Baptista. Competência em informação: vivências e aprendizado. In: BELLUZZO, Regina C. Baptista; FERES, Glória Georges. (orgs.). *Competência em informação: de reflexões às lições aprendidas*. São Paulo, SP: Febab, 2013. p. 65-80.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/view/123/104>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

FERNANDEZ, Carmen. Knowledge base for teaching and pedagogical content knowledge (PCK): some useful models and implications for teachers' training. *Problems of Education in the 21st Century*. Vilnius, Lituânia, v. 60, p. 79-100, 2014. Disponível em: <[https://pdfs.semanticscholar.org/33c6/110f78bbd2c5afd6ab679c86def4e79df10f.pdf?\\_ga=2.11868724.1494115262.1582141044-1526008551.1579729274](https://pdfs.semanticscholar.org/33c6/110f78bbd2c5afd6ab679c86def4e79df10f.pdf?_ga=2.11868724.1494115262.1582141044-1526008551.1579729274)>. Acesso em: 17 fev. 2020.

FERRARI, Maria Aparecida. Pesquisa nacional dos cursos de relações públicas no Brasil: práticas dos coordenadores e docentes no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, v. 7, n.14, p. 43-62, 2017. Disponível em: <[http://revistarelacionespublicas.uma.es/index.php/revrrelaciones\\_publicasp/article/view/488/280](http://revistarelacionespublicas.uma.es/index.php/revrrelaciones_publicasp/article/view/488/280)>. Acesso em: 17 fev. 2020.



FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. *Estratégias empresariais e formação de competências*. São Paulo, SP: Atlas, 2000.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

IANNONE, Leila Rentroia; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Pesquisa TIC Educação: da inclusão para a cultura digital. In: *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2015*. São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, p. 55-67, 2016. Disponível em: <[https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_Edu\\_2015\\_LIVRO\\_ELETRONICO.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Edu_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2020.

LAVILLE; Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre, RS: Artmed; Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 1999.

LE BOTERF, Guy. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo, SP: Editora 34, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2013.

MORETTO, Vasco Pedro *Construtivismo: a produção do conhecimento em aula*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 1999.

NATIONAL FORUM ON INFORMATION LITERACY. What is the NFIL? 2014. Disponível em: <<http://infolit.org/about-the-nfil/what-is-the-nfil/>>. Acesso: 16 fev. 2020.

OLIVEIRA, Ivone de Lourdes. Formação acadêmico-profissional em ambiente de mudanças: desafios pedagógicos. In: MOREIRA, Sonia Virgínia.; VIEIRA, João Pedro Dias (orgs.). *Comunicação: ensino e pesquisa*. Rio de Janeiro, RJ: Eduerj, 2008. p.56-59.

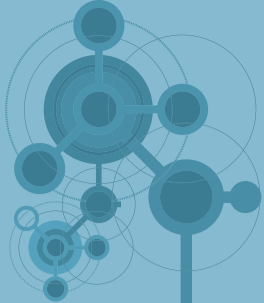
PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

PERUZZO, Cicilia. M. Krohling. Tópicos sobre o ensino de comunicação no Brasil. In: PERUZZO, Cicilia M. Krohling; SILVA, Robson Bastos da Silva. *Retrato do ensino em comunicação no Brasil*. São Paulo, SP: Intercom; Taubaté, SP: Unitau, 2003. p. 119-135.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

RHODEN, Valmor; RHODEN, Juliana L. Moreira. 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: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6235736>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

SHARMA, Manisha. Teacher in a digital era. *Global Journal of Computer Science and Technology: G Interdisciplinary*, v. 17, n. 3, version 1.0, 2017. Disponível em: <[https://globaljournals.org/GJCST\\_Volume17/2-Teacher-in-a-Digital-Era.pdf](https://globaljournals.org/GJCST_Volume17/2-Teacher-in-a-Digital-Era.pdf)>. Acesso em: 16 fev.2020.



SILVA, Marcelo Pereira da; TRINDADE, Ana Carolina; ROSSI, Jéssica de Cássia. Desafios para a atividade de relações públicas no mundo contemporâneo: pesquisa de opinião com profissionais do Estado de São Paulo. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, v. 7, n.14, p. 103-124, 2017. Disponível em: <<http://revistarelacionespublicas.uma.es/index.php/revrrelacionespublicasp/article/view/486/282>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

TERRA, Carolina Frazon. Relações públicas 2.0: novo campo de atuação para área. In: CHAMUSCA, Marcello; CARVALHAL, Márcia (orgs.). *Relações públicas digitais: o pensamento nacional sobre o processo de relações públicas interfaceado pelas tecnologias digitais*. Ed. VNI 2010. Disponível em: <<http://www.relaçõespublicas-bahia.com.br/biblioteca/e-books/relaçõespublicasdigitais-chamusca-carvalhal.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

TIDD, Joe; BESSANT, John; PAVITT, Keith. *Gestão da inovação*. Porto Alegre, RS: Bookman, 2008.

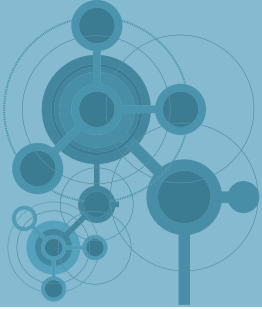
URIBE TIRADO, A. Interrelaciones entre veinte definiciones-descripciones del concepto de alfabetización en información: propuesta de macro-definición. *ACIMED*, v. 20, n. 4, p. 1-22, 2009.

WILSON, Carolyn *et al.* *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. Brasília, DF: Unesco, 2013.

ZURKOWSKI, Paul G. *The information service environment relationships and priorities: report 5*. Washington, D.C.: National Commission on Libraries and Information Science, nov. 1974. Disponível em: <<http://infolit.org/paul-gzurkowski/>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

---

Artigo recebido em 28.02.2020 e aprovado em 13.03.2020.



## Como fazer avaliação diagnóstica dos alunos usando mapas conceituais com erros\*

How to make students' diagnostic assessment using concept map with errors

Cómo hacer la evaluación de diagnóstico de estudiantes usando mapas conceptuales con errores



### Paulo Rogério Miranda Correia

- Doutor em Química pelo Instituto de Química da Universidade de São Paulo (IQ-USP)
- Professor da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH-USP Leste)
- Coordenador do grupo de pesquisa Mapas conceituais, da EACH-USP Leste
- E-mail: prmc@usp.br



### Thalita de Souza Nascimento

- Mestranda da Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências (PIEC-USP)
- Desenvolve pesquisa envolvendo mapas conceituais e rastreamento do olhar
- E-mail: thalita.nascimento@usp.br



### Raíssa dos Santos Ballego

- Mestranda da Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências (PIEC-USP)
- Desenvolve pesquisa sobre o uso de mapas conceituais durante a colaboração entre alunos
- E-mail: raissa.ballego@usp.br



### Marília Soares

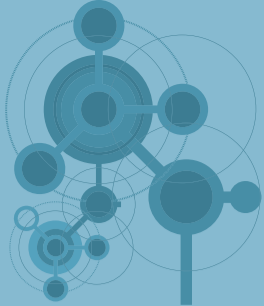
- Mestranda da Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências (PIEC-USP)
- Desenvolve pesquisa envolvendo atividades baseadas nos mapas conceituais com erro
- E-mail: mariliasoares@usp.br



### Brian Moon

- Diretor de Tecnologia da Perigean Technologies LLC
- Coordena o desenvolvimento da plataforma Sero!, de avaliação de mapas conceituais
- E-mail: brian@perigeantechnologies.com

\*Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), pelo apoio às investigações de nosso grupo de pesquisa – Processo nº 2016/24553-7.



## Resumo

A insatisfação de professores e alunos com o formato atual do processo de ensino-aprendizagem tem gerado a busca por inovações pedagógicas. Este trabalho apresenta os mapas conceituais com erros (MCE) como uma atividade de avaliação diagnóstica de rápida aplicação, permitindo ao professor oferecer devolutivas imediatas e personalizadas aos alunos. Isso pode estimular a ressonância pedagógica e favorecer a aprendizagem significativa. As atividades usando MCE podem ser facilmente incorporadas aos ambientes virtuais de aprendizagem, potencializando sua utilização em larga escala.

**PALAVRAS-CHAVE:** AVALIAÇÃO • APRENDIZAGEM • ENSINO SUPERIOR • MAPAS CONCEITUAIS • RESSONÂNCIA PEDAGÓGICA.

## Abstract

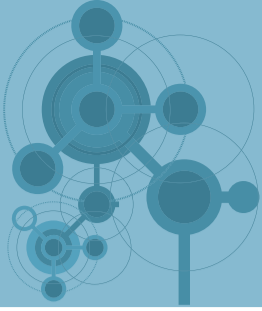
The dissatisfaction of teachers and students with the current format of the teaching-learning process has generated the search for pedagogical innovations. This work presents the concept maps with errors (CME) as a diagnostic activity of rapid application, allowing the teacher to offer instantaneous and customized feedback to students. This kind of feedback can stimulate pedagogical resonance and foster meaningful learning. Activities based on CME can be easily incorporated into virtual learning environments, leveraging their use on a large scale.

**KEYWORDS:** EVALUATION • LEARNING • HIGHER EDUCATION • CONCEPT MAPS • PEDAGOGICAL RESONANCE.

## Resumen

La insatisfacción de docentes y alumnos con el formato actual del proceso de enseñanza-aprendizaje ha generado la búsqueda de innovaciones pedagógicas. Este trabajo presenta los mapas conceptuales con errores (MCE) como una actividad de diagnóstico de aplicación rápida, lo que permite al maestro ofrecer comentarios inmediatos y personalizados a los estudiantes. Esto puede estimular la resonancia pedagógica y favorecer el aprendizaje significativo. Las actividades que utilizan MCE pueden incorporarse fácilmente en entornos virtuales de aprendizaje, aprovechando su uso a gran escala.

**PALABRAS CLAVE:** EVALUACIÓN • APRENDIZAJE • EDUCACIÓN SUPERIOR • MAPAS CONCEPTUALES • RESONANCIA PEDAGÓGICA.



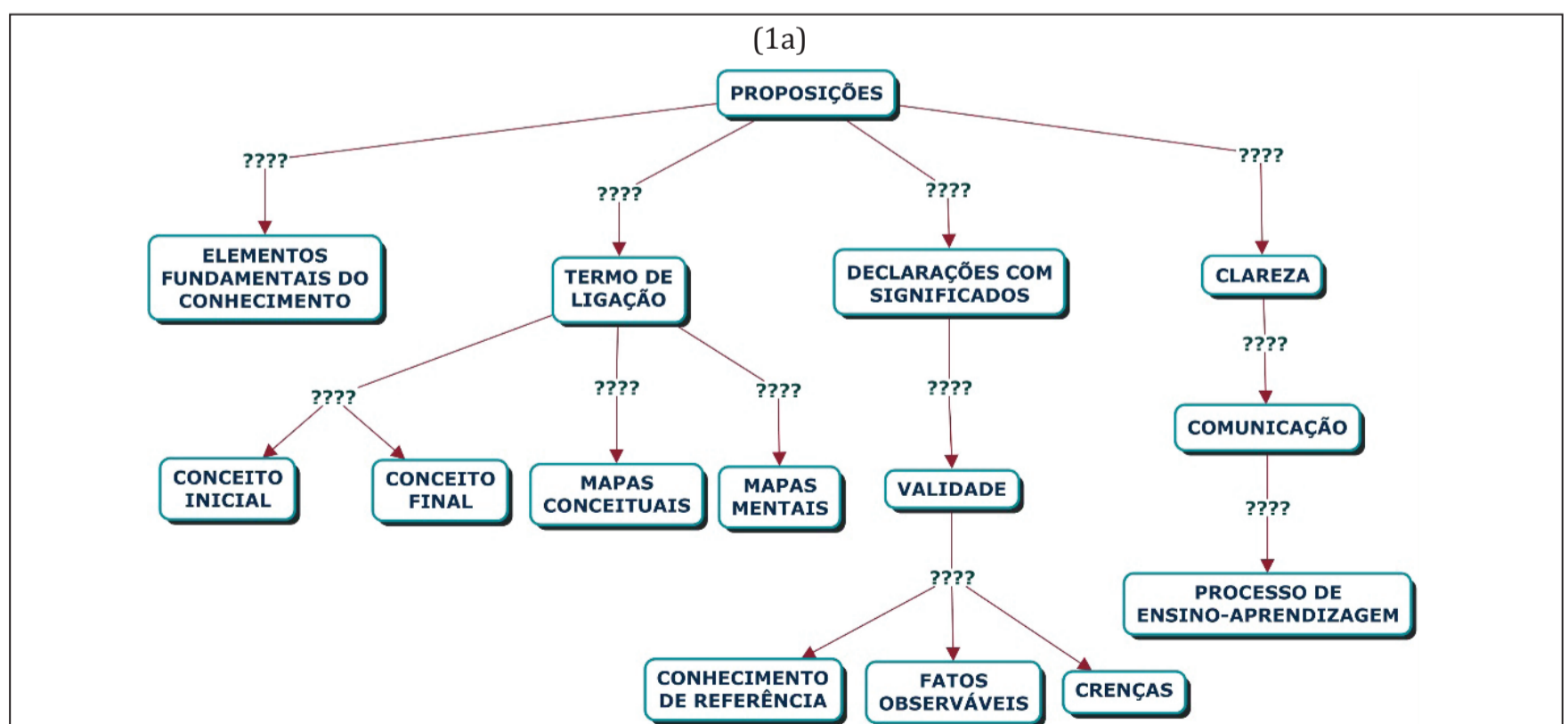
A busca por inovações no ensino superior confirma a necessidade de se encontrar formas de valorizar a aprendizagem centrada no aluno, onde o professor atua como um facilitador do processo de aprendizagem (ARAÚJO e SASTRE, 2009; WRIGHT, 2011). Essa é uma resposta à insatisfação que vários professores e alunos têm frente aos resultados obtidos em sala de aula, apesar dos esforços que são dedicados às disciplinas de graduação. Estuda-se muito, mas se aprende menos do que o desejado.

O interesse pelos mapas conceituais tem crescido nos últimos anos, porque eles tornam visíveis as estruturas de conhecimento que são negociadas durante o processo de ensino-aprendizagem (CORREIA, 2012; HAY, KINCHIN e LYGO-BAKER, 2008; NOVAK, 2010). Os mapas conceituais são organizadores gráficos que representam o conhecimento, a partir de proposições que contêm três elementos: conceito inicial, termo de ligação e conceito final. Apresentados por Joseph Novak no início da década de 1970, os mapas conceituais têm sido largamente utilizados para organizar e compartilhar conhecimentos no âmbito educacional, em grupos de pesquisa e nas corporações (e.g., MOON *et al.*, 2011; CORREIA, 2012; IFENTHALER e HANEWALD, 2014; NOVAK, 2010; TORRES e MARRIOTT, 2010).

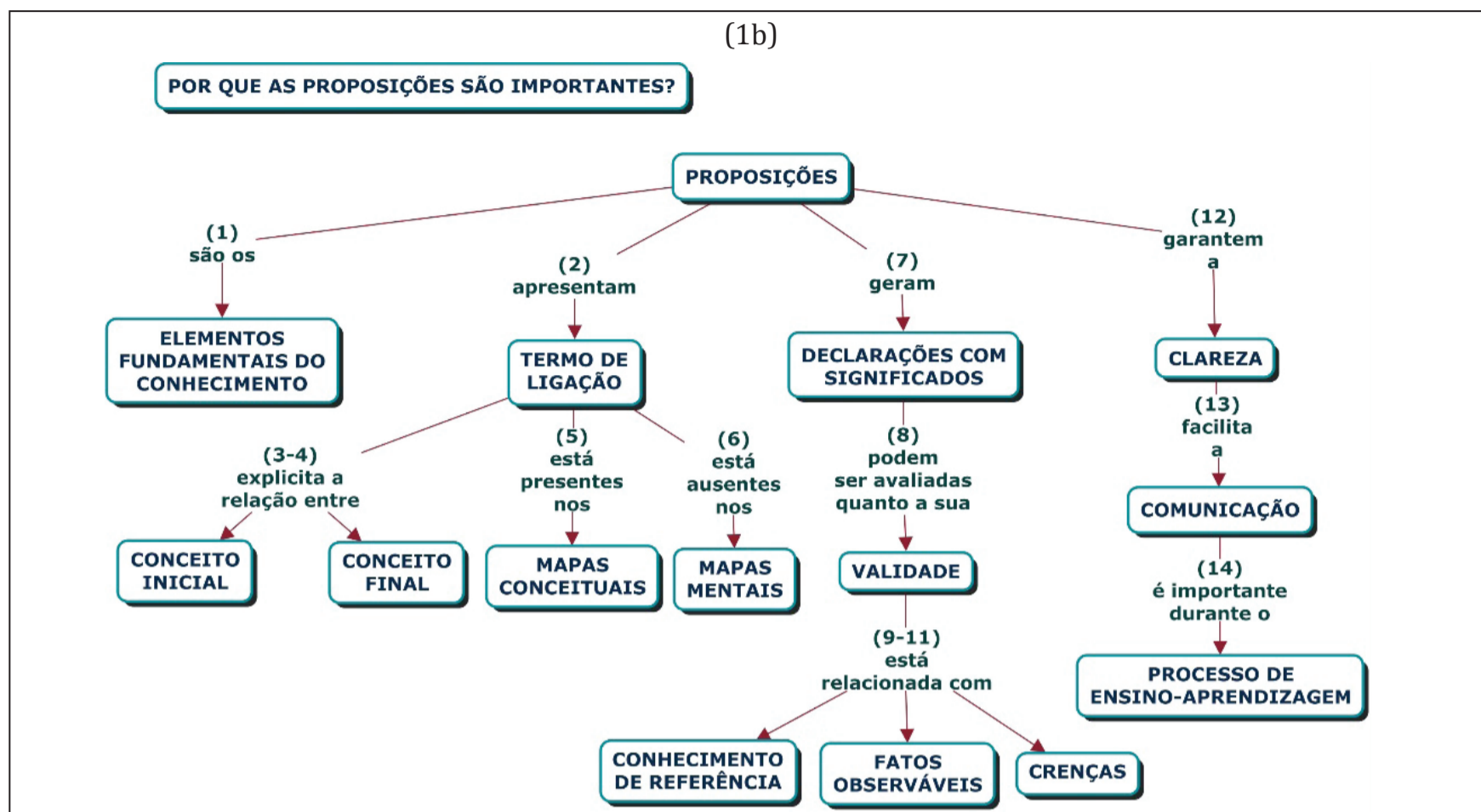
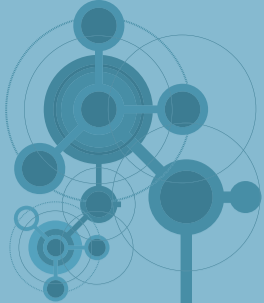
O termo de ligação explícita, de forma clara e precisa, a relação entre os conceitos, conferindo clareza semântica à proposição. Um mapa conceitual pode ser entendido como um conjunto interconectado de proposições que contêm mensagens inteligíveis com o objetivo de expressar relações conceituais.

A figura 1 mostra duas estruturas para destacar o papel central do termo de ligação na representação do conhecimento por meio de relações conceituais. A primeira estrutura (1a) não revela as relações entre os conceitos, limitando-se a associá-los (os pontos de interrogação nas setas simbolizam a ausência das relações conceituais). Note-se que os conceitos “mapas mentais” e “mapas conceituais” estão associados ao conceito “termo de ligação”, mas não há como saber as relações existentes entre eles. A segunda estrutura (1b), por sua vez, apresenta termos de ligação em todas as setas que ligam os conceitos, evidenciando com precisão as relações conceituais estabelecidas. Nesse caso, é possível compreender as relações existentes entre “termo de ligação/mapas conceituais” e “termo de ligação/mapas mentais” (1b, proposições 5-6). A diferença entre esses dois organizadores gráficos fica evidente e é possível concluir qual deles expressa o conhecimento com maior clareza. A clareza da comunicação é importante para que o processo de ensino-aprendizagem produza os resultados esperados. Isso torna os mapas conceituais uma solução mais adequada para promover a aprendizagem profunda ou significativa no ensino superior (CORREIA *et al.*, 2016).

**Figura 1 – Comparação entre estruturas conceituais para mostrar a diferença entre (a) mapas mentais e (b) mapas conceituais. Os termos de ligação explicitam as relações conceituais com maior clareza e precisão.**







Os mapas conceituais construídos por alunos têm sido utilizados para avaliar a aprendizagem (*e.g.*, KINCHIN, 2020; NOVAK, 2002, 2010; MOREIRA, 2010), permitindo ao professor oferecer devolutivas precisas e frequentes ao longo das suas aulas. Essa avaliação processual ganha um caráter formativo e estimula a aprendizagem significativa (profunda), em detrimento da aprendizagem mecânica (superficial) – aquela que tipicamente ocorre na véspera das provas (CORREIA *et al.*, 2016; LUCKESI, 1999). Além disso, os mapas dos alunos podem facilitar processos colaborativos entre eles e entre o professor e os alunos (*e.g.*, CORREIA *et al.*, 2010; MOREIRA, 2010; TORRES e MARRIOTT, 2010).

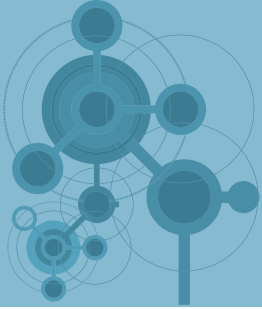
O professor também pode construir mapas conceituais para representar o seu conhecimento especializado sobre o conteúdo disciplinar. Estes mapas são úteis para visualizar o conteúdo das disciplinas, localizar os conceitos mais desafiadores, organizar a sequência de aulas e identificar relações com outras disciplinas do currículo (CORREIA *et al.*, 2014). O uso de mapas conceituais para mediar discussões entre especialistas torna o processo mais eficiente, pois os conceitos permanecem visíveis a todos durante todo o tempo (CORREIA, 2012).

Além dessas possibilidades, o nosso grupo de pesquisa vem desenvolvendo uma atividade de avaliação para ser utilizada em sala de aula, a partir de mapas criados pelo professor. Os mapas com erros (MCE), intencionalmente incluídos pelo professor, são oferecidos aos alunos que devem encontrar os erros e explicá-los brevemente (CORREIA, CABRAL e AGUIAR, 2016; CORREIA, AGUIAR e MOON, 2019).

O objetivo deste artigo é apresentar os MCE como uma atividade de avaliação diagnóstica que o professor pode aplicar rapidamente em suas aulas, viabilizando o oferecimento de devolutivas imediatas e personalizadas para os alunos. A avaliação diagnóstica identifica o que os alunos já sabem antes do início do processo de aprendizagem (LUCKESI, 1999). Esses conhecimentos são os pilares sobre os quais os esquemas conceituais podem ser construídos de forma significativa (MOREIRA, 2010).

## POR QUE USAR MAPAS CONCEITUAIS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

O mapeamento conceitual foi proposto por Joseph Novak na década de 1970 (NOVAK, 2010) e possui uma forte vinculação com a teoria da assimilação através da aprendizagem e da retenção significativas (AUSUBEL, 2000; MOREIRA, 2010). As



proposições (*conceito inicial - termo de ligação → conceito final*) diferenciam os mapas conceituais de outros diagramas similares, tais como os mapas mentais e os mapas de argumentos (DAVIES, 2011). Elas obrigam a externalização das relações conceituais, que devem ser explicadas da forma mais clara possível através do uso de termos de ligação. Cada proposição é uma afirmação que pode ser julgada quanto a sua clareza e a sua correção conceitual (figura 1). Os mapas conceituais explicitam como os conceitos se relacionam e, por isso, ajudam no compartilhamento de ideias e informações entre professor e alunos. A tabela 1 mostra como pequenas variações no termo de ligação implica grandes alterações na mensagem comunicada pela proposição.

**Tabela 1 – Efeito das variações no termo de ligação sobre o conteúdo expresso pelas mensagens posicionais.**

Proposição	Termo de ligação	Clareza semântica	Correção conceitual
mapas conceituais – ??? → comunicação	Ausente, comum nos mapas mentais.	Não há, pois não existe relação entre os conceitos. Eles foram associados.	Não é possível avaliar.
mapas conceituais – e a → comunicação	Formado por conjunção e artigo, sem a presença de um verbo.	Há somente uma associação aditiva formando o conceito “mapas conceituais e a comunicação”.	Não é possível avaliar.
mapas conceituais – facilitam a → comunicação	Apresenta um verbo conjugado no presente.	É possível compreender a mensagem.	A mensagem está correta, de acordo com conhecimento de referência.
mapas conceituais – impedem a → comunicação	Apresenta um verbo conjugado no presente.	É possível compreender a mensagem.	A mensagem está errada (verbo com sentido oposto).
comunicação – facilita os → mapas conceituais	Apresenta um verbo conjugado no presente.	É possível compreender a mensagem.	A mensagem está errada (conceitos em posições invertidas).
mapas conceituais – facilitarão a → comunicação	Apresenta um verbo conjugado no futuro.	É possível compreender a mensagem.	A mensagem está errada (tempo verbal inapropriado).
mapas conceituais – facilitam muito a → comunicação	Apresenta um verbo conjugado no presente.	É possível compreender a mensagem.	A mensagem está correta, mas cabe discussão sobre o uso do advérbio de intensidade.

O valor dos mapas conceituais nas tarefas de avaliação da aprendizagem já extrapolou a literatura acadêmica e atingiu instituições governamentais que planejam ações no âmbito educacional. O Departamento de Educação dos Estados Unidos elaborou um documento contendo diretrizes para a avaliação continuada do desempenho dos alunos da educação básica (NATIONAL ASSESSMENT..., 2014, p. 98), recomendando o uso de mapas como forma de avaliar a aprendizagem:

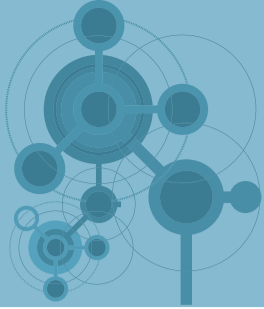
As atividades que envolvem o mapeamento de conceitos podem ser consideradas complexas, devido às demandas cognitivas impostas aos alunos. Essas tarefas envolvem a identificação de princípios científicos e o conhecimento declarativo associado, exigindo a organização desse conhecimento (Tradução nossa).

É importante destacar que os mapas são úteis para verificar o entendimento conceitual dos alunos, ao explorar relações hierárquicas entre conceitos que descrevem princípios e/ou temas acadêmicos. Esse fato justifica a inclusão dos mapas conceituais no repertório de atividades avaliativas dos professores que desejam verificar a aprendizagem dos seus alunos ao longo do processo de ensino.

### **POR QUE O PROFESSOR DEVE FAZER SEUS MAPAS CONCEITUAIS?**

Os mapas conceituais são úteis para tornar visíveis as estruturas de conhecimento dos alunos e eles têm sido explorados como ferramenta de avaliação da aprendizagem por mais de 20 anos (*e.g.*, CORREIA e NARDI, 2019; KINCHIN, 2020; NOVAK, 2002, 2010; MOREIRA, 2010; SOIKA e REISKA, 2014). Esses trabalhos refletem uma característica marcante da literatura da área, ao considerar os alunos como mapeadores preferenciais: eles são os principais criadores de mapas conceituais nas atividades realizadas nos ambientes de aprendizagem.

Visualizar as estruturas de conhecimento dos alunos permite ao professor identificar lacunas conceituais, concepções alternativas e avaliar quais são as próximas etapas da aprendizagem (CORREIA *et al.*, 2016; CORREIA,



AGUIAR e MOON, 2019; HAY, KINCHIN e LYGO-BAKER, 2008). Essa avaliação é feita a partir da estrutura de conhecimento do especialista (professor), que é mais completa e rica do que aquela que os alunos estão desenvolvendo durante as aulas. A ocorrência da ressonância pedagógica (a ponte entre o conhecimento do professor e a aprendizagem do aluno) é facilitada, estimulando a opção pela aprendizagem significativa, em detrimento da aprendizagem mecânica. Esse não é o panorama usual das salas de aula do ensino superior. Kinchin, Lygo-Baker e Hay (2008) discutem que as universidades se transformaram em centros de não-aprendizagem, onde a aprendizagem mecânica ocorre em grande parte das situações. As atividades de avaliação podem ajudar a alterar esse panorama, caso elas sejam planejadas para oferecer informações que ajudem no estabelecimento da ressonância pedagógica. A devolutiva após as avaliações é um momento privilegiado que o professor pode utilizar para engajar os alunos numa reflexão sobre os resultados de sua aprendizagem.

Maria Araceli Ruiz-Primo e Richard J. Shavelson (1996) publicaram um artigo fundamental para compreender o uso de mapas como ferramentas de avaliação da aprendizagem. Os autores destacam que as atividades de avaliação usando mapas conceituais devem apresentar:

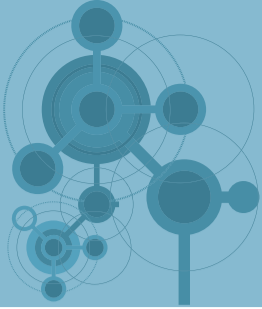
- Um convite ao aluno para que ele forneça informações sobre a sua estrutura de conhecimento num domínio específico;
- Um formato de resposta para a tarefa; e
- Um sistema de pontuação para avaliar o desempenho dos alunos.

Esses três componentes podem variar de acordo com as características específicas de cada ambiente de aprendizagem. Quem é o mapeador: alunos ou professor? Essa é uma questão raramente explorada por pesquisadores e educadores. Frequentemente, as aplicações em sala de aula consideram os alunos como mapeadores, os quais representam seu entendimento conceitual sobre o tema estudado (*e.g.*, CORREIA e NARDI, 2019; CORREIA *et al.*, 2010; HAY, KINCHIN e LYGO-BAKER, 2008; KINCHIN, 2020; NOVAK, 2002). O professor, que geralmente é o responsável por fazer comentários e dar uma pontuação, avalia a representação de conhecimento produzida pelos alunos.

John McClure, Brian Sonak e Hoi Suen (1999) publicaram um trabalho relevante para discutir aspectos relacionados à praticidade operacional, que dificulta o uso de mapas nas condições usuais de funcionamento das salas de aula. O professor sobrecarregado com diversas tarefas e múltiplas turmas tem pouco tempo disponível para desenvolver atividades onde os alunos atuam como mapeadores. Como consequência, ele não consegue diversificar suas atividades avaliativas. A tabela 2 compara a praticidade de atividades usando mapas conceituais e destaca a maior facilidade de implementação dos MCE, que podem ser úteis para introduzir e disseminar o mapeamento conceitual na rotina dos professores.

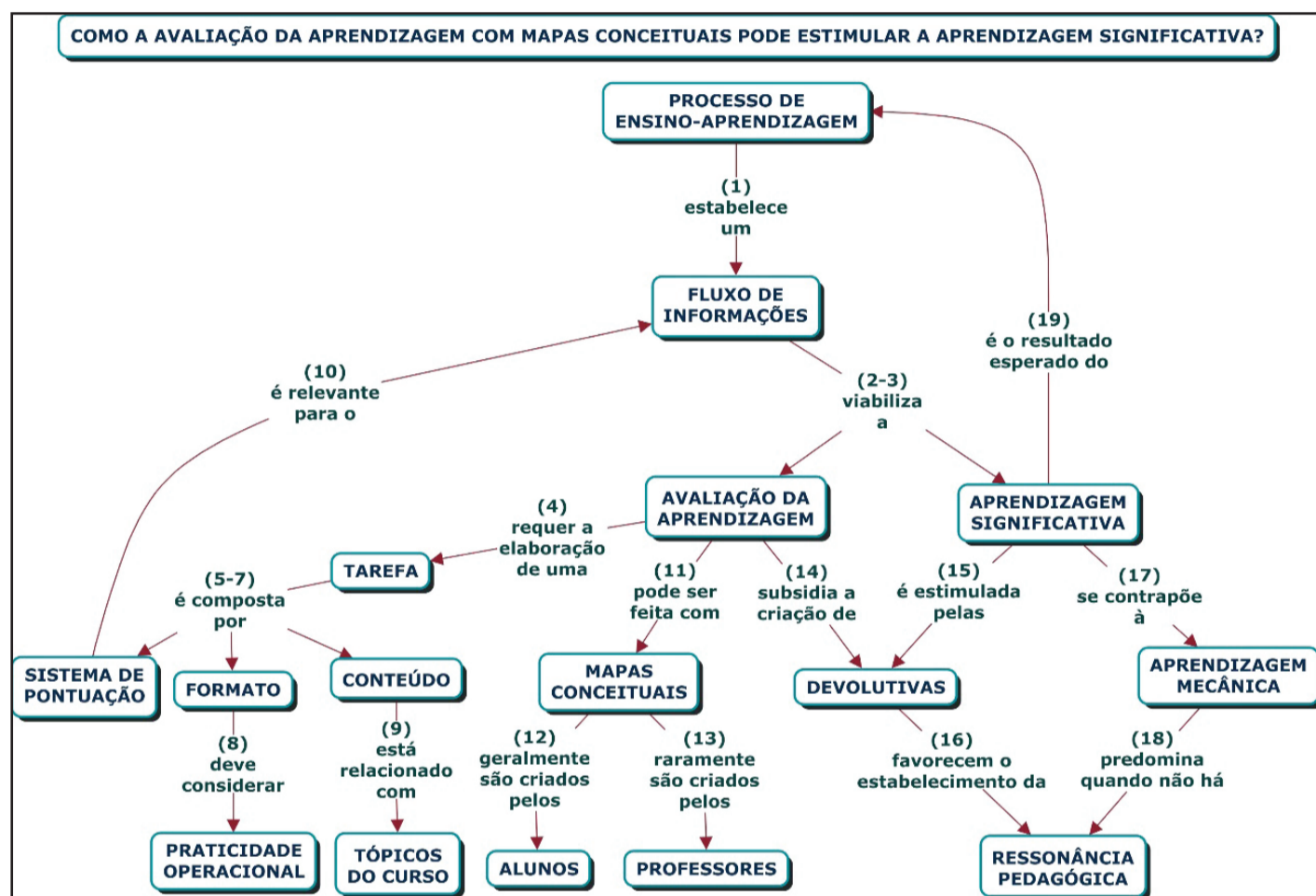
**Tabela 2 – Praticidade das atividades de avaliação da aprendizagem quando alunos e professor são mapeadores.**

Aspectos da praticidade operacional	Quem é o mapeador?	
	Alunos	Professor (MCE)
Tempo para treinamento na técnica de mapeamento conceitual	<u>Alto</u> Os mapas somente refletem a estrutura de conhecimento do aluno quando eles sabem a técnica de mapeamento.	<u>Baixo</u> Somente o professor precisa saber construir mapas conceituais (AGUIAR; CORREIA, 2013). O treino dos alunos se limita à leitura dos mapas.
Tempo para realizar a tarefa avaliativa	<u>Alto</u> Criar bons mapas requer tempo para selecionar os conceitos que respondem à pergunta focal, organizá-los, tornar clara e correta as proposições (AGUIAR; CORREIA, 2013).	<u>Baixo</u> O professor preparar o mapa antes da aula e inclui alguns erros conceituais intencionalmente. Os alunos precisam identificar os erros e explicá-los brevemente.
Tempo para avaliar o conhecimento do aluno	<u>Alto</u> Cada mapa elaborado pelos alunos tem que ser lido e avaliado pelo professor através de um processo comparativo, pois não há nenhum gabarito predefinido para orientar esse processo.	<u>Baixo</u> Os erros conceituais incluídos pelo professor geram um gabarito, tornando a avaliação das respostas do aluno mais rápida e fácil. A devolutiva imediata pode potencializar a ressonância pedagógica.



A figura 2 apresenta uma síntese dos argumentos que justificam o desenvolvimento de atividades de avaliação diagnóstica dos alunos a partir de mapas conceituais elaborados pelo professor. A inclusão de erros, gerando os MCE, viabilizam a aplicação e a correção da atividade em poucos minutos. Essa escala de tempo é compatível com as dinâmicas de sala de aula, o que pode facilitar a inclusão do mapeamento conceitual como mais uma possibilidade no repertório metodológico dos professores.

**Figura 2 – Mapa conceitual que organiza os principais argumentos que justificam o uso dos MCE nas atividades de avaliação da aprendizagem.**

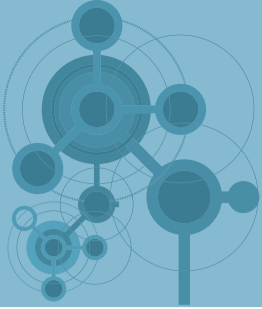


## CRIANDO E USANDO UM MAPA CONCEITUAL COM ERROS

O professor interessado em criar um MCE pode usar o roteiro descrito a seguir.

- Revisar os materiais de ensino (textos, vídeos, slides, etc.) que abordam o conteúdo a ser considerado na avaliação;
- Listar os conceitos mais importantes de cada material;
- Organizar hierarquicamente os conceitos, começando por aqueles mais gerais (ficam na parte superior do mapa) até os mais específicos (se localizam na parte inferior do mapa);
- Estabelecer as proposições unindo pares de conceitos e criando termos de ligação semanticamente claros e corretos. Recomenda-se o uso de verbo no termo de ligação para que a relação conceitual seja expressa com a devida clareza (AGUIAR e CORREIA, 2013; CORREIA *et al.*, 2016);
- Ler e revisar a rede proposicional do mapa para corrigir eventuais erros ortográficos, semânticos e imprecisões do conteúdo;
- Escolher a melhor pergunta focal respondida pelo mapa conceitual.
- Selecionar as proposições a serem modificadas para incluir os erros intencionalmente e criar o MCE.

Esse roteiro indica uma forma eficiente para produzir mapas conceituais a partir dos conteúdos da disciplina para, em seguida, fazer a inclusão intencional dos erros. É importante que o professor conheça bem os materiais de ensino e tenha

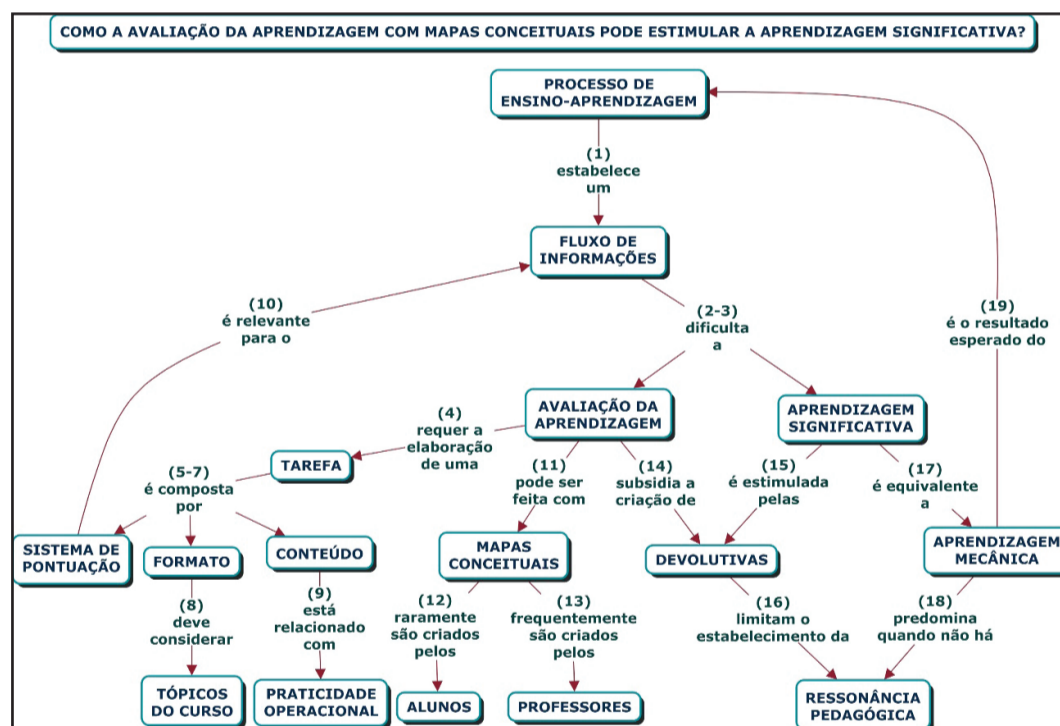


clareza sobre os conceitos mais difíceis do conteúdo, que podem representar obstáculos de aprendizagem para os alunos.

A formação acadêmica dos autores se concentra na área das Ciências Naturais e, portanto, não seria possível criar mapas conceituais a partir dos conteúdos de áreas próximas aos leitores deste periódico. Aliás, nossos conhecimentos na área de comunicação são similares aos dos alunos ingressantes que vocês recebem na graduação. Por esse motivo, optamos por fazer a discussão a seguir utilizando o mapa conceitual da Figura 2 como ponto de partida. Você está lendo o texto deste artigo e criando esquemas conceituais sobre o que já foi apresentado. Desta forma, há condições adequadas para que você perceba o efeito que a atividade baseada no MCE tem sobre os alunos.

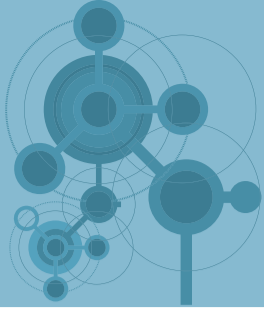
A figura 3 apresenta um MCE criado a partir do mapa conceitual apresentado na figura 2. Você pode fazer uma leitura da rede proposicional para identificar os erros que foram incluídos. A atividade ficou facilitada porque você tem o mapa original para comparar e verificar as alterações que foram feitas. Por outro lado, imagine que os alunos só recebem o MCE e precisam identificar os erros para, em seguida, explicá-los brevemente. Tente, por alguns instantes, fazer essa atividade somente consultado o MCE. A continuação do texto vai apresentar detalhes dos erros incluídos. Portanto, espere um pouco para não conhecer as respostas antes de avaliar a sua aprendizagem.

**Figura 3 – Mapa conceitual com erros intencionalmente adicionados para criar uma atividade de avaliação, a partir dos argumentos apresentados neste trabalho.**



O MCE (figura 3) responde à seguinte pergunta focal “*Como a avaliação da aprendizagem com mapas conceituais pode estimular a aprendizagem significativa?*” Ele contém 16 conceitos e 19 proposições (vejam-se as setas numeradas), sendo que 9 delas estão incorretas (2, 3, 8, 9, 12, 13, 16, 17 e 19). Esse MCE pode ser impresso na frente de uma folha A4, juntamente com as instruções para o desenvolvimento da tarefa: identifiquem-se os erros existentes no mapa conceitual e expliquem-se os erros identificados. No verso da folha, pode ser adicionada uma tabela para que os alunos indiquem o número das proposições incorretas e suas explicações sobre os erros. A tabela 3 descreve as alterações que foram feitas, destacando o tipo de mudança e o conteúdo envolvido no MCE.

É importante destacar que mais de uma alteração foi utilizada para verificar entendimento dos conceitos *fluxo de informações* (proposições 2 e 3), *mapas conceituais* (proposições 12 e 13) e *aprendizagem mecânica* (proposições 17 e 19). Essa possibilidade ajuda o professor a identificar de forma clara quais são as lacunas conceituais que impedem os alunos de aprenderem significativamente os conteúdos da disciplina (CORREIA, AGUIAR e MOON, 2019; NOVAK, 2002). Na ausência de clareza conceitual, os alunos têm dificuldades de relacionar os seus conhecimentos prévios com o conteúdo ensinado. O resultado inevitável é a memorização de fórmulas e fatos isolados, que não se integram aos esquemas conceituais existentes. Em outras palavras, verifica-se a ocorrência da aprendizagem mecânica (CORREIA *et al.*, 2016; MOREIRA, 2010).



**Tabela 3 – Detalhamento dos erros intencionalmente incluídos no MCE, com destaque para os comentários sobre o conteúdo envolvido.**

Proposição	Componente alterado	Descrição da modificação	Conteúdo envolvido
2	Termo de ligação	O verbo viabilizar foi substituído por dificultar.	Conteúdo central relacionado com o fluxo de informações e seu papel no processo de avaliação de aprendizagem, que deve ser significativa.
3	Termo de ligação		
8	Conceito final	Os conceitos tópicos do curso e praticidade operacional foram trocados de posição.	Conteúdo periférico para verificar se a leitura foi atenta. Formato e conteúdo são facilmente relacionáveis com os conceitos trocados.
9	Conceito final		
12	Termo de ligação	Os advérbios frequentemente e raramente foram trocados de posição.	Conteúdo específico que aponta como os mapas conceituais são utilizados em sala de aula.
13	Termo de ligação		
16	Termo de ligação	O verbo favorecer foi substituído por limitar.	Conteúdo central que mostra a importância das devolutivas para a ressonância pedagógica.
17	Termo de ligação	A expressão se contrapõe a foi substituída por é equivalente a.	Conteúdo central que diferencia as aprendizagens significativa e mecânica. Elas são diferentes e somente a aprendizagem significativa é o resultado esperado quando o processo de ensino-aprendizagem é efetivo.
19	Conceito inicial	O conceito aprendizagem significativa foi substituído por aprendizagem mecânica.	

Ao usar o MCE, o professor tem condições de entregar devolutivas imediatas e personalizadas, de acordo com o desempenho de cada aluno na atividade. Além disso, ele pode utilizar o desempenho médio da turma e propor uma discussão geral em sala de aula logo após o término da atividade diagnóstica, ou ainda, no início da próxima aula, a fim de evitar que as lacunas conceituais detectadas persistam.

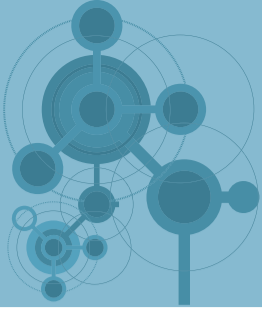
As devolutivas podem ser distribuídas pelo professor em sala de aula, usando a lousa ou slides. No caso da figura 3, a devolutiva poderia conter as seguintes informações.

- As proposições com erro são: 2, 3, 8, 9, 12, 13, 16, 17 e 19;
- Perguntas de revisão recomendadas aos alunos que não identificaram os erros incluídos pelo professor no MCE:
  - ✓ Proposições 2 e/ou 3: Como o fluxo de informações entre professor e aluno ocorre durante a avaliação da aprendizagem?
  - ✓ Proposições 8 e/ou 9: Quais são os componentes de uma tarefa que usa mapas conceituais?
  - ✓ Proposições 12 e/ou 13: Quais são os mapeadores predominantes nas atividades desenvolvidas em sala de aula?
  - ✓ Proposição 16: Como as devolutivas ajudam no estabelecimento do diálogo entre professor e aluno, visando a superação das lacunas conceituais?
  - ✓ Proposições 17 e/ou 19: Qual é o resultado esperado quando o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma eficiente?
- Veja-se quais erros não foram identificados e trabalhe-se novamente no conteúdo relacionado.

A identificação dos erros é parte da atividade de avaliação. A partir dela, a devolutiva é imediata e os alunos já conseguem decidir como proceder para revisar o que não foi compreendido adequadamente. As explicações sobre os erros identificados é um material adicional que também pode ser explorado pelo professor. Atividades em pequenos grupos permitem aos alunos identificar as explicações mais plausíveis para os erros do MCE. É comum encontrar alunos que identificam os erros, mas falham ao explicá-los por não conseguirem articular os argumentos conceituais necessários para formular uma resposta adequada. Nesses casos, a discussão em pequenos grupos é eficiente quando finalizada com os comentários do professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os mapas conceituais estão em evidência porque eles permitem visualizar as estruturas de conhecimento que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Apesar de todas as vantagens descritas na literatura, as atividades baseadas nos mapas elaborados pelos alunos não são frequentemente exploradas em sala de aula, pois o tempo necessário para que os alunos criem seus mapas e para que os professores façam a correção é elevado demais.

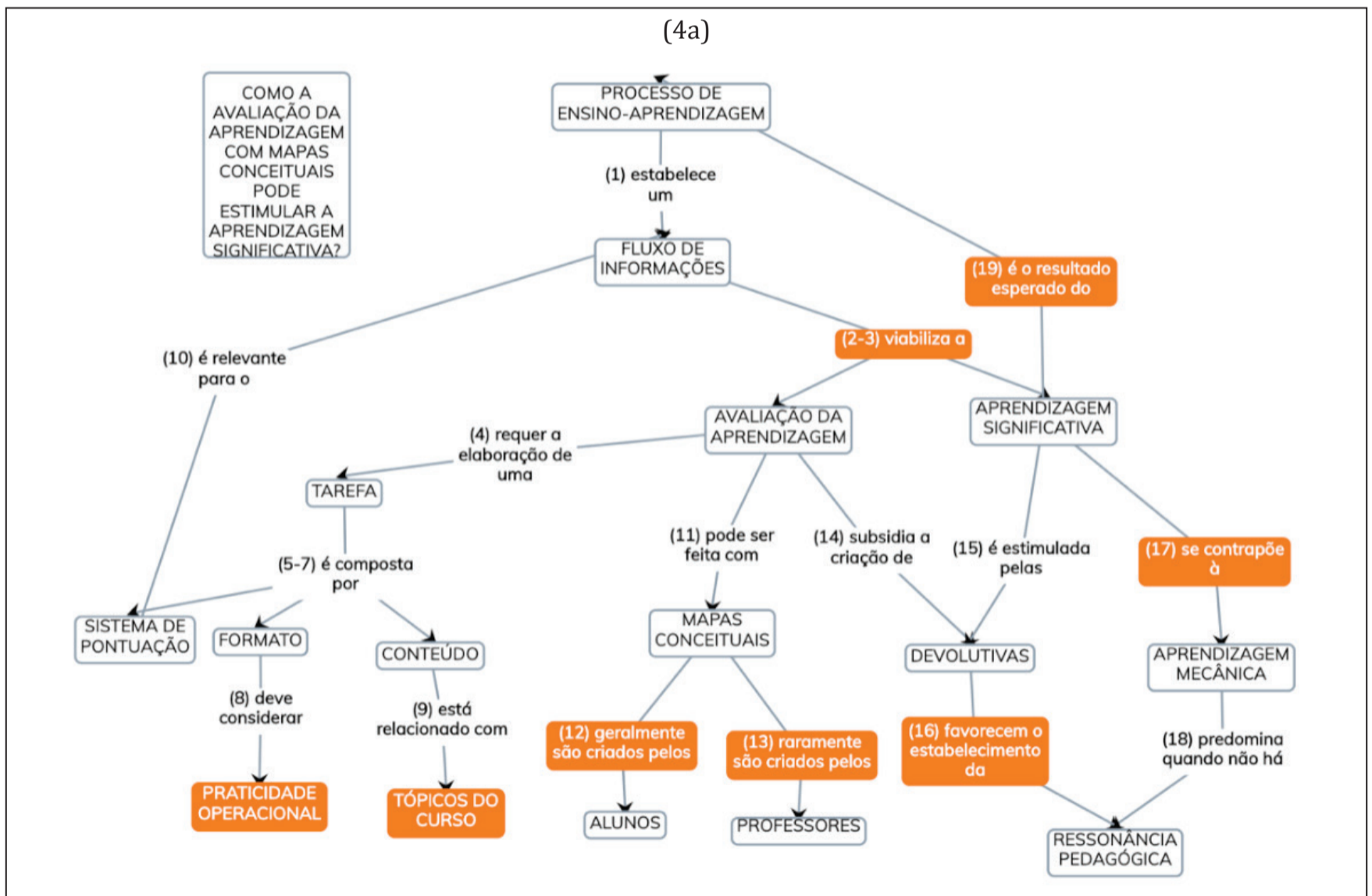


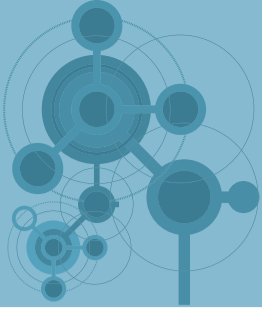
Os mapas feitos pelos professores oferecem um caminho mais seguro para que o mapeamento conceitual faça parte da rotina dos professores. Este trabalho apresentou um modelo de atividade avaliativa baseada no MCE, que pode ser aplicada em poucos minutos mesmo com um grupo numeroso de alunos. A correção é imediata, visto que o professor dispõe de um gabarito.

A inclusão de atividades com MCE em ambientes virtuais de aprendizagem também é possível e estende os benefícios apresentados. Nesse caso, o professor pode agendar as atividades e deixá-las disponíveis por um tempo pré-definido. Por exemplo, ele pode planejar com antecedência a avaliação diagnóstica sobre um tema que será tratado na metade do curso. Essa antecipação ajuda no planejamento das devolutivas, que são incluídas no sistema e distribuídas automaticamente quando o professor autorizar a correção da atividade. Os alunos, por sua vez, podem acessar a atividade remotamente no momento em que eles estiverem estudando os conteúdos da disciplina. Isso tudo contribui para o uso em larga escala das atividades avaliativas baseadas nos MCE.

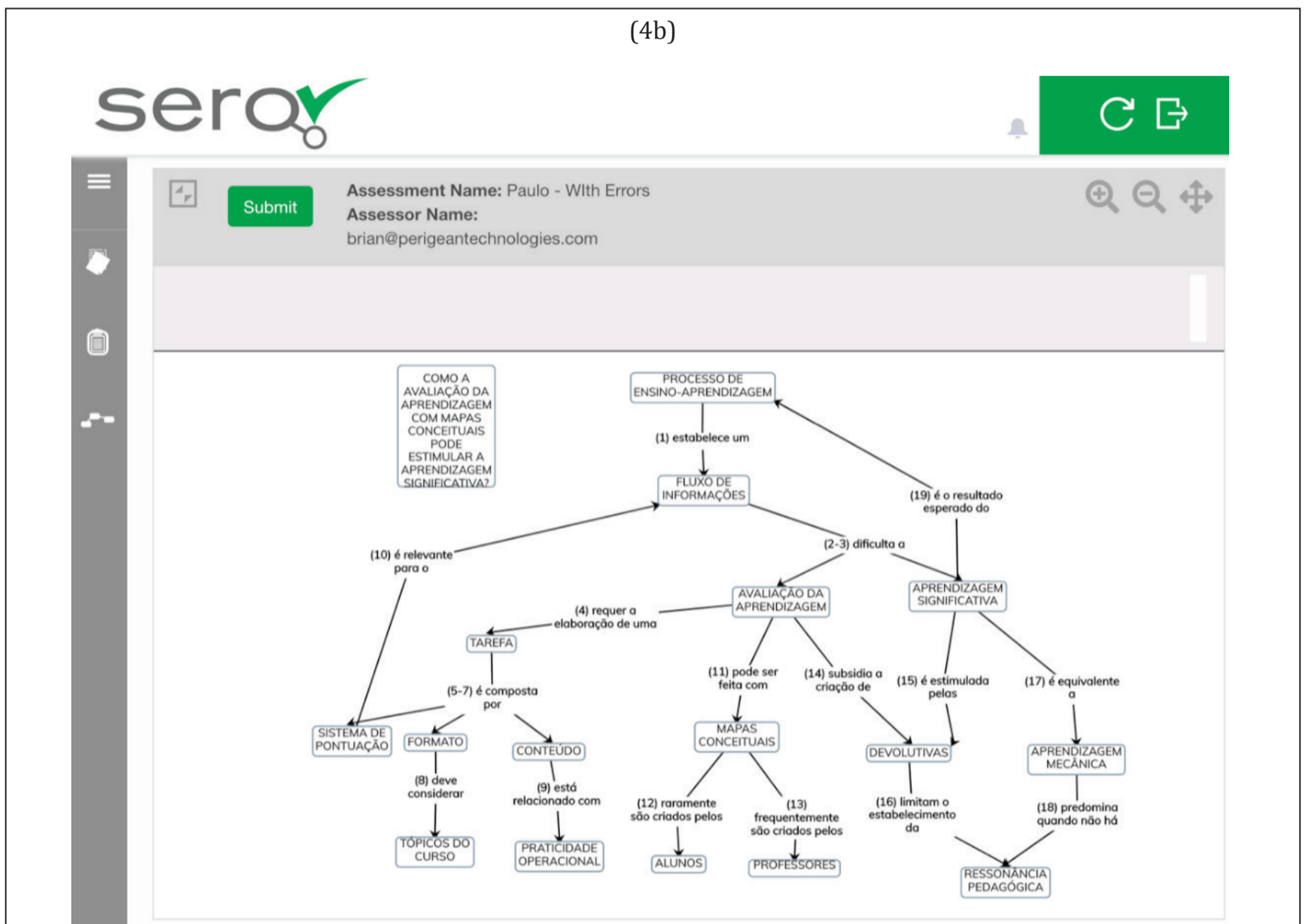
O próximo avanço tecnológico já se configura no horizonte. A plataforma Sero!, dedicada ao desenvolvimento de atividades de avaliação da aprendizagem usando mapas conceituais, está em desenvolvimento (MOON; RIZVI, 2017). O objetivo é criar uma ferramenta para atender uma iniciativa americana de grande porte (*advanced distributed learning, ADL*) que explora a tecnologia para criar ambientes de aprendizagem distribuídos. Os resultados iniciais são animadores. A figura 4 mostra o MCE deste trabalho inserido na plataforma Sero!.

**Figura 4 – Atividade de avaliação da aprendizagem utilizando MCE inserida na plataforma Sero!, a partir da interface do (a) professor, com os erros destacados e (b) aluno, sem destaque para os erros.**





(4b)



O desejo de modificar as nossas práticas pedagógicas não significa abandonar tudo o que fazemos atualmente para aderir aos modismos de forma acrítica. A aprendizagem centrada no aluno é uma abordagem promissora para modificar a dinâmica da sala de aula tradicional, mas é preciso lembrar que o professor continua a ser o organizador do ambiente de aprendizagem. Ele é quem define o conteúdo, os métodos de ensino e as estratégias de avaliação, ainda que considere as impressões dos seus alunos de alguma forma. A partir do MCE, é possível estabelecer uma série de atividades para estimular as interações entre alunos e entre professor-alunos, evitando que as lacunas conceituais detectadas persistam durante o processo de aprendizagem. Ao longo do tempo, esse tipo de dinâmica estimula a ressonância pedagógica e favorece a aprendizagem significativa. A memorização e o desinteresse abrem espaço para a busca pelo conhecimento, finalidade maior do ensino superior perante a sociedade.

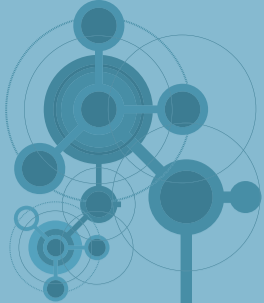
## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Juliana Guilares de; CORREIA, Paulo Rogério Miranda. M. Como fazer bons mapas conceituais? Estabelecendo parâmetros de referências e propondo atividades de treinamento. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 13, n. 2, p. 141-157, 2013.

ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva (orgs.). *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo, SP: Summus, 2009.

AUSUBEL, David P. *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Netherlands: Dordrecht (Netherlands): Kluwer Academic Publishers, 2000.





CORREIA, Paulo Rogério Miranda; VALLE, Bruno Xavier do; DAZZANI, Melissa; INFANTE-MALACHIAS, Maria Elena. The importance of scientific literacy in fostering education for sustainability: theoretical considerations and preliminary findings from a Brazilian experience. *Journal of Cleaner Production*, v. 18, n. 7, p. 678-685, 2010.

CORREIA, Paulo Rogério Miranda. The use of concept maps for knowledge management: from classrooms to research labs. *Analytical and Bioanalytical Chemistry*, v. 402, n. 6, p. 1979-1986, 2012.

CORREIA, Paulo Rogério Miranda; CORDEIRO, Gislaine Banchetti; CICUTO, Camila Aparecida Tolentino; JUNQUEIRA, Patrícia Grandino. Nova abordagem para identificar conexões disciplinares usando mapas conceituais: em busca da interdisciplinaridade no ensino superior. *Ciência & Educação*, v. 20, n. 2, p. 467-479, 2014.

CORREIA, Paulo Rogério Miranda; CABRAL, Gisele C. P.; AGUIAR, Joana Guilares de. Cmaps with error: why not? Comparing two Cmap-based assessment tasks to evaluate conceptual understanding. In: CAÑAS, Alberto J.; REISKA, Pritt; NOVAK, Joseph D. (eds.). Innovating with concept mapping. CMC 2016. *Communications in Computer and Information Science*, v. 638, p. 1-15, Cham, Suíça, Springer, 2016.

CORREIA, Paulo Rogério Miranda; AGUIAR, Joana Guilares de; VIANA, Anderson Dias; CABRAL, Gisele C. P. Por que vale a pena usar mapas conceituais no ensino superior? *Revista de Graduação da USP*, v. 1, n. 1, p. 41-51, 2016.

CORREIA, Paulo Rogério Miranda; NARDI, Adriano. O que revelam os mapas conceituais dos meus alunos? Avaliando o conhecimento declarativo sobre a evolução do universo. *Ciência & Educação*, v. 25, n. 3, p. 685-704, 2019.

CORREIA, Paulo Rogério Miranda; AGUIAR, Joana Guilares de; MOON, Brian. Using concept maps with errors to identify misconceptions: the role of instructional design to create large-scale on-line solutions. In: ETKIND, Masha; SHAFRIR, Uri (eds.). *Pedagogy for conceptual thinking and meaning equivalence: emerging research and opportunities*. Hershey, PA: IGI Global, 2019. p. 117-134

DAVIES, Martin. Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter? *Higher Education*, v. 62, n. 3, p. 279-301, 2011.

HAY, David B.; KINCHIN, Ian M.; LYGO-BAKER, Simon. Making learning visible: the role of concept mapping in higher education. *Studies in Higher Education*, v. 33, n. 3, p. 295-311, 2008.

KINCHIN, Ian M. A 'species identification' approach to concept mapping in the classroom. *Journal of Biological Education*, v. 54, n. 1, p. 108-114, 2020.

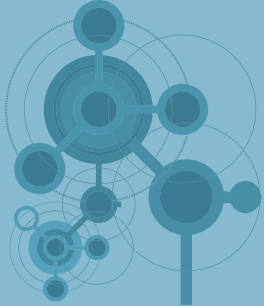
KINCHIN, Ian M.; LYGO-BAKER, Simon; HAY, David B. Universities as centres of non-learning. *Studies in Higher Education*, v. 33, n. 1, p. 89-103, 2008.

IFENTHALER, Dirk; HANEWALD, Ria (orgs.). *Digital knowledge maps in education: technology-enhanced support for teachers and learners*. Nova York, NY: Springer, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

McLURE, John R.; SONAK, Brian; SUEN, Hoi K. Concept map assessment of classroom learning: reliability, validity, and logistical practicality. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 36, n. 4, p. 475-492, 1999.

MOON, Brian; HOFFMAN, Robert R.; NOVAK, Joseph; CAÑAS, Alberto J. (orgs.). *Applied concept mapping: capturing, analyzing, and organizing knowledge*. Boca Ratón, FL: CRC Press, 2011.



MOON, Brian; RIZVI, Sana. Sero! A learning assessment platform for adult learning environments. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, v. 596, p. 12-21, Cham, Suíça, Springer, 2017.

MOREIRA, Marco A. *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. São Paulo, SP: Centauro, 2010.

NATIONAL ASSESSMENT GOVERNING BOARD. *Science Framework for the 2015 National Assessment of Educational Progress*. Washington, DC: US Government Printing Office, 2014.

NOVAK, Joseph D. Meaningful learning: the essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science Education*, v. 86, n. 4, p. 548-571, 2002.

NOVAK, Joseph D. *Learning, creating and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. New York, NY: Routledge, 2010.

RUIZ-PRIMO, Maria Araceli; SHAVELSON, Richard J. Problems and issues in the use of concept maps in science assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 33, n. 6, p. 569-600, 1996.

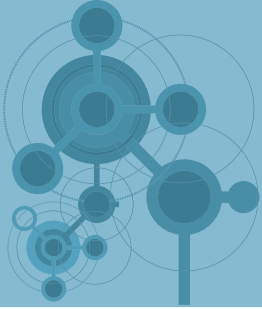
SOIKA, Katrin; REISKA, Pritt. Using concept mapping for assessment in science education. *Journal of Baltic Science Education*, v. 13, n. 5, p. 662-673, 2014.

TORRES, Patricia Lupion; MARRIOTT, Rita de Cássia Veiga (orgs.). *Handbook of research on collaborative learning using concept mapping*. Hershey, PA: IGI Global, 2010.

WRIGHT, Gloria Brown. Student-centered learning in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, v. 23, n. 3, p. 92-97, 2011.

---

Artigo recebido em 20.03.2020 e aprovado em 05.04.2020.



## Neurociência, inovação e a nova educação superior: contribuições para docentes de relações públicas na sociedade da transformação

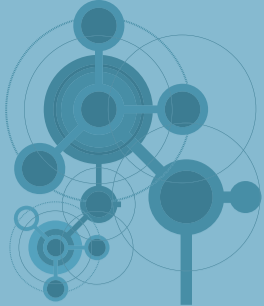
Neuroscience, innovation and new higher education: contributions for public relations professors in the transformation society

Neurociencia, innovación y la nueva educación superior: contribuciones para los profesores de relaciones públicas en sociedad de la transformación



### Melanie Retz Godoy dos Santos Zwicker

- Doutoranda em Mídia e Tecnologia no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)
- Mestre em Comunicação Social pela Unesp e especialista em Neurociência pela Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo
- Graduada em Jornalismo pela Unesp e em História pela Universidade do Sagrado Coração (USC)
- É professora de Comunicação e Neurociência dos cursos de pós-graduação lato sensu Estratégias Competitivas de Negócios (Unesp) e Neurociência e o Futuro Sustentado de Pessoas e Organizações (Santa Casa de São Paulo)
- E-mail: melanie.retz@gmail.com



## Resumo

Diante das aceleradas transformações da sociedade, da inovação como palavra de ordem e do avanço da neurociência na compreensão da aprendizagem, este levantamento bibliográfico propõe uma reflexão sobre uma nova maneira de pensar a educação no ensino superior de relações públicas. Refletindo sobre a “modernidade líquida”, o novo papel do professor, a necessidade da educação continuada com foco no aprendente e em metodologias ativas, o artigo apresenta seis contribuições fundamentais da neurociência para uma nova concepção de educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO SUPERIOR • NEUROCIÊNCIA • INOVAÇÃO • METODOLOGIAS ATIVAS • RELAÇÕES PÚBLICAS.

## Abstract

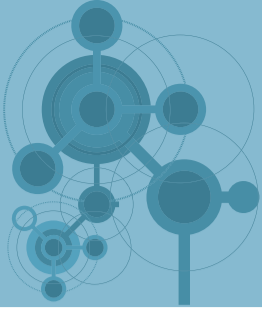
Faced with the fast transformations of society, innovation as a watchword and the advancement of neuroscience in learning understanding, this bibliographic survey applies a reflection on a new way of thinking about education in higher education in public relations. Reflecting on “liquid modernity”, the new role of the professor, the need for continuing education focused on the student and active methodologies, the article presents six fundamental contributions of Neuroscience to a new conception of education.

**KEYWORDS:** HIGHER EDUCATION • NEUROSCIENCE • INNOVATION • ACTIVE METHODOLOGIES • PUBLIC RELATIONS.

## Resumen

En vista de las transformaciones aceleradas de la sociedad, la innovación como consigna y el avance de la neurociencia en la comprensión del aprendizaje, este estudio bibliográfico propone una reflexión sobre una nueva forma de pensar sobre la educación en la educación superior en relaciones públicas. Reflexionando sobre la “modernidad líquida”, el nuevo papel del maestro, la necesidad de educación continua con un enfoque en el alumno y las metodologías activas, el artículo presenta seis contribuciones fundamentales de la Neurociencia a una nueva concepción de la educación.

**PALABRAS CLAVES:** EDUCACIÓN SUPERIOR • NEUROCIENCIA • INNOVACIÓN • METODOLOGÍAS ACTIVAS • RELACIONES PÚBLICAS.



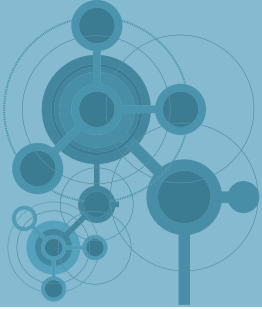
“Não podemos tolerar o que dura”. A frase de Paul Valery destacada pelo sociólogo Zygmunt Bauman (2001, p. 7) ilustra bem o momento atual. Vivemos uma época de rápidas transformações, tempos em que a novidade vira velharia num piscar de olhos, em que a tecnologia de ponta fica obsoleta da noite para o dia, em que inovar é lei e aprender e reaprender sem cessar é tática de sobrevivência. A cada dia uma nova tecnologia, a cada hora uma transformação, a cada instante uma nova realidade. Vivemos nos equilibrando em areia movediça. Ao mesmo tempo em que buscamos incessantemente dar um passo em direção ao novo para não afundar, temos dificuldades para “desatolar” o outro pé do antigo, que ainda ontem era novo, e que nos dá um mínimo de estabilidade. Para Bauman, a marca mais evidente do nosso tempo é a liquidez: vivemos na era da “modernidade líquida”.

E, então, pensando na “modernidade líquida”, como fica a educação superior e o ensino de relações públicas? Uma coisa é certa: o velho modelo de ensino-aprendizagem do século XIX – em que o professor tido como detentor de todo o conhecimento transmite um conteúdo para um aluno desprovido de saber – já caiu por terra, está afundando – embora muitos ainda se prendam a ele, para a agonia dos aprendentes. Mas, por outro lado, será substituído por qual modelo? Que modelo de educação (ou modelos) daria(m) conta das transformações atuais? O que e como ensinar, sabendo que logo o que se aprendeu pode se tornar obsoleto e descartável? Que conhecimentos e competências deve ter o aluno que ingressa hoje nos cursos de relações públicas e que encontrará um mercado bastante distinto do de hoje ao término da universidade? Se o foco das empresas é quase sempre a inovação e estas se transformam com tanta rapidez, que perfil do relações públicas será exigido?

O conhecimento sempre foi transitório, mutante, superável. Isso é fato. Mas, definitivamente, não de maneira tão acelerada. Com o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (internet, tecnologia *mobile*, apps, mídias sociais, realidade aumentada, tecnologias imersivas), o volume de novas informações, a facilidade de acesso aos mais variados produtores de conteúdo, a rapidez da difusão de descobertas, a velocidade da transformação dos conteúdos e do mercado de trabalho se aprofundaram de maneira assustadora, provocando mudanças tão velozes que exigem que a aprendizagem não seja mais focada essencialmente em conteúdos, mas no “ensinar a aprender”. A aprendizagem ativa com foco no aprendente (como veremos adiante) e uma reconfiguração do papel do professor no ensino superior são fundamentais – e um desafio – para os novos tempos.

Outro ponto a ser destacado é que aprender não mais se limita a uma parte da vida, da infância à graduação ou um pouco além dela, como acontecia nos tempos mais sólidos. Na realidade, nunca se limitou. Mas hoje se exige uma busca de conhecimento bem maior, mais radical, profunda e extremamente veloz. E isso não é simples. A dificuldade de atualização traz desafios ainda mais complexos para a sociedade. O economista italiano Michele Boldrin, da Universidade de Washington nos Estados Unidos, afirma que “a desigualdade é fruto da inovação” (TROTТА, 2017). Para ele, “toda inovação determina um ganhador – o que a realiza –, quantas pessoas podem imitá-la e quem pode ser substituído”. Dessa forma, cada vez são eliminados setores mais amplos da população, e com mais conhecimento, pois “a inovação destrói empregos com mais rapidez do que a educação os salva”. Vivemos esse momento em que o conhecimento é líquido, mas a educação ainda quer manter sua velha fórmula sólida. É preciso promover estratégias para estimular ainda na graduação a importância do aprender continuado durante e após a mesma e capacitar os alunos para a apropriação das inovações de forma constante, para abraçar o novo, o que é fundamental para que o número de excluídos do “sistema” não se torne cada vez maior.

Nestes tempos voláteis, faz-se necessário que a educação seja focada no aprendente, pautada pelos seus interesses e seus conhecimentos anteriores. Só assim há melhor apreensão de conteúdo e uma aprendizagem significativa. No entanto, vivemos em uma sociedade cada vez mais individualista, em que ninguém quer ser igual a ninguém, em que cada ser humano quer ser único e exclusivo. Mais do que nunca, é preciso pensar em uma educação para a coletividade, que nos permita conviver em grupo e construir uma sociedade mais justa e menos excludente. Uma educação cujo foco é o desenvolvimento de indivíduos plenos, capazes e também conscientes de seu papel social. O grande desafio é pensar em uma educação que valorize os pontos fortes de cada indivíduo e o ajude a desenvolvê-los, ao mesmo tempo em que os prepare para a inserção social, para o mercado de trabalho, para a convivência.



Portanto, temos, de maneira simplista, três grandes desafios (e outros tantos) na educação superior: 1º) Superar a educação conteudista e focar no ensinar a aprender; 2º) Incentivar uma cultura da aprendizagem contínua que ultrapasse as portas da universidade e abranja o mercado de trabalho e que seja pautada no desenvolvimento de competências, na difusão, no acesso e na apropriação mais rápida e ampla das inovações; 3º) Desenvolver uma educação para a coletividade, para o social.

Posto isso, falta ressaltar que, nos últimos tempos, juntamente com o avanço estrondoso das tecnologias da comunicação e informação, desenvolveu-se também de maneira extraordinária a neurociência – o estudo do sistema nervoso desde aspectos intracelulares até o comportamento humano e os mecanismos de aprendizagem do cérebro. A evolução das técnicas de escaneamento do cérebro aumentou as possibilidades de compreensão dos processos comunicativos, de aprendizagem, de aquisição de conhecimento e o entendimento mais profundo das relações sociais, trazendo enormes contribuições para a educação. A proposta do presente artigo – um levantamento bibliográfico parcial de pesquisa para doutorado em mídia e tecnologia – é, além de promover uma reflexão sobre a liquidez na sociedade contemporânea, destacar como a neurociência pode ser uma valiosa ferramenta para ajudar a desenvolver um novo modelo de educação mais adequado para esses tempos tão “loucos”.

## A MODERNIDADE LÍQUIDA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR

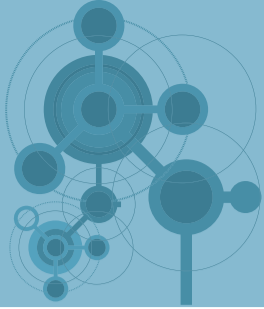
Segundo Bauman (2001, p. 7), o que distingue os fluidos dos sólidos é que “não podem suportar uma força tangencial ou deformante quando imóveis” e estão sobre constante mudança. Os líquidos estão sempre propensos a mudar sua forma, e com muita facilidade, sempre predispostos à transformação. Nosso tempo é assim.

Para os líquidos, o espaço é irrelevante – e isso é cada vez mais evidente quando pensamos no nosso momento sociocultural-tecnológico e vale muito essa reflexão para o profissional de relações públicas; o que conta é o tempo, valioso e fugidio, pois os líquidos ocupam o espaço apenas temporariamente. Para os sólidos, pelo contrário, o espaço é o que importa; eles têm dimensões claras, resistem ao fluxo e diminuem a significação do tempo.

Para Bauman, a história da modernidade foi, desde o início, um processo de “derreter sólidos” (termo cunhado por Karl Marx e Friedrich Engels já no Manifesto Comunista). A ideia de “derreter sólidos” demonstrava repúdio ao passado e à tradição. No início da modernidade, queriam apenas substituir os sólidos por outros sólidos, “limpar a área para novos e aperfeiçoados sólidos”, eliminando as obrigações com a família, o lar, a Igreja, as instituições, a ética, libertando a economia de seus embaraços políticos, éticos, culturais e sedimentando uma nova ordem definida em termos econômicos, com desregulamentação, flexibilização e com mais liberdade de escolha para o indivíduo. Mas o processo de “derreter sólidos” se perpetua e se aprofunda agora na pós-modernidade, e sem a pretensão de substituir por “novos sólidos”, mas por manter um eterno estado de liquidez e transformação.

A sociedade que entra no século XXI não é menos moderna que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um jeito diferente. O que a faz moderna, como era há mais ou menos um século, é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta modernização, a opressiva, inenarrável, insaciável sede de destruição criativa (ou de criatividade destrutiva, se for o caso de “limpar o lugar” em nome do novo e aperfeiçoado projeto de dismantelar, cortar, defasar, reunir ou reduzir, tudo isso em nome da maior capacidade de fazer o mesmo no futuro – em nome da produtividade ou da competitividade) (BAUMAN, 2001, p. 36).

A modernidade hoje vive um novo paradigma, em que o menor, mais leve e mais portátil significa melhoria e progresso, enquanto a durabilidade, confiabilidade, solidez perdem importância. Há o enfraquecimento da ilusão moderna inicial de que evoluímos e andamos em busca de um “estado de perfeição”. Atualmente, não sabemos mais para onde estamos indo, simplesmente seguimos.



Ser moderno passou a significar, como significa hoje, ser incapaz de parar e ainda menos de ficar parado. Movemo-nos e continuaremos a nos mover não tanto pelo adiamento da satisfação, como sugeriu Max Weber, mas por causa da impossibilidade de atingir satisfação: o horizonte da satisfação, a linha de chegada do esforço e o momento da autocongratulação tranquila movem-se rápido demais. A consumação está sempre no futuro e os objetivos perdem sua atração e potencial de satisfação no momento de sua realização. Se não antes. Ser moderno significa estar à frente de si mesmo, num estado de constante transgressão. (...) Também significa ter uma capacidade que só pode existir como projeto não realizado (BAUMAN, 2001, p. 37).

Essa é uma ideia cuja reflexão precisa ser estimulada no futuro profissional de relações públicas. Cada vez mais as pessoas não sabem para onde estão indo e têm dificuldades de enxergar seu papel e propósito na vida ou dentro de uma organização, o que gera estresse, ansiedade e um eterno desconforto. Lidar com o novo, a todo momento, provoca angústia, sensação de insegurança e diminuição da produtividade e criatividade, já que o nosso cérebro, sob estresse contínuo, não consegue raciocinar, fazer planejamento, estratégias, pensar em inovação, sendo dirigido apenas pelo sistema emocional.

De acordo com Yuval Noah Harari (2016, p. 398), “estamos inundados por quantidades impossíveis de dados, de ideias, de promessas, de ameaças”.

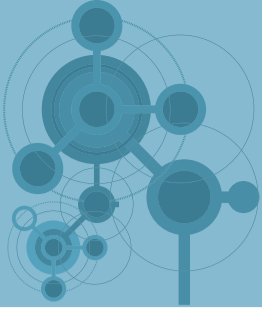
Humanos renunciam à autoridade em favor do livre mercado, da sabedoria das multidões e de algoritmos externos em parte porque não conseguem lidar com o dilúvio de dados. No passado, a censura funcionava bloqueando o fluxo da informação. No século XXI, ela o faz inundando as pessoas de informação irrelevante. Não sabemos mais a que prestar atenção e frequentemente passamos o tempo investigando questões secundárias. Em tempos antigos, ter poder significava ter acesso a dados. Atualmente, ter poder significa saber o que ignorar. Assim, de tudo o que acontece em nosso mundo caótico, no que devemos nos concentrar?

Para Harari, quando chegar ao terceiro milênio, a humanidade vai acordar, distender os membros, esfregar os olhos e questionar “o que nos espera para hoje?”, pergunta que não havia se alterado por milhares de anos, sendo que os mesmos três problemas afligiram as pessoas da China do século XX, da Índia Medieval ou do Egito Antigo – “fome, peste e guerra” –, mas que hoje estão, na opinião dele, sendo superados pela primeira vez na história.

Segundo Bauman (2007, p. 7-10), na parte desenvolvida do planeta têm acontecido algumas mudanças, que criaram “um ambiente novo e de fato sem precedentes”, que levanta uma série de desafios inéditos: 1º) As organizações sociais não podem mais manter sua forma por muito tempo, pois instituições são consideradas arcabouços quando se tem um projeto de vida individual; 2º) Os laços inter-humanos que antes teciam uma rede de segurança entre as pessoas se tornam cada vez mais frágeis e temporários, promovendo as atitudes competitivas e rebaixando a colaboração. 3º) Há um colapso do planejamento e da ação em longo prazo. Afastamo-nos de conceitos como desenvolvimento, maturação, progresso e até carreira, devido a uma hipervalorização da novidade, da inovação. 4º) O aprendizado prévio é visto como descartável, informações anteriores são consideradas defasadas, sucessos passados não são vistos como forma de aumentar a probabilidade de vitórias futuras. 5º) A responsabilidade de resolver os dilemas é jogada sobre os ombros dos indivíduos, espera-se que sejam *free-choosers* e suportem as consequências de suas escolhas.

Não há como ignorar a chacoalhada que a internet e as redes digitais deram no mundo, transformando em pó muitas certezas. Nesse cenário, o professor visto como detentor de todo o conhecimento, pronto a despejar seus saberes em seus alunos passivos, é pego de calças curtas. Bem curtas. Como dominar todo o conhecimento atualmente? Nem que seja só de uma determinada área? Humanamente impossível.

Então, esse papel do professor afundou na areia movediça. Mas, por outro lado, faz florescer um novo professor, com papel fundamental na nova era. Alguém para “ensinar a aprender”, um tutor capaz de despertar o encanto pelo saber, de orientar caminhos para a autoaprendizagem, para a gestão de informações e o autodesenvolvimento de competências. Nesse mar sem fim de textos, vídeos, imagens, áudios, um “curador de conteúdo” é de grande valia, não no sentido limitante (que o tornaria novamente o velho professor), mas como potencializador da autoaprendizagem, evitando perder tempo com informações sem relevância.



Outro papel do novo professor, e, diga-se de passagem, muito importante, é o de tirar o aprendente de sua “bolha”. De certa forma, esse já era um antigo papel, mas, agora, refiro-me à bolha algorítmica. Baseando-se na análise de nossos cliques, as mídias sociais e os mecanismos de busca criam algoritmos que vão nos oferecer posteriormente informações de acordo com nosso perfil, projetado pelos cliques, e deixando de fora informações que não combinam com ele. Se você tem uma posição política mais à esquerda e curte no Facebook comentários de amigos que têm o mesmo posicionamento, é provável que os comentários dos seus amigos de direita, que você não costuma curtir, deixem de aparecer na sua tela. Logo isso lhe dará a impressão de que todo mundo é esquerdista – ou palmeirense, ou defensor das minorias, ou feminista. Se você faz muitas buscas de hotel, ao pesquisar Marrocos, por exemplo, o Google lhe trará mais informações turísticas do que políticas sobre o país, de acordo com seu perfil de busca. Se você costuma comprar por *e-commerce* livros de ficção científica, é provável que receba propaganda de livros desse segmento e não de psicologia ou biografias. Hoje, a internet nos mostra aquilo que ela pensa que queremos ver a partir de nossos cliques anteriores, e perdemos a noção do que ficou de fora.

O ativista digital americano Eli Pariser (2012) chamou esse fenômeno de “filtro-bolha”; para ele, cada vez mais o monitor do nosso computador é uma espécie de espelho que reflete nossos próprios interesses, baseando-se nas análises de cliques feitas por observadores algorítmicos, que são um filtro invisível da realidade. Nesse sentido, os professores podem ajudar os aprendentes a enxergarem além dessa realidade distorcida, ampliando horizontes e diminuindo a alienação.

Por fim, vale reafirmar que o nosso momento histórico clama por um aprendente ativo, sujeito no processo de aprendizagem, capaz de trilhar seu desenvolvimento a partir de seus focos de interesse, seus anseios, seus problemas e suas necessidades. Isso implica um conteúdo que não vem “pronto” do professor, mas que é construído no ambiente de aprendizagem, na relação professor-aluno e que reflete o repertório de ambos, suas experiências de vida, suas visões de mundo, suas habilidades. Nesse sentido, percebe-se que, nesse momento, metodologias de aprendizagem ativa são essenciais.

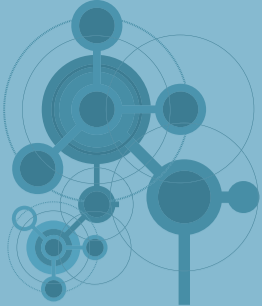
A interatividade da internet modelou um novo perfil de aluno, que escolhe seus caminhos, que quer autonomia. Metodologias ativas como a “sala de aula invertida” – que propõe que o aluno investigue sobre um determinado assunto antes da aula, para chegar preparado para uma discussão conjunta; o *team based learning* (aprendizagem baseada em equipes) – que promove o debate entre os participantes sobre um determinado tema, propondo atuação de forma cooperativa, ação conjunta; o *problem based learning* (aprendizagem baseada em problemas) – no qual a aprendizagem parte da discussão e resolução de um problema com vínculo na realidade do aluno; o *learning by doing* (aprender fazendo) – que defende a aprendizagem por meio da prática, situações reais ou simulações – podem ser grandes aliadas nessa nova maneira de pensar a educação e dar o tom ativo necessário ao aprendente da atualidade.

## A NEUROCIÊNCIA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Como já enfatizamos, aprender com eficiência nesses tempos fluidos, de maneira mais rápida e efetiva, é fundamental para o profissional dos dias atuais, assim como modificar comportamentos diante da sempre presente transformação do cotidiano. Conhecer os mecanismos do funcionamento cerebral e do sistema nervoso nos processos de aprendizagem e do comportamento pode ser uma contribuição valiosa para a educação no mundo atual.

Segundo Ramon Cosenza e Lerner Guerra (2011, p. 141), nossos comportamentos dependem do cérebro e a aquisição de novos comportamentos, importante objetivo da educação, também resulta de processos que ocorrem no cérebro do aprendiz. Tomamos consciência das informações que chegam pelos órgãos dos sentidos, processamos essas informações, comparamos com nossas vivências e emitimos respostas – voluntárias e involuntárias – que nos permitem atuar sobre o ambiente (COSENZA; GUERRA, 2011, p.11).





O avanço da neurociência nos últimos anos se deu graças à evolução das técnicas de escaneamento do cérebro, que permitiram observá-lo em tempo real durante distintas atividades. Segundo Daniel L. Schacter (2003, p. 39), quando uma região do cérebro está mais ativa, ela requer mais sangue do que a que está inativa, e assim os pesquisadores podem identificar quais partes do cérebro estão “trabalhando” durante as mais diversas atividades cognitivas e comportamentais e desvendar seu funcionamento. Por conta do avanço de tais técnicas, a partir da década de 1990, hoje conhecemos muito mais sobre como o cérebro transforma os estímulos sensoriais em conhecimento, como armazena informações, de que maneira se dá a aprendizagem e que fatores podem favorecê-la. Entre as tantas contribuições da Neurociência para a educação, destacamos seis:

### **1) A aprendizagem tem estreita relação com nossa identidade.**

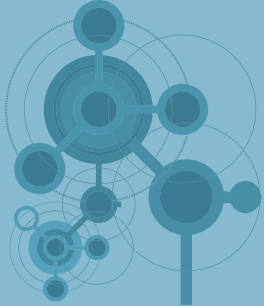
Construímos nossa identidade nos apropriando de conteúdos, vivências, experiências e transformando em lembranças que acabam por compor quem somos. O renomado neurocientista Iván Izquierdo (2002, p. 09) afirma que “somos aquilo que recordamos, literalmente. Não podemos fazer aquilo que não sabemos como fazer, nem comunicar nada que desconhecamos, isto é, nada que não esteja em nossa memória”. Nesses tempos de liquidez, com informações chegando a todo momento através da internet e de tecnologias móveis, há que se considerar que tais vivências e informações também estão compondo a nossa identidade, delimitando quem somos. Lembranças do atropelamento terrorista em Barcelona visto num *site*, do menino sírio morto na areia da praia visualizada na foto do Instagram, da detecção das ondas gravitacionais previstas por Einstein vistas no Facebook, do nude da vizinha recebido pelo WhatsApp, do vídeo de “Despacito” visto no YouTube também farão parte de nossa identidade. Portanto, quando se fala em uma educação focada no aprendente, é importante conhecer o repertório desse aluno, sua realidade, seus problemas, desafios e anseios. Aproveitar essas vivências, mesmo as vividas através da tecnologia, como ganchos para construir conhecimento, é uma grande estratégia.

### **2) A atenção é um elemento fundamental da aprendizagem.**

Sem ela, não se registram os fatos na memória de maneira adequada. Segundo Schacter (2003), muitos erros do cotidiano ocorrem por causa da atenção dividida durante a codificação, que tem um efeito drástico sobre como a experiência é recordada posteriormente. Muitas das dificuldades de aprendizagem da era da modernidade líquida se devem ao fato de os aprendentes pensarem que são “multitarefa” e realizarem várias atividades ao mesmo tempo. Mas não somos capazes de focar em duas coisas que exijam a nossa consciência, nosso cérebro não está apto para isso, o que fazemos é deslocar a atenção alternadamente, o que resulta em queda de performance.

Nossos cérebros evoluíram para prestar atenção a uma coisa de cada vez. Isso fez com que nossos ancestrais pudessem caçar animais, criar e fabricar ferramentas, proteger seu clã de predadores e da invasão de vizinhos. O filtro de atenção evoluiu para nos ajudar a nos manter presos às nossas tarefas, deixando passar apenas informação importante o bastante para nos tirar dessa concentração. Mas algo curioso aconteceu na virada para o século XXI: a quantidade exagerada de informação e de tecnologias que a sustentam mudaram a maneira como usamos o cérebro. Fazer muita coisa ao mesmo tempo é o oposto de um sistema de atenção focada. Exigimos cada vez mais que nosso sistema de atenção se concentre em várias coisas ao mesmo tempo, algo que ele não foi programado pela evolução a fazer (LEVITIN, 2014, p. 41).

O grande desafio da aprendizagem, hoje, é despertar a atenção do aluno em meio a tantos estímulos. Na era das tecnologias móveis, dos apps, das mídias digitais e dos *games*, os distratores e as informações irrelevantes são inúmeros, fazendo com que sustentar a atenção em algo produtivo seja desafiador. O cérebro faz uma coisa de cada vez. Se você está ouvindo música enquanto lê um livro e resolve prestar atenção à letra da música, com certeza se distrairá da leitura. E isso serve também para mensagens de texto recebidas durante a aula ou em uma reunião de trabalho ou qualquer outra tarefa em que haja divisão de atenção.



O *problem based learning*, aprendizagem a partir de um problema concreto e instigante da realidade do aluno, pode ser uma maneira de estimular a manutenção do foco e resultar em aprendizagem. Minimizar distratores externos, dividir o conteúdo de aula em blocos menores e alternar estratégias didáticas também ajudam a manter o foco.

Sabemos que a manutenção da atenção por tempo prolongado exige a ativação de circuitos neuronais específicos, e que, após algum tempo, a tendência é que o foco atencional seja desviado por outros estímulos do ambiente ou por outros processos centrais, como novos pensamentos, por exemplo. Portanto, exposições muito extensas dificilmente serão capazes de manter por todo o tempo o foco atencional, sendo importante dividi-las em intervalos menores. Isso pode ser feito por meio de pausas para descanso, por intermédio do humor, de modo a provocar relaxamento, ou pela divisão do tempo disponível em diferentes estratégias pedagógicas, ou módulos, em que o foco atencional possa ser dirigido para os aspectos específicos do conteúdo apresentado (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 48).

### **3) A novidade e o contraste atraem o cérebro.**

Eles são mecanismos bastante eficientes na captura da atenção. O novo desperta a atenção, o movimento, o que transforma: imagine olhar para uma tela branca com um ponto vermelho que desaparece e aparece em outro lugar. Seu olhar move-se automaticamente à medida que o ponto vermelho reaparece. É o cérebro buscando a novidade. Evolutivamente, o cérebro, para nos proteger dos perigos, sempre buscou o que estava fora da ordem, a diferença. Uma luz que se acende, um barulho que rompe o silêncio, uma alteração no tom de voz, uma mudança de expressão facial, um cheiro estranho, uma ruptura de assunto, uma pergunta que requer reflexão, um *pop-up* que pula na tela, um aviso sonoro do aplicativo são formas de atrair o foco de atenção.

Ambientes de aprendizagem que proporcionem estímulos variados, estratégias didáticas variadas, que consigam trazer novidade, contraste, atividades diferentes, alternar momentos distintos, podem ser mais eficazes do que ambientes monótonos ou aulas extensas. Mas cuidado com o excesso de estímulos também.

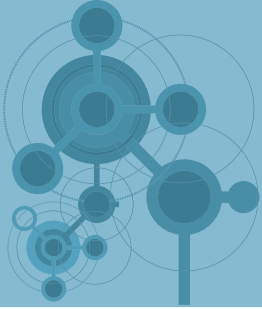
### **4) Um novo conhecimento é mais facilmente assimilado quando tem pontos de contato com um conhecimento já consolidado.**

Quanto mais conexões o conhecimento novo tiver com memórias consolidadas, maiores as chances que ele tem de ser apropriado rapidamente e evocado com facilidade posteriormente. Conteúdos desenvolvidos a partir do interesse e da curiosidade dos aprendentes, a partir da realidade e do cotidiano deles, são mais bem assimilados do que os conteúdos desvinculados. Um conteúdo sem vínculo com memórias anteriores terá mais dificuldade em se fixar, precisará ser retomado mais vezes. Estimular lembranças individuais do aluno que tenham algo em comum com o assunto a ser aprendido é meio caminho andado para que haja a apreensão.

Interessante observar que, quanto mais canais sensoriais forem estimulados, maiores as chances de que a informação se perpetue na memória. As informações que chegam ao cérebro por canais diferentes – visão, audição, tato, olfato, paladar, cinestesia (ligada à posição do corpo no espaço e aos movimentos) – ganham força pelas interconexões. Em decorrência, os audiovisuais têm grande potencial de apreensão por juntarem som, imagem, texto, infografia, expressões faciais, estimulam vários sentidos ao mesmo tempo e podem potencializar a mensagem.

### **5) Emoção tem forte influência sobre a aprendizagem.**

Emoções têm papel fundamental na consolidação e perpetuação de uma lembrança, o que implica dizer que conhecimentos novos assimilados com emoção ficarão guardados de maneira mais forte e persistente em nossa memória. Para Antonio R. Damásio (2012), a emoção é parte integrante do processo de raciocínio e comumente o auxilia em vez de perturbá-lo,



como se costumava pensar. Para ele, as grandes tomadas de decisões na vida têm como base as emoções, e não a razão. Segundo Daniel Goleman (2012, p. 46), o cérebro registra memórias emocionais com força especial. Usando os mesmos sistemas de alarme neuroquímicos que preparam o corpo para reagir a emergências de risco de vida com a resposta de lutar-ou-fugir, o cérebro também grava fortemente na memória o momento de intenso estímulo emocional.

Estratégias de impacto emocional, como jogos, gamificação, tecnologias imersivas, desafios, vivências relacionais são valiosas na educação. Tal impacto emocional pode ser provocado por humor, alegria, tristeza, por estimular a criatividade, a curiosidade, pelo espelhamento de emoções de outras pessoas, pela angústia de não saber como resolver um problema, pela ansiedade suscitada em uma proposta investigativa e o prazer, após esforço, de ter conseguido realizá-la.

### **6) A confrontação e a repetição têm fundamental importância para a gravação de algo na memória.**

Segundo Maurice Halbwachs (1990), a confrontação é essencial para memorizar algo. Quando um fato é frequentemente debatido com outros elementos do grupo, retomado, conversado, ele se fixa e se perpetua na memória; caso contrário, suas marcas vão “desbotando” e acabam por deixar apenas vestígios ou apagar-se por completo. Daniel Schacter (2003, p. 47), diz “que pensar e falar sobre experiências não somente ajuda a compreender o passado, como altera a capacidade de recordações posteriores”. As experiências que nos levam à reflexão e à discussão podem ser definitivamente mais memoráveis. Na aprendizagem, é preciso que um assunto seja repetido, abordado de diferentes formas, para ser apropriado de maneira efetiva. Aprender de fato requer automatização e isso acontece com a repetição.

De fato, inúmeras são as contribuições da neurociência. Mas uma reflexão sobre apenas essas seis já poderia trazer grandes ganhos para a educação na era da liquidez.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesses tempos de mudança acelerada da modernidade líquida, descrita por Bauman, em que não podemos tolerar o que dura, em que tudo é fluido e passageiro, em que inovação é palavra de ordem e as tecnologias se transformam a cada instante, trazendo um mar sem fim de informações, não resta dúvida: há que se pensar sobre uma nova maneira de educar no ensino superior.

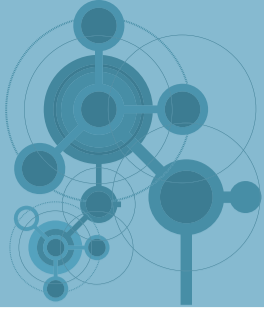
O foco da aprendizagem no aluno ativo, um professor com seu papel revisto para “ensinar a aprender” e não preso a conteúdos e a preocupação com o aprender continuado são imprescindíveis na era digital.

Além disso, conhecer o funcionamento do cérebro, as contribuições da neurociência que facilitam os processos de aprendizagem e desenvolver metodologias adequadas que potencializem o aprender são de fundamental importância nos tempos líquidos. Não é simples, nem fácil. Mas pode ser um passo decisivo em direção a uma nova concepção de educação.

## **REFERÊNCIAS**

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

DAMÁSIO, Antonio R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo, SP: Cia das Letras, 2012.



BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2007.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2012.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo, SP: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

HARARI, Yuval Noah. *Homo Deus*. São Paulo, SP: Cia. das Letras, 2016.

IZQUIERDO, Iván. *Memória*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

LEVITIN, J. Daniel. *A mente organizada*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2014.

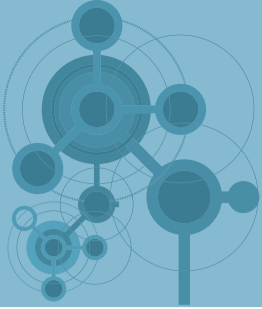
PARISER, Eli. *O filtro invisível*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2011.

SHACTER, Daniel L. *Os sete pecados da memória: como a mente esquece e lembra*. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2003.

TROTTA, Tiziana. A inovação destrói empregos com mais rapidez do que a educação os salva. *El País*, Madri, 8 ago. 2017. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/19/economia/1500475025\\_052040.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/19/economia/1500475025_052040.html)>.

---

Artigo recebido em 20.03.2020 e aprovado em 05.04.2020.



## Comunicação, teorias, ensino: registros da trajetória de um grupo de pesquisa\*

Communication, theories, teaching: records of the trajectory of a research group

Comunicación, teorías, enseñanza: registros de la trayectoria de un grupo de investigación



### Esnel José Fagundes

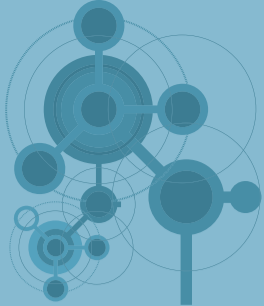
- Doutor e mestre em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP)
- Graduado em Relações Públicas pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)
- Foi professor e coordenador do Curso de Comunicação Social da Universidade Tiradentes (Unit), em Sergipe
- Professor e coordenador do Curso de Comunicação Social da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
- Foi diretor de Relações Públicas da Abrapcorp (2012-2014)
- E-mail: esnelfagundes@uol.com.br



### Cláudia Peixoto de Moura

- Doutora em Ciências da Comunicação pela ECA-USP
- Mestre em Sociologia pela PUC-RS
- Graduada em Publicidade e Propaganda, em Jornalismo e em Relações Públicas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)
- Realizou dois pós-doutorados: na Universidade de Coimbra (Portugal), com o apoio da Fapergs; e em Ciências da Comunicação, na ECA-USP
- É professora na Escola de Comunicação, Artes e Design – Famecos, da PUC-RS
- Foi presidente da Abrapcorp (2012-2014)
- E-mail: cpmoura@puocrs.br

\* O presente artigo é uma ampliação do texto de abertura do Grupo de Trabalho (GT) 7 – Teorias, metodologias e práticas no ensino de relações públicas e de comunicação organizacional, apresentado no XIII Conagresso Abrapcorp (6 a 9 de maio de 2019), contendo mais dados a respeito da trajetória da temática na Abrapcorp.



## Resumo

O presente relato tem como objetivo traçar a trajetória da temática relacionada ao ensino e às teorias, à formação e à fundamentação, às metodologias e à história da área nos congressos da Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas (Abrapcorp), sendo seus registros uma contribuição para a memória do grupo de pesquisa. Uma cronologia da temática é apresentada considerando a denominação e a ementa do grupo, os assuntos abordados, os autores participantes, com base em uma pesquisa de documentação nos anais dos eventos de 2007 a 2019.

**PALAVRAS-CHAVE:** COMUNICAÇÃO • ENSINO • TEORIAS • METODOLOGIAS • PESQUISA.

## Abstract

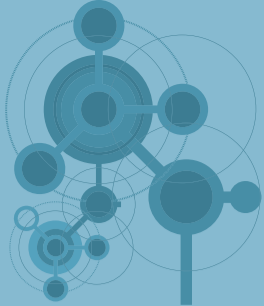
The present text aims to trace the trajectory of the theme related to teaching and theories, formation and foundation, methodologies and history of the area at Abrapcorp congresses, with their records being a contribution to the research group's memory. A chronology of the theme is presented considering the group's name and synopsis, the subjects covered, the participating authors, based on a documentation search in the annals of the events from 2007 to 2019.

**KEYWORDS:** COMMUNICATION • TEACHING • THEORIES • METHODOLOGIES • RESEARCH.

## Resumen

El presente texto tiene como objetivo describir la trayectoria del tema relacionado con la enseñanza y las teorías, la formación académica y la fundación, las metodologías y la historia del área en los congresos de Abrapcorp, y sus registros son una contribución a la memoria del grupo de investigación. Se presenta una cronología del tema considerando el nombre y la sinopsis del grupo, los contenidos tratados, los autores participantes, en base a un análisis de documentación en los anales de los eventos de 2007 a 2019.

**PALABRAS CLAVES:** COMUNICACIÓN • ENSEÑANZA • TEORÍAS • METODOLOGÍAS • INVESTIGACIÓN.



O relato da memória está ancorado nos registros históricos obtidos a partir dos anais dos congressos da Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas (Abrapcorp), existentes no *site* da associação, que revelam os artigos selecionados ao longo dos anos. Esses artigos também possibilitaram a realização de um mapeamento a respeito da temática específica, dos assuntos em pauta e dos pesquisadores participantes do grupo de trabalho. O texto demonstra as modificações ocorridas no decorrer de mais de uma década, uma vez que a Abrapcorp foi criada em 2006.

Um ano mais tarde, em seu primeiro congresso, o grupo temático relacionado ao ensino, à pesquisa e às teorias de relações públicas e de comunicação organizacional já estava em atividade. Ao longo de sua história, esse grupo teve sua denominação e sua ementa alteradas. Porém, o foco nas discussões a respeito da formação e da fundamentação da área continua prevalecendo nos eventos nacionais, mediante apresentações de artigos e debates ocorridos nos espaços do grupo temático.

O cenário propício para a área motivou a caminhada de pesquisadores interessados no assunto em questão, resultando na manutenção do grupo em todos os congressos da associação. Alguns aspectos influenciaram e continuam fortalecendo a pesquisa relacionada às teorias e ao ensino de relações públicas e de comunicação organizacional. Os tópicos apontados a seguir sintetizam os motivos para a permanência do debate a respeito da temática:

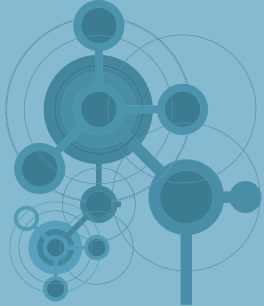
- As relações públicas são uma atividade de diálogo, de mediação, de articulação e de mobilização, orientada para a conciliação de interesses, por vezes, antagônicos;
- A autoavaliação e a exigência acadêmica de uma articulação entre as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão precisam ser práticas constantes;
- Uma formação e uma atuação qualificadas estão fundamentadas no desenvolvimento de práticas interdisciplinares;
- A construção da cidadania está vinculada ao respeito pelo dissenso e pluralismo, com a formação de consciências criativas, não apenas repetidoras de conteúdos;
- A consolidação de um lugar de reflexão possibilita a discussão de estratégias para a transformação social;
- Uma compreensão ampla da atuação profissional no campo da comunicação necessita de articulações às políticas sociais e culturais da sociedade.

Esses tópicos possibilitam afirmar que o ensino universitário e o respectivo debate sobre a formação acadêmica assumem importância fundamental, enquanto realidade marcada e indissociável da construção sociocultural e política do país. Além disso, a academia e os grupos de pesquisa temáticos se configuram em espaço de debate para a construção e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

Diante deste cenário, os grupos de trabalhos ou grupos de pesquisas tratam de teorias, de metodologias, de ensino, de aprendizagem, podendo ser identificados como o alicerce dos debates por abordarem a fundamentação e a formação na área. Os aspectos apontados anteriormente revelam a relevância da temática como pauta para as discussões em eventos, promovidos tanto por entidades de classe como por associações científicas.

O grupo temático e, posteriormente, o Grupo de Pesquisa 1 da Abrapcorp seguiu essa linha de estudo. O Grupo de Trabalho (GT) atual, denominado “Teorias, metodologias e práticas no ensino de relações públicas e de comunicação organizacional”, é resultado de uma reelaboração, com os tópicos ‘ensino’ e ‘teorias’ mantidos desde o primeiro congresso.

Embora com nomenclaturas diferenciadas, os objetivos sempre foram os mesmos: incentivar pesquisadores para uma discussão num ambiente científico, enfatizando os mais diversos temas a partir de investigações de cunho teórico e prático. Também é neste espaço que os pesquisadores das várias regiões do Brasil, e alguns do exterior, demonstram por meio dos seus trabalhos os avanços científicos da comunidade acadêmica, os trabalhos de vanguarda e, principalmente, as especificidades de cada um dos cursos do país.



Os cursos de relações públicas estão fundamentados em teorias e práticas específicas, determinando seu processo de ensino-aprendizagem que, neste contexto, transita entre dois polos: o professor e o aluno, compreendidos como sujeitos da construção-desconstrução-reconstrução de conhecimentos na área da comunicação, para possibilitar uma sociedade melhor.

Há uma reestruturação das atividades de ensino para as novas demandas da sociedade e, conseqüentemente, a necessidade de adequação do Projeto Pedagógico do Curso de Relações Públicas. Isto está acontecendo em todos os cursos do país, que precisam atentar para as novas abordagens metodológicas emergentes com o advento das tecnologias da comunicação e o seu uso personalizado.

Nesse cenário, predominantemente político e tecnológico, as adequações dos grupos de pesquisa existentes se fizeram obrigatórias. Sendo assim, em 2018, a diretoria da Abrapcorp propôs uma nova reativação, para que fossem feitas as adequações às necessidades atuais.

Após discussões e sugestões de pesquisadores de várias regiões do país, comprometidos com a temática, ocorreu a aprovação da seguinte ementa para o GT 7 – “Teorias, metodologias e práticas no ensino das relações públicas e comunicação organizacional”: “Estudos epistemológicos e metodológicos do campo acadêmico e científico de comunicação organizacional e de relações públicas. Caracterização de paradigmas e metodologias para o conhecimento científico dos processos comunicativos nas organizações. Processos de investigação e experiências para fundamentação do ensino acadêmico e as implicações da teoria e da pesquisa na formação dos profissionais. Práticas docentes e laboratoriais como base para as futuras atividades profissionais. Aspectos curriculares, metodológicos e didáticos que permitam a adoção de novos olhares sobre o ensino superior de relações públicas e comunicação organizacional”.

Pode-se afirmar que a ementa aprovada contempla a discussão das questões de pesquisa e de ensino, abordadas anteriormente e renovadas mediante investigações contemporâneas, provocando reflexões a respeito dos mais diversos assuntos direcionados à temática, com vistas às novas demandas sociais. Num breve resgate histórico, é possível traçar a trajetória dos grupos temáticos, das mesas temáticas e dos grupos de pesquisa, onde o debate sobre as questões relacionadas à teoria, ao ensino, à atuação das relações públicas e da comunicação organizacional perdura durante os treze anos de existência dos congressos da Abrapcorp. A seguir, está registrada essa trajetória, que demonstra a evolução da temática.

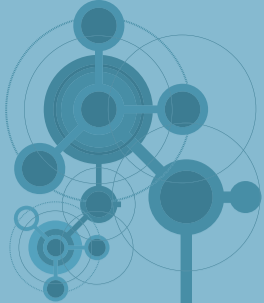
## O CAMINHO DO GRUPO

Os grupos temáticos, as mesas temáticas e os grupos de pesquisa que envolvem o ensino e a teoria referente à área são apresentados em ordem cronológica, indicando sua denominação, sua ementa e, eventualmente, detalhes a respeito de acontecimentos pontuais no decorrer da caminhada. O registro é composto por dados oficiais, obtidos com base em pesquisa documental, possibilitando que futuros estudos sejam desenvolvidos e direcionados a cada um dos momentos da trajetória.

O primeiro congresso da Abrapcorp, em 2007, abrigou grupos temáticos, dando início à evolução dos estudos na área, com linhas de pesquisa definidas. Nesse ano foi criado o Grupo Temático 1 – “Teorias, história e metodologia dos estudos em comunicação organizacional e relações públicas”, com a seguinte ementa: “O fenômeno da comunicação entre organizações e seus públicos específicos. A trajetória histórica das relações públicas na dimensão do ensino e do mercado. Os aspectos teóricos e metodológicos para a compreensão das práticas organizacionais e dos relacionamentos junto a seus públicos. As relações públicas no âmbito nacional e internacional, e suas interfaces com áreas afins”.

No congresso de 2008, a denominação do grupo temático sofreu uma pequena alteração, considerando a proposta original. E a sua ementa foi modificada, adequando-se às demandas da época. A denominação foi alterada para: Grupo





Temático 1 – “Teorias, história e procedimentos metodológicos em estudos de comunicação organizacional e relações públicas”, com a seguinte modificação na ementa: “Os aspectos teóricos e metodológicos para a fundamentação dos estudos de comunicação nas organizações. A trajetória histórica das relações públicas na dimensão do ensino e do mercado. As relações públicas no âmbito nacional e internacional, e suas interfaces com áreas afins”.

No evento de 2009, ocorreram alterações na denominação e na ementa do grupo temático, que permaneceram também no congresso de 2010. A nova denominação passou a ser Grupo Temático 1 – “História, teoria e pesquisa em relações públicas”, com a seguinte ementa: “Enfoca o estudo e a análise das relações públicas e sua função na sociedade. Aborda o comportamento dos públicos e o seu relacionamento com todos os tipos de organizações. Analisa a história e a trajetória das relações públicas, o status do ensino e as interfaces com áreas afins. Acolhe as pesquisas quantitativas e qualitativas que têm como objeto as relações públicas e a sua prática. Trata das políticas e diretrizes de comunicação aplicadas às relações públicas nos cenários internacional e nacional”.

No período de 2007 a 2010, a coordenação desse grupo temático coube a Maria Aparecida Ferrari (Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA-USP e Universidade Metodista de São Paulo – Umesp).

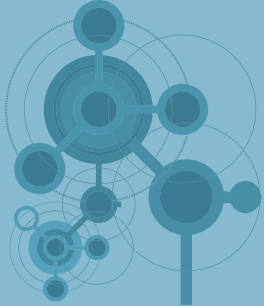
De 2011 a 2013, aconteceram mesas temáticas, organizadas com base nos textos selecionados para os eventos anuais. Dessa forma, as mesas temáticas agruparam artigos considerando os conteúdos abordados, o que conduziu a denominações variadas a cada ano, devido aos eixos temáticos emergentes.

Assim, em 2011, ocorreu a Mesa Temática “Relações públicas: formação, conceitos e práticas”, mediada por Maria Aparecida Ferrari (ECA-USP). A mesa estava alinhada aos interesses dos pesquisadores do GT 1 que vigorou de 2007 a 2010. Também foram abordadas questões de fundamentação da área em outras mesas temáticas ocorridas naquele ano, quais sejam:

- Processos, políticas e estratégias de comunicação organizacional (I e II);
- Relações comunitárias e responsabilidade social;
- Discurso, imagem e identidade organizacionais;
- Comunicação organizacional sob o impacto das mídias digitais e das redes sociais (I e II);
- Comunicação, mudança organizacional e gerenciamento de crises;
- Relações públicas: formação, conceitos e práticas;
- Comunicação pública, governamental e mobilização política;
- Comunicação e cultura organizacional.

Em 2012, a Mesa Temática “Atuação profissional em relações públicas e comunicação organizacional”, mediada igualmente por Maria Aparecida Ferrari (ECA-USP), aproximava-se dos interesses dos pesquisadores a respeito da formação e atuação na área. Porém, foram apresentadas questões de fundamentação em outras mesas temáticas ocorridas no mesmo ano:

- Discurso e produção de sentido nas organizações;
- Comunicação no terceiro setor, sustentabilidade e responsabilidade social;
- Comunicação interna e cultura organizacional;
- Comunicação digital, novas tecnologias e mídias sociais;
- Comunicação organizacional: pesquisa e inserção nos processos de gestão;
- Comunicação pública e política;
- Estratégias de comunicação na construção da imagem, da identidade e da reputação.



O ano 2013 foi o último com a organização de mesas temáticas, sendo estas reveladoras de enfoques recorrentes nos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores que participaram dos congressos da Abrapcorp. A Mesa Temática “Comunicação, teoria e organizações”, mediada por Sidinéia Gomes Freitas (ECA-USP), concentrou os interesses dos pesquisadores sobre a formação e a atuação na área. Também foram debatidas questões de fundamentação em outras mesas temáticas ocorridas no ano:

- Comunicação, estratégia e organizações (I e II);
- Comunicação, identidade e organizações;
- Comunicação, responsabilidade e organizações;
- Comunicação, pesquisa e organizações (I e II);
- Comunicação, tecnologia e organizações (I e II);
- Comunicação interna e organizações.

É relevante apontar que determinadas temáticas foram constantes neste período de três anos, sendo as questões relacionadas à formação e à fundamentação de comunicação organizacional e de relações públicas apresentadas em diversos debates, assim consideradas discussões transversais.

A partir de 2014, as mesas temáticas deram lugar a grupos de pesquisa (GP), que retomaram a situação original, com a chamada de trabalhos mediante ênfases definidas para os eventos da Abrapcorp. Assim, os GPs foram criados com base em uma pesquisa realizada por uma comissão composta por pesquisadores convidados, na qual a trajetória das discussões ocorridas nos sete anos de eventos possibilitou estabelecer o foco para os debates decorrentes.

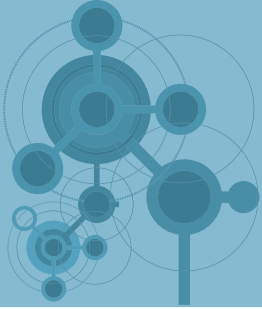
Foram constituídos grupos de pesquisa com temáticas fixas, além de um grupo de pesquisa dedicado ao tema de cada congresso anual, como uma proposta a ser implantada. Uma outra comissão ficou responsável pela avaliação dos artigos inscritos, pela organização e distribuição dos trabalhos selecionados por afinidades de assuntos, considerando o grupo de pesquisa indicado pelo pesquisador no momento de sua inscrição.

O então criado Grupo de Pesquisa 1 – “Comunicação, pesquisa, ensino” englobou artigos selecionados com a referida temática, sendo conduzido por coordenadores convidados para realizar a mediação do encontro, como Maria José da Costa Oliveira (Faculdade Integrada Metropolitana de Campinas – Metrocamp) e Ivone de Lourdes Oliveira (PUC-Minas). Contou com a seguinte ementa: “Estudos epistemológicos e metodológicos do campo acadêmico e científico de comunicação organizacional e de relações públicas. Caracterização de paradigmas e metodologias para o conhecimento científico dos processos comunicativos nas organizações. Processos de investigação e experiências para fundamentação do ensino acadêmico e as implicações da teoria e da pesquisa na formação dos profissionais”. Essa ementa permaneceu no período de 2014 a 2018.

Em 2015 foi instituída uma coordenação fixa para o Grupo de Pesquisa 1, com Cláudia Peixoto de Moura (PUC-RS) como coordenadora e Esnél José Fagundes (UFMA) como vice-coordenador. Essa composição caracterizou os encontros por três anos (2015, 2016, 2017).

A coordenação foi alterada em 2018, passando Esnél José Fagundes (UFMA) a coordenador e Cláudia Peixoto de Moura (PUCRS) a vice-coordenadora. No mesmo ano, houve um processo de reativagem, que resultou em modificações nas temáticas, nas denominações e nas ementas dos grupos de trabalho (GTs) da Abrapcorp, não mais chamados de grupos de pesquisa (GPs). A identificação e o debate das questões relacionadas ao interesse pela fundamentação e formação na área ocorrem agora no GT 7.

Em 2019, um novo momento teve início com o GT 7 – “Teorias, metodologias e práticas no ensino das relações públicas e comunicação organizacional”. Porém, a caminhada foi relevante para que no ano 2019 houvesse continuidade



dos debates a respeito da temática com o olhar no futuro, nas novas demandas, na sociedade em transformação, sem esquecer da trajetória que possibilitou a construção de alicerces para o desenvolvimento de pesquisas e a oportunidade de discussões envolvendo aspectos da contemporaneidade. A memória e a história fundamentam o presente e o futuro do GT!

## TÓPICOS DE INTERESSE PARA UM MAPA DO GRUPO

Com a trajetória traçada, há possibilidade de realizar diversos levantamentos de dados sobre tópicos de interesse direcionados à construção de mapas preliminares. Para tanto, foram adotadas determinadas ações previstas em um protocolo elaborado para o trabalho. Esse protocolo é composto pelas seguintes etapas:

a) Levantamento dos anais de todos os congressos que ocorreram no período de 2007 a 2019. Os anais encontram-se no portal da Abrapcorp, na aba 'publicações', totalizando 13 volumes.

b) Levantamento de todos os artigos registrados em quatro espaços de discussão: no Grupo Temático 1, em algumas mesas temáticas, no Grupo de Pesquisa 1 e no Grupo de Trabalho 7, que representam e debatem a temática em questão. Os artigos completos estão nos anais dos congressos de cada ano. No caso das mesas temáticas, foram considerados os artigos que contemplavam o assunto, entre os textos caracterizados como variados e abrangentes. Para este artigo foram selecionados os textos que tratam especificamente sobre as teorias e as metodologias, de ensino e aprendizagem. O número de trabalhos com a abordagem da temática do grupo, no período de treze anos, é de 126 artigos.

c) Elaboração de um banco de dados com os anos dos eventos, os títulos dos artigos, os resumos dos artigos, as palavras-chave dos artigos, e o(s) autor(es) responsável(is) pelos artigos. O banco de dados (em Excel) possibilitou a construção de representações que estão registradas na sequência.

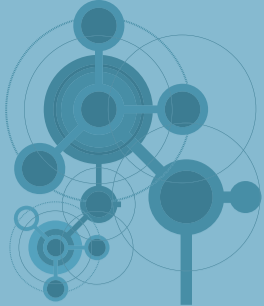
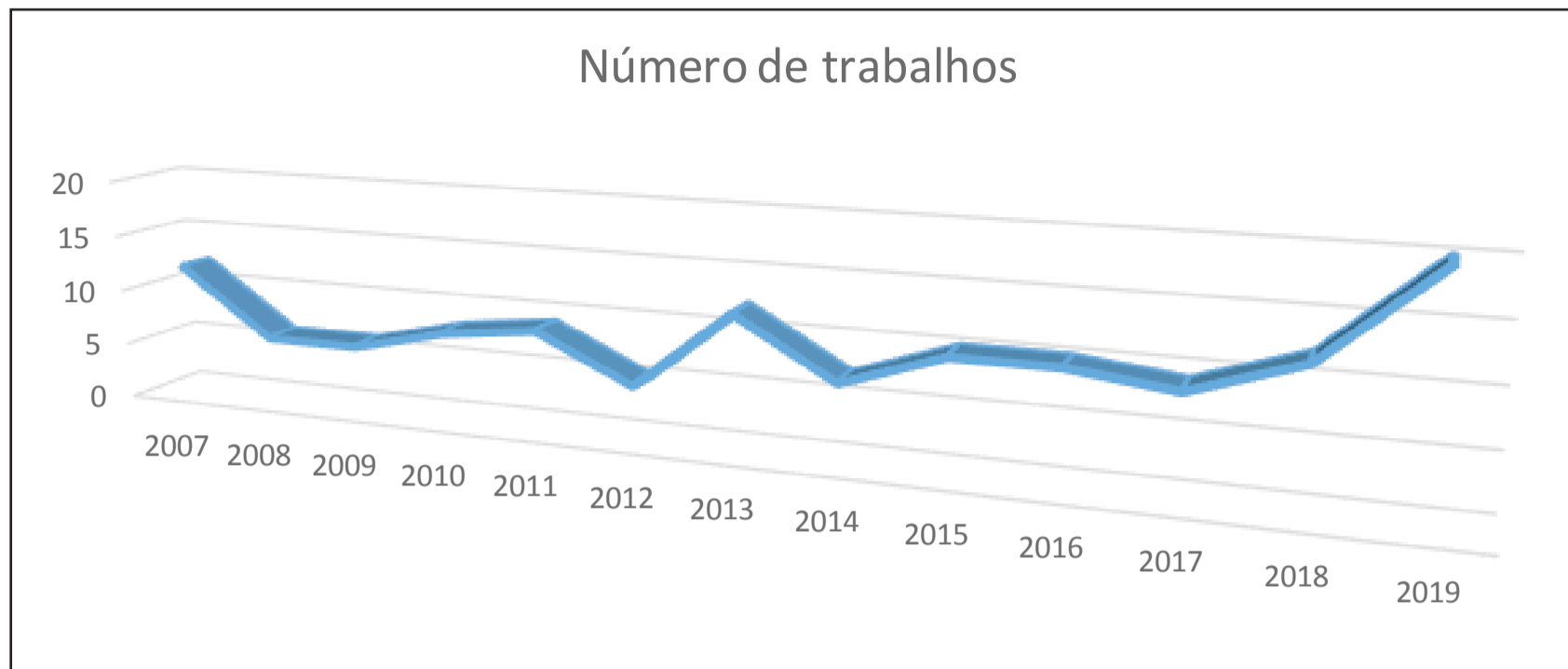
d) Elaboração de tabelas e gráficos dos resultados que revelam as tendências do grupo. As tabelas e os gráficos foram construídos, no presente artigo, para três situações: o número de trabalhos sobre a temática, as palavras-chave com maior incidência, os pesquisadores (autores) participantes com maior incidência. Foram registrados os valores absolutos nas tabelas e nos gráficos, não sendo apresentados valores percentuais devido ao pequeno índice obtido com os dados segmentados por ano de cada congresso.

Os tópicos de interesse levantados, mediante a observação do banco de dados elaborado, permitiram um mapeamento do grupo ao longo do tempo. O mapeamento para o presente artigo refere-se às três situações citadas anteriormente, conforme se observa nas representações a seguir:

**Tabela 1 – Número de trabalhos por ano de congresso.**

Número de trabalhos	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
	12	6	6	8	9	5	12	7	10	10	9	12	20	126

Fonte: Os autores.

**Gráfico 1 - Número de trabalhos por ano de congresso.**

Fonte: os autores.

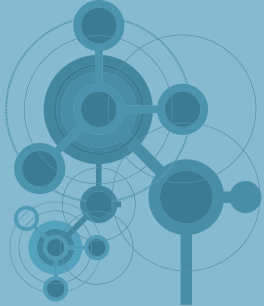
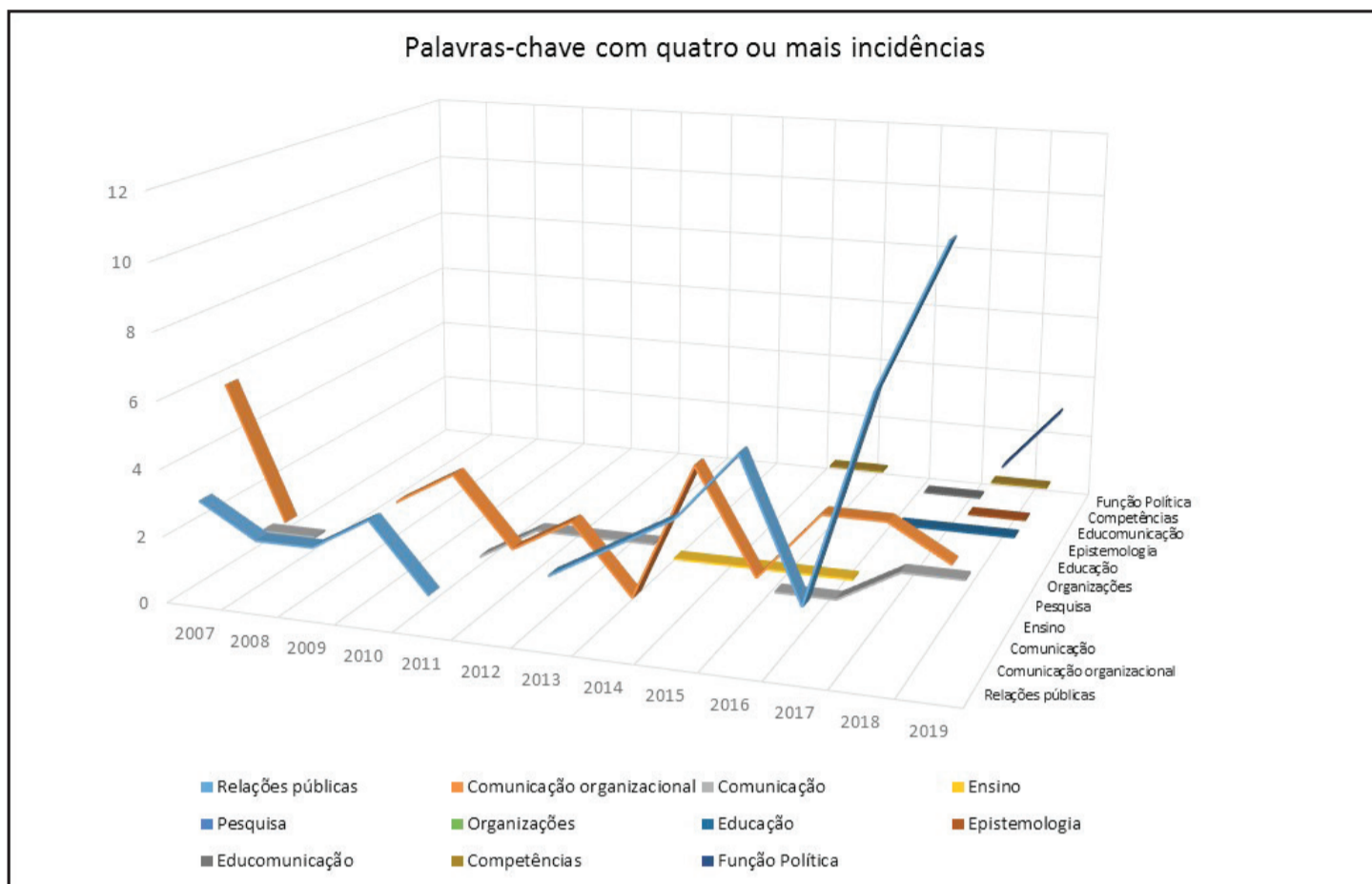
Em 2019, houve o maior número de artigos em um congresso, totalizando 20 trabalhos. Em três anos – 2007, 2013, 2018 – foram 12 artigos em cada evento. Convém ressaltar que os grupos de pesquisa foram retomados em 2014, o que contribuiu para o aumento do número de trabalhos no período. O gráfico demonstra essa ampliação.

Nos 126 trabalhos com a temática em questão, foram encontradas 515 palavras-chave que identificam os artigos. Muitos termos (257), representando quase metade das palavras-chave levantadas, foram indicados apenas uma única vez. E alguns termos idênticos foram registrados mais vezes. Considerando quatro incidências, no mínimo, ocorridas de cada palavra-chave é possível elencar 11 termos que permaneceram ao longo dos anos de congressos:

**Tabela 2 - Palavras-chave com quatro ou mais incidências nos 13 anos de congressos.**

Palavra-chave	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Relações públicas	3	2	2	3	1		2	3	4	6	2	8	12	48
Comunicação organizacional	6	2		3	4	2	3	1	5	2	4	4	3	39
Comunicação	1	1			1	2	2	2		1	1	2	2	15
Ensino					1			1	1	1	1		3	8
Pesquisa	1				1		1				1		2	6
Organizações					2					2			1	5
Educação					1			1			1	1	1	5
Epistemologia				1					2			1	1	5
Educomunicação						1		1			1	1		4
Competências									1	1		1	1	4
Função Política												1	3	4

Fonte: Os autores.

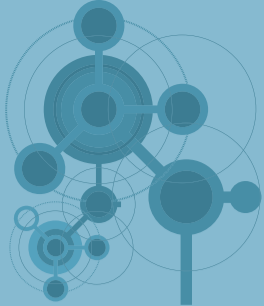
**Gráfico 2 – Palavras-chave com quatro ou mais incidências nos 13 anos de congressos.**

Fonte: Os autores.

As palavras-chave com mais incidências foram: relações públicas (48) e comunicação organizacional (39), além de comunicação (15). A palavra-chave relações públicas teve um acréscimo significativo de registros nos dois últimos congressos (2018 e 2019). E o termo comunicação organizacional oscilou ao longo dos eventos. Esses números se elevam quando a observação ocorre considerando as palavras-chave que agregam mais termos compostos (são as palavras-chave selecionadas conjugadas com outros termos agregados). Com a inclusão dos referidos termos compostos, relações públicas totaliza 60 indicações, comunicação organizacional aparece com 52 incidências e comunicação engloba 42 indicações. Nesta última palavra-chave não foram incluídas caracterizações ou ênfases da comunicação, tais como: pública, política, governamental, ambiental e digital. Já no caso do termo comunicação organizacional, o somatório final (52) contou com as palavras-chave que apresentam uma aderência ao conteúdo, como: comunicação no contexto organizacional, comunicação no contexto das organizações, comunicação empresarial.

Há mais quatro palavras-chave que igualmente somam um maior número de incidências com os termos compostos. São elas: ensino, pesquisa, organizações, educação. Merecem registro as seguintes, que apresentam aspectos de destaque: ensino – mais 13 incidências, somando 21 (8+13) no total, com o processo de ensino-aprendizagem indicado em 3 artigos; pesquisa – mais 15 incidências, somando igualmente 21 (6+15) no total, com metodologia(s) de(a) pesquisa registradas a partir de grafias diferentes em 5 artigos.

Por último, nos 126 trabalhos em questão foram identificados 139 autores responsáveis pelos artigos. Muitos desses autores (103), representando quase  $\frac{3}{4}$  dos pesquisadores levantados, participaram apenas uma única vez com artigos no congresso. E 36 autores ( $\frac{1}{4}$ ) participaram mais vezes com trabalhos nos eventos. Convém salientar que alguns autores estiveram presentes nos congressos, inclusive nos debates do grupo em questão, pois possuem interesse na temática, mas não apresentaram artigos em todos os eventos. Considerando quatro incidências, no mínimo, quanto à participação de autores com artigos nos congressos, é possível elencar sete pesquisadores que contribuem para as exposições e debates ao longo dos 13 anos de eventos:

**Tabela 3 – Autores com quatro ou mais incidências nos 13 anos de congressos.**

Autores	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Maria Aparecida Ferrari		1							1	1	1	1	1	6
Célia Maria Retz Godoy dos Santos							1	1	1	1				4
Esnél José Fagundes										1	1	1	1	4
Fábia Pereira Lima		1		1					1				1	4
Marcelo de Barros Tavares										1	1	1	1	4
Raquel Cabral								1	1	1	1			4
Tiago de Oliveira Maineri	1				1		1							4

Fonte: Os autores.

Maria Aparecida Ferrari foi a pesquisadora com o maior número (6) de artigos, havendo uma participação mais efetiva de 2015 até o momento. Esnel José Fagundes e Marcelo de Barros Tavares também participaram constantemente com trabalhos em quatro congressos, de 2016 até os dias atuais. Célia Maria Retz Godoy dos Santos e Raquel Cabral igualmente participaram com artigos em um período determinado, sendo a primeira de 2013 a 2016 e a segunda, de 2014 a 2017. Já Fábria Pereira Lima e Tiago de Oliveira Maineri participaram com trabalhos de forma intercalada, em situações diversas: Fábria apresentou três artigos no passado e um recentemente, no evento de 2019, e Tiago concentrou suas exposições de trabalhos no período de 2007 a 2013 (nos anos ímpares).

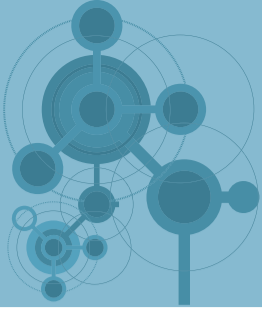
Além dos sete autores citados, há pesquisadores que têm interesse na temática e participam dos debates na condição de coordenadores e vice-coordenadores do referido grupo no decorrer de sua história. Esta é uma contribuição tanto para a organização das exposições dos artigos selecionados como para a continuidade da discussão com o incentivo à presença de pesquisadores que desenvolvem estudos aderentes à temática. Há três pesquisadores com, no mínimo, quatro anos de trabalho nesta posição: Maria Aparecida Ferrari – coordenadora do Grupo Temático 1, de 2007 a 2010; Cláudia Peixoto de Moura – coordenadora do Grupo de Pesquisa 1, de 2015 a 2017, vice-coordenadora do mesmo em 2018 e vice-coordenadora do Grupo de Trabalho 7 em 2019; Esnel José Fagundes – vice-coordenador do Grupo de Pesquisa 1, de 2015 a 2017, coordenador do mesmo em 2018 e coordenador do Grupo de Trabalho 7 em 2019.

Os pesquisadores Maria Aparecida Ferrari e Esnel José Fagundes já figuram como autores que mais participam com artigos nos congressos. Os termos relações públicas, comunicação organizacional, comunicação, ensino e pesquisa aparecem como palavras-chave representativas dos trabalhos nos eventos no decorrer do tempo, garantindo uma sintonia com a proposta do grupo. E os 126 artigos representam a produção científica do grupo sobre uma temática relevante e de interesse no que se refere à formação e atuação dos profissionais para o presente e o futuro de uma sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este foi um relato da trajetória de um grupo de pesquisadores da Abrapcorp que estuda a temática relacionada ao ensino e às teorias, à formação e à fundamentação, às metodologias e à história da área. Os anais dos congressos foram adotados como fonte para o texto, sendo que ainda há outros aspectos a explorar. O relato cronológico representa uma contribuição para a memória do grupo, considerando alterações em sua denominação e sua ementa no decorrer de treze anos. Os artigos do grupo também possibilitaram traçar uma linha e realizar um mapa dos assuntos de interesse dos pesquisadores e dos autores com trabalhos nos eventos.

Porém, com o material elaborado ainda há possibilidade de desenvolver outros estudos que abordem questões envolvendo os artigos e detalhes de suas investigações, assim como os pesquisadores e aspectos de sua inserção na temática. Essas práticas de pesquisa podem colaborar para o fortalecimento do grupo, que já demonstra a sua



consolidação nos congressos da associação. A atenção do grupo de pesquisadores para uma formação qualificada e uma atuação condizente com as novas demandas da sociedade contemporânea reforçam o papel do GT 7 da Abrapcorp no campo da comunicação.

Há um contexto que favorece inúmeras possibilidades de pesquisa, com abordagens teóricas e empíricas sobre a temática, privilegiando as necessidades de uma transformação na educação, as condições favoráveis para uma aprendizagem, as novas relações de professores e estudantes com saberes e conhecimentos, as novas responsabilidades sociais que precisam de um egresso qualificado para promover as mudanças emergentes. Portanto, o presente relato indica as tendências reveladas a respeito da temática no GT7, além de caminhos para os pesquisadores interessados na formação atual e futura, oportunizada pelos cursos superiores específicos nas áreas de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas, com práticas acadêmicas planejadas para uma sociedade mais humana, em sintonia com a proposta do Dossiê.

### **FONTES CONSULTADAS**

ABRAPCORP. Anais do I Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas. São Paulo, SP, 2007. Disponível em: <[http://www.abrapcorp.org.br/anais2007/trabalhos/relacao\\_gt1.htm](http://www.abrapcorp.org.br/anais2007/trabalhos/relacao_gt1.htm)>. Acesso em: abr. 2019.

ABRAPCORP. Anais do II Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas. São Paulo, SP, 2008. Disponível em: <<http://www.abrapcorp.org.br/anais2008/gt1.html>>. Acesso em: abr. 2019.

ABRAPCORP. Anais do III Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas. São Paulo, SP, 2009. Disponível em: <<http://www.abrapcorp.org.br/anais2009/t1.html>>. Acesso em: abr. 2019.

ABRAPCORP. Anais do IV Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas. São Paulo, SP, 2010. Disponível em: <<http://www.abrapcorp.org.br/anais2010/trabalhosGT1.html>>. Acesso em: abr. 2019.

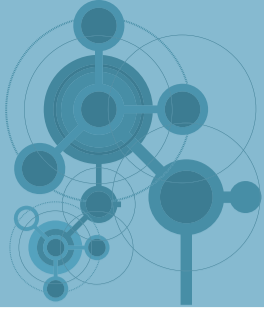
ABRAPCORP. Anais do V Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas. São Paulo, SP, 2011. Disponível em: <<http://www.abrapcorp.org.br/anais2011/mesas-tematicas.htm>>. Acesso em: abr. 2019.

ABRAPCORP. Anais do VI Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas. São Paulo, SP, 2012. Disponível em: <<http://www.abrapcorp.org.br/anais2012/mesas-tematicas.htm>>. Acesso em: abr. 2019.

FARIAS, Luiz Alberto de; LOPES, Valéria de Siqueira Castro (orgs.). *Anais do X Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas*. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2016. Disponível em: <<http://editora.pucrs.br/Ebooks/978-85-397-0871-0.pdf>>. Acesso em: abr. 2019.

KUNSCH, Margarida M. Krohling; LEMOS, Else (orgs.). *Anais do XII Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas: Grupos de Pesquisa*. V. 1. São Paulo, SP, 2018. Disponível em: <[http://portal.abrapcorp.org.br/wp-content/uploads/2019/02/Anais\\_Abrapcorp\\_2018\\_GPs\\_ISBN.pdf](http://portal.abrapcorp.org.br/wp-content/uploads/2019/02/Anais_Abrapcorp_2018_GPs_ISBN.pdf)>. Acesso em: abr. 2019.

LOPES, Valéria de Siqueira Castro; FARIAS, Luiz Alberto de; SCROFERNEKER, Cleusa Maria Andrade (orgs.). *Anais do IX Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas*. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2015. Disponível em: <<http://editora.pucrs.br/Ebooks/Pdf/978-85-397-0751-5.pdf>>. Acesso em: abr. 2019.



MOURA, Cláudia Peixoto de; ANDRADE, Zilda Aparecida Freitas de; NOVELLI, Ana Lúcia Coelho Romero (orgs.). *Anais do VIII Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas*. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2014. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/epub/978-85-397-0560-3.epub>>. Acesso em: abr. 2019.

NOVELLI, Ana Lúcia; MOURA, Cláudia Peixoto de; CURVELLO, João José Azevedo (orgs.). *Abrapcorp 2013: teorias e métodos de pesquisa em comunicação organizacional e relações públicas – entre a tradição e a inovação*. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2013. Disponível em: <<http://editora.pucrs.br/Ebooks/Pdf/978-85-397-0312-8.pdf>>. Acesso em: abr. 2019.

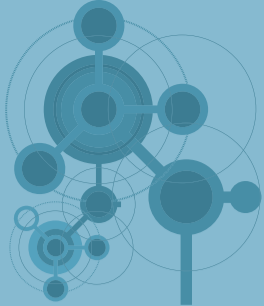
OLIVEIRA, Maria José da Costa; SCROFERNEKER, Cleusa Maria Andrade; PENAFIERI, Vania; MAINIERI, Tiago (orgs.). *Anais do XI Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas*. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2018. Disponível em: <<http://editora.pucrs.br/acessolivre/anais/abrapcorp/assets/edicoes/2017/comp-lista-docs.html>>. Acesso em: abr. 2019.

PEREIRA, Else Lemos Inácio (org.). *Anais do XIII Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas*. São Paulo, SP: Abrapcorp, 2019. Disponível em: <<http://portal.abrapcorp.org.br/anais-abrapcorp/2019/>>. Acesso em: ago. 2019.

---

Artigo recebido em 08.02.2020 e aprovado em 04.03.2020.





## Oficina de estudos pedagógicos em relações públicas: reflexões sobre a práxis da pesquisa-ação

Pedagogical studies workshop in public relations: reflections on the praxis of action research

Talleres de estudios pedagógicos en relaciones públicas: reflexiones desde la praxis de la investigación-acción



### Raquel Cabral

- Doutora em Comunicação pela Universitat Jaume I (Espanha)
- Coordenadora do curso de Relações Públicas e docente do programa de pós-graduação em Comunicação da Unesp
- E-mail: raquel.cabral@unesp.br



### Tamara de Souza Brandão Guaraldo

- Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp)
- Docente do curso de Relações Públicas e do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Unesp
- E-mail: tamara.guaraldo@unesp.br



### Roseane Andrelo

- Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp)
- Docente do curso de Relações Públicas e do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Unesp
- E-mail: roseane.andrelo@unesp.br



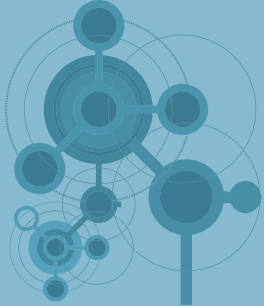
### Célia Maria Retz Godoy dos Santos

- Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp)
- Docente do curso de Relações Públicas e do Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia da Unesp
- E-mail: celia.retz@unesp.br



### Maria Eugênia Porém

- Pós-doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp)
- Docente do curso de Relações Públicas e do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Unesp
- Líder do grupo de pesquisa Comunicação organizacional, inovação e gestão
- E-mail: maria.porem@unesp.br



## Resumo

Este estudo apresenta uma pesquisa-ação realizada por meio de oficinas de estudos pedagógicos para avaliação conjunta do projeto político-pedagógico do Curso de Relações Públicas da Universidade Estadual Paulista (Unesp-Bauru). As oficinas, realizadas desde 2017, envolvem docentes e discentes na discussão de conteúdos, metodologias, estrutura do curso e atende demandas regionais do mercado e da formação em universidade pública. Como resultado, destaca-se o compromisso central na mediação do projeto político-pedagógico de relações públicas: a participação dos envolvidos em todas as etapas da pesquisa participativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO • RELAÇÕES PÚBLICAS • ENSINO-APRENDIZAGEM • PESQUISA PARTICIPATIVA • MEDIAÇÃO.

## Abstract

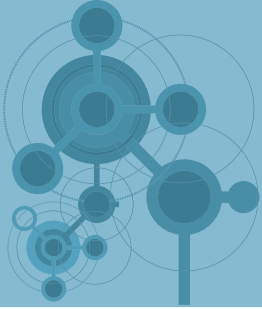
This study presents an action research carried out through pedagogical studies workshops for joint evaluation of the political pedagogical project of the Public Relations Course of the São Paulo State University (Unesp-Bauru). Held since 2017, the workshops involve professors and students in the discussion of content, methodologies, course structure and meet regional market demands and training in public universities. As a result, the central commitment in the mediation of the public relations political-pedagogic project is highlighted: the participation of those involved in all stages of participatory research.

**KEYWORDS:** POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT • PUBLIC RELATIONS • TEACHING-LEARNING • PARTICIPATORY RESEARCH • MEDIATION.

## Resumen

Se presenta en este estudio la investigación-acción realizada en formato de talleres de estudios pedagógicos para evaluación conjunta del proyecto político-pedagógico del Curso de Relaciones Públicas de la Universidad Estadual Paulista (Unesp-Bauru). Los talleres, que son realizados desde 2017, involucran profesores y estudiantes en la discusión de contenidos, metodologías, estructura del currículum universitario y cumple con las demandas del mercado y de la formación en universidad pública. Como resultado, se destaca el comprometimiento central para la mediación del de proyecto político-pedagógico de relaciones públicas: la participación de los involucrados en todas las etapas de investigación participativa.

**PALABRAS CLAVES:** PROYECTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO • RELACIONES PÚBLICAS • ENSEÑANZA-APRENDIZAJE • INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA • MEDIACIÓN.



**A**s mudanças ocorridas na sociedade exigem novos olhares na formação dos profissionais de relações públicas, para que possam exercer sua função social buscando estratégias de atuação que contemplem visões mais amplas, capazes de promover convivência de opiniões diversas.

O processo de ensino-aprendizagem busca interações, e, nesse contexto, a prática das relações públicas deve ser vista como um processo cooperativo e contínuo, exigindo avaliação constante e redefinição de papéis, na busca do aperfeiçoamento dos procedimentos de comunicação que melhorem o relacionamento entre segmentos sociais diversos.

Isto exige dos cursos de relações públicas um olhar constante para os projetos políticos pedagógicos para que, além de atualizados, representem a identidade do curso e da universidade, considerando aspectos éticos e instrumentais da profissão e ainda as demandas da sociedade. Tal panorama requer discussões sobre os pressupostos teóricos, as posturas ontológica, epistemológica e metodológica até a técnico-instrumental, presentes na prática das relações públicas.

Pelo sentido etimológico, temos o projeto como um documento que busca uma direção, com ações concretas para serem realizadas em determinado tempo. São escolhas intencionais e coletivas, visando à formação de cidadãos críticos para atuarem na sociedade; por isso, os projetos também são políticos. No que tange ao pedagógico, tem-se a intenção da escola ao definir ações educativas que possam cumprir os propósitos estabelecidos (VEIGA, 2002).

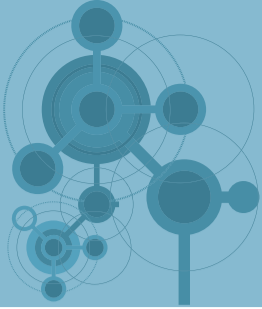
A autora aponta que político e pedagógico têm uma significação indissociável e, portanto, deve-se se considerar o projeto político-pedagógico como um processo de constante reflexão, na busca de alternativas para viabilizar as intenções postas. Além disso, importante salientar que este processo permite, entre os membros da comunidade escolar, uma vivência democrática e o exercício da cidadania.

Ao se estabelecer o projeto político-pedagógico como um processo de constante mediação, e não como documento estático ou mesmo mera diretriz a ser seguida, tem-se o curso em questão, como microcosmo da universidade e da sociedade, como espaço público de debate pautado na reflexão coletiva. Isso significa reconhecer que é um processo marcado por disputas de poder, por correlações de força e pela necessidade de saber ouvir e refletir.

Todavia, como garantir a participação efetiva da comunidade universitária no processo de reflexão constante do projeto político-pedagógico? Esta é a questão motivadora do presente artigo que tem como objetivo central refletir sobre a complexidade dos processos de apropriação das políticas institucionais, por meio de ações específicas desenvolvidas no curso de relações públicas da universidade.

O conselho de curso do Curso de Relações Públicas da Unesp-Bauru propõe desde 2017 a realização de avaliações conjuntas de docentes e discentes sobre o projeto político-pedagógico, no formato de uma Oficina de Estudos Pedagógicos (OEP) específica para o curso. A oficina, realizada em 2017 e 2019, se tornou uma forma de avaliação continuada do curso, que envolve docentes e discentes num processo de diálogo, em que se discutem os conteúdos, metodologias e estrutura do curso de acordo com o perfil do egresso pretendido, procurando atender as demandas regionais do mercado e o perfil de uma universidade pública.

O Curso de Relações Públicas da Unesp-Bauru tem quatro anos de formação e as aulas são ministradas no período noturno. Oferece cinquenta vagas no vestibular anual e abriga estudantes oriundos de várias regiões de São Paulo. Na média, entre 70% e 75% dos(as) estudantes são mulheres, e menos de 10% são moradores da cidade. Nos últimos anos, o número de candidatos por vaga tem sido em torno de 16 e 17. Os egressos têm atuado nas cidades médias do interior e na capital do Estado desempenhando diversas atividades cobertas pelo amplo espectro possível das relações públicas. Está registrado no Ministério da Educação (MEC) com o código n. 3199 (UNESP, 2013).



Para a reflexão proposta, como metodologia, utilizou-se a pesquisa-ação, considerando que as autoras do artigo são também participantes do objeto de estudo – as oficinas de estudos pedagógicos. Para Pedro Demo (1985, p. 46), o objeto científico é construído e não dado, o que torna o pesquisador um fenômeno social que interpreta a realidade. “Interpretar significa aceitar que na análise do fenômeno aparecem elementos que são menos do fenômeno do que do analista. Aparece a marca do cientista”. Ter como ponto de partida a ideia de objeto construído significa assumir a não-neutralidade científica e é neste sentido que entendemos a necessidade de nos posicionarmos previamente.

O presente artigo está estruturado da seguinte forma: apresenta discussões pautadas no processo de ensino-aprendizagem e metodologias ativas; traz reflexões sobre a formação de relações públicas; expõe e analisa as oficinas de estudos pedagógicos e aponta as considerações sobre a complexidade dos processos de apropriação das políticas institucionais, por meio de ações específicas desenvolvidas no Curso de Relações Públicas da Unesp-Bauru. Ele se justifica pela importância de pensar a participação da comunidade acadêmica na formulação do principal documento que orienta o curso, por meio de uma ação concreta.

## O ENSINO SUPERIOR E A EXIGÊNCIA DA INTERAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES

A educação e os processos de ensino-aprendizagem estão passando por momentos desafiantes de novas adaptações devido às configurações do mundo globalizado e imerso nas tecnologias digitais, a partir da popularização da internet.

O conceito de ensino-aprendizagem, especialmente a explicitação do processo de relação entre comportamentos de docentes e estudantes, denominados de “ensinar” e de “aprender”, vem sendo discutido desde Ivan P. Pavlov (1934, *apud* PESSOTI, 1979), que o entende como o “reflexo da relação entre agente externo e ação do organismo”. Também por Burrhus Frederic Skinner (1931), que o explica como sendo a “correlação entre estímulo e resposta”, ou mesmo pelos seus seguidores, como John Staddon (1967), Gary Bolles (1970), Martin Seligman (1970), Karl Schick (1971), A. Charles Catania (1973) e o próprio Skinner (1935, 1938, 1957, 1969, 1974), destacando as múltiplas outras relações com o meio, nos processos de ensinar e de aprender (BOTOMÉ; KUBO, 2020).

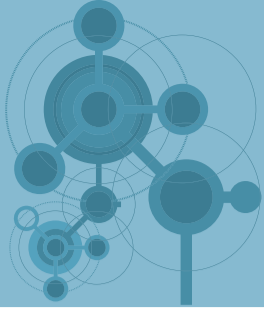
A própria percepção dos componentes desses dois processos, isto é, nas expressões “ensinar” e “aprender”, já nos apresenta que elas se referem, respectivamente, “ao que faz um(a) professor(a) e ao que acontece com o aluno como decorrência desse fazer do professor” (BOTOMÉ; KUBO, 2020, p. 5).

Desta forma, quando analisamos o aprendizado em relação ao comportamento, ou seja, ao que o indivíduo faz e o ambiente em que o faz, isso já demonstra a necessidade de um processo de interação. De tal modo, se o ensino é, basicamente, constituído pela interação entre docente e seus(suas) estudantes, ele depende de uma cadeia composta por várias classes de comportamentos complexos, que devem ser articulados numa sequência entre um organismo (professor/a) e outras classes de comportamentos (os/as estudantes) – para que a mudança ocorra, via interação com o meio, como resultado do trabalho de um(a) professor(a). É o que indica que houve aprendizagem.

Na ótica de Sílvio P. Botomé e Olga Mitsue Kubo (2020, p.12), a aprendizagem engloba

o que o aluno necessita aprender para ser capaz de realizar as ações necessárias, de forma a lidar com as situações que encontrará e a produzir as transformações nessas situações que sejam significativas para a vida dos que dependem ou se relacionam com sua atividade profissional ou pessoal.

A utilização de novas metodologias tem sido um desafio para discentes e docentes, que repensam as posturas de ensino-aprendizagem. Lev S. Vygotsky (1991) discutia as teorias de mediação, como um aporte teórico, contrário à caracterização



do(a) professor(a) como detentor do saber, nomeando-o(a) como um(a) mediador(a), que orienta de forma estimuladora a produção autônoma e interativa da aprendizagem. Portanto, a estrutura didática e pedagógica pensada para a atualidade é bem distinta do que era em outros tempos. O ensino, segundo Pierre Lévy (1999), extrapola os muros da escola, pois o ambiente educacional se correlaciona ao ciberespaço e o(a) docente deve considerar os novos rumos da aprendizagem.

Assim, embora a difusão célere e incontrolável do uso das tecnologias digitais tenha trazido modificações, não só na educação, mas em toda a sociedade, percebe-se que a inserção de elementos mediacionais no contexto pedagógico proporcionou uma mudança no desenvolvimento sociocultural e cognitivo dos(as) estudantes, docentes, coordenadores e gestores dos cursos de graduação. A interação e a mediação a partir dos recursos midiáticos diversos no processo de ensino-aprendizagem, a dinâmica interativa, a motivação e alterações no perfil dos(as) estudantes, as novas tecnologias inseridas no cotidiano, a convivência com as revoluções tecnológicas e as variações que ocorreram nos últimos tempos têm exigido um processo evolutivo da sociedade e das universidades, para poder estar em sintonia com as transformações sociais.

Por isso, exige-se um diálogo mais aberto e flexível com os envolvidos no processo de aprendizagem, de modo a possibilitar que os(as) estudantes e futuros profissionais autônomos e independentes se tornem cidadãos aptos a atuar em suas áreas com um pensamento crítico, ético e transformador.

Conforme Leandro Luiz Giatti (2018, p. 61), a pesquisa participativa, especialmente no momento atual, no qual há uma pluralidade de contextos, públicos e necessidades diversas de soluções pode ser entendida como

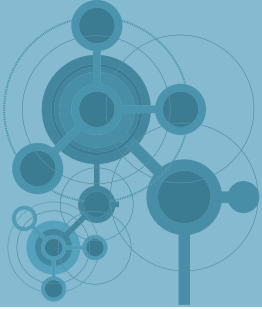
um sistema que dinamiza e promove a interação de saberes muito díspares e que, no êxito de situações dialógicas, oportuniza a construção de saberes colaborativos, o que é realizado com o reconhecimento e a fertilização da diversidade de ideias e soluções e com melhores relações e distribuição de poder.

Na abordagem cíclica das pesquisas participativas, que se adotou neste processo, optou-se por planejamento que englobou a ação (intervenção) e a interpretação dos fatos, valorizando alguns atributos como: os diferentes graus de comprometimento e mobilização dos diversos segmentos envolvidos; o empoderamento e proatividade dos sujeitos para a resolubilidade dos problemas; as interações, confiança e reciprocidade entre estudantes, docentes e técnicos; as reflexões promovidas sobre o atendimento das demandas e as peculiaridades da interação com sujeitos.

Vale destacar que um grupo focal ou uma oficina não faz, por si só, um projeto de pesquisa participativa, assim como ter membros da comunidade acadêmica identificando as prioridades, igualmente, não caracteriza uma pesquisa como participativa. Nesta ótica, o compromisso central para a discussão do projeto político-pedagógico de relações públicas foi a participação dos envolvidos em todas as etapas: da identificação do problema, da criação da oficina e dos instrumentos para seu desenvolvimento, da coleta de dados, da análise e resultados, da operação de divulgação dos dados para os membros do conselho de curso e para a comunidade e das práticas implantadas, a partir da pesquisa participativa.

## **METODOLOGIA: CAMINHO PARA A PARTICIPAÇÃO CRÍTICA**

Para a realização das oficinas de estudos pedagógicos, optou-se por uma metodologia de abordagem qualitativa, com o uso da pesquisa-ação, na qual os(as) estudantes se organizam com a mediação do(a) professor(a) em grupos divididos por temas de discussão. No caso em questão, o tema foi voltado a assuntos que se relacionam diretamente ao curso e ao projeto político-pedagógico. E também a pressupostos de pesquisa-ação, que, em princípio, se referem a um processo social que no âmbito da educação se debruça na busca de soluções, identificação e compreensão do problema pelos sujeitos “num ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre o agir no campo da prática e o investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 445). Por isso, este processo de planejar, descrever e avaliar uma prática implica apreender no decorrer do processo, a respeito tanto deste exercício quanto da própria investigação.



Por outro lado, a pesquisa-ação pode ser entendida, segundo Maria Amélia S. Franco (2005), em três dimensões: a ontológica, que se refere à natureza do objeto conhecido; a epistemológica, que trata da relação sujeito-conhecimento; e a metodológica, referente aos processos de conhecimento utilizados pelo(a) investigador(a). É nesta última dimensão, na qual a práxis social é ponto de partida e de chegada na construção/ressignificação do conhecimento, que se insere este novo método de procedimento de avaliação.

Portanto, admitindo-se que a pesquisa-ação contempla o exercício contínuo de espirais cíclicas que compreendem planejamento, ação, reflexão, pesquisa, ressignificação e replanejamento, quando necessário (THIOLLENT, 2003), esta abordagem se dá por meio de oficinas que possibilitam o encontro e diálogo entre os envolvidos, estabelece espirais de ciclos autorreflexivos (KEMMIS; WILKINSON, 2002), movimentados pelas reflexões e ações realizadas em situações de comunicação e colaboração, por meio de um processo ou roteiro organizado em dez temas divididos em grupos de discussão.

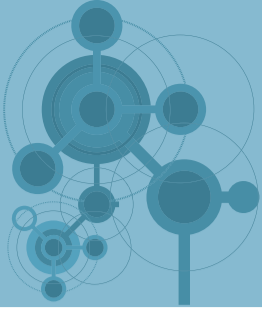
Os grupos de discussão surgiram de demandas exigidas pela própria estrutura do projeto político-pedagógico, mas também de sugestões e reivindicações encaminhadas ao conselho de curso via docentes e discentes. Formaram-se dez grupos para discussão dos seguintes temas: 1) práticas pedagógicas: interação professor(a) e alunos(as); 2) Procedimentos de ensino e avaliação; 3) Espaços de ensino: infraestrutura, equipamentos; 4) Matriz curricular: conteúdo e seriação; 5) disciplinas e trabalhos integrados; 6) intercâmbios e mobilidades; 7) projetos de extensão; 8) pesquisa e iniciação científica; 9) Diretórios, associações e empresas juniores; 10) estágio. Cada grupo teve a mediação de um(a) dos(as) docentes do curso. Para realização deste texto, foram coletados depoimentos de estudantes e docentes que participaram do evento.

## RESULTADOS EM PROCESSO

O atual projeto político-pedagógico do Curso de Relações Públicas da Unesp-Bauru é resultado de um processo de mediação entre docentes e discentes que se iniciou em março de 2012, com fóruns que abordaram: histórico do curso; levantamentos e pesquisas de dados sobre a formação do profissional de relações públicas em diferentes instâncias; pesquisas com egressos; estruturas de matriz curricular e tendências de vários cursos sediados no Brasil, na América Latina e em algumas universidades europeias; legislação vigente; e proposta de diretrizes nacionais curriculares para o curso (UNESP, 2017).

Em 2017, o projeto político-pedagógico completou quatro anos de implantação e o conselho de curso de relações públicas, ciente desta data e da constante exigência dos(das) estudantes para maior participação nesse processo, incentivou e organizou uma oficina para a avaliação do seu novo projeto político-pedagógico. Afinal, é com o “uso” do projeto político-pedagógico, pela sua apropriação, que se percebem brechas e necessidades de atualização. O evento “I Oficina de Estudos Pedagógicos: avaliação do projeto político-pedagógico do Curso de Relações Públicas da Unesp-Bauru” ocorreu nos dias 26 e 27 de setembro de 2017, tendo por objetivo avaliar – em conjunto com docentes e discentes – as diferentes dimensões do curso de relações públicas. Num processo interativo de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões coletivas, a finalidade do evento foi encontrar soluções que contribuam para o ensino, a pesquisa e a extensão de qualidade.

A participação foi massiva, o que se deveu à estratégia adotada de convocar a participação dos(as) docentes do curso, solicitando que levassem seus(suas) estudantes e dando aos primeiros o papel de mediadores dos grupos. Ter praticamente todos os(as) estudantes do curso no evento não significou que, a priori, eles sabiam do que se tratava. Nesse sentido, houve uma primeira explanação, seguida de uma palestra sobre avaliação no ensino superior. Na sequência, se dividiram em grupos previamente organizados, para que houvesse representatividade de todos os anos no debate dos temas. O dia seguinte foi marcado pela plenária, em que a síntese das discussões nos grupos foi apresentada e, posteriormente, realizado um debate geral.



Do ponto de vista quantitativo, tinha-se praticamente todo o curso discutindo assuntos coletivos, o que foi visto como construtivo. Em relação à qualidade da participação, é interessante frisar o envolvimento, principalmente dos(as) estudantes, mas também discussões que muitas vezes perdiam a ideia de coletivo e perpassavam por subjetividades. A plenária, muitas vezes, caminhou para um enfrentamento de forças entre discentes e docentes, com reclamações de ambas as partes: um discurso mais emotivo sobre o comentário considerado desagradável por um docente; um trabalho integrado entendido como excessivo para o ano em que foi realizado; e a falta de diálogo entre docentes na escolha dos conteúdos a serem tratados em sala de aula; entre docentes, por exemplo, reclamações sobre a falta de leitura pelos(as) estudantes; desinteresse nos debates; o uso de celular em sala de aula.

Vale esclarecer que, quando se optou pela pesquisa participativa, se ofereceu abertura para processos de auto-organização que obrigaram os(as) docentes a cederem o poder que usualmente detêm, constituído historicamente com a relação de saberes. Em um primeiro momento, houve uma análise negativa da oficina de estudos pedagógicos, especialmente do momento de interação entre a comunidade acadêmica. Porém, nos dias seguintes, as reações foram de satisfação com o espaço para falar e ouvir. A análise feita foi, portanto, alterada: compreende-se que a oficina de estudos pedagógicos de 2017 foi o primeiro momento em que estudantes e docentes foram colocados no mesmo espaço sem hierarquia, para discutir aspectos importantes do curso. Estar junto e tomar decisão conjunta requer experiência e maturidade, inclusive dos(as) docentes, em compreender que as subjetividades nos processos comunicativos, trabalhadas teoricamente, também precisavam ser consideradas.

Do ponto de vista mais específico, como resultado, a I Oficina de Estudos Pedagógicos, em 2017, trouxe importantes contribuições para a avaliação do curso e o desenvolvimento de diversos saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos dos envolvidos. O levantamento possibilitou rearranjos de disciplinas, atendimento a algumas demandas apontadas na burocracia para estágio, além do incremento de algumas competências, necessárias para a atuação do futuro profissional de comunicação, tais como: análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações e até mesmo a ampliação da motivação pelo curso.

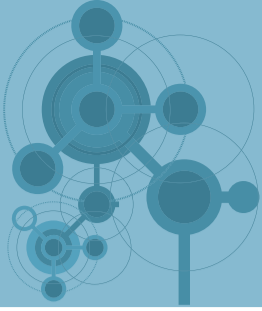
Da oficina de estudos pedagógicos de 2017, o conselho de curso, que organizou o evento em parceria com a Comissão Local do Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas – Cenepp, saiu com duas tarefas: 1) fazer com que as principais demandas levantadas nos grupos fossem concretizadas por meio de ações; 2) criar uma cultura favorável aos debates coletivos.

Em 2019, ocorreu a II Oficina de Estudos Pedagógicos de Relações Públicas: avaliando competências, no período de 13 a 15 de agosto. O tema escolhido teve por objetivo trazer o escopo da formação por competência, mediante o formato de oficina e pesquisa-ação, no sentido de aproximar o conceito de competências e das habilidades cognitivas e socioafetivas específicas do profissional de relações públicas, apresentada nas diretrizes curriculares nacionais do curso.

O evento contou com a realização de uma palestra no primeiro dia sobre educação por competências. Após a exposição, docentes e estudantes foram divididos em dez grupos para discussão dos tópicos já apresentados. Nesse momento, cabe a valorização do processo participativo em si, que deve acontecer de maneira fluida e com oportunidades salutaras para constituir legitimidade ao processo, com a reflexão constante e recondução das atividades, conforme a metodologia empregada.

Cada grupo, mediado por um(a) docente, contou com a participação de cerca de 10 a 20 estudantes (foram incluídos todos os matriculados no curso, em torno de 200), sendo que um deles foi escolhido como relator, para anotar as demandas discutidas, e outro, para apresentá-las na plenária do dia seguinte. Na plenária, cada grupo expôs a síntese da discussão em três frentes: 1) importância do tema para o curso; 2) dificuldades relacionadas ao tema; 3) sugestões de melhorias.

A segunda oficina transcorreu de forma mais tranquila. Primeiro, acredita-se, porque os envolvidos já conheciam a dinâmica do evento; segundo, porque grande parte da demanda havia sido considerada e implantada; e, terceiro, pois foi

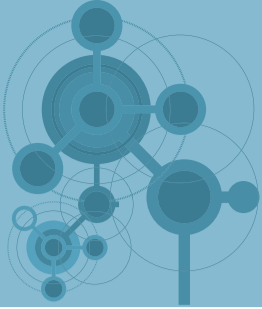


incentivada a cultura da participação, como estímulo para que os(as) estudantes se inscrevessem em órgãos colegiados, como o próprio conselho de curso.

Entre as questões relacionadas aos desafios apontados por estudantes e docentes participantes da oficina de estudos pedagógicos de 2019, podemos elencar: a) a necessidade de se trabalhar melhor a relação professor(a)-aluno(a) em sala de aula; b) a dificuldade de integração e compreensão da matriz curricular e das diversas disciplinas pelos(as) docentes substitutos(as) que participam temporariamente do curso; c) a necessidade de maior feedback por parte dos(as) docentes aos(as) estudantes de forma continuada ao longo da disciplina; d) a relevância de métodos continuados de avaliação, de modo a detectar necessidades específicas dos(as) estudantes que podem ser trabalhadas ao longo do semestre; e) a exigência de compreensão sobre a área de relações públicas por parte de docentes que não são da área específica, a fim de se criar coerência entre o referencial teórico trabalhado e a área profissional; f) a dificuldade de alinhamento entre docentes em trabalhos interdisciplinares e maior envolvimento e compreensão por parte dos(as) estudantes com relação às demandas reais do mercado de trabalho; g) a importância da infraestrutura universitária para a boa performance do curso: espaços de sala de aula, laboratórios, biblioteca, restaurante universitário, permanência estudantil, espaços de convivência, acessibilidade no campus; h) ajustes na seriação da matriz curricular, disciplinas com carga horária excessiva e outras com carga escassa, além do questionamento sobre o conteúdo de algumas disciplinas que se repetem quando deveriam ser complementares; i) trabalhos integrados que demandam melhor complementação e alinhamento entre os(as) docentes envolvidos; j) necessidade de maior incentivo à iniciação científica e à carreira de pesquisador(a), incluindo apoio e bolsas; k) ampliação da divulgação sobre convênios e intercâmbios por parte da universidade e melhoria de recursos tecnológicos para realização de videoconferências (sinal de internet); l) maior incentivo à mobilidade nacional; m) melhor apoio para aprendizagem de línguas; n) recuperação e valorização da extensão universitária; o) melhorar a divulgação sobre iniciação científica no início do curso, com orientações sobre linhas de pesquisa dos orientadores, e projetos colaborativos entre os(as) docentes para seleção dos(as) estudantes; p) realização de prospecção de organizações interessadas em estagiários de relações públicas na região; q) minimizar a sobrecarga horária do curso que dificulta a conciliação de realização de estágio, iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, projetos de extensão, cumprimento das horas de atividades acadêmico-científico-culturais e dedicação ao curso; r) realização de oficinas para orientar o(a) estudante no ingresso ao mercado de trabalho/estágio; s) sugestão de aumento de um semestre do curso para melhorar a distribuição das atividades e disciplinas.

Algumas reflexões produzidas conjuntamente entre estudantes, docentes e servidores técnico-administrativos apontaram importantes questões que revelam o impacto do método da pesquisa-ação para a transformação, sensibilização e maior reflexão e compreensão de realidades complexas por parte dos envolvidos. Entre elas podemos destacar: a) presença de docentes que incentivam constantemente a realização de iniciação científica; b) bons espaços de convivência no *campus* para interação dos(as) estudantes; c) excelente atendimento na seção de graduação por parte dos servidores técnico-administrativos; d) valorização da Empresa Júnior de Relações Públicas (RPjr) por parte do curso e da universidade; e) reconhecimento de que a matriz curricular de relações públicas da Unesp-Bauru está atualizada e alinhada com as diretrizes curriculares nacionais; f) as diferentes disciplinas, especialmente da área específica, proporcionam bom contato dos(as) estudantes com profissionais do mercado; g) o conjunto das disciplinas/dos docentes desenvolve junto com os(as) estudantes uma fundamental visão crítica de mundo, necessária para uma atuação profissional de excelência e exercício da cidadania; h) a frequência de trabalhos integrados “tira” o(a) estudante e os(as) docentes de sua zona de conforto, o que gera inovação e maior aprofundamento de conteúdos teórico-práticos, além de desenvolver competências e autonomia; i) a mobilidade acadêmica proporciona ao(a) estudante o conhecimento e a compreensão de diferentes concepções da área profissional de relações públicas ao redor do mundo e isso influencia a sua própria visão sobre a profissão; j) a mobilidade também permite contato com distintas culturas e suas particularidades, maior divulgação cultural do nosso país no exterior, o que também desenvolve competências para a realização de projetos de comunicação e a atuação de relações públicas em culturas distintas; k) embora tenha diminuído nos últimos anos, na universidade pública há uma boa oferta de projetos de extensão; l) a participação em projetos de extensão proporciona importante impacto na comunidade local e o reconhecimento de realidades diversas, o que amplia a visão de mundo; m) a extensão permite o desenvolvimento de competências para o trabalho em equipe, relacionamento com outros cursos e





profissionais de áreas diversas, além de experiência profissional em determinados segmentos; n) a realização de iniciação científica amplia a compreensão da interdisciplinaridade, aumenta o referencial teórico e aproxima a universidade e o(a) pesquisador(a) da sociedade; o) a realização de iniciação científica também permite o auxílio para a realização do trabalho de conclusão de curso, composição do currículo, cumprimento das horas de atividades acadêmico-científico-culturais e, às vezes, proporciona um apoio financeiro para o(a) estudante poder continuar estudando.

Diante desses resultados, é importante ressaltar que todas as demandas foram encaminhadas ao conselho de curso e estão sendo trabalhadas ao longo das reuniões pedagógicas realizadas. Alguns avanços já são observados, como a atualização do regulamento de estágio, a revisão das atividades validadas como atividades acadêmico-culturais complementares e sua ampliação de carga horária, a atualização do regulamento de trabalho de conclusão de curso com aumento significativo de mais opções para a realização do projeto de conclusão de curso, tendo em vista a realidade acadêmica e profissional dos distintos perfis dos(as) estudantes. Além disso, atualmente, o conselho de curso está realizando a revisão da matriz curricular do curso, considerando a primeira e segunda turmas formadas nas novas diretrizes curriculares, o que levará em conta todas as demandas e reflexões levantadas nas oficinas de estudos pedagógicos

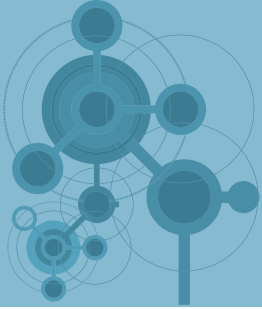
De fato, há questões que vão além de decisões pedagógicas ou administrativas, pois envolvem inúmeros fatores, tais como melhoramento de infraestrutura, que demanda investimento financeiro, ou aumento de bolsas para iniciação científica ou projeto de extensão, que também requerem recursos. Fatores como a economia ou a política impactam significativamente a performance de um curso universitário no nosso país, especialmente numa universidade pública que sobrevive de recursos públicos.

Contudo, é válido observar que essas mesmas reflexões foram produzidas conjuntamente entre estudantes, docentes e servidores, que por meio dessa experiência da oficina de estudos pedagógicos puderam compreender o cenário e a realidade nos quais nosso curso e nossa universidade estão inseridos. Apesar das dificuldades e dos desafios, é interessante e motivador identificar o reconhecimento por parte dos envolvidos de toda potencialidade e pontos fortes do curso, o que fica evidente no evento final, no qual os grupos apresentam suas reflexões em formato de assembleia. Com isso, considerando a experiência da oficina de estudos pedagógicos, ressalta-se sua função integrativa (participação de estudantes, docentes e servidores sem hierarquias); a função pedagógica (gerar reflexões em torno do ensino-aprendizagem); a função motivacional (proporcionando espaços legitimados de fala e escuta); e, por fim, a função transformadora (produzir novo conhecimento capaz de transformar uma realidade).

Os participantes dos eventos aprovaram a iniciativa das oficinas: “É muito importante abrir um espaço como esse para o diálogo e reflexão sobre o curso” disse, em depoimentos às autoras, a aluna do terceiro ano de relações públicas Ariely Fonseca, assim como Ariane Harbekon, que comentou: “É muito bom ver a preocupação do curso em nos proporcionar oportunidades de fala”. A coordenação de curso, também em depoimento às autoras, destacou a originalidade do evento: “Uma iniciativa inédita, reflexiva e madura no curso de relações públicas que certamente produzirá bons frutos”. Isto equivale à fase final do processo de pesquisa-ação, na qual ocorre o aprendizado na prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aperfeiçoamento de requisitos elementares para o ensino-aprendizagem é um processo necessário às propostas de reestruturação do ensino e avaliação participativa entre os segmentos envolvidos. Espera-se que as oficinas possam contribuir significativamente para a formação do profissional de relações públicas, capacitando-o de forma integrada. Vale destacar que sua elaboração já pode ser considerada uma inovação no ensino e na formação do alunado, especialmente porque é uma avaliação de um projeto em curso, o que possibilita aprimoramentos e reflexões constantes. O evento, ao integrar de forma interdisciplinar as interfaces existentes nas diferentes áreas de sustentação do projeto político-pedagógico, promoveu a articulação teórico-prática e a reflexão sobre os conhecimentos socializados durante a formação do(a) estudante do curso.



As oficinas pretenderam dar voz aos envolvidos para problematizar situações, levantar demandas e participar no desenvolvimento das competências e habilidades requeridas para o profissional de relações públicas. De fato, ao se realizar o processo de pesquisa participativa para explorar as demandas e reconhecer algumas rupturas do projeto político-pedagógico do Curso de Relações Públicas da Unesp-Bauru, está se assumindo que o saber acadêmico não é hegemônico. Além disso, também se compreende que o senso comum e a práxis são decisivos para entender que o controle acadêmico absoluto sobre os processos de ensino e as práticas pedagógicas do curso devem estar “abertos” para: promover adaptações; conceder poder e atender anseios e motivações dos graduandos e futuros profissionais. Ao mesmo tempo, também busca mobilizar saberes na busca colaborativa para resolução de problemas; mediar e manter o direcionamento para resolver as demandas (internas e do mercado) de modo a não menosprezar o processo de interação entre os sujeitos. Por outra parte, também favorece a relação dialógica para legitimar o processo participativo; se apropriar da pesquisa participativa como instrumento científico capaz de criar novas alternativas mais inclusivas e aplicáveis para a análise de processos complexos, como é o caso do projeto político-pedagógico; e reconhecer a importância da pluralidade de contextos e da necessidade de maior plasticidade a partir de soluções colaborativas. Por último, também se busca melhorar as relações e distribuição de poder a partir da diversidade de ideias. Por isso, falar de aprendizado significa falar em interação que envolve a perspectiva das ações e das relações entre os sujeitos (FREIRE, 2001).

## REFERÊNCIAS

BOTOMÉ, Sílvio Paulo; KUBO, Olga Mitsue. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/378c/0c531beb7be17f71909012f73039366176a0.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo, SP: Atlas, 1985.

FRANCO, Maria A. Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, SP, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra; 2001.

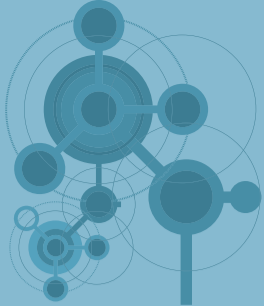
GIATTI, Leandro Luiz. O caráter adaptativo da pesquisa participativa: rompendo com a monocultura de saberes. In: TOLEDO, Renata Ferraz de et al. (orgs.). *Pesquisa participativa em saúde: vertentes e veredas*. São Paulo, SP: Instituto de Saúde, 2018. p. 49-64.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. *Pesquisa-ação participativa e o estudo da prática*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro, RJ: Editora 34, 1999.

PESSOTI, Isaías. Pavlov: psicologia. Tradução de UFLAKER, Ugolino A.; ANDREOLI, Elena O. M.; MORISSAWA, Mitsue. São Paulo, SP: Ática, 1979.

SKINNER, Burrhus Frederic. The concept of the reflex in the descriptions of behavior. *Journal of General Psychology*, n. 5, p. 427-458, 1931.



THIOLLENT, Michel. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, São Paulo, SP, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UNESP. Universidade Estadual Paulista – Departamento de Comunicação Social. *Projeto político-pedagógico do curso de relações públicas*. Unesp-Bauru, 2013.

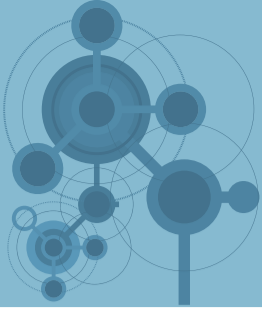
UNESP. Universidade Estadual Paulista – Unesp-Bauru. Curso de Relações Públicas. Disponível em: <<http://www.faac.unesp.br/index.php#!/graduacao/cursos/relacoes-publicas/2017>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

---

Artigo recebido em 16.02.2020 e aprovado em 02.04.2020.



# Las experiencias significativas como práctica educativa en la enseñanza de la comunicación en las organizaciones

Significant experiences as an educational praxis in the teaching of communication in organizations

As experiências significativas como uma prática educacional no ensino da comunicação nas organizações

## Mónica Marión Cataño Otálora

- Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Manizales-Cinde, Colombia
- Magíster en Educación y Desarrollo Humano por la Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia
- Comunicadora social – periodista por la Universidad del Valle
- Profesora asistente de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia
- Miembro del grupo de investigación Procesos y medios de comunicación
- E-mail: mmarion@javerianacali.edu.co

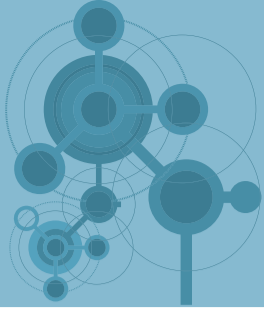
## María Camila Fernández Muñoz

- Comunicadora por la Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia
- Miembro del semillero de investigación Diálogo de saberes y estéticas, vinculado al grupo de investigación Procesos y medios de comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia
- E-mails: mariacfernandez@javerianacali.edu.co; mariacfernandez97@gmail.com

## Valentina Campos Bustamante

- Comunicadora por la Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia
- Miembro del semillero de investigación Diálogo de saberes y estéticas
- E-mails: valentinacb59@javerianacali.edu.co; valentinacb59@gmail.com

\* Este artículo hace parte de los trabajos realizados en el marco de la investigación titulada "Sistematización de experiencias significativas con organizaciones del Suroccidente colombiano (2007-2017): saberes derivados de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la comunicación", en la que participaron los profesores Fanny Franco, Ana María López, Patricia García y Ricardo Rodríguez, investigadores del Dpto. de Comunicación y Lenguaje.



## Resumen

Este artículo se inscribe en el campo relacional de la educación/comunicación. Tuvo por objeto de estudio las prácticas educativas en la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación en las organizaciones del Programa de Comunicación de la Universidad Javeriana (2007-2017). La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, tomando la entrevista y el análisis documental como técnicas de investigación. Se realizaron 15 entrevistas semiestructuradas a 11 comunicadores y a cuatro docentes; se revisaron ocho syllabus de asignaturas, con el fin de analizar las relaciones entre la práctica educativa denominada experiencias significativas y los procesos formativos.

**PALABRAS CLAVES:** PRÁCTICA EDUCATIVA • APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO • EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS.

## Summary

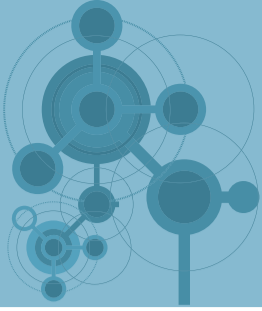
This article is part of the relational field of education/communication. Its objective is to study the educational practices in teaching and learning of communication in the organizations of the Communication Program at Javeriana University (2007-2017). The research was conducted from a qualitative approach, taking the interview and documentary analysis as research techniques. Fifteen semi-structured interviews were conducted with eleven communicators and four teachers; eight syllabi of different subjects were reviewed, in order to analyze the relationships between the educational practice called significant experiences and the formative processes.

**KEYWORDS:** EDUCATIONAL PRACTICE • SIGNIFICANT LEARNING • SIGNIFICANT EXPERIENCES.

## Resumo

Este artigo está circunscrito ao campo relacional da educação/comunicação. Teve como objeto de estudo as práticas educacionais no ensino e na aprendizagem da comunicação nas organizações do Programa de Comunicação da Universidade Javeriana (2007-2017). A pesquisa foi realizada com enfoque qualitativo, considerando a entrevista e a análise documental como técnicas investigativas. Realizaram-se 15 entrevistas semiestructuradas com 11 comunicadores e quatro docentes; revisaram-se oito programas de curso a fim de analisar as relações entre a prática educacional denominada experiências significativas e os processos formativos.

**PALAVRAS-CHAVE:** PRÁTICA EDUCATIVA • APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA • EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS.



**E**ste artículo presenta los resultados de una investigación realizada entre una apuesta metodológica denominada experiencias educativas en la enseñanza y aprendizaje de comunicación en las organizaciones en el Programa de Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana Cali en Colombia.

El texto describe de manera general la propuesta curricular del programa, plantea los objetivos de la investigación, ubica los referentes conceptuales que la fundamentan, asimismo se presenta el diseño metodológico. En uno de los apartados se sintetizan algunos de los resultados, de acuerdo con los objetivos específicos, para finalizar con las conclusiones del estudio.

La carrera de comunicación en la Pontificia Universidad Javeriana Cali<sup>1</sup>, es un programa académico con acreditación de alta calidad, que en este momento se encuentra en proceso de transición, pasando de un currículo específico a otro generalista, siguiendo las dinámicas de un campo profesional cambiante y de acuerdo con los procesos de autoevaluación que se llevan a cabo para lograr el aseguramiento de la calidad educativa en Colombia<sup>2</sup>.

El programa en transición y cambio corresponde a una propuesta formativa en nueve semestres, con 162 créditos académicos organizados así: 102 créditos en el núcleo de formación profesional, 13 créditos de electivas, 14 créditos de opción complementaria, que corresponden a un grupo de asignaturas que el estudiante puede tomar en otro programa académico, según sus intencionalidades formativas, y 33 del énfasis.

El programa académico ofrece tres énfasis de formación, de allí su naturaleza específica: uno en producción audiovisual; el segundo en producción multimedia; y el tercero en comunicación en las organizaciones. Se espera que el comunicador con énfasis en organizaciones sea un gestor de planes, proyectos y estrategias de comunicación para organizaciones comunitarias, del tercer sector, del Estado y empresariales.

El énfasis de comunicación en las organizaciones está organizado en cuatro niveles y cuenta con tres asignaturas que apoyan la formación profesional, de acuerdo con la malla curricular.

En el primer nivel, el estudiante matricula las asignaturas de gestión de la comunicación en organizaciones comunitarias, que tiene tres créditos y, en forma simultánea, matricula la asignatura denominada productos de la comunicación en organizaciones comunitarias, con tres créditos académicos. Ambas asignaturas están correlacionadas, son orientadas por el mismo docente y se centran en la comunicación para el cambio social. A esta dupla de asignaturas la complementa otra de tres créditos: fundamentos de la organización social.

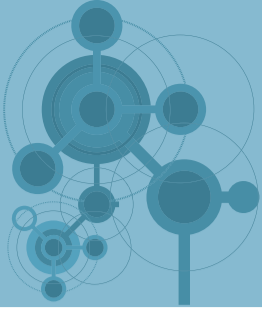
En el segundo nivel, los estudiantes matriculan las asignaturas de gestión y productos de la comunicación en organizaciones del tercer sector y la que complementa la formación en este nivel es la asignatura crisis, negociación y resolución de conflictos. La temática en este nivel del énfasis corresponde con la comunicación y la sostenibilidad, haciendo énfasis en desarrollo humano y social.

En el tercer nivel del énfasis, gestión y productos de la comunicación en organizaciones del Estado, dupla con seis créditos, le acompaña la asignatura psicología organizacional y el énfasis temático del nivel se centra en la comunicación pública.

Finalmente, está el cuarto nivel, donde se aborda la comunicación corporativa y la responsabilidad social en las asignaturas de gestión y productos de la comunicación empresarial, para un total de 33 créditos académicos.

<sup>1</sup> El programa inició en el año 2002, cuenta con su registro calificado renovado según resolución 25115 del 17 de nov. de 2017. Cuenta con acreditación de alta calidad, según Resolución 9342 del 6/05/2016 del Ministerio de Educación.

<sup>2</sup> De acuerdo con los entes reguladores y de control, Ministerio de Educación Nacional y el Instituto de Fomento a la Educación Superior (Icfes), lo comprenden tres acciones periódicas: la renovación del registro calificado, las pruebas "saber pro" que presentan los estudiantes universitarios como requisito previo al título y los procesos de autoevaluación con miras a "alta calidad formativa".



Con lo anterior, se apuesta a la formación de un comunicador

con capacidad para asumir la comunicación como eje estratégico de las distintas formas organizativas que hoy se observan en la sociedad; un comunicador que comprende los escenarios y las metodologías de intervención desde la comunicación y aborde la gestión integral de proyectos orientados a la cohesión social, a la sostenibilidad, a la construcción de ciudadanía y a la productividad; un comunicador con sentido ético y de responsabilidad social (CATAÑO, 2010, p. 48).

La formación del comunicador con énfasis en las organizaciones se realiza desde un enfoque educativo constructivista, desde el cual se promueve el aprendizaje significativo a través de pedagogías activas que constituyen la metodología de enseñanza y de aprendizaje del comunicador (PUJ, 2016).

Tanto en las asignaturas de gestión y productos de la comunicación de los diferentes niveles de formación, los profesores han realizado una apuesta metodológica que en el programa académico se denomina *experiencias significativas* y se definen como prácticas educativas

que contienen elementos innovadores o que han producido impacto social o que han generado respuestas a problemas planteados por los participantes y contribuyen a mejorar la calidad de la eficacia en la educación o del trabajo de promoción social en comunidades que deja aprendizajes a partir de aciertos y errores (FRANCO, 2011, p. 137).

La investigación realizada tuvo como objetivo general analizar las relaciones entre las experiencias significativas y los procesos formativos del énfasis de comunicación en las organizaciones de la Pontificia Universidad Javeriana durante el periodo 2007-2017 y se plantearon tres objetivos específicos: 1) caracterizar los contextos académicos y organizacionales donde se desarrollan las experiencias significativas; 2) describir los objetivos de aprendizaje; y 3) analizar la aplicabilidad de los aprendizajes realizados en el énfasis de comunicación en las organizaciones en la vida profesional de los egresados.

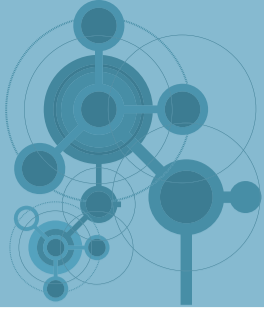
## REFERENTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

La fundamentación conceptual que ha servido de soporte a la investigación se sustenta en dos ejes. En el primero; se asume que la enseñanza de la comunicación se inscribe en un subcampo académico atravesado por instituciones y agentes que definen la apuesta formativa de un programa académico. Y en el segundo, la relación entre comunicación y educación en la línea que indaga por los procesos de comunicación en la educación, lo que conlleva a plantear el enfoque desde el cual se enseña y se aprende comunicación.

En la investigación realizada por Luz Elena Agudelo y Mónica Cataño, sobre la formación del comunicador social en Colombia (AGUDELO; CATAÑO, 2015), se plantea que la institucionalización del campo académico de la comunicación ha ido creciendo en importancia, pero se ha visto enfrentada a diferentes factores de tipo económico, cultural y político. En cuanto a su autonomía, existe la disputa entre los agentes de tipo externo que influyen en el campo.

La investigadora Maria Immacolata Vasallo de Lopes sostiene que el campo académico de la comunicación está constituido por tres subcampos: el científico, el educativo y el profesional, cada uno con sus características (LOPES, 1999). El científico se ocupa de la comunicología y la comunicación como objeto de estudio; el subcampo educativo, de la formación de los comunicadores; y el profesional, del ejercicio y práctica laboral del comunicador.

En el subcampo académico en Colombia se identifican enfoques de programas que apuestan a lo local, a lo nacional y a lo internacional. Asimismo, en los currículos hay dos tendencias: una en la que predomina la formación humanística y social; y otra que se centra en los medios y tecnologías, lo cual coincide con la forma cómo se ha construido el campo



académico de la comunicación (AGUDELO; CATAÑO, 2015). Los desarrollos curriculares, que se debaten entre las exigencias del Estado, a través del Ministerio de Educación nacional, del mercado y de las apuestas institucionales, dan como resultado planes de estudio generalistas o específicos siendo los generalistas aquellos que integran diferentes áreas de conocimiento en un mismo plan de estudios y planes específicos, aquellos que incluyen énfasis de formación, planes que están en permanente revisión, reorganización y transformación.

En la apuesta formativa del comunicador en las organizaciones se conjuga el análisis del entorno con presencia de organizaciones de diversa índole y de grupos comunitarios que interactúan en la dinámica social y económica de la región, con el proyecto educativo institucional y las posibilidades para que los futuros profesionales puedan incidir con sus aprendizajes y prácticas laborales en la vida social y económica del país. De allí que la concepción de comunicación en las organizaciones, en el programa de comunicación de la Universidad Javeriana Cali sea amplia y, como lo expresa Margarida Kunsch (2018),

la comunicación organizacional debe ser entendida de manera amplia e integral. Se puede decir que es una disciplina que estudia cómo se procesa el fenómeno comunicacional dentro de las organizaciones y todo su contexto político, económico y social. Como un fenómeno inherente a la naturaleza de las organizaciones y agrupaciones, de las personas que forman parte de ella. La comunicación organizacional involucra los procesos comunicativos y a todos sus elementos constitutivos (traducción nuestra).

Teniendo en cuenta que la investigación indaga sobre impacto de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, denominadas *experiencias significativas* en los egresados del programa de comunicación, y analiza la formación de comunicadores con énfasis en organizaciones, el trabajo toma como segundo eje el campo relacional de la comunicación/educación o educomunicación. Este campo relacional que data de finales de la década del 1960 con Paulo Freire (1973) y la educación dialógica y que después retomaron importantes investigadores de la comunicación, como Jesús Martín-Barbero (2002) Ismar Soares de Oliveira (2004), Jorge A. Huergo (2004), entre otros, se ha ocupado por reflexionar sobre las relaciones entre ambos campos de conocimiento.

Según Carlos E. Valderrama (2000, p. 12), una de las líneas de investigación de este campo relacional, “se ha centrado en las dinámicas comunicativas que subyacen en la relación pedagógica, en la interacción de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto dentro como fuera de la institución escolar”, por lo que también se busca estudiar los espacios, las interacciones, las relaciones y/o los procesos en los cuales educadores y educandos comparten conocimientos, dialogan sobre los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, literalidades y visualidades en la enseñanza y el aprendizaje. Lo anterior, conlleva ubicar desde dónde se realiza la formación del comunicador en las organizaciones.

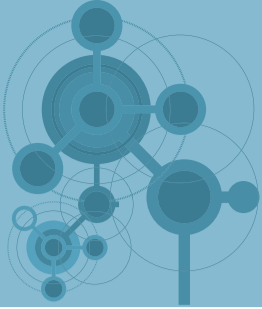
El constructivismo es el enfoque que sustenta la formación del futuro comunicador y corresponde a una concepción educativa integralista que promueve el desarrollo de competencias, incidiendo en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para facilitar el logro de mejores aprendizajes, realizándolos en interacción con la sociedad y la naturaleza (CALERO, 2009). El constructivismo se aparta de los enfoques clásicos, centrados en la enseñanza de contenidos, y del conductismo, centrado en el logro de objetivos para ubicar como centro los procesos que realizan los estudiantes.

En la investigación, fue clave la noción de aprendizaje significativo planteada por David Paul Ausubel, quien propone que el aprendizaje significativo es un

proceso que se genera en la mente humana cuando subsume nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva y que requiere como condiciones: la predisposición para aprender y un material potencialmente significativo que, a su vez, implica significatividad lógica de dicho material y la presencia de ideas de anclaje en la estructura cognitiva del que aprende (RODRÍGUEZ, 2004, p. 4).

El aprendizaje significativo es el “mecanismo humano por excelencia” para adquirir y conservar el conocimiento enseñado en el campo académico donde el estudiante es quien genera y construye su propio aprendizaje, produciendo así un conocimiento más significativo.





Asimismo, el concepto de práctica educativa, retomando la definición de Frida Díaz Barriga, sostiene citando a Dewey, que el conocimiento es situado, lo cual implica que, a partir de la práctica realizada, los estudiantes pueden generar y recrear lo aprendido en determinadas situaciones de la vida y en el ejercicio de la profesión, logrando que el conocimiento sea significativo y útil. La autora menciona que la enseñanza situada se basa en lo que ella denomina “prácticas educativas auténticas”, entendidas como la educación que se efectúa mediante la experiencia (DÍAZ-BARRIGA, 2003), lo que permite que el aprendizaje sea activo y que contribuya a transformar el entorno en el que se desarrolla. En este sentido, la noción de práctica auténtica se vincula al aprendizaje significativo propuesto por David Paul Ausubel, puesto que las prácticas educativas auténticas potencian el aprendizaje significativo, mientras que las sucedáneas lo obstaculizan.

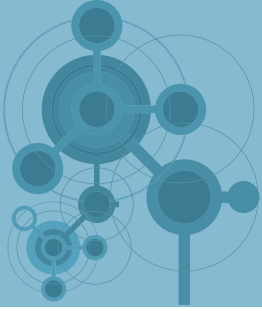
Respecto a la metodología de enseñanza y de aprendizaje denominada *experiencias significativas*, ellas se asemejan a lo que en pedagogía se conoce como aprendizaje basado en problemas (ABP), que corresponde a una metodología activa de enseñanza, centrada en el estudiante, que se caracteriza por producir el aprendizaje en un contexto situado en el cual resuelve el problema y se aprende mediante la experiencia (LUY-MONTEJO, 2019), así como al aprendizaje de servicio, definida como una práctica pedagógica activa, que busca facilitar la apropiación del conocimiento y el desarrollo de actitudes y competencias en los estudiantes, por un lado, y, por el otro, por una acción de servicio intencionada y planificada, en favor de algún sector social concreto (MORA; TORRES, 2013, p. 20), sin embargo se diferencia de ambas metodologías en tanto el acompañamiento del docente, así como la participación del representante y/o participante de la organización se vincula como agente en el proceso formativo.

Las *experiencias significativas* son prácticas pedagógicas activas, de enseñanza y de aprendizaje, situadas en contextos organizacionales que permiten el acercamiento a las realidades sociales y, en la medida que los estudiantes aprenden a gestionar procesos de comunicación con la orientación de sus docentes y con la participación de las organizaciones, estas últimas fortalecen sus procesos comunicativos con el resultado de los procesos académicos.

El concepto de formación profesional en la educación superior, tomado desde la perspectiva de Pedro Horruitiner, se emplea para “caracterizar el proceso sustantivo desarrollado en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria” (HORRUITINER, 2006, p. 15). El autor identifica tres dimensiones esenciales.

La primera, la dimensión instructiva, señala que para formar a un profesional es necesario instruirlo. Ello supone proporcionar al estudiante los conocimientos y las habilidades esenciales que requiere para el desarrollo de su profesión. La segunda, la dimensión desarrolladora, está relacionada con el vínculo entre el estudio y el trabajo, pues es común que los jóvenes profesionales, al graduarse de la universidad, desconozcan la realidad laboral existente y, en consecuencia, no están preparados para enfrentarla de forma independiente e innovadora. Por ello, en las Instituciones de educación superior, es pertinente que no solo se instruya al estudiante durante su formación, sino que también es necesario ponerlo en relación con el contexto en el que posiblemente se desarrollará su profesión y así lograr el imprescindible nexo con los modos de actuación de esa profesión; desde sus aspectos más simples y elementales, hasta aquellos más complejos y que demandan mayor nivel de preparación. La tercera, la dimensión educativa, hace referencia a que el universitario es una persona que vive en sociedad y, por ende, la universidad tiene la obligación de formarlo para vivir en dicho contexto, buscando que desde sus conocimientos y habilidades el profesional se comprometa con esa realidad, actúe sobre ella y contribuya en su transformación (HORRUITINER, 2006, p. 16).

Las tres dimensiones unidas garantizan una formación integral del estudiante, es decir “la pretensión de centrar el quehacer de las universidades en la formación de valores en los profesionales de forma más plena, dotándolos de cualidades de alto significado humano” (HORRUITINER, 2006, p. 3). En otras palabras, la formación integral busca que los estudiantes sean capaces de entender las necesidades de la sociedad e intenten poner sus conocimientos al servicio de esta, en vez de aplicarlos solo para el beneficio propio.



## DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico de la investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa con el interés de centrar el análisis en detalles e interrelaciones como los procesos de pensamiento, sentimientos y emociones (SERNA, 2016). Ana María Serna retoma a Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez (1997), quienes sostienen que en la investigación cualitativa se capta la realidad social “a través de los ojos” de las personas.

Así mismo, en la investigación cualitativa el conocimiento se genera a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, pues se hace necesario conocer la realidad para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad (SANDOVAL CASILIMAS, 2006).

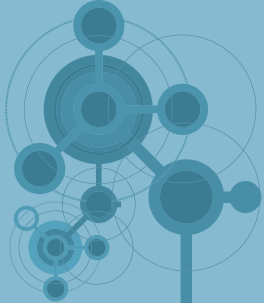
La investigación cualitativa, según Anselm Strauss y Juliet Corbin (2012) tiene tres componentes: los datos que provienen del uso de técnicas de recolección de información, como las entrevistas, los grupos focales, las observaciones, entre otras; los procedimientos para analizar e interpretar; y la elaboración de documentos escritos que reflejen los resultados de la investigación para divulgar los hallazgos del estudio.

Se utilizaron dos técnicas de investigación procedentes de la investigación social. En primer lugar, la entrevista, que como técnica investigativa se caracteriza por ser un proceso comunicativo que se da en un encuentro de sujetos, previamente negociado y planificado, sin perder de vista que toda entrevista se desarrolla como parte de un proceso que no puede ser comprendido de manera aislada del contexto de quienes la protagonizan; por eso la entrevista se da en forma de diálogo (TRINDADE, 2016, p. 19). Y, segundo, el análisis documental,

que es un proceso ideado por el individuo como medio para organizar y representar el conocimiento registrado en los documentos. La acción de este proceso se centra en el análisis y síntesis de los datos plasmados en dichos soportes mediante la aplicación de lineamientos o normativas de tipo lingüístico; a través de las cuales se extrae el contenido sustantivo que puede corresponder a un término concreto o a conjuntos de ellos tomados aisladamente, o reunidos en construcciones discursivas (PIRELA; PEÑA, 2007) y los documentos pueden ser de diferente tipo, tales como: personales, institucionales o grupales, formales o informales; estos son considerados una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad (SANDOVAL CASILIMAS, 2006).

También se diseñaron dos instrumentos: cuestionario semiestructurado para cada población – cuestionario-guía de 26 preguntas abiertas para recoger la información entre los 11 egresados; y un segundo cuestionario-guía con 21 preguntas abiertas aplicado a las cuatro docentes. Las preguntas se realizaron a partir de las categorías de análisis que responden, a su vez, a los objetivos para así obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados con información más completa y profunda. Ambos instrumentos fueron sometidos previamente a una prueba piloto, en la cual se logró identificar la duración de la entrevista y la comprensión de los enunciados por parte de los entrevistados. También se realizaron los consentimientos informados, firmados como requisito necesario en la recolección de la información. Es así como se recogieron los discursos de los egresados y de las profesoras, para proceder con la sistematización de las respuestas utilizando rejillas de operacionalización de los datos y, posteriormente, la interpretación de las respuestas, realizando la triangulación de la información.

Posteriormente, se realizó la revisión documental, teniendo como *corpus* los ocho syllabus de las asignaturas que orientan los procesos de formación, para conocer los contenidos y los propósitos de aprendizaje de las asignaturas que conforman el énfasis de comunicación en las organizaciones: 1. Gestión de la comunicación en organizaciones comunitarias; 2. Productos de la comunicación en organizaciones comunitarias; 3. Gestión de la comunicación en organizaciones del tercer sector; 4. Productos de la comunicación en organizaciones del tercer sector; 5. Gestión de la comunicación en organizaciones del Estado; 6. Productos de la comunicación en organizaciones del Estado; 7. Gestión de la comunicación en organizaciones empresariales; y 8. Productos de la comunicación en organizaciones empresariales.



Las personas que participaron en la investigación, es decir la “muestra” o “sujetos de estudio”, fueron egresados del programa de comunicación y docentes del énfasis. Los egresados se seleccionaron teniendo tres criterios: que fuesen comunicadores egresados, hombres y mujeres; que hubiesen cursado el énfasis y aprobado las asignaturas; y que estuviesen vinculados laboralmente y ejerciendo como profesionales de la comunicación. Se tuvo en cuenta que cada uno de los egresados fuese egresado de alguna de las dos cohortes de graduados por año, dando así alcance al planteamiento de revisar la propuesta formativa desde el año 2007 al 2017. En el caso de las docentes, se seleccionaron las docentes de mayor trayectoria y permanencia en la orientación de las asignaturas del énfasis.

Para orientar la elaboración de los cuestionarios semiestructurados, realizar el análisis categorial del estudio y dar cumplimiento a los objetivos propuestos en la investigación, se definieron como categorías de análisis las descritas en la tabla 1:

**Tabla 1 – Categorías de análisis del estudio.**

Categoría axial	Subcategoría	Definición
Formación profesional del comunicador	Aprendizaje significativo	Se entiende, con Ausubel, al “proceso que se genera en la mente humana cuando subsume nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva y que requiere como condiciones: la predisposición para aprender y un material potencialmente significativo”. Quien aprende no lo hace en el vacío, lo hace a partir de sus saberes previos y organiza su saber, a partir de situaciones o elementos significativos.
	Contextos de aprendizaje	Corresponde al contexto de aprendizaje, el cual, según Díaz-Barriga (2006), implica “una participación tutorada en un contexto social y colaborativo de solución de problemas, con ayuda de mediadores como la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado”.
	Práctica educativa	Es la incorporación de lo aprendido en determinadas situaciones de la vida y en el ejercicio de la profesión, logrando que el conocimiento sea significativo y útil. Por lo que toda práctica educativa significativa busca que la educación se efectúe mediante la experiencia, lo cual permite que el aprendizaje sea activo y que contribuya a transformar el entorno en el que se desarrolla.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

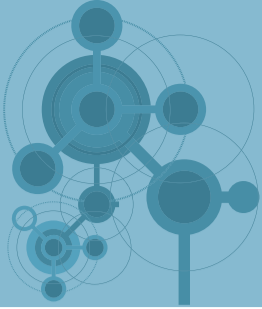
## RESULTADOS

### Contextos académicos y organizacionales

De acuerdo con los objetivos específicos planteados en el primer objetivo, que consiste en caracterizar los contextos académicos y organizacionales en donde se desarrollan las *experiencias significativas*, se puede decir que los egresados recuerdan aquellas que se llevan a cabo en las asignaturas de gestión y productos de la comunicación en organizaciones comunitarias y en organizaciones del tercer sector. Dado que la experiencia logra que los estudiantes salgan de las aulas de clase y del entorno universitario al que están acostumbrados, permite que se sensibilicen frente a las diferentes realidades sociales que se viven en la ciudad o en el país, que aprendan a tener empatía y a saber cómo es la mejor manera de relacionarse con diferentes tipos de personas. Las experiencias significativas que se realizan en los niveles 1 y 2 del énfasis, requieren de una aproximación a colectivos de personas que trabajan y luchan por mejorar sus condiciones de vida, sus contextos sociales, sus entornos vitales, lo cual permite al estudiante sensibilizarse ante el otro, sentir que aporta desde sus conocimientos en la construcción social y política de la región. Además, el trabajo académico en estos tipos de organizaciones tiene un mayor alcance, puesto que tanto en las organizaciones comunitarias como en las del tercer sector no hay, en ocasiones, un área de comunicación establecida, o profesionales que se ocupen de las comunicaciones a diferencia de las organizaciones estatales y empresariales donde el trabajo está más estructurado y los alcances dependen de las dinámicas que se manejan. Así lo manifestó una de las egresadas:

La recuerdo porque me permitió a mí y al equipo con el que trabajamos, salirnos del contexto académico (...) y digamos que nos obligó casi a vivir otro tipo de experiencias fuera de la universidad. Salirnos de la zona de confort que uno acostumbra a vivir en su vida cotidiana y en su vida académica.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> A. M. Correa, 10 de abril de 2019. Entrevista a egresada 1. Entrevistadores: V. Campos y M. Fernández.



Se puede afirmar que las *experiencias significativas* contribuyen al crecimiento personal y humano, además del profesional, dado que tienen un alcance social lo cual permite a los comunicadores en formación conocer contextos diferentes a sus entornos familiares y educativos, como los comunitarios y los relacionados con la población con la que interactúan, las fundaciones, las ONGs; el tercer sector, lo cual impacta positivamente en la vida de los estudiantes y en la vida de las organizaciones porque sus trabajos académicos aportan al funcionamiento y desarrollo de la comunicación en dichas organizaciones:

Fue una experiencia que me aportó muchísimo y que me ratificó mi interés, mi vocación y mi pasión por la comunicación, creo que a nivel profesional es una experiencia que muchos envidiarían tener (...). Con la comunidad fue espectacular la experiencia, fue una experiencia muy linda, porque tuvimos que empezar a ganarnos la confianza con ellos, tener empatía con ellos, cómo debíamos hablar con ellos. Los campesinos con los que nos relacionamos no eran una comunidad vulnerable por violencia o cosas así, pero ellos si se sentían muy aislados, porque siempre se ha pensado y hablado que los campesinos son pobres, pero más allá de eso es que los campesinos tienen un estilo de vida muy distinto, entonces también aprendimos a quitar prejuicios, incluso cambiar nuestra manera de hablar y referirnos a ellos, y aprendimos a recibir con agrado lo que ellos nos daban.<sup>4</sup>

Claramente las *experiencias significativas* conllevan a que los estudiantes se relacionen directamente con la organización o con las personas que la conforman. Las profesoras mencionan que las relaciones con la organización son dinámicas, formales, las cuales dependen del grupo de estudiantes y de la organización. En los procesos de orientación y formación se comparte el proceso de gestión de la comunicación, que empieza por la realización de un diagnóstico en una organización y a partir de esa primera fase se elabora una propuesta que se valida o construye con la organización, dependiendo del nivel y/o del modelo de gestión que se enseñe y posteriormente se realiza la ejecución de la propuesta que se entrega al finalizar el semestre a la organización con quien se evalúa el proceso y el “entregable”. A lo largo del proceso de indagación, diseño y ejecución, los involucrados en la experiencia significativa, y en especial los estudiantes, están en permanente interacción y en estas relaciones que se articulan desde el trabajo en equipo, se presentan los momentos de tensión, lo cual obliga a los estudiantes a gestionar el conflicto y a trabajar colaborativamente porque se trata de una experiencia real. De esta manera lo afirmó una de las profesoras:

Estas experiencias tienen otra característica y es que te conectan a ti como docente, conectan a los muchachos y conectan a la organización, entonces es todo el mundo trabajando. Entonces yo no las tildaría ni de malas ni de buenas, las tildo de relaciones muy demandantes en términos de tiempo, en términos de acompañamiento a los estudiantes, en términos de acompañamiento de las organizaciones.<sup>5</sup>

En algunos casos, las relaciones entre los estudiantes y las organizaciones en donde se llevan a cabo las *experiencias significativas* trascendieron los ámbitos académicos, y hoy algunos egresados mantienen contacto con las personas de las organizaciones, e incluso trabajan con ellas. Así lo señaló una de las egresadas:

Trabajé en Tengo Ganas en el tema comunitario, incluso aún me veo con el chico de esa organización, y trabajamos de la mano. Entonces eso fue muy enriquecedor para mí. (...). En empresarial la hicimos en Droguería Alianza de Occidente, que es una empresa de Popayán, y cuando me gradué les di asesoría. Con todas me volví a vincular de cierta manera.<sup>6</sup>

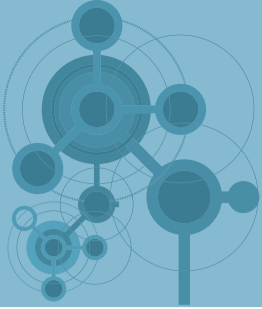
Por otro lado, los egresados mencionaron que el aula de clase es un espacio donde el aprendizaje se construye colectivamente, pues en este se comparte todo el conocimiento conceptual y, además, permite reflexionar, dialogar y aprender de las diferentes situaciones que se les presentan durante el desarrollo de las *experiencias significativas* en las organizaciones.

En este punto, es importante mencionar que las profesoras cumplen un papel fundamental en las *experiencias significativas*, pues son quienes propician el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula de clase. Es por esto que

4 D. C. Laverde, 1 de abril de 2019. Relaciones entre experiencias significativas y la formación del comunicador en las organizaciones. Entrevistadores: V. Campos y M. Fernández.

5 A. M. López, 11 de abril de 2019. Relaciones entre experiencias significativas y la formación del comunicador en las organizaciones. Entrevistador: V. Campos y M. Fernández.

6 V. Banguero, 20 de abril de 2019. Relaciones entre experiencias significativas y la formación del comunicador en las organizaciones. Entrevistadores: V. Campos y M. Fernández.



adoptan varios roles durante el desarrollo de esta práctica educativa, en los que se destaca el de facilitadora, mediadora, asesora, guía y líder. En el desarrollo de esta metodología las profesoras facilitan en términos teóricos y prácticos dos procesos que son interdependientes: la gestión y la producción. Además, son mediadoras porque intervienen en las relaciones entre los equipos de estudiantes, entre estudiantes y organizaciones y en los conflictos que se presentan, ya que para ellas es importante que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo, a hacer y a asumir una gestión de una crisis, de un conflicto, pues en el ámbito profesional no siempre se labora con las personas que se quiere. Son asesoras porque orientan el proceso educativo hacia una propuesta comunicativa que se deriva de una necesidad concreta de una organización, por tanto, el proceso requiere de liderazgo para que se pueda dar cumplimiento a los objetivos pactados y validados entre las partes. Así lo señaló una de las profesoras:

Nosotros lideramos, jalamos, nosotros encontramos la manera de potenciar en cada estudiante las fortalezas que tiene. Entonces también somos un puente entre la organización y los estudiantes, entre esas necesidades de la organización y esas necesidades de aprendizaje de nuestros estudiantes, y lo que hacemos es movilizar situaciones para que ambas necesidades puedan ir teniendo una salida en ese escenario pedagógico.<sup>7</sup>

## Objetivos de aprendizaje

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en el segundo objetivo, el cual pretende describir los objetivos de aprendizaje de las *experiencias significativas*.

El propósito fundamental de las *experiencias significativas* es que los alumnos comprendan los contenidos esenciales para que aprendan a gestionar, es decir hacer diagnósticos, diseños estratégicos y planes de comunicación y ejecutarlos, y evaluarlos en las organizaciones según su naturaleza, para que de esta manera logren aportar al cumplimiento de los objetivos de comunicación de las mismas. Las profesoras entrevistadas manifiestan que los objetivos de la clase se definen teniendo en cuenta las macrointencionalidades de formación del comunicador con énfasis en organizaciones, según el documento maestro registrado en el Instituto de Fomento a la Educación Superior (Icfes) y el Ministerio de Educación, y a partir de dos perspectivas, las cuales son: la de formación, en donde se desarrollan las competencias y los aprendizajes de los estudiantes desde la aproximación a los conceptos teóricos; y la de las *experiencias significativas*, pues depende de las necesidades de la organización y del proceso que llevan los estudiantes durante la práctica educativa. En palabras de una de las profesoras: “se definen objetivos en diferentes líneas: en la línea de formación y en la línea de gestión con la organización; digamos unos contenidos teóricos, pero también unos contenidos más procedimentales”.<sup>8</sup>

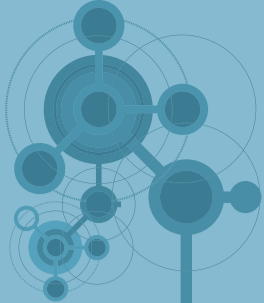
Para el cumplimiento de dichos objetivos, las asignaturas previas al énfasis, tales como taller de medios digitales, taller de diseño gráfico, taller de radio, taller de producción audiovisual, taller de fotografía, se consideran claves para el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes durante las *experiencias significativas*, porque a través de las experiencias se realizan procesos y productos de comunicación que son utilizados por las organizaciones. Los egresados entrevistados señalaron que los conocimientos previos que aportan los talleres mencionados, ubicados en ciclo de formación básica en la malla curricular del programa académico, les ayudaron a tener mayor sustento y seguridad de lo que estaban haciendo en las *experiencias significativas*, pues sirvieron de soporte para poder construir las propuestas que se llevaron a cabo y, además, les aportaron las herramientas necesarias para enfrentar los objetivos de los proyectos, que a su vez se constituyen en desafíos para los estudiantes que se esfuerzan por entregar un trabajo de factura profesional. Así lo mencionó una de las egresadas:

Yo pienso que son conocimientos muy importantes (...). Esos elementos te dan el lenguaje, la seguridad, la certeza de que estás haciendo las cosas bien, o que puedes hablar, intervenir desde tu rol, o sea, te dan como el paquete de que tú con eso puedes gestionar, hablar, organizar y hacer.<sup>9</sup>

7 A. M. López, 11 de abril de 2019. Relaciones entre experiencias significativas y la formación del comunicador en las organizaciones. Entrevistador: V. Campos y M. Fernández.

8 A. M. López. Id., ib.

9 D. C. Laverde, 1 de abril de 2019. Relaciones entre experiencias significativas y la formación del comunicador en las organizaciones. Entrevistadores: V. Campos y M. Fernández.



Con respecto a la manera como las profesoras abordan los contenidos del curso, ellas comentan que dividen el semestre en cuatro etapas. En la primera, los estudiantes tienen un acercamiento al componente teórico a través de los conceptos y lecturas de autores pertinentes, se realiza un diagnóstico bien sea utilizando la metodología de marco lógico, el árbol de problemas, la matriz *dofa*<sup>10</sup> para conocer la organización con la que va a realizar la experiencia significativa. En la segunda etapa, se planea y diseña la estrategia de comunicación, etapa que requiere la validación de la propuesta por parte de la organización. En la tercera, se ejecuta dicha estrategia. Y, finalmente, en la cuarta etapa se evalúa todo el proceso que se llevó a cabo durante el semestre. No obstante, aunque las profesoras tienen planeado todo el curso, en algunas ocasiones deben invertir o priorizar la explicación de ciertos temas, porque así lo requiere el grupo de estudiantes. Igualmente, es importante relacionar los contenidos de la clase con la práctica, y para ello una de las profesoras comentó:

Hay algo muy importante que yo trabajo en mis asignaturas y es la casuística, entonces en cada una de las fases yo hago un abordaje conceptual desde autores, pero también hago abordaje desde casos de la vida real que han sucedido en organizaciones reales.<sup>11</sup>

En este sentido, es importante destacar que la relación entre el componente teórico y el práctico de las asignaturas se produce en la medida en que los estudiantes aplican los conocimientos conceptuales en el proyecto que realizan en cada uno de los niveles organizativos, sin embargo, los egresados recuerdan más el componente práctico que el teórico, esto debido al impacto que les genera vivir un proceso con una organización o comunidad real y porque la producción de comunicación implica la acción. También señalaron que aprendieron a orientar los procesos de comunicación de acuerdo con las fases que exige el diseño o la implementación de las diferentes actividades que realizaron en cada una de las *experiencias significativas*, así como a trabajar en equipo y a tener compromiso y responsabilidad con lo que estaban asumiendo. Una de las egresadas resalta:

Del componente práctico tengo muy marcado que era como la responsabilidad que estábamos asumiendo con esos chicos [en la experiencia con Tengo Ganas, jóvenes organizados como colectivo estudiantil y comunitario], la responsabilidad de no ir a prometerles a ellos nada que no pudiéramos lograr o el ir a prometerles cosas que no pudiéramos cumplir. Entonces yo creo que más que todo del componente práctico, destaco la responsabilidad.<sup>12</sup>

Durante el desarrollo de las experiencias en los contextos de aprendizaje, se pueden presentar diversas dificultades que, además de ser limitaciones, también ponen a prueba las habilidades de los estudiantes para enfrentar situaciones complejas. Esto es un factor diferenciador que las *experiencias significativas* tienen, pues en una buena práctica solo se destaca lo positivo; en cambio, en la metodología propuesta para la enseñanza y el aprendizaje, en el énfasis de comunicación en las organizaciones, los errores hacen parte del proceso, por medio de estos también se obtiene conocimiento y se aprende.

Así, los egresados reconocieron que las dificultades que se presentaron en las *experiencias significativas* sí influyeron tanto en la formación profesional como en la personal, pues manifestaron que las dificultades les permitieron aprender a enfrentar y resolver esas situaciones sin dejar a un lado los objetivos de la experiencia, lograron saber cómo era la mejor manera de interactuar con personas y entornos complejos, a ser muy creativos y recursivos, a estructurar propuestas de comunicación y a realizar aprendizajes propios del mundo laboral, en el cual se requiere comunicar efectivamente, mediar y, sobre todo, a ser responsables.

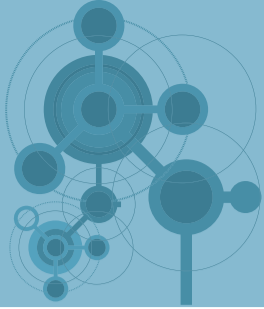
## Aplicabilidad de los aprendizajes en la vida profesional

Teniendo en cuenta que las *experiencias significativas* se realizan en organizaciones reales, fue importante identificar la aplicabilidad de los aprendizajes realizados en la vida profesional de los egresados, es decir, señalar cuáles son

10 Debilidades, oportunidades, fortalezas, amenazas. Conocida también como matriz swot.

11 P. García, 12 de abril de 2019. Relaciones entre experiencias significativas y la formación del comunicador en las organizaciones. Entrevistador: V. Campos y M. Fernández.

12 L. M. Quintero, 5 de abril de 2019. Relaciones entre experiencias significativas y la formación del comunicador en las organizaciones. Entrevistadores: V. Campos y M. Fernández.



los aportes que esta práctica educativa y metodológica les brinda a dichas entidades comunitarias, del tercer sector, estatales y empresariales. De esta manera, el aporte tuvo que ver con las actividades y procesos desarrollados en la *experiencia significativa*, tal como la visibilidad del grupo o de la organización en la que estaban. También, en el apoyo de procesos que ellos estaban llevando a cabo, como en la planeación de talleres, de actividades o piezas comunicativas que la organización estaba necesitando.

Para algunos egresados las *experiencias significativas* sí les aportaron en su proyección laboral por las siguientes razones: 1) la *experiencia significativa* reafirmó la idea y el gusto de querer trabajar en un nivel organizativo específico después de graduarse; 2) también permitieron delinear su perfil profesional y retomar lo aprendido en las asignaturas del énfasis para aplicarlo en su labor actual, tal como lo menciona una de las entrevistadas:

Ese trabajo práctico es muy importante. Es algo que determina tu ruta, tu camino, donde te vas a formar y vas a crecer. Entonces a nivel profesional es indispensable, yo no me imagino haber estudiado comunicación sin este tipo de experiencias, no sabría yo cómo hubiera entendido la comunicación, qué hace un comunicador ni qué resultados puede dar, sin haber hecho parte de estas experiencias.<sup>13</sup>

En este orden de ideas, los egresados consideran que las *experiencias significativas* les aportaron en diferentes ámbitos de la vida laboral, como por ejemplo: la sensibilidad social que generan dichas prácticas educativas, el retomar y aplicar lo ejecutado en las experiencias en el puesto de trabajo actual, el reconocer la labor y las responsabilidades de un comunicador en cada nivel organizativo, comprender el contexto de las organizaciones antes de plantear alguna estrategia de comunicación, el ser creativos y destacarse por las ideas innovadoras. Así lo comentó una de las egresadas que actualmente trabaja en un centro de emprendimiento:

Las experiencias me permitieron reconocer un poco el papel de un comunicador en una organización, reconocer que la comunicación lo es todo, conocer las responsabilidades como comunicador y conocer el impacto que puedes tener en las diferentes organizaciones en las que trabajas.<sup>14</sup>

Por otra parte, con respecto a los aportes que las profesoras entrevistadas consideran que las *experiencias significativas* dejan en la vida laboral de los egresados, es la posibilidad de que los estudiantes tengan un contacto directo con una organización real, lo que permite que tengan un valor agregado, porque cuando se enfrentan en su vida laboral ya tienen experiencia en cuatro niveles organizativos diferentes. Además, aprenden a hacer estrategias de comunicación, conocen los distintos tipos de estrategias que existen, comprenden las maneras de planear, ejecutar y evaluar estratégicamente, se preparan para dirigir un equipo y trabajar en el mismo, se educan para saber comportarse frente a una situación compleja, les brinda muchas más herramientas que son necesarias en la vida profesional, e incluso mencionan que esta práctica educativa les permite a los estudiantes autoconocerse profesionalmente, pues les propicia conocer sus gustos, disgustos, fortalezas y debilidades. De esta manera lo manifestó una de las profesoras:

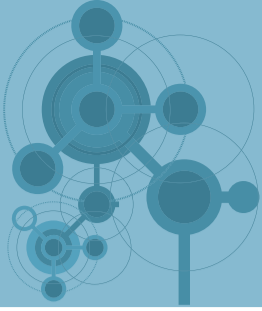
Creo que el aporte es significativo, en tanto estamos entregando trabajos con calidad, los trabajos no se hacen como si fueran para la clase y ya, sino que se hace un trabajo con una impronta profesional, que en la mayoría de los casos satisface a la organización, por el rigor, por el juicio, porque detrás de cada uno de estos procesos hay incluso trabajos investigativos. Entonces creo que el aporte es mucho, el estudiante aprende a investigar, a producir y a dotar de sentido lo que hace como comunicador que para mí es lo más importante, que vea que no es simplemente hacer una pieza, sino que detrás de esa pieza hay todo un sentido puesto para lograr los fines de una organización, que hay un aporte de tipo social, cultural y político a lo que nosotros hacemos como comunicadores.<sup>15</sup>

En este sentido, fue pertinente preguntarles a las profesoras acerca de los comentarios que han expresado las organizaciones que han estado vinculadas a las *experiencias significativas*. Ellas destacaron que, en general, los

13 D. C. Laverde, 1 de abril de 2019. Relaciones entre experiencias significativas y la formación del comunicador en las organizaciones. Entrevistadores: V. Campos y M. Fernández.

14 L. M. Quintero, 5 de abril de 2019. Relaciones entre experiencias significativas y la formación del comunicador en las organizaciones. Entrevistadores: V. Campos y M. Fernández.

15 M. M. Cataño, 3 de abril de 2019. Relaciones entre experiencias significativas y la formación del comunicador en las organizaciones. Entrevistador: V. Campos y M. Fernández.



comentarios acerca del trabajo que realizaron los comunicadores javerianos junto a las profesoras del énfasis durante el desarrollo de la práctica educativa son muy buenos. Afirmaron que las organizaciones han expresado que les gusta trabajar con la universidad y confían en las capacidades de los profesionales en formación, porque el proceso y los productos que realizan en las *experiencias significativas* son de calidad.

Finalmente, la mayoría de los egresados consideraron que las *experiencias significativas* sí permiten que los comunicadores javerianos se distingan de otros colegas de otras universidades, porque los actores de las organizaciones reconocen las competencias tan amplias que tienen en temas organizacionales, en la gestión de los recursos, de la creatividad y, también, el hecho de que los javerianos tienen una mirada mucho más amplia frente a la comunicación no solo mediática instrumentalizada, sino una mirada estratégica, táctica y social.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las *experiencias significativas* se constituyen en una propuesta pedagógica y metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación en las organizaciones, que permite al estudiante tener experiencias de comunicación situadas en contextos organizacionales reales, durante su proceso de formación profesional. Dichas experiencias se constituyen en oportunidades y experiencias de contacto y vinculación con las organizaciones del entorno, previas a su vinculación al mundo laboral. El enfoque educativo constructivista de las *experiencias significativas* implica una participación creadora en la que tanto los educandos como los educadores van construyendo conocimiento compartido vinculándose en la solución de problemas reales de las organizaciones.

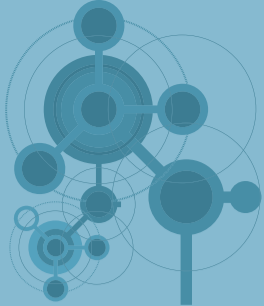
Los resultados de la investigación señalan que las experiencias de comunicación que los egresados más recuerdan son las que se desarrollan en las asignaturas en organizaciones comunitarias y del tercer sector, dado el componente humano y social que conllevan y por el sentido de responsabilidad y compromiso que adquieren al realizar procesos de comunicación en ellas y porque las organizaciones destinan tiempo, disposición y este tipo de organizaciones valora altamente el esfuerzo académico de los estudiantes.

La práctica educativa denominada *experiencias significativas* logra que los estudiantes se salgan del entorno universitario al que están acostumbrados, que se sensibilicen frente a las diferentes realidades que se viven en la ciudad o en el país, que aprendan a tener empatía y a saber cómo es la mejor manera de relacionarse con diferentes tipos de personas. El trabajo académico en estas organizaciones tiene un mayor alcance, puesto que en algunas ocasiones no hay un área de comunicación establecida, a diferencia de las organizaciones estatales y empresariales donde el trabajo está más estructurado y los alcances de las experiencias y el desarrollo de los trabajos académicos dependen de las dinámicas que en estas se manejan.

Para los egresados que participaron en su proceso de formación bajo esta metodología, las aulas de clase se constituyen en un espacio donde el aprendizaje se construye colectivamente, se comparten conocimientos teóricos y se apropian las herramientas que facilitan el componente práctico. En el aula de clase se dialoga, se aprende de las situaciones que se presentan en el desarrollo de la experiencia propia, grupal y de las de los demás grupos, trabajo que se realiza con el direccionamiento y acompañamiento de las profesoras que son las que orientan, median, evalúan, corrigen el proceso que se genera entre la organización y los estudiantes y la producción comunicativa académica.

En relación con lo anterior es pertinente destacar que el proceso de las *experiencias significativas* está mediado por las relaciones entre estudiante-estudiante, estudiante-organización y profesora-organización. Éstas se caracterizan por ser dinámicas y formales, aunque en ocasiones se generan momentos de tensión los cuales son importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que les permite a los estudiantes aprender a trabajar en equipo y a gestionar el





conflicto. No obstante, todas las partes logran articularse para trabajar colaborativamente y alcanzar los objetivos que se proponen en el proyecto de las *experiencias significativas*. Además, en algunos casos, estas relaciones trascendieron los ámbitos académicos, y hoy algunos egresados mantienen contacto con las personas de las organizaciones, e incluso trabajan con ellas.

Con respecto a los objetivos de aprendizaje de las *experiencias significativas*, en los diferentes niveles de formación, se señala que son definidos por las profesoras en el Syllabus, teniendo en cuenta las macrointencionalidades de formación del comunicador con énfasis en organizaciones, según los documentos institucionales y regulatorios de la educación superior en Colombia, de acuerdo con las necesidades de comunicación de las organizaciones del entorno. El propósito es que los comunicadores en formación aprendan a gestionar y producir comunicación en las organizaciones según su naturaleza, y que de esta manera logren aportar al cumplimiento de los objetivos de las organizaciones definidos en sus plataformas estratégicas.

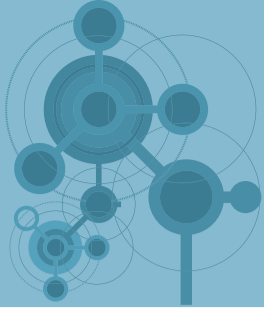
En cuanto a los aportes que las *experiencias significativas* les brindan a las organizaciones, estos están relacionados con las actividades y los procesos que los estudiantes desarrollan durante las mismas, tales como: la visibilidad de los grupos o de la organización, la ejecución de talleres, estrategias para el manejo de redes sociales en la organización, la planeación estratégica de rendiciones de cuenta, la producción de piezas comunicacionales, entre otros. Igualmente, los estudiantes y ahora egresados del énfasis de comunicación en las organizaciones realizaron aportes sociales, los cuales tienen que ver con la solución de problemáticas o necesidades, por medio del acompañamiento directo a las comunidades con recursos físicos, conceptuales y tecnológicos. No obstante, cabe señalar que los egresados consideran que realizan un aporte social solamente cuando tienen contacto y comparten con una comunidad específica o una organización del tercer sector, descartando que en el sector público y privado también hay un ámbito social en el que se puede contribuir.

Por otro lado, las profesoras que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje resaltan que las organizaciones de los diferentes sectores que han estado vinculadas a las *experiencias significativas* han confiado en las capacidades de los comunicadores javerianos, y destacan que el proceso de las estrategias y la producción de las piezas comunicativas que se realizan en las *experiencias significativas* son de calidad y aportan en gran medida a los objetivos organizacionales.

Igualmente, las profesoras entrevistadas consideran que las *experiencias significativas* dejan aportes en la vida laboral de los egresados, porque previamente el comunicador javeriano se ha formado en cuatro niveles organizativos y esto le da un valor agregado cuando se enfrenta a su primera experiencia de trabajo, debido a que puede aplicar las diferentes herramientas prácticas apropiadas durante su proceso de aprendizaje.

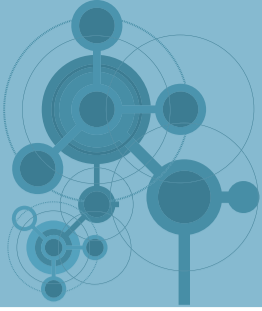
## CONSIDERACIONES FINALES

Para finalizar, la propuesta pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación en las organizaciones, denominada en la Universidad Javeriana Cali como *experiencias significativas*, es un proceso formativo bien estructurado y planeado tanto en lo académico como en lo práctico, lo que permite que la formación sea integral y que los comunicadores javerianos tengan una perspectiva amplia de la labor que tienen en las organizaciones. La enseñanza aporta al campo académico al brindar otras alternativas formativas en la praxis educativa y social. Además, es una práctica educativa que favorece a que el aprendizaje se genere de manera significativa, pues los egresados hoy día pueden aplicar el conocimiento aprendido tanto en el aula de clase como en los contextos de aprendizaje, en el ámbito laboral en el que se desempeñan.



## REFERENCIAS

- AGUDELO, Luz Elena; CATAÑO OTÁLORA, Mónica Marión. Discursos curriculares en ocho programas académicos dedicados a la formación del comunicador social en Colombia. *Alcance. Revista Cubana de Información y Comunicación*, v. 4, n.2015.
- BONILLA, Elssy; RODRÍGUEZ, Penélope. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá, Colombia: Norma, 1997.
- CALERO PEREZ, Mavilo. *Aprendizaje sin límites. constructuismo*. México: Editorial Alfaomega, 2009.
- CATAÑO OTÁLORA, Mónica Marión. Formación de comunicadores para la esperanza. *Fisec-Estrategias – Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora*, a. XII, v. 4, n. 24, p. 41-64, 2010.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 5, n. 2, 2003. Recuperado de: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v5n2/v5n2a11.pdf>>.
- FRANCO CHÁVEZ, Fanny Patricia. Tensiones entre crisis y renuevos: experiencias significativas de comunicación para el cambio social desde la universidad como aporte a la configuración de lo emergente. *Signo y Pensamiento*, n. 58, p.130-143, 2011
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1973.
- HORRUITINER, Pedro. *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Félix Varela, 2006.
- HUERGO, Jorge Alberto. *Hacia una genealogía de la comunicación/educación*. Buenos Aires: Ediciones de Periodismo y Comunicación, Universidad Nacional de La Plata, 2004.
- KUNSCH, Margarida M. Krohling. Constituição dos campos acadêmicos de relações públicas e comunicação organizacional no Brasil: aportes conceituais e paradigmas. In: CONGRESO DE ALAIC, XIV [Universidad de Costa Rica, 30, 31 de julio y 1 de agosto de 2018]. [Memorias...]. San José de Costa Rica: Alaic, v. 1, p. 160-169, 2018. Disponible en: <<http://alaic2018.ucr.ac.cr/es/memorias>>.
- LOPES, Maria Immacolata Vasallo de. La investigación de la comunicación: cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas. *Revista Diálogos de la Comunicación*, Felafacs, n. 56, 1999.
- LUY-MONTEJO, Carlos. (2019). El ABP en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones – Revista de Psicología Educativa*, v. 7, n. 2, 2019.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. (2002). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Editorial Norma, 2002.
- MORA MOTTA, Lucía; Torres Hurtado, César Fabricio. *Aprendizaje-servicio: guía para su implementación*. Cali, Colombia: Sello editorial / Pontificia Universidad Javeriana, 2013.
- PIRELA MORILLO, Johann; PEÑA VERA, Tania. La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad. Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas de la Universidad de Buenos Aires*, p. 55-81, 2007.



PUJ – Pontificia Universidad Javeriana Cali. *Documento maestro del programa académico de comunicación*. Santiago de Cali: PUJ, 2016

RODRÍGUEZ PALMERO, María Luz. La teoría del aprendizaje significativo. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON CONCEPT MAPPING, I* [Pamplona, España, 14-17 de septiembre 2004]. [*Proceedings...*]. Pamplona, 2004, p. 535-544.

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. La investigación cualitativa. *In: SEMINARIO METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN*. Cali, Colombia: Universidad de San Buenaventura Cali, 2006.

SERNA, Ana María Ramírez. La investigación cualitativa y su relación con la comprensión de la subjetividad. *Revista Humanismo y Sociedad*, v. 4, n. 2, 2016. Disponible en: <<https://doi.org/10.22209/rhs.v4n2a02>>.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educommunication*. São Paulo, SP: Union Catholique Internationale de la Presse (Ucip), 2004.

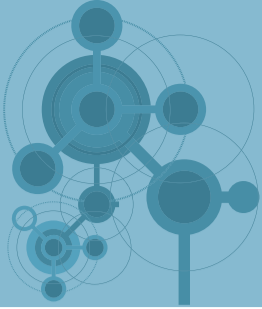
STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, 2012.

TRINDADE, Victoria. Entrevistando *in* investigación cualitativa y los imprevistos *in* el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En: SCHETTINI, Patricia; CORTAZZO, Inés. *Técnicas y estrategias de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de La Plata, 2016. p. 18-32.

VALDERRAMA, Carlos Eduardo. *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2000.

---

Artigo recibido el 14.02.2020 y aprobado el 08.04.2020.



# A percepção dos estudantes no projeto pedagógico do Curso de Relações Públicas da UEL

Students' perception of the pedagogical project of the Public Relations Course at UEL

Percepción de los estudiantes en el proyecto pedagógico del Curso de Relaciones Públicas de UEL



## Maristela Romagnole de Araujo Jurkevicz

- Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
- Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL)
- Graduada em Relações Públicas pela UEL
- Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela UEL
- Pesquisadora e professora adjunta da UEL
- E-mail: maristela.j@hotmail.com



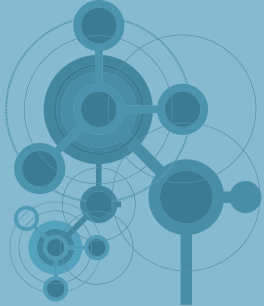
## Marta Terezinha Motta Campos Martins

- Doutora e mestre em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP)
- Graduada em Comunicação Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL)
- Especialização em Relações Públicas Empresariais pela UEL
- Pesquisadora e professora adjunta da UEL
- E-mail: mmartins@uel.br



## Gabriel Henrique Arruda

- Graduando de Relações Públicas na Universidade Estadual de Londrina (UEL)
- Bolsista de iniciação científica do projeto de pesquisa Criação e análise de processos avaliativos, do Curso de Relações Públicas da UEL
- E-mail: gabriel.h.arruda@uel.br



## Resumo

Avaliar o currículo de um curso superior implica imergir em debates, escolhas, decisões tomadas na sua construção, para projetar caminhos consistentes que resguardem uma formação atualizada, crítica e competente. Este artigo apresenta os temas e as reflexões surgidos de uma pesquisa sobre a visão dos estudantes do Curso de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) com relação ao projeto pedagógico integralmente implantado em 2019. Os resultados englobam formação profissional, matriz curricular, atuação de professores, e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES PÚBLICAS • PROJETO PEDAGÓGICO • AVALIAÇÃO • UEL.

## Abstract

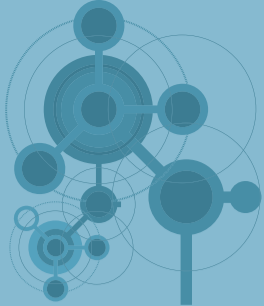
Evaluate the curriculum of a higher education course requires an immersion in debates, choices, decisions made in its assemble, in order to project consistent paths that result in updated, critical and competent education. This article presents the themes and reflections arised from a research on the view of students in the Public Relations Course at the State University of Londrina (UEL) in regarding to the pedagogical project implemented completely in 2019. The results include professional education, curriculum matrix, performance of teachers, and the National Curriculum Guidelines.

**KEYWORDS:** GRADUATION IN PUBLIC RELATIONS • PEDAGOGICAL PROJECT • EVALUATION • UEL.

## Resumen

Evaluar el plan de estudios de un curso de educación superior implica sumergirse en debates, elecciones, decisiones tomadas en su construcción, para diseñar caminos consistentes que salvaguarden la capacitación actualizada, crítica y competente. Este artículo presenta los temas y las reflexiones que surgen de una investigación sobre la opinión de los estudiantes en el Curso de Relaciones Públicas de la Universidad Estadual de Londrina (UEL) en relación con el proyecto pedagógico implementado en su totalidad en 2019. Los resultados incluyen capacitación profesional, matriz curricular, desempeño del profesorado y las Directrices Curriculares Nacionales.

**PALABRAS CLAVE:** GRADUACIÓN EN RELACIONES PÚBLICAS • PROYECTO PEDAGÓGICO • EVALUACIÓN • UEL.



O Curso de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi criado como habilitação da comunicação social mediante a Resolução nº. 202, de 15 de dezembro de 1973, e implantado em 01 de agosto de 1974<sup>1</sup>. Nessa mesma década, conforme ressalta Margarida Kunsch (2002), ocorreu o surgimento de novos cursos no país, paralelamente à acomodação da categoria, proveniente da regulamentação da profissão. O Curso de Relações Públicas da UEL foi reconhecido pelo Decreto Federal no. 83.656, de 28.06.79, com a permissão para conferir, aos egressos, grau de bacharel em comunicação social.

Encontra-se atualmente em vigor o projeto pedagógico do curso (PPC), orientado de acordo com a Resolução nº 2, de 27 de setembro de 2013 que estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Relações Públicas. O PPC de relações públicas da UEL foi estabelecido e aprovado, pela Resolução nº 005/2016 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/Conselho de Administração (Cepe/CA), implantado em 2016, e consolidado integralmente no ano 2019, quando cumpriu o conjunto de atividades contidas na grade curricular proposta. O curso é ofertado em dois turnos (matutino e noturno), com quatro anos de duração, em regime seriado semestral, e funciona em sistema semipresencial.

## **AValiação DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO**

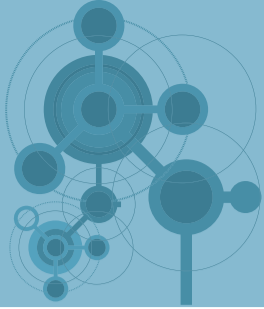
Um projeto pedagógico de curso evidentemente requer avaliação periódica, de modo a permitir acompanhar como evolui o desenho do perfil profissional que os professores deverão adotar como norte para seu desempenho acadêmico. O PPC de relações públicas da UEL é perfilhado como componente de reflexão que abre possibilidades para se criarem novas alternativas e gerar o compromisso com a construção de um ensino efetivo, cada vez mais democrático e alinhado a seu tempo.

A avaliação foi desenvolvida por uma equipe de pesquisadores docentes do Curso de Relações Públicas da UEL pertencentes ao núcleo docente estruturante (NDE) e por estudantes de iniciação científica, que definiram, como objetivo geral, desenvolver instrumentos avaliativos formais do PPC em vigor, para aferir o potencial de garantir uma formação ajustada ao seu propósito. Os objetivos específicos definidos foram: a) criar e analisar de instrumentos avaliativos; b) orientar o grupo de docentes para alcançar as metas estabelecidas no PPC e tornar-se agente facilitador no sentido de ampliar a reputação já conquistada pelo curso da UEL ao longo de sua história, na qualidade tanto do ensino como da pesquisa institucionalizada.

Os participantes desse estudo localizaram e apreciaram um acervo de instrumentos avaliativos de cursos de graduação da UEL (jornalismo, música e enfermagem) e de outros cursos de graduação (administração, ciências contábeis) em outras instituições de ensino superior. A análise comparativa desses instrumentos foi descrita em outro artigo, contendo os detalhes de cada processo avaliativo, vantagens e desvantagens, metodologia e roteiro de análise, dentre outros aspectos. A investigação contribuiu na criação dos instrumentos avaliativos para o projeto pedagógico do Curso de Relações Públicas da UEL.

Cumprida a pesquisa documental, teve início a coleta de dados junto aos estudantes, e esse procedimento foi ancorado em metodologia qualiquantitativa. Para o enfoque quantitativo, foram elaborados dois questionários *on-line*, sendo um com questões para avaliação geral do curso e outro, para avaliação da série do aluno. Na fase qualitativa, a meta era o aprofundamento das informações, por meio de entrevistas em profundidade com os representantes de cada série, num total de oito entrevistas – quatro séries de dois turnos –, todas transcritas e analisadas qualitativamente. Após essa etapa, foram efetuadas análises cruzadas com apresentação de considerações e recomendações ao NDE do curso, para sugerir direcionamentos e ajustes necessários ao projeto pedagógico, visando manter a qualidade do ensino e da formação profissional pretendida.

<sup>1</sup> Dados históricos extraídos e sintetizados do Projeto Pedagógico do Curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas da UEL (Universidade Estadual de Londrina, 2009).



Em uma análise preliminar, os autores identificaram que os estudantes, a partir da terceira série, revelaram informações mais consistentes, exatamente pelo fato de terem vivenciado experiências que os conduziram a um amadurecimento na compreensão a respeito do significado de uma instituição de ensino superior, para além do interesse puramente voltado para o mercado de trabalho.

Os estudantes visualizaram o contato com a amplitude e a universalidade de conhecimentos recebidos, como algo que os torna agentes de um universo transformador. Pelas razões expostas, o teor das análises refere-se aos dados obtidos junto às turmas de terceiras e quartas séries do curso. Os temas e tópicos, descritos e pormenorizados, mostram o percurso de análise realizado pelo grupo de pesquisadores, bem como as considerações e propostas sugeridas para o curso.

## REVISÃO TEÓRICA

### Avaliação institucional: conceituação

A avaliação institucional é um levantamento de dados por meio do qual as instituições de ensino examinam o modo como as suas diretrizes curriculares estão sendo efetivadas e podem promover os ajustes necessários para a melhoria na qualidade do ensino e da formação oferecidos, aumentando a efetividade e qualidade do curso (NASCIMENTO *et al.*, 2016). A avaliação institucional pode ocorrer de forma interna e externa. Na avaliação interna, alunos e professores exercem o papel de avaliadores, levantando informações, do seu ponto de vista, para repassar à equipe responsável pela coleta e análise dos dados. A avaliação externa é uma modalidade de apreciação realizada por órgãos e empresas especializadas.

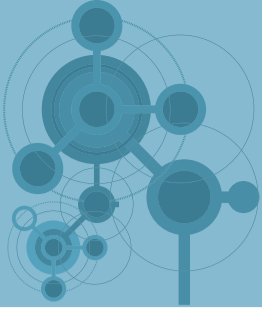
Cabe ao Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Superior, emitir resoluções que estabelecem diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Essas diretrizes, orientam a equipe pedagógica no momento da criação do projeto pedagógico de curso e também ajudam a traçar o perfil do egresso que se pretende formar, assim como estabelecer as habilidades e competências compatíveis com o padrão estabelecido pelo curso (NASCIMENTO *et al.*, 2016).

O projeto pedagógico de curso, embora sirva como um instrumento para garantir que as diretrizes curriculares sejam seguidas, é por meio de avaliações institucionais, com levantamento de dados sobre a instituição, os docentes e os discentes que se pode averiguar e examinar minuciosamente a realidade do curso e da instituição (NASCIMENTO *et al.*, 2016). O mesmo acontece com relação a saber se a implantação do projeto pedagógico está adequada aos propósitos que lhe deram origem.

A avaliação dos procedimentos e dos processos de ensino é uma ferramenta necessária para a compreensão dos problemas existentes, auxilia na identificação das causas desses problemas, ao mesmo tempo em que pode ajudar na implementação de medidas corretivas. A avaliação institucional tem como principal função orientar e corrigir os aspectos que foram investigados durante o levantamento de dados. É, portanto, indispensável realizá-la de tempos em tempos, para que o projeto pedagógico dos cursos de graduação continue garantindo uma educação de qualidade.

### O projeto pedagógico de curso

Os projetos pedagógicos não mais são vistos unicamente como exigência administrativa, e sim como um conjunto de documentos concebidos a partir de estudos e reflexões para atender às diretrizes curriculares nacionais, e orientar a



instituição na superação dos desafios existentes. O projeto pedagógico de curso é o instrumento que norteia as práticas pedagógicas e a ação dos docentes e discentes; por isso, referir-se ao projeto pedagógico de um curso, é referir-se à sua identidade (SANCHES, 2007).

Segundo Maristela Jurkevicz (2010, p. 185), “após a sua constituição, o projeto pedagógico representa a essência da prática vivenciada por uma instituição, num determinado momento histórico”. Marlene Grillo (2003, p. 32) menciona que o projeto “traduz a intenção do que se pretende realizar – projeções, inovações, mudanças, rupturas – e principalmente coragem e ousadia para propô-las.” Alerta, contudo, o autor que, para que tenha significado, é essencial a participação dos professores na sua construção, e para isso devem ser oportunizados espaços para a adesão voluntária dos mesmos, em toda a sua elaboração. (GRILLO, 2003).

Diversas decisões devem ser tomadas para se construir o projeto pedagógico e constituir seus pressupostos teóricos, entre as quais: o tipo de ensino que se pretende realizar, tendo em vista a aprendizagem, os conteúdos, as metodologias e, também, a avaliação. Grillo (2003) acredita que todos esses elementos são igualmente relevantes, mas ressalta que a avaliação é que legitima a realimentação do processo.

O projeto pedagógico deve ser elaborado com estratégias que orientem as ações disciplinares do curso, fundadas com base em teorias pedagógicas, que consideram a interação entre o curso e o contexto geral em que se insere, e estabeleçam, em sua concepção, um compromisso definido no coletivo (ZEM-MASCARENHAS; BERETTA, 2005). Segundo Sanches (2007, p. 53),

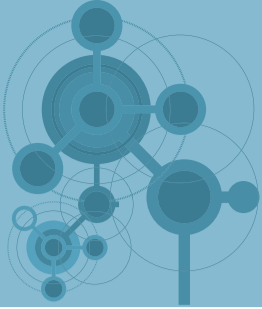
o projeto pedagógico possibilita a definição dos conteúdos, das metodologias, da situação existente e da desejada, das possibilidades e das necessidades. A instituição de educação, sendo o *locus* de execução e avaliação de seu projeto pedagógico, é, portanto, o espaço no qual emergem as dificuldades a serem enfrentadas. Quando essas dificuldades podem ser identificadas, proporcionam o surgimento de uma nova dimensão, a dimensão da ação intencional.

As alterações e correções no projeto pedagógico podem ser consideradas, como ações intencionais, porque os processos de avaliação institucional devem interferir nos projetos pedagógicos dos cursos à medida que forem identificando os problemas e as lacunas durante o levantamento de dados. Avaliar o desempenho dos cursos deve ser o ponto de partida para melhorias no projeto pedagógico e até mesmo nos próprios instrumentos de avaliação que já são utilizados. Delsi Davok (2006) destaca que a construção de sistemas de avaliação educacional com base em princípios, atributos e padrões tem obtido grande destaque nos debates sobre a avaliação da educação superior.

Na concepção de Cláudia Peixoto de Moura (2007, p. 61), “a busca pela qualidade do ensino em comunicação social necessita de muitos debates, com base no conhecimento existente e nas experiências dos professores e alunos envolvidos no processo de formação”. Dessa forma, ao elaborar um sistema avaliativo, torna-se essencial dar voz a todos os atores do processo de ensino, gestores do curso, professores e alunos. Essa preocupação foi um dos fatores para a construção do novo instrumento avaliativo do Curso de Relações Públicas da UEL, com a criação de um espaço para interlocução de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Conforme José Augusto Pacheco e José Carlos Morgado (2002), a iniciativa de avaliar revela que os resultados poderão indicar novos nortes, para que decisões melhores sejam tomadas sobre o projeto curricular. Entende-se que a avaliação seja um processo dinâmico, que se dá em uma dimensão formadora e integradora das partes envolvidas, e abrange os participantes das bases que sustentam a formação de nível superior, a qual pressupõe uma conexão entre ensino, pesquisa e extensão.





## METODOLOGIA

Desde a implantação do novo currículo de relações públicas da UEL, o núcleo docente estruturante, em parceria com o colegiado de curso<sup>2</sup>, vem acompanhando informalmente sua implantação, o desenvolvimento dos programas e das atividades previstas no PPC. A compreensão e implantação do processo avaliativo do curso, com a finalidade de apreciar a implantação do projeto pedagógico e seu impacto na formação profissional, buscou compreender, não apenas aspectos quantificáveis, mas também os essencialmente subjetivos relacionados à abordagem qualitativa. Foi, portanto, identificado que ambas as abordagens são essenciais no estudo, classificando-se então esta como uma pesquisa quali-quantitativa.

Na abordagem quantitativa, normalmente o fenômeno estudado já foi totalmente descrito e documentado por meio de pesquisas anteriores. As questões de pesquisa são direcionadas a explicar relações entre variáveis e permitem, ao pesquisador, extrapolar a partir dos dados, com o intuito de desenvolver uma explicação mais geral do fenômeno (GOLICIC; DAVIS; MCCARTHY, 2005).

Uma pesquisa qualitativa, por seu turno, é adequada quando o fenômeno de interesse é novo, dinâmico ou complexo, as variáveis relevantes não são facilmente identificadas e as teorias existentes não explicam o fenômeno (CRESWELL, 2010). Para o autor, a abordagem qualitativa provê, ao pesquisador, um conhecimento mais profundo de um fenômeno e produz um alto nível de detalhes. Nessa abordagem, o contexto é intrínseco ao objeto de estudo.

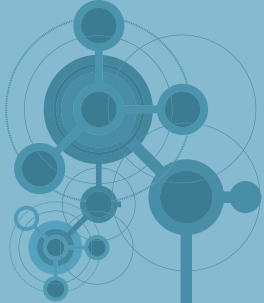
A pesquisa quali-quantitativa inclui a pesquisa qualitativa e a quantitativa, sendo também conhecida como mista, pois embora sejam diferentes, elas não se excluem. John W. Creswell (2010) afirma ser essa modalidade uma opção quando dados qualitativos e quantitativos são coletados e analisados para estudar um fenômeno num único trabalho. Lembra o autor que as tendências inerentes a um dos métodos, qualitativo ou quantitativo, podem neutralizar as tendências do outro método.

Mary E. Duffy (1987) aponta que a aplicação conjunta dos métodos traz certos benefícios, como: a possibilidade de controlar vieses (pela abordagem quantitativa) e a compreensão dos agentes envolvidos no fenômeno (pela abordagem qualitativa); identificação de variáveis específicas (pela abordagem quantitativa) e visão global do fenômeno (pela abordagem qualitativa); complementação de um conjunto de fatos e causas oriundos da abordagem quantitativa, com uma visão da natureza dinâmica da realidade; enriquecimento das constatações obtidas em condições controladas com dados obtidos no contexto natural.

A pesquisa quantitativa abordou todos os estudantes que estavam frequentando, da primeira à quarta série do curso, e teve a finalidade de apreciar como o projeto pedagógico foi percebido e assimilado pelos sujeitos. No instrumento de avaliação geral, foram investigados aspectos relacionados à coordenação do curso quanto ao diálogo e à disponibilidade, e o funcionamento da secretaria do departamento de comunicação. Outros itens investigados foram concernentes às bibliotecas central e setorial, estrutura física – laboratórios/*hall* do escritório de relações públicas/ praça do Centro de Educação, Comunicação e Artes (Ceca), avaliação do curso como um todo, projeto pedagógico e autoavaliação do aluno. No instrumento 2, denominado avaliação da série, foram apreciados os seguintes itens: organização de disciplinas/ equilíbrio; plataforma *moodle*; estrutura das salas de aula; avaliação de disciplinas da série.

A análise qualitativa apontou alguns aspectos subjetivos que foram identificados no relatório de gráficos e tabelas (confeccionados anteriormente) e levados à discussão com o público-alvo. A técnica utilizada foi a de entrevista em profundidade semiestruturada, com a gravação e, posteriormente, transcrição das falas e dos estímulos desenhados no encontro. A forma de contato com o público foi inspirada em auditorias de comunicação, selecionando líderes de turma para participar da construção da avaliação do curso.

<sup>2</sup> O Regimento Geral da UEL - Subseção IX, em seu art. 64, apresenta que os colegiados de cursos de graduação exercem a coordenação pedagógica dos cursos e são constituídos por docentes da área principal de conhecimento e da área básica e/ou complementar de conhecimento, estudantes e servidores. Os colegiados adotaram recentemente o núcleo docente estruturante (NDE), com a finalidade de assessorar o colegiado em discussões que envolvam o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico de curso.



## RESULTADOS

Na fase quantitativa, dos 160 alunos matriculados no Curso de Relações Públicas da UEL em 2019, 24 não estavam frequentando; portanto, teve-se 136 alunos que frequentavam efetivamente. Desse total, 16 estudantes não responderam aos questionários de avaliação, totalizando 119 respostas válidas. Estatisticamente, tem-se um índice de 99% de confiabilidade (nível de confiança) e margem de erro de 3%, utilizando a fórmula de cálculo amostral para populações não variáveis.

Foi selecionado o seguinte tópico do instrumento de avaliação geral do curso para ser apresentado neste relato: o projeto pedagógico do curso, no geral. Cada questão tinha uma resposta para ser assinalada pelo estudante numa escala variando de 1 a 6, com a correspondência semântica seguindo de “muito ruim” para o 1, “ruim” para o 2, “regular” para o 3, “bom” para o 4, “muito bom” para o 5 e “ótimo” para o 6. Esta escala apresenta autonomia semântica parcial, em que os respondentes são capazes de atribuir o conceito não apenas em termos de intensidade numérica, mas também de modo relativo às demais alternativas (CORBETTA, 2003, p.167, tradução nossa).

Da fase quantitativa, foram selecionados os seguintes tópicos para apresentar o relato neste estudo investigativo: a organização de disciplinas/equilíbrio das séries e a plataforma *moodle*, no ponto de vista dos alunos das duas últimas séries. A mesma escala de opinião foi utilizada. O quadro 1, a seguir, sintetiza os tópicos examinados e o que expressam nas duas abordagens.

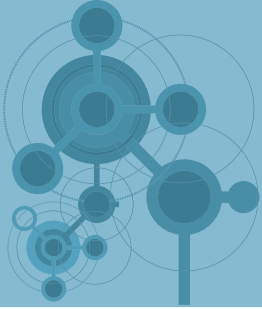
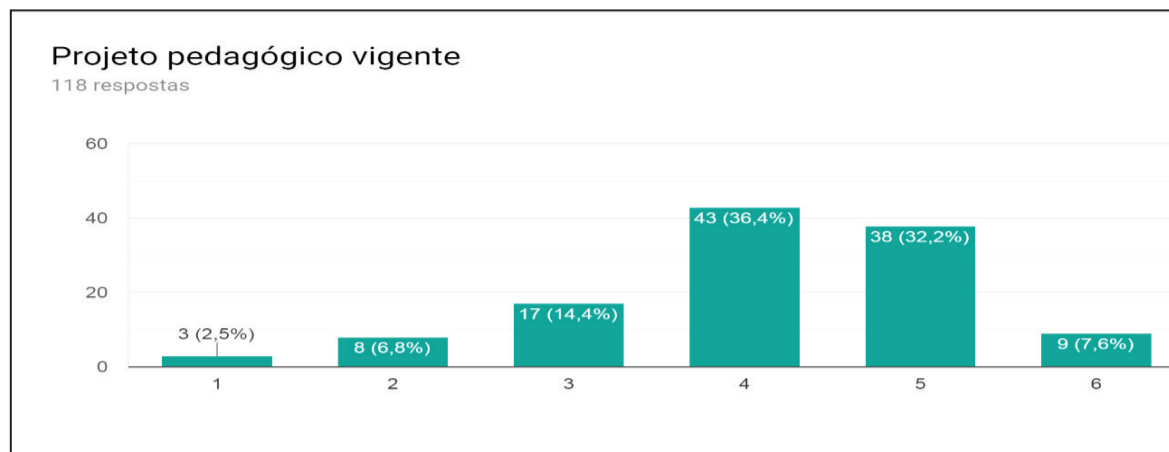
**Quadro 1 – Síntese dos principais resultados para cada abordagem.**

Item	Abordagem quantitativa	Abordagem qualitativa
Projeto pedagógico do curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>Projeto pedagógico: 76,2% de avaliação positiva (“bom”, “muito bom”, “ótimo”);</li> <li>Curso: 76,3% de avaliação positiva (“bom”, “muito bom”).</li> </ul>	---
Organização de disciplinas/ equilíbrio	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organização: predominância do conceito “bom” (40% para a 3ª série e 50% para a 4ª série);</li> <li>Equilíbrio: predominância do conceito “bom” (33,3% para a 3ª série e 46,4% para a 4ª série).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desequilíbrio entre atividades teóricas e práticas;</li> <li>Períodos de sobrecarga;</li> <li>Falta a realidade do mercado de trabalho;</li> <li>Pouca prática na 4ª série.</li> </ul>
Plataforma moodle	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso e acesso: 33,3% consideraram “ruim”;</li> <li>Pertinências das tarefas e atividades: 71,4% de avaliação negativa (ruim e muito ruim).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apreciaram o EAD;</li> <li>Atividades pouco interessantes ou desafiadoras;</li> <li>Poderia ser mais bem planejada.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa.

### Projeto pedagógico do curso

Dos estudantes que responderam à pesquisa, 36,4% consideraram que o projeto pedagógico vigente é “bom” e 32,2% o consideraram “muito bom”. Entendeu-se uma sinalização para algum ajuste no projeto; contudo, há necessidade de aprofundamento a respeito do tema específico em estudos posteriores. O gráfico 1 mostra, panoramicamente, a distribuição encontrada.

**Gráfico 1 - Projeto pedagógico vigente.**

Fonte: Dados da pesquisa.

No geral, o Curso de Relações Públicas da UEL foi avaliado como “muito bom” por 47,5 % dos respondentes e “bom”, por 28,8%. Os dados revelaram um nível de qualidade elevada praticada pelo curso.

### Organização de disciplinas/equilíbrio na abordagem quantitativa

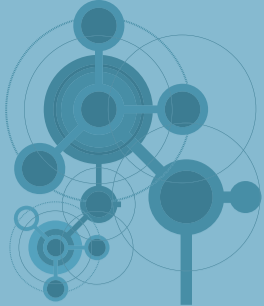
Para a 3ª. série, as respostas tiveram uma maior concentração para a organização, vista como sendo “boa” por 40% dos investigados, tendo ocorrido uma inclinação para o eixo direito das respostas, com 33,3% respondendo “muito boa”. Os dados revelaram que a 3ª. série satisfaz aos anseios dos estudantes quanto à organização, e se alinha ao PPC vigente. Quanto ao equilíbrio teoria/prática, os respondentes se opõem, visto que os dados se distribuem, quase igualmente, entre os dois polos do gráfico. Há contudo um terço (33,3%) dos respondentes que assinalaram “bom” equilíbrio. Os dados conduzem a pensar em aprofundamento posterior, a respeito das variáveis que interferiram na oposição entre os polos.

A maior concentração de respostas para os estudantes da 4ª. série, no aspecto organização, ficou no escore “bom” (50%), seguido de 14,3% no conceito “muito bom”. Dos respondentes 32% a classificaram entre os índices “regular” e “ruim”. Apesar de a maioria dos estudantes considerar uma boa organização da série, deve-se dar uma atenção especial para apreciar quais disciplinas têm causado uma certa insatisfação. Quanto ao equilíbrio entre as atividades teóricas e práticas na série, o resultado manteve-se equivalente ao item acima, prevalecendo o conceito “bom” (46,4%), seguido de “muito bom” (14,3%).

### Plataforma *moodle* na abordagem quantitativa

Para a 3ª. série, 33,3% dos investigados atribuiu valor equivalente a uso e acesso “ruim” da *plataforma moodle*. No entanto, as barras do gráfico expandiram-se para seu eixo direito, apresentando um total de 60% de respostas variando entre “regular” (20%), “bom” (20%), “muito bom” (16,7%) e “ótimo” (3,3%). A *plataforma moodle* apresentou-se, desse modo, como uma ferramenta que conta com a adesão dos estudantes, mas que necessita de melhorias em seu uso e acesso, conforme sinalizaram os respondentes.

Das respostas da 3ª. série, 40% recaíram sobre o conceito “ruim” no quesito tarefas e atividades da *plataforma moodle*. Ocorreu, também, de as barras do gráfico se expandirem para seu eixo direito, reforçando o entendimento de que a *plataforma moodle* é reconhecida como uma ferramenta viável que solicita melhorias em seu uso e acesso.



Em um movimento ascendente em relação ao “uso e acesso” e à “pertinência das tarefas e atividades”, apurou-se que 30% de respostas dadas pela 3ª. série foram equivalentes à classificação “regular” para a *plataforma moodle*, no geral. Ocorreu inclinação para ambos os lados dos eixos do gráfico; portanto evidenciou-se a expectativa de que futuros estudos apurem, com mais detalhes, informações sobre o uso que está sendo feito da plataforma.

Estão previstas no PPC da 4ª. série, 90 horas de tecnologias da informação e comunicação. Ficou destacado, neste tópico avaliado pelos respondentes, o descontentamento com o uso da plataforma *moodle* em todos os aspectos, uso e acesso, pertinência das tarefas e atividades, bem como na avaliação geral. No tocante ao uso e acesso, despontou o conceito “muito ruim”, com 42,9%; com relação à pertinência das tarefas, os escores ficaram entre o “ruim” e o “muito ruim” (71,4%) e 70% dos respondentes assinalaram entre os índices “muito ruim”, “regular” e “ruim” no quesito avaliação geral.

Sem dúvida, a *plataforma moodle* precisa ser discutida pelo núcleo docente estruturante do curso, sobre seu uso e acesso, bem como no que diz respeito à pertinência das tarefas e atividades. Infere-se, portanto, a partir dos dados apresentados, que a plataforma *moodle* necessita de ajustes e precisa ser reavaliada de forma criteriosa. Apesar de ser considerada uma ferramenta viável, requer cuidados para atingir toda a sua potencialidade.

Na fase qualitativa, foram selecionados os mesmos tópicos apresentados na fase quantitativa, a organização de disciplinas/equilíbrio das séries e a plataforma *moodle*, primeiramente na concepção dos estudantes das terceiras e quartas séries, para em seguida figurarem as discussões e considerações relacionadas a esses assuntos.

### **Organização das disciplinas e equilíbrio entre atividades teóricas e práticas na abordagem qualitativa**

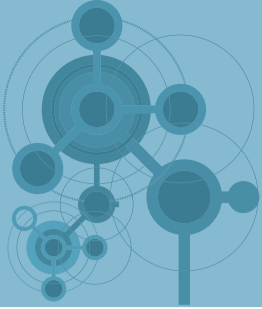
A turma da 3ª série da noite considerou a 2ª. série do curso mais empolgante do que a 3ª. Exemplificaram com as disciplinas de pesquisa institucional e planejamento, na série atual, que estabeleceram trabalhos densos com datas de entrega muito próximas. Houve uma concentração de produção de escrita concomitante no primeiro semestre do ano letivo e as práticas ficaram concentradas no segundo semestre. Por razões como essas, a turma entendeu haver desequilíbrio entre atividades teóricas e práticas. Pode-se evidenciar que foi a questão de cronograma e agendamento de atividades de disciplinas distintas, em períodos comuns, a causa de sobrecarga para os estudantes.

O representante da 4ª. série do período matutino fez uma ponderação sobre o segundo semestre, em que a inclusão de novas disciplinas na grade curricular trouxe uma certa dificuldade para gerenciar as atividades. Comentou que, em conversas com os alunos de sua turma, foi sentida “a falta de uma realidade mais transparente em relação ao mercado. Não só ficar mostrando *cases* de sucesso, mas trazer as pessoas que falam sobre os problemas que elas enfrentam durante sua carreira, no mercado de trabalho”.

O representante da 4ª. série do período noturno teceu considerações sobre um aumento gradativo de atividades práticas na grade curricular. Explicou que, em sua percepção, com o passar dos anos, a cada série são acrescentadas mais ações práticas. Conforme os estudantes vão adquirindo mais conhecimento, o processo de elaboração e produção das estratégias comunicacionais fica mais facilitado. Entretanto, houve pouca prática na 4ª. série, ressaltando-se principalmente atividades relacionadas a duas disciplinas – a de campos profissionais, com o desenvolvimento de artigos e a realização de seminários, e a organização de um evento na matéria de psicologia institucional.

### **Plataforma *moodle* na abordagem qualitativa**

De acordo com representantes da 3ª. série, algumas disciplinas trabalharam com postagem de atividades contando hora ou nota, e se tornaram pouco interessantes e desafiadoras. Por outro lado, houve professor que postou volume



adequado de conteúdo e vídeos e, paralelamente, solicitou as atividades atraentes e sempre atuais. De modo geral, os estudantes da 3ª. série não apreciaram o EAD, e não compreenderam o porquê da exigência de atividades virtuais, para além da falta de outra alternativa para cumprir carga horária de disciplinas semipresenciais. A percepção dos estudantes foi que o *moodle* é uma plataforma para realizar mais uma atividade, além das que já existiam nas aulas presenciais.

Ambos os representantes da 4ª série entenderam a necessidade de se ter a plataforma *moodle*, pois, caso contrário, o curso, para cumprir a totalidade da carga horária exigida pela Diretriz Curricular Nacional, precisaria ser integral, inviabilizando a turma do noturno. Ao mesmo tempo em que a ferramenta tem um grande potencial, muitas vezes não é utilizada da maneira adequada, tanto pelos professores, como pelos alunos. Portanto, de acordo com os dois representantes, a plataforma precisaria ser mais bem planejada, não utilizada somente para depositar material, mas para incluir vídeos, textos e materiais mais atrativos com a finalidade de complementar as aulas.

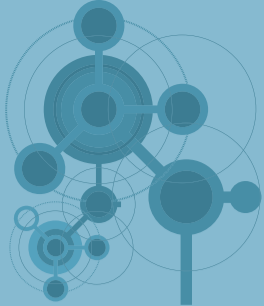
## DISCUSSÕES E CONCLUSÕES

A organização das disciplinas foi avaliada como muito adequada pela 3ª. série; satisfaz aos anseios dos estudantes e se emparelhou ao projeto pedagógico de curso (PPC). Incluem-se nessa manifestação as perspectivas qualitativamente levantadas em entrevistas diretas com os representantes de turma dos turnos matutino e noturno. Novamente aqui o tópico organização das disciplinas foi avaliado, pela 4ª. série, como satisfatório, atendendo às expectativas dos estudantes, tanto na fase quantitativa, como na qualitativa.

Quanto ao equilíbrio entre atividades teóricas e práticas, a pesquisa quantitativa realizada junto à 3ª. série levantou dados que revelaram oposição entre os respondentes, apesar de a maioria (33,3%) ter assinalado “bom” equilíbrio. Ao analisar as informações fornecidas na fase qualitativa, concluiu-se que a distribuição de atividades e tarefas, em períodos coincidentes entre disciplinas da 3ª. série, merece um agendamento menos exaustivo para os estudantes, pois foi revelado *stress* elevado em períodos análogos. Apreendeu-se a possibilidade de elaborar um planejamento conjunto para a série, possivelmente resgatando, nas memórias do curso, experiências como a realização de reuniões de planejamento anual, coordenadas pelo colegiado, nas quais os planos de curso eram relatados por cada docente e o corpo todo analisava o que estava sendo proposto.

No que diz respeito ao equilíbrio entre atividades teóricas e práticas, a pesquisa quantitativa levantou dados apontando para uma maior concentração no escore “ótimo”, seguido do “muito bom” pela 4ª. série. Apesar de os respondentes assinalarem como um equilíbrio satisfatório na fase qualitativa, foram identificadas manifestações de certo descontentamento, relacionadas à inclusão de novas disciplinas na grade curricular, no segundo semestre, dificultando o gerenciamento de atividades e, por outro lado, o desenvolvimento de poucas atividades práticas, somente solicitadas por duas matérias. Recomenda-se o planejamento conjunto de atividades a serem programadas no início do semestre, em reuniões gerais por séries e, por sugestão dos próprios alunos, a realização de palestras que mostrem a realidade do mercado de trabalho, as dificuldades, erros e acertos na trajetória profissional.

Perguntados sobre a plataforma *moodle*, os estudantes da 3ª. série consideraram que a ferramenta é aceita, porém os estudantes debitaram a ela a necessidade de avanços em seu uso e acesso. Embora a avaliação geral tenha revelado a pertinência e a facilidade que a plataforma proporciona, foi sinalizado que pode estar sendo mal empregada e impactando diretamente no melhor aproveitamento da ferramenta, nos processos de aprendizagem. Diante dos dados analisados recomenda-se, aos docentes reavaliar o modo como vêm empregando a plataforma, que revejam suas práticas e adotem formas inovadoras no desenvolvimento de atividades no *moodle*. Reafirma-se a expectativa por outros estudos que apurem mais informações sobre a plataforma, para focalizar, com segurança, as questões correspondentes.



A plataforma *moodle*, no tocante ao uso e acesso, foi considerada muito ruim pela 4ª. série, evoluindo para um nível maior de descontentamento quanto à pertinência das tarefas solicitadas. Seu potencial como ferramenta requer um maior direcionamento por parte de órgãos como o Laboratório de Tecnologia Educacional, cursos de capacitação aos professores visando melhorar a eficiência de utilização deste recurso, de maneira a promover a aprendizagem. Cabe também a cada docente buscar meios e estratégias para tornar as atividades mais significativas e atraentes para os estudantes.

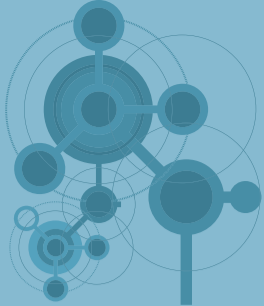
## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matriz curricular do Curso de Relações Públicas da UEL atende o conteúdo exigido pelas DCN, porém a carga horária imposta provoca impactos que fragilizam atividades que mereceriam mais ênfase no curso. Essa imposição de carga horária conflita com as características de um curso de turno parcial, ao abrir-se para alternativas possíveis, em detrimento do poder de optar pelo que seria o melhor.

Foi apurado que as condições físicas e estruturais de uma IES pública como a UEL, embora beire a precariedade, acaba compensada pelo desempenho de seu pessoal docente e técnico. Especialmente a rotatividade de professores vem provocando prejuízos imediatos e, por vezes, abordagens opostas ou distantes, entre docentes de uma mesma disciplina. Isso preocupa na formação de profissionais de relações públicas que compreendam a sociedade e se tornem aptos a apreciar o mundo atual como um ambiente complexo e desafiador. O curso requer abordagens inovadoras que qualifiquem os graduandos para projetar relacionamento com públicos em consonância com paradigmas de velocidade, competitividade e globalização.

## REFERÊNCIAS

- CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.
- CORBETTA, Piergiorgio. *Social research: theory, methods and techniques*. Londres: Sage Publications, 2003.
- DAVOK, Delsi Fries. *Modelo de meta-avaliação de processos de avaliação da qualidade de cursos de graduação*. 2006. 272 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2006.
- DUFFY, Mary E. Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. *Journal of Nursing Scholarship*, v. 19, n. 3, p. 130-133, 1987.
- GOLICIC Susan L.; DAVIS, Donna F.; McCARTHY, Teresa M. A balanced approach to research in supply chain management. In: KOTZAB, Herbert *et al.* (eds.). *Research methodologies in supply chain management*. Heidelberg, Alemanha: Physica-Verlag Heidelberg, 2005.
- GRILLO, Marlene. *Projeto político-pedagógico e prática avaliativa: uma relação necessária*. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (orgs.). *Avaliação: uma discussão em aberto*. 2 ed. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2003.
- JURKEVICZ, Maristela Romagnole de Araújo. *Avaliação da aprendizagem e formação do profissional de relações públicas: um estudo utilizando a metodologia da problematização*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2010.



KUNSCH, Margarida M. Krohling. História das relações públicas no Brasil: retrospectiva e aspectos relevantes. *Idade Mídia*, São Paulo, SP, a. 1, n. 2, nov. 2002.

MOURA, Cláudia Peixoto de. Padrões de qualidade no ensino de comunicação no Brasil. *In*: KUNSCH, Margarida M. Krohling (org.). *Ensino de comunicação: qualidade na formação acadêmico-profissional*. São Paulo, SP: ECA-USP; Intercom, 2007.

NASCIMENTO, João Carlos H. Bernardes *et al.* Avaliação Institucional: aplicação discente em ciências contábeis. *Future Journal*, São Paulo, SP, v. 8, n. 2, ago. 2016.

PACHECO, José Augusto, MORGADO, José Carlos. *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.

SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. *Avaliação institucional e projeto pedagógico: articulação imprescindível*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2007. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-graduacao/Educacao/Dissertacoes/sanches\\_rcf\\_dr\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-graduacao/Educacao/Dissertacoes/sanches_rcf_dr_mar.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2019.

ZEM-MASCARENHAS, Silvia Helena; BERETTA, Maria Isabel Ruiz. Participando da construção de um projeto pedagógico da enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, Universidade de São Paulo, v. 39, n. 4, 2005. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=361033283010>>. Acesso em: 26 out. 2019.

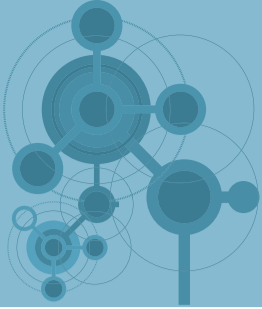
---

Artigo recebido em 20.02.2020 e aprovado em 23.04.2020.

# DEPOIMENTOS







# Implantação das novas diretrizes no Curso de Relações Públicas da Fabico-UFRGS: o estágio obrigatório em foco

Implementation of the new guidelines in the Fabico-UFRGS Public Relations Course: the mandatory internship in focus

Implementación de las nuevas directrices en el Curso de Relaciones Públicas de Fabico-UFRGS: la pasantía obrigatoria en foco



## Ana Cristina Cypriano Pereira

- Doutora e mestre em Educação e graduada em Relações Públicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
- Docente da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS (Fabico-UFRGS)
- Coordenadora da Comissão de Graduação do Curso de Relações Públicas (ComGrad-RP)
- Email: ana.cypriano@ufrgs.br



## Denise Avancini Alves

- Doutora em Comunicação e Informação, mestre em Administração e graduada em Relações Públicas e em Administração pela UFRGS
- Coordenadora substituta da ComGrad-RP
- Pesquisadora e docente da Fabico-UFRGS
- E-mail: denise.avancini@ufrgs.br



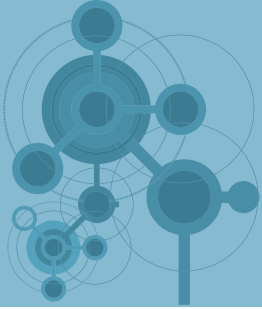
## Fabiane Sgorla

- Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)
- Mestre em Comunicação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/SC)
- Graduada em Relações Públicas e em Jornalismo pela UFSM
- Coordenadora do Núcleo de Avaliação Universitária (NAU)
- E-mail: fabiane.sgorla@ufrgs.br



## Karla Maria Müller

- Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)
- Mestre em Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)
- Graduada em Relações Públicas pela UFRGS
- Coordenadora do NDE/RP da Fabico-UFRGS)
- Email: kmmuller@ufrgs.br



## Resumo

O presente texto promove uma breve reflexão sobre a experiência de implantação do novo currículo do Curso de Relações Públicas da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (Fabico) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), baseado nas diretrizes curriculares do Ministério da Educação (MEC). O relato está fundamentado na análise documental de atas produzidas pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) e na Comissão de Graduação (ComGrad), além de resoluções, pareceres e outros documentos oficiais, conforme sugere Sônia V. Moreira (2009). Por fim, são trazidas as experiências específicas do estágio obrigatório no curso de relações públicas, e sua contribuição para a avaliação do currículo e a formação dos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** AVALIAÇÃO CURRICULAR • CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS • NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE • COMISSÃO DE GRADUAÇÃO • ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO.

## Abstract

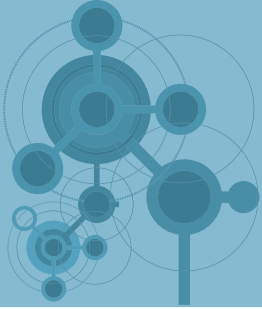
This text promotes a brief reflection on the experience of implementing the new curriculum of the Public Relations Course at the Faculty of Library and Communication (Fabico) of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), based on the curricular guidelines of the Ministry of Education (MEC). The report is based on the documental analysis of the minutes produced by Structuring Teaching Center (NDE) and the Graduation Committee (ComGrad), in addition to resolutions, opinions and other official documents, as suggested by Sônia V. Moreira (2009). Finally, the specific experiences of mandatory internship in the public relations course are presented, as well as their contribution to the evaluation of the curriculum and the training of students.

**KEYWORDS:** CURRICULUM EVALUATION • PUBLIC RELATIONS COURSE • STRUCTURING TEACHING UNIT • GRADUATION COMMITTEE • MANDATORY CURRICULAR INTERNSHIP.

## Resumen

Este texto promueve una breve reflexión sobre la experiencia de implementar el nuevo plan de estudios del Curso de Relaciones Públicas en la Facultad de biblioteconomía y Comunicación (Fabico) de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), basado en las directrices curriculares del Ministerio de Educación (MEC). El informe se basa en el análisis documental de las actas producidas por el Núcleo de Enseñanza Estructurante (NDE) y el Comité de Graduación (ComGrad), además de resoluciones, opiniones y otros documentos oficiales, según lo sugerido por Sônia V. Moreira (2009). Finalmente, se presentan las experiencias específicas de la pasantía obligatoria en el curso de relaciones públicas, así como su contribución a la evaluación del plan de estudios y la capacitación de los estudiantes.

**PALABRAS CLAVES:** EVALUACIÓN CURRICULAR • CURSO DE RELACIONES PÚBLICAS • UNIDAD DIDÁCTICA DE ESTRUCTURACIÓN • COMITÉ DE GRADUACIÓN • PASANTÍA OBLIGATORIA.



**A**presentamos a experiência de implantação do novo currículo do Curso de Relações Públicas da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Fabico-UFRGS) a partir do segundo semestre de 2017. Para tanto, foi utilizada a metodologia da análise documental (MOREIRA, 2009) e da apresentação de relatos baseados nas experiências dos envolvidos no processo e dos documentos disponíveis nos núcleos e comissões do curso. O primeiro tópico debate o papel do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e da Comissão de Graduação do Curso de Relações Públicas (ComGrad-RP) na implantação do novo currículo do curso. Em seguida são trazidas experiências do estágio curricular obrigatório e sua contribuição para a formação discente no contexto do novo currículo. E então é relatada a experiência na disciplina de acompanhamento de estágio obrigatório, destacando a dinâmica dos encontros, práticas pedagógicas e características dos locais de estágio. Por fim, se fazem as reflexões finais, em que se recuperam os principais desafios da implantação do currículo do curso, a contribuição da atividade de estágio para a avaliação deste, bem como novas perspectivas.

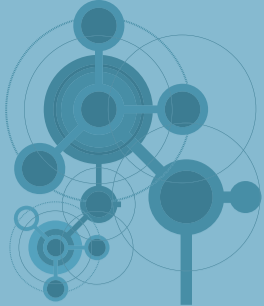
### **IMPLANTAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO DE RELAÇÕES PÚBLICAS A PARTIR DO NDE E DA COMGRAD**

O NDE-RP da Fabico-UFRGS foi criado em 2016 com o desmembramento do curso de comunicação (e suas habilitações), objetivando atender às novas diretrizes do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2013). Segundo o regimento interno do NDE/RP, baseado em resolução da UFRGS (2012), aprovado em agosto de 2017 pelo Conselho da Unidade da Fabico, são atribuições desse núcleo: acompanhar o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso, contribuir para a consolidação do profissional egresso, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), zelar pela execução do currículo e indicar formas de articulação entre ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação, levando em consideração as demandas específicas do curso. O núcleo é constituído por professores ligados diretamente ao curso, que possuam experiência dentro da Universidade há alguns anos.

A ComGrad-RP da Fabico-UFRGS, também instituída após o desmembramento da comissão de graduação do curso de comunicação, tem como atribuições a organização curricular e de atividades correlatas, avaliação periódica e sistemática do currículo, com vistas a eventuais reformulações e inovações, proposição de ações relacionadas ao ensino de graduação, entre outras. A ComGrad-RP é composta por cinco professores, um representante discente e um representante técnico administrativo.

A implantação do novo currículo do curso foi realizada em 2017.2. Após amplo debate entre professores, alunos e profissionais da área chegou-se à proposição de uma nova organização, mantendo aspectos relevantes, excluindo pontos ultrapassados e incluindo conteúdos que atendem a demandas atuais. O processo ocorreu com a introdução de uma nova grade curricular já no primeiro semestre de instauração das disciplinas com ajustes definidos, tais como a designação de disciplinas obrigatórias, obrigatórias alternativas, eletivas e classificação de algumas disciplinas antigas como liberadas e/ou liberadoras. Todos os trâmites que envolvem aproveitamento e adequação curricular foram coordenados pela comissão de graduação, cuja incumbência é o atendimento dessas demandas.

De acordo com as atas da ComGrad-RP, observa-se que inicialmente as demandas foram restritas às questões administrativas, como necessidade de flexibilização de pré-requisitos, atendimento aos alunos, reorganização de carga horária, já que todos os estudantes migraram para o novo currículo. A partir do segundo semestre de implantação, registros demonstram a necessidade de adequações no desenvolvimento do curso. Destaca-se nesse contexto, o estágio obrigatório, descrito e analisado no tópico seguinte deste texto. Implantado a partir da obrigatoriedade das DCNs para o Curso de Relações Públicas, o estágio obrigatório permite uma importante articulação com os resultados da formação discente. Ao final do segundo semestre da implantação do currículo foram encaminhados ao NDE-RP as principais preocupações: algumas carências no campo da escrita e da capacidade analítica.



No caso do novo Curso de Relações Públicas da Fabico-UFRGS verifica-se que a questão do estágio obrigatório, a designação de novas atribuições ao corpo docente e alocação de espaço físico e equipamentos são os maiores entraves encontrados quando se trata de universidade pública federal; por outro lado, a implantação total do novo currículo é visto com bons olhos pelos principais afetados, os alunos. Nesse sentido, a despeito das dificuldades encontradas, detalhamos a seguir o processo do estágio curricular obrigatório e sua contribuição para a formação discente no contexto do novo currículo.

## ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM RELAÇÕES PÚBLICAS NA FABICO-URGS

A disciplina de acompanhamento de estágio obrigatório no Curso de Relações Públicas da UFRGS, de quatro créditos, indicada para o 5º. semestre, atende à orientação das DCNs dos cursos de relações públicas, publicadas na Resolução nº 2 de 2013, conforme artigo 2º item X (BRASIL, 2013).

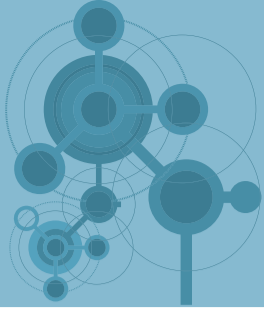
A disciplina tem como objetivo possibilitar ao aluno desenvolver o planejamento e a execução de projeto de estágio, definindo as atividades a serem desenvolvidas, assim como possibilitar análise da relevância dessa atividade para sua formação. Permite ao aluno uma constante reflexão sobre as atividades exercidas, tendo em vista o acompanhamento da disciplina e o relatório final do estágio, promovendo uma postura questionadora e inovadora a partir da proposição desenvolvida ao longo do semestre.

A primeira edição da disciplina aconteceu em janeiro de 2018.1. Até o final de 2019, foram concluídas quatro edições e 58 alunos já realizaram a disciplina. O acompanhamento e aconselhamento é individual, com atuação de dois a três professores por semestre, pois, por se tratar de disciplina de orientação prática, o olhar e atendimento individualizado a cada estudante é importante, o que somente é possível com turmas reduzidas. Além disso, a troca entre os docentes permite um olhar plural sobre as práticas que se estabelecem nos diferentes espaços de trabalho.

A oportunidade de estágio deve ser buscada pelo aluno, com a orientação de que escolha um local onde possa realizar no mínimo as 200 horas obrigatórias. Caso o estudante não encontre tal espaço de estágio, o curso então se responsabiliza pela oferta de oportunidades, as quais não necessariamente precisam ser remuneradas. A efetivação da atividade é acompanhada pelo processo administrativo de firmar o contrato da UFRGS com as empresas, instituições e organizações não-governamentais. O aluno é responsável pelo trâmite dos documentos, observando a legislação pertinente. As questões administrativas acabam sendo um dos desafios da realização da disciplina, pois muitos estudantes assumem, pela primeira vez, o protagonismo em procedimentos e processos documentais na universidade.

A metodologia da disciplina propõe relativa autonomia ao aluno, estimulando que ele encontre desafios para desenvolver atividades específicas para a disciplina, relacionados à prática de relações públicas e à comunicação estratégica. O estágio responde a dinâmicas de aprendizagem vivencial, sendo ele “uma oportunidade para refletir, sistematizar e testar conhecimentos teóricos e instrumentos discutidos durante o curso de graduação” (ROESCH, 2015, p. 4). Para dar suporte ao aluno e também subsídios à avaliação da disciplina, o discente é orientado a produzir um plano de comunicação a ser desenvolvido no local de estágio, apresentá-lo aos docentes, executar o que foi planejado, produzir e apresentar o relatório do que foi realizado, tudo compreendido dentro do período do semestre em que ele está matriculado.

A atividade do plano permite ao aluno, a partir do diagnóstico de seu local de estágio, elaborar um projeto, um programa ou uma campanha de comunicação, realizando as ações planejadas e relatar o processo e os resultados a serem alcançados. No plano, o estudante é instruído a descrever os objetivos e as metas buscados com a realização do estágio e todas as atividades que desenvolve. Integra a etapa do relatório a avaliação do que foi realizado e a autoavaliação do aluno sobre seu desempenho na implementação do plano. Inclui ainda autoavaliação das atividades diárias do estagiário, com destaque para a contribuição da disciplina no seu processo de aprendizagem.



São práticas pedagógicas da disciplina de acompanhamento de estágio as orientações coletivas, além do acompanhamento individual do desenvolvimento do estágio. A dinâmica de orientação inclui encontros presenciais e orientação via *chat* no *moodle*, levando em conta a presença constante da tecnologia no espaço educacional. As orientações são, na maioria das vezes, individuais, contudo percebe-se que rodadas de relatos de experiências com o grupo fortalecem as trocas entre os estudantes, a partir de práticas pedagógicas como conversações em círculo que possibilitam um compartilhar de desafios e possível retomada de percurso do plano de estágio.

Um dos desafios em nível pedagógico é a realização da visita *in loco*, que tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento das atividades do estagiário no ambiente em que elas se efetivam, observar as condições de trabalho, perceber a pertinência das atividades em relação às práticas profissionais e aproximar a universidade do mercado da comunicação. As experiências de visita realizadas na disciplina, na maioria das vezes, acabaram por revelar um cenário de boa recepção do estagiário no local e elevação das competências do acadêmico do curso de relações públicas. Além disso, o encontro entre supervisor, estagiário e professores promove interações e trocas acerca das necessidades das organizações em relação ao que a academia se propõe, contribuindo sistematicamente para o aprimoramento do currículo.

Em relação ao campo de atuação dos estagiários em Porto Alegre e na região metropolitana, foi possível observar que é amplo. Os estudantes encontram oportunidades de estágio em pequenas empresas, multinacionais, empresas *startups*, organizações não-governamentais e projetos dentro da universidade, como a organização de eventos, remunerados ou não, totalizando, até o momento, 36 organizações que estabeleceram vínculo com a UFRGS. Nas quatro edições da disciplina nota-se também repetição nas oportunidades de estágio, o que se justifica, muitas vezes, pelo desempenho dos estagiários e pela proximidade entre os estudantes, que divulgam a vaga aberta para os colegas. Vale destacar o caso de uma empresa de marketing digital de Porto Alegre que, junto das empresas da mesma *holding*, absorveram 11 estudantes do curso de relações públicas em estágio obrigatório.

No quadro 1 apresenta-se a tipologia das empresas e o percentual de vínculos do grupo de 58 alunos que já realizaram a disciplina de estágio obrigatório até o segundo semestre de 2019, conforme controle das docentes da disciplina e documentos contratuais dos discentes.

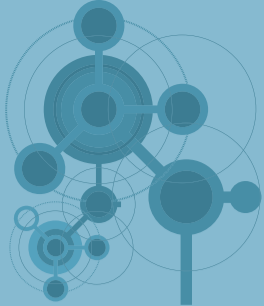
**Quadro 1 – Distribuição de vínculo dos alunos no campo de estágio  
(entre 1/2018 e 2/ 2019)**

Tipo de organização	Número absoluto de alunos vinculados	Número relativo (%)
Empresa privada	38	65,5
Empresa ou órgão público	13	22,4
ONG ou fundação	7	12,1
Total	58	100,0

Fonte: ComGrad-RP

Com base no quadro 1, percebe-se que a maior parte dos alunos (65,5%) se vincula a empresas privadas, o que também oportuniza a possibilidade de efetivações no mesmo ambiente onde o discente realizou o estágio.

De modo geral, houve uma percepção evolutiva do protagonismo do aluno em seu local de estágio e no ambiente acadêmico. Um exemplo foi a contratação de quatro alunos da turma de estagiários do segundo semestre de 2018, composta de 20 alunos. Também se destaca a evolução e autonomia no desempenho do aluno em sala de aula, nas disciplinas que seguem a sua formação. Observa-se ainda o encorajamento dos estudantes ao assumirem a realização do trabalho individual em todas as etapas e a gestão de relacionamento com chefia e colegas, tendo que compreender a ética corporativa. Assim, com base na aprendizagem ativa, a interação disciplinar e a valorização das experiências além da sala de aula, a disciplina estimula o desenvolvimento das competências profissionais e relacionais e o enfrentamento das rotinas do mercado da comunicação, que está em pleno desenvolvimento tecnológico, mas que ainda possui investimentos restritos.



Nesse sentido, a disciplina de acompanhamento de estágio obrigatório, ao integrar teoria e prática, contribui com o Curso de Relações Públicas da UFRGS na formação de profissionais que tenham um perfil proativo e ousado, atendendo as demandas locais ou regionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação do currículo do curso de relações públicas se mostrou positiva, a despeito das dificuldades naturais dos processos de transição. Observou-se necessidade de ajustes, adequando a proposição inicial à realidade, à medida que o currículo foi posto em prática.

No novo Curso de Relações Públicas da Fabico-UFRGS a designação de novas atribuições ao corpo docente e alocação de espaço físico e equipamentos são entraves encontrados, por se tratar de universidade pública federal, mas que mantém, mesmo com tantas adversidades, a qualidade que lhe é pertinente, permanecendo sempre em destaque nos *rankings* nacionais e internacionais. Conforme o The Center for World University Ranking (CWUR) 2019-2020, a UFRGS ocupou a terceira posição entre as universidades federais brasileiras (UFRGS, 2019<sup>1</sup>) e o Curso de Relações Públicas da UFRGS, em conjunto com o curso de jornalismo, foi o primeiro colocado na categoria dos cursos de comunicação conforme Ranking Universitário Folha (RUF, 2019<sup>2</sup>), da Folha de S.Paulo.

A disciplina de acompanhamento de estágio obrigatório, por sua vez, marca a implantação do currículo, pois revelou a relevância da interação da universidade com o mercado de trabalho. Ademais, essa atividade é de extrema importância para a avaliação e retroalimentação do currículo, sinalizando, mediante as exigências que se fazem ao aluno, quais são as necessidades e ansiedades de formação, isto é, o que se espera do futuro profissional de relações públicas. Tais sinalizações são analisadas de forma crítica, buscando não se perder as características fundantes do curso.

O desenvolvimento da atividade curricular de estágio, que nos currículos antigos já ocorria, mas não era obrigatório nem recebia tanto apoio de orientação e supervisão docente, também surpreendeu pelo amadurecimento do aluno da Fabico, que assume maior comprometimento com a vida acadêmica e profissional, revelando sua autonomia na construção da sua carreira, inclusive observando áreas de competência para as quais o aluno tem maior habilidade ou interesse em desenvolver.

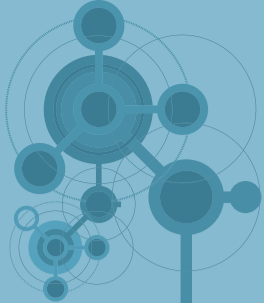
Assim, absorver e analisar de forma crítica as sugestões postas a partir das informações trazidas na atividade de estágio é o grande desafio que se impõe para a primeira revisão curricular. A perspectiva é de contínua reflexão do papel formativo do estágio, seu impacto na vida acadêmica, tanto profissional quanto pessoal do aluno, assim como de aprofundar o papel do docente na condução desse acompanhamento de atividade, potencializando a relação do mercado e da academia. Nesse sentido, o papel da Comissão de Graduação do Curso e de seu Núcleo Docente Estruturante é fundamental para acompanhar, avaliar e propor novas formas de organizar o oferecimento das disciplinas, como ocorre com a disciplina de acompanhamento de estágio obrigatório em relações públicas na Fabico-UFRGS.

## REFERÊNCIAS

BRASIL – Ministério da Educação. 2013. Resolução nº 2, de 27 de setembro de 2013. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Relações Públicas. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14243-rces002-13&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14243-rces002-13&Itemid=30192)> Acesso em: 14 fev 2020.

1 Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-e-3a-melhor-universidade-federal-brasileira-em-ranking>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

2 Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/fabico/ufrgs-fica-em-1deg-na-categoria-comunicacao-em-ranking-da-folha>>. Acesso em: 15 fev. 2020.



MOREIRA, Sônia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. *In*: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (orgs.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo, SP: Atlas, 2009.

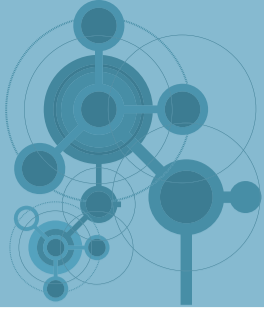
ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. *Projetos de estágio e de pesquisa em administração*. São Paulo, SP: Atlas, 2015.

UFRGS. Resolução nº 22/2012 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Cepe). 2012. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucao-no-22-2012-de-04-07-2012/view>> Acesso em: 01mar. 2019.

UFRGS. Projeto pedagógico de curso de relações públicas – 2019. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/fabico/graduacao/relacoes-publicas/PPC\\_versofinalRP.pdf](http://www.ufrgs.br/fabico/graduacao/relacoes-publicas/PPC_versofinalRP.pdf)> Acesso em: 13 jan2020.

---

Texto recebido em 20.02.2020 e aprovado em 26.04.2020.



## Em busca da interdisciplinaridade: a experiência do Curso de Relações Públicas da Universidade do Estado da Bahia (Uneb)

In search of interdisciplinarity: the experience of the Public Relations Course at the State University of Bahia (Uneb)

En busca de la interdisciplinarietà: la experiencia del Curso de Relaciones Públicas en la Universidad Estatal de Bahía (Uneb)



### Maria Aparecida Viviani Ferraz

- Mestre em Administração pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
- Graduada em Jornalismo pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP)
- Professora auxiliar da Universidade do Estado da Bahia (Uneb)
- E-mail: adanon@uol.com.br



### Rodrigo Maurício Freire Soares

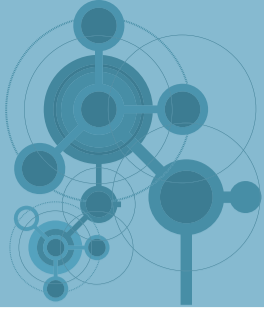
- Doutorando do Programa de Comunicação e Culturas Contemporâneas do Poscom-UFBA
- Mestre em Desenvolvimento e Gestão Social pela Escola de Administração da UFBA
- Especialista em Gestão da Comunicação Organizacional Integrada pela UFBA
- Graduado em Comunicação Social/Relações Públicas pela Uneb
- Professor do Curso de Relações Públicas da Uneb
- E-mail: rmsoares@uneb.br



### Zilda Fátima da Silva Paim

- Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb)
- Graduada em Comunicação Social/Relações Públicas pela Uneb
- Professora do Curso de Relações Públicas da Uneb
- Coordenadora do Colegiado de Relações Públicas da Uneb
- E-mail: zilpaim@uol.com.br





## Resumo

Apresentamos o relato da experiência de construção de um projeto interdisciplinar no âmbito do Curso de Relações Públicas da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Na proposta, toma-se como fenômeno e campo empírico a cidade de Salvador (BA). Compreende-se que as relações públicas têm uma indiscutível vocação interdisciplinar, cujas práticas estão diretamente relacionadas ao contexto mais amplo de transformações que afetam os processos de comunicação, implicando mudanças paradigmáticas no âmbito da formação acadêmica e profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** INTERDISCIPLINARIDADE • RELAÇÕES PÚBLICAS • COMUNICAÇÃO • UNEB.

## Abstract

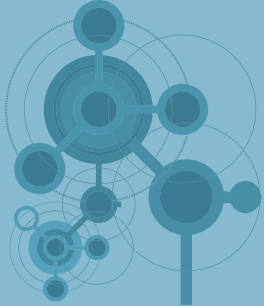
We present the experience of building an interdisciplinary project in the Public Relations Course of the University of the State of Bahia (Uneb). In the proposal, we take the city of Salvador, in Bahia, as a phenomenon and empirical field. We understand that the public relations have an indisputable interdisciplinary vocation, whose practices are directly related to the broader context of transformations that affect the communication processes, implying paradigmatic changes in the use of academic and professional training.

**KEYWORDS:** INTERDISCIPLINARITY • PUBLIC RELATIONS • COMMUNICATION • UNEB.

## Resumen

Presentamos un relato de la experiencia de construir un proyecto interdisciplinario dentro del Curso de Relaciones Públicas de la Universidad del Estado de Bahía (Uneb). En la propuesta, la ciudad de Salvador se toma como un fenómeno y campo empírico. Se entiende que las relaciones públicas tienen una vocación interdisciplinaria indiscutible, cuyas prácticas están directamente relacionadas con el contexto más amplio de transformaciones que afectan los procesos de comunicación, lo que implica cambios paradigmáticos en el alcance de la formación académica y profesional.

**PALABRAS CLAVES:** INTERDISCIPLINARIEDAD • RELACIONES PÚBLICAS • COMUNICACIÓN • UNEB.



As relações públicas têm uma indiscutível vocação interdisciplinar. Atividade nascida no campo da comunicação, que busca obter o consenso entre organizações e instituições e seus públicos de interesse, as relações públicas articulam, necessariamente, tais entidades como interlocutores de uma situação de comunicação. Como bem observa Franklin Fearing (1987, p. 59), as situações de comunicação, ao se inserirem em um processo compartilhado de conhecimento, envolvem tais interlocutores em *relações públicas* (grifo do autor). Para o autor, “quem se comunica torna público algo que até então era privado” (FEARING, 1987, p. 60). Neste sentido, as situações comunicativas, ainda segundo Fearing (1987, p. 80), enquanto processos simbólicos de interação social, exigem uma compreensão de todos aqueles meios, psicológicos, sociais, linguísticos e estratégicos, da comunicação humana. São assim, como as relações públicas, matéria interdisciplinar.

Tendo em mente esta compreensão das relações públicas e de seu campo de atuação, os professores do Curso de Relações Públicas<sup>1</sup> da Uneb, por meio do núcleo docente estruturante (NDE)<sup>2</sup>, resolveram criar uma proposta de trabalho interdisciplinar, que envolvesse as disciplinas de cada semestre do curso em um trabalho conjunto. Tratava-se de um projeto-piloto, a ser testado na prática e continuamente avaliado, por alunos e professores, conforme atribuições do NDE, definidas em março de 2017, tais como: “zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes do currículo”, para integrá-lo, definitivamente, ao projeto político pedagógico do curso.

A articulação teórico-prática obedece ao proposto nos eixos formativos e no perfil profissional almejado pelo curso. A busca por um modelo de formação interdisciplinar converge com as competências gerais a serem estimuladas nos discentes, evidenciadas em distintas partes do seu projeto pedagógico, sobretudo ao se referir à “capacidade de articular, de forma interdisciplinar, as interfaces existentes nas diferentes áreas da comunicação, bem como de outros campos do saber, promovendo a integração teórico-prática” (UNEB, 2017, p. 10).

## INTERDISCIPLINARIDADE E RELAÇÕES PÚBLICAS

A interdisciplinaridade é um conceito polissêmico. Diante disso, entendemos que se faz necessário, primeiramente, situar a experiência em questão no campo interdisciplinar, não devendo ser equivocadamente tratada sob os vieses da multi ou da transdisciplinaridade. No quadro a seguir, faz-se uma distinção entre essas abordagens:

**Quadro 1 – Distinções epistemológicas.**

Multidisciplinaridade	Interdisciplinaridade	Transdisciplinaridade
Os objetivos próprios de cada disciplina são preservados, conservando-se sua autonomia, seus objetos, sendo tênues as articulações entre as mesmas.	Busca-se o estabelecimento de uma intercomunicação efetiva entre as disciplinas, por meio do enriquecimento das relações entre elas. Almeja-se, a composição de um objeto comum, por meio dos objetos particulares de cada uma das disciplinas participantes.	A constituição de novo objeto dá-se em movimento ascendente.

Fonte: Adaptado de Machado (2002, p. 135-136).

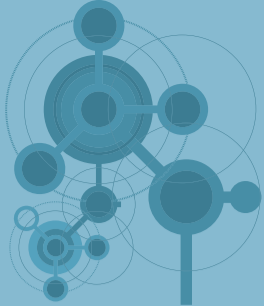
Na proposta de trabalho implementada no curso e apresentada neste artigo, consideramos uma ancoragem na interdisciplinaridade o que a configura como uma estratégia de colaboração orientada para uma perspectiva de descoberta (GUSDORF, 1977), como recurso para uma maior compreensão da realidade, que se apresenta invariavelmente complexa (ZABALA, 2002), ou ainda, como observa Hilton Japiassu (1976), como um espaço que deve ser construído na superação das fronteiras disciplinares.

Como objeto comum, característico de uma abordagem interdisciplinar, tomou-se como perspectiva a proposta “VerAcidade”, desenvolvida por Lucrécia D’Alessio Ferrara<sup>3</sup>, a partir da qual a cidade de Salvador (BA) serviria de mote

1 O Curso de Graduação em Relações Públicas – Bacharelado – insere-se no âmbito do Departamento de Ciências Humanas, Campus I da Uneb, em Salvador, BA. A administração acadêmica ocorre por meio do colegiado de curso, que se articula a instâncias superiores do departamento e da universidade.

2 Conforme Resolução do Consepe nº 1.818/2015, da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), entre outras atribuições, o núcleo docente estruturante (NDE) “de um curso de graduação é uma instância vocacionada a contribuir na permanente potencialização da qualidade acadêmica do mesmo e se constitui de um grupo de docentes atuantes no processo de concepção, consolidação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico do curso (PPC)”.

3 Consoante proposta desenvolvida em diversas publicações (ver FERRARA, 1988, 1993).



para o trabalho conjunto das disciplinas do semestre em que fosse programada. A proposta ancorou-se também na possibilidade que, segundo George Gerbner (1973, p. 57), foi inaugurada pelo surgimento da imprensa, que

perturbou as suposições até então existentes acerca da capacidade – e do direito – de as pessoas comuns adquirirem conhecimento além da sua própria experiência e acerca do ponto de vista a partir do qual deveria ser produzido o conhecimento público.

As barreiras suscitadas no momento em que se inaugurava uma imprensa combativa nos Estados Unidos, no início do século passado, propiciaram o surgimento das atividades de assessoria de imprensa e das relações públicas, quando as tensões entre o público e o privado entram em questão.

Assim, a possibilidade de compreender as transformações que hoje atravessam os assuntos de interesse humano, no que respeita ao compartilhamento de perspectivas de análise e de compreensão das relações públicas, nos levou ao desenvolvimento de uma proposta de prática interdisciplinar no âmbito da formação na área. Compreende-se, também, que o enfoque interdisciplinar, diretamente relacionado ao contexto mais amplo de transformações que afetam os processos de comunicação, agora globalizados, envolvem mudanças paradigmáticas no âmbito da formação acadêmica e profissional. Nosso ponto de partida foi a busca de uma compreensão pedagógica da interdisciplinaridade, bem como considerar o fenômeno urbano como um meio de comunicação para estabelecer uma leitura da complexa realidade da cidade sob os enfoques da comunicação e das relações públicas.

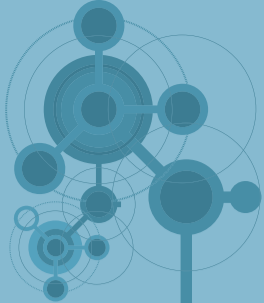
Se entendermos a extensão universitária como um processo interdisciplinar, que possibilita a interação entre a universidade e a sociedade civil, representada por seus diversos públicos, a perspectiva pedagógica contida no VerAcidade constitui-se em uma prática que pode auxiliar o processo de curricularização da extensão proposto pela Resolução Consep nº 2.018/2019<sup>4</sup>, que regulamenta as ações de curricularização da extensão nos cursos de graduação e pós-graduação da Uneb. Segundo o referido documento, no seu artigo 4º, as “atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”, podendo ser efetivadas por meio de quatro ações extensionistas: cursos, programas, projetos e prestação de serviços. Nos moldes em que vem sendo desenvolvida, a proposta VerAcidade tem avançado de modo a ganhar os contornos de um projeto, ou seja, “um conjunto de ações contínuas, de caráter educativo, cultural, artístico, científico e tecnológico, envolvendo docentes, pesquisadores, discentes (bolsistas e voluntários), servidores técnicos-administrativos e pessoas da comunidade, com objetivo, carga horária e prazo determinado”, tendo em vista proporcionar aos discentes o aproveitamento de carga horária das ações de extensão, visando à sua curricularização.

## **O PERCURSO METODOLÓGICO DO PROJETO INTERDISCIPLINAR: TRAJETÓRIA E APERFEIÇOAMENTO DA EXPERIÊNCIA**

No âmbito do Curso de Relações Públicas da Uneb, a proposta “Salvador é o meu mote, a cidade a minha praça” já vinha sendo operacionalizada no primeiro semestre do curso, a partir do primeiro semestre de 2009. Em seu formato inicial, a proposta VerAcidade tomava o espaço urbano como matéria têxtil, que se tece como descrição, narrativa ou dissertação. Uma cidade que nos molda e pode ser por nós moldada, através dos motivos que norteiam o nosso olhar. Com apoio em Eni P. Orlandi (2004, p. 11), buscava-se, naquele momento, “compreender a cidade pelo discurso”.

Assim, tendo a cidade como cenário para leituras do urbano, a proposta VerAcidade objetivava a elaboração de textos em que os alunos da turma, em grupos, desenvolviam um painel sobre a cidade. Cada grupo escolhia um espaço urbano a ser compreendido enquanto espaço de vivências, socialização e produção de significados e elaborava uma mídia (cartaz,

<sup>4</sup> Documento baseado na Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018) que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2014) e dá outras providências.

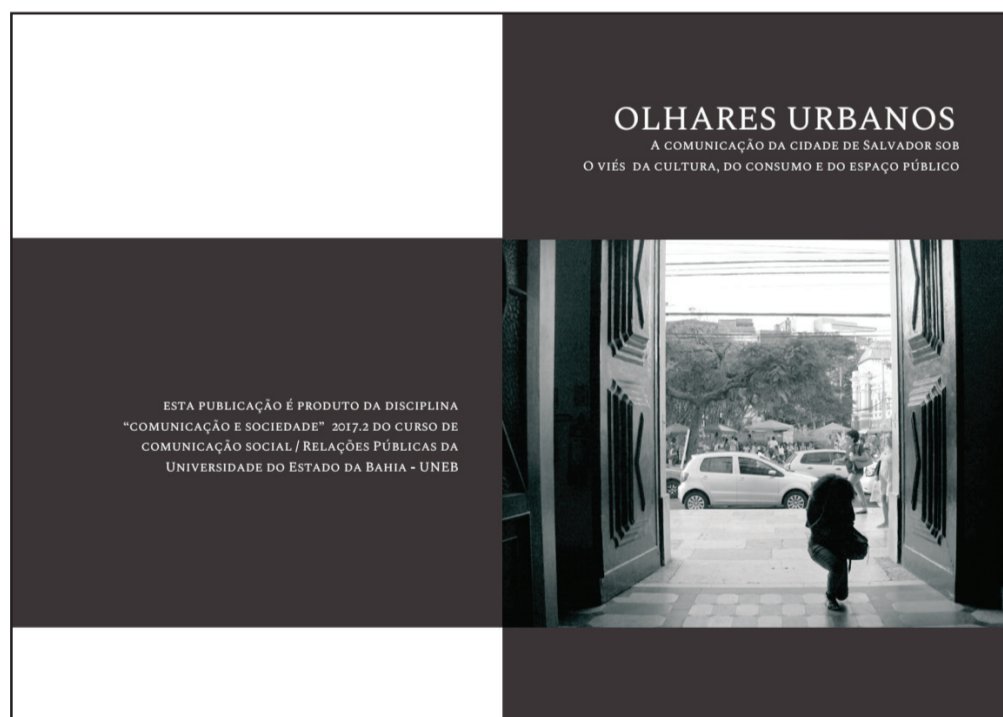


jornal, vídeo etc.) sobre o local. Tratava-se assim de uma atividade que abarcava a produção e a edição de textos e imagens (vídeo, fotografia), a partir do desenvolvimento de um olhar crítico sobre a cidade. No âmbito da disciplina, os grupos empenhavam-se em compreender cada espaço urbano escolhido como um lugar de relações públicas, ou seja, como uma entidade que *entrava em relações públicas* com o restante da cidade, apresentando uma determinada imagem e contribuindo para uma espécie de identidade “em mosaico” da cidade de Salvador. Quando a proposta se estendeu, buscando articular as disciplinas de um semestre, como projeto-piloto, a atividade de coordenação geral foi delegada ao professor responsável pela disciplina de relações públicas do semestre em pauta e para a execução da mídia (revista, vídeo etc.), escolhida no início das atividades,<sup>5</sup> foi encarregado o professor da oficina de texto ou mídia do mesmo semestre.<sup>6</sup> Neste formato, adotava-se a compreensão da cidade como um meio de comunicação, considerando-se os espaços urbanos como mídias.

Na edição de 2017.1, foi retomada a ideia de pensar a cidade sob o viés da comunicação e das relações públicas. A elaboração de textos e fotos ensejou a edição do *e-book Olhares urbanos*<sup>7</sup> na disciplina comunicação e sociedade. Os alunos da disciplina dividiram-se em quatro grupos para fotografar a cidade de Salvador, durante o mês de novembro de 2017, a partir das dimensões de análise discutidas em sala de aula (consumo, cultura, espaço público e comunicação).

Os textos sobre consumo e os significados atribuídos aos objetos na contemporaneidade (BAUDRILLARD, 1981; LIPOVETSKY, 1989) dialogaram com o momento atual de volatilidade das relações humanas (BAUMAN, 1998). Nessa compilação de imagens e textos produzidos pelos alunos, a cidade foi tratada como o lugar de surpresas e polifonia, sendo, por si só, um movimento de contradições: *ordem x caos; público x privado; indiferença x compromisso cívico*.

**Figura 1 – E-book *Olhares urbanos*.**



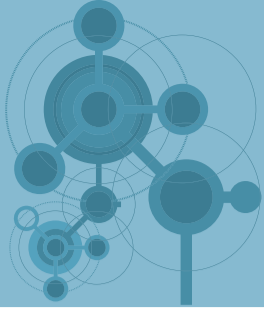
Fonte: Soares, 2017.

A partir dessas experiências, até então restritas a uma disciplina, ampliou-se conceitualmente a estratégia de formação e a abrangência da proposta, estendendo-se às demais disciplinas de um semestre do curso, assumindo, de fato, um perfil interdisciplinar. Foram, então, desenvolvidas duas edições do projeto pedagógico interdisciplinar, nos semestres 2018.1 e 2018.2.

<sup>5</sup> A coordenação inicial dos trabalhos, quando se dava a determinação do tema a ser abordado na construção do painel “Ver a cidade”, transcorria sob a orientação do NDE, em reunião com os docentes do semestre em pauta. Em seguida, a coordenação do NDE ocorria apenas em momentos pontuais de avaliação do andamento dos trabalhos, e quando necessário.

<sup>6</sup> No fluxograma das disciplinas da nova grade do Curso de Relações Públicas, implantada em 2019, podemos observar a presença de pelo menos uma disciplina da área de relações públicas, de caráter teórico, e de oficinas de produção (de textos e mídias), que são teórico-práticas.

<sup>7</sup> O *e-book Olhares urbanos* pode ser acessado em: <<http://bit.do/olhares-urbanos>>.



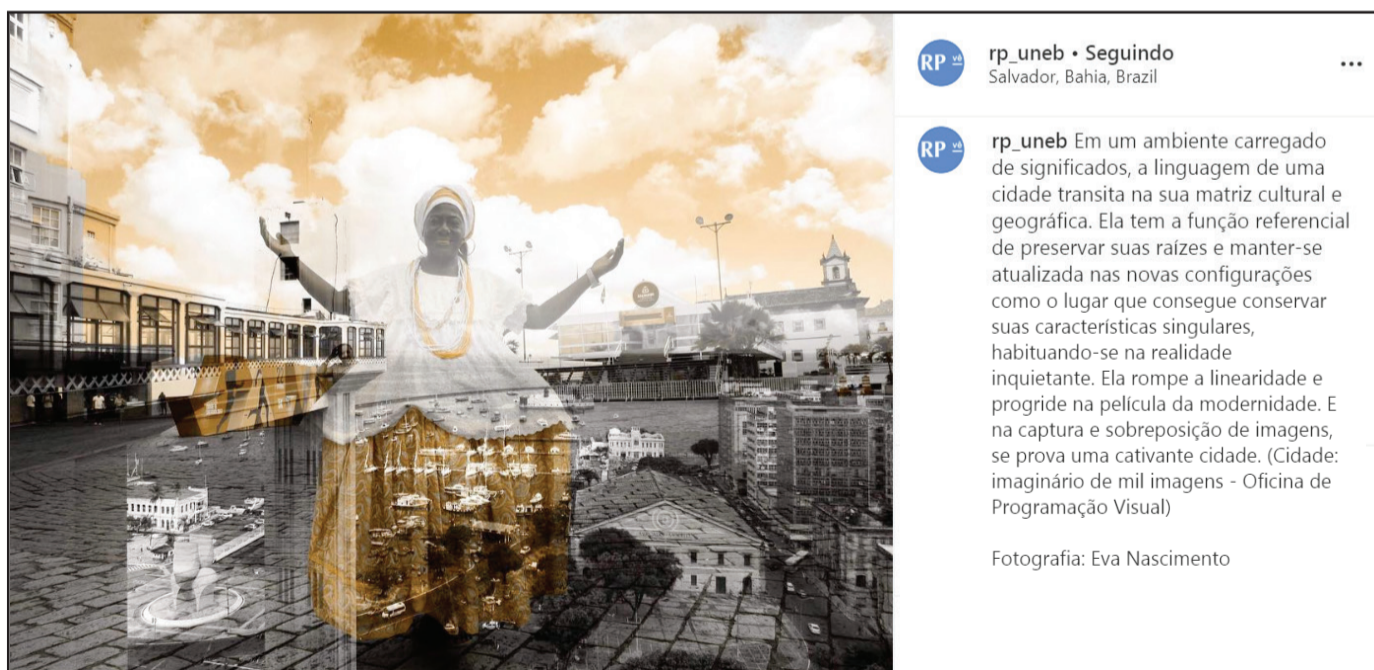
Na edição de 2018.1, o trabalho foi embasado em um texto que busca compreender o fenômeno urbano, da historiadora Sandra Jatahy Pesavento (2007), *Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias*. Nele, a autora nos sugere uma compreensão multifacetada do fenômeno urbano, mas especialmente como um espaço de compreensão da condição humana. Assim, ela afirma:

Não gostaria de encerrar com definições já tão banais, de que a cidade é um microcosmo que contém o mundo. Mas estive todo o tempo, nesta discussão sobre a cidade como um objeto privilegiado para o estudo do historiador, a falar e a pensar nos valores da cidade. E estes, se bem entendo, estão situados no âmago da condição humana, na medida em que a cidade possibilitaria uma relação entre o espaço e o tempo na vida de cada um e de todos (PESAVENTO, 2007, p. 23).

Debatido em todas as disciplinas, com o texto de Pesavento, buscou-se observar o pano de fundo sobre o qual situar o viés que demarcava a abordagem da cidade feita nas disciplinas.

O projeto, em 2018.1, teve como objetivo contribuir para a discussão sobre a compreensão da atuação profissional dos relações públicas e seu olhar sobre o espaço urbano. Os alunos foram a campo e fotografaram a cidade de Salvador, a partir das discussões estimuladas em sala de aula e dos textos trabalhados em cada disciplina. Em seguida, cada uma das equipes das disciplinas enviava um conjunto de imagens para que fossem trabalhadas no âmbito da oficina de programação visual. Para nortear as atividades, foi elaborado um documento com as especificações de produção, envio e publicação das imagens, considerando critérios específicos de quantidade, formato, editoriais etc. O projeto desenvolveu-se durante 15 semanas do semestre, em que cada disciplina produziu 5 fotos por grupo, ou seja, 25 fotos por semana, acompanhadas de um texto. A cada semana, uma das disciplinas ficou responsável pelo envio do material. Os conteúdos foram publicados na conta “RP-Uneb”<sup>8</sup>, criada no Instagram, em 55 postagens e alcançando 161 seguidores no período de março a junho de 2018 (quatro meses).

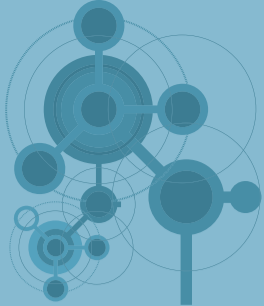
**Figura 2 – Exemplo de postagem – Produção discente**



Fonte: RP-Uneb, 2018.

Na edição de 2018.2 foi escolhido como tema “O direito à cidade”. A partir da definição da mídia escolhida, uma revista digital, voltamos nossa atenção para o “Direito à cidade”, tema que foi trabalhado em quatro editoriais: *práticas coletivas*, *memória*, *trajetórias* e *circuito*.

<sup>8</sup> Acesse <[https://www.instagram.com/rp\\_uneb/?hl=pt-br](https://www.instagram.com/rp_uneb/?hl=pt-br)>, para visualizar a página onde se encontram publicadas as postagens produzidas pelos alunos do curso.



Assim, em *práticas coletivas*, com apoio em textos debatidos em sala de aula, os alunos buscaram conhecer e divulgar ações, movimentos e associações populares presentes na cidade de Salvador.

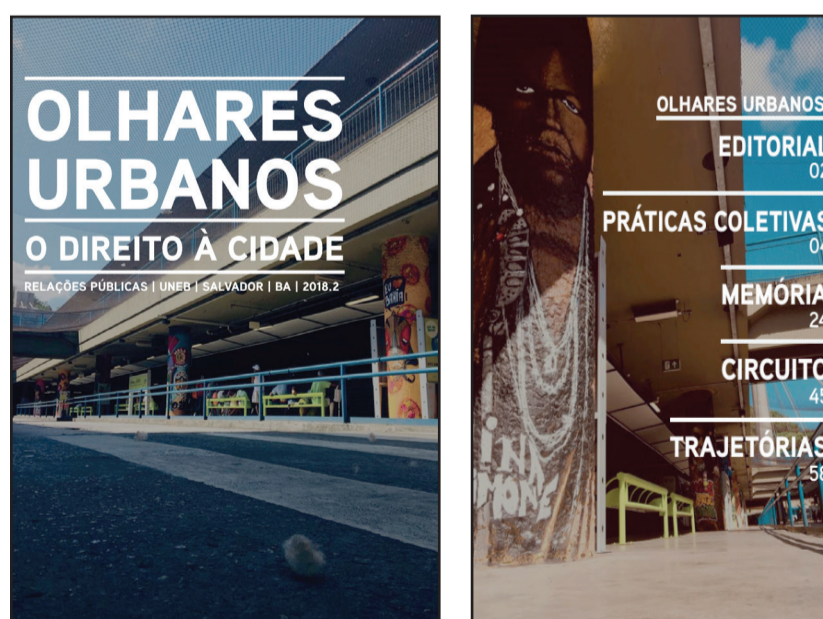
Em *memória*, para configurar as ações culturais e políticas voltadas para a preservação do patrimônio artístico e cultural da cidade de Salvador, após a leitura atenta dos textos de Marc Augé (2006), “Sobremodernidade: do mundo tecnológico de hoje ao desafio essencial do amanhã”, e de Pierre Nora (1993), “Entre memória e história: a problemática dos lugares”, os alunos discutiram as questões de lugar de memória e de não-lugar, problematizando, nos textos elaborados, a ressignificação dos locais operada por moradores da cidade e a gestão pública.

Em *trajetórias*, que focaliza as histórias de vida de indivíduos e grupos, os alunos falaram com voz própria, em primeira pessoa, elaborando uma crônica coletiva sobre a cidade de Salvador, com fundamento e apoio conceitual em dois textos: “A metrópole e a vida mental”, de Georg Simmel (1973), e o conto “O homem das multidões”, de Edgar Allan Poe (1987).

Em *circuito*, que abordou lugares de convívio e sociabilidade, a partir da leitura do capítulo “Os espaços da cidade”, da obra de Daniel Innerarity (2006), *O novo espaço público*, e também do texto “Espaço público urbano e memória”, de Iara Sydenstricker, Roney Gusmão e Thaís Brito (2016), extraído do livro *Olhares interdisciplinares: fundamentos em cultura, linguagens e tecnologias aplicadas*. A leitura destes textos, somada às reflexões em sala de aula, propiciou a discussão sobre os modos como a cidade se comunica, por meio da poesia e dos grafites, sendo o espaço público o lugar de trocas, sociabilidade e expressão cultural.

Na elaboração do produto final tivemos o *e-book*, o segundo da série *Olhares urbanos*<sup>9</sup>. Elaborou-se um detalhado cronograma de atividades para as 15 semanas de duração dos trabalhos, envolvendo datas finais para o fechamento das editorias e a editoração adequada do material produzido: revisão e finalização de textos, edição de fotos, diagramação e arte-final. Com a publicação, privilegiamos um tipo de aprendizagem que se efetiva por meio das práticas, cujo conhecimento se produz de forma colaborativa e se distancia de construtos individuais e particularizados. Ao contrário, consolida um fazer ancorado nas interações laborais das equipes de trabalho, em distintas disciplinas, aguçando, no corpo discente, uma perspectiva integrada, que permite estabelecer relações entre as componentes curriculares. *Olhares urbanos* constituiu-se em um esforço coletivo de teste de práticas pedagógicas, propiciando o debate de temáticas contemporâneas que mantêm relação com a comunicação e as relações públicas.

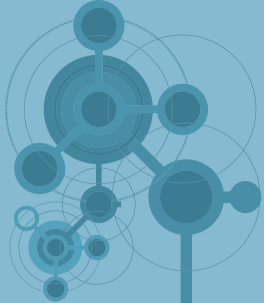
**Figura 3: Revista digital *Olhares urbanos*.**



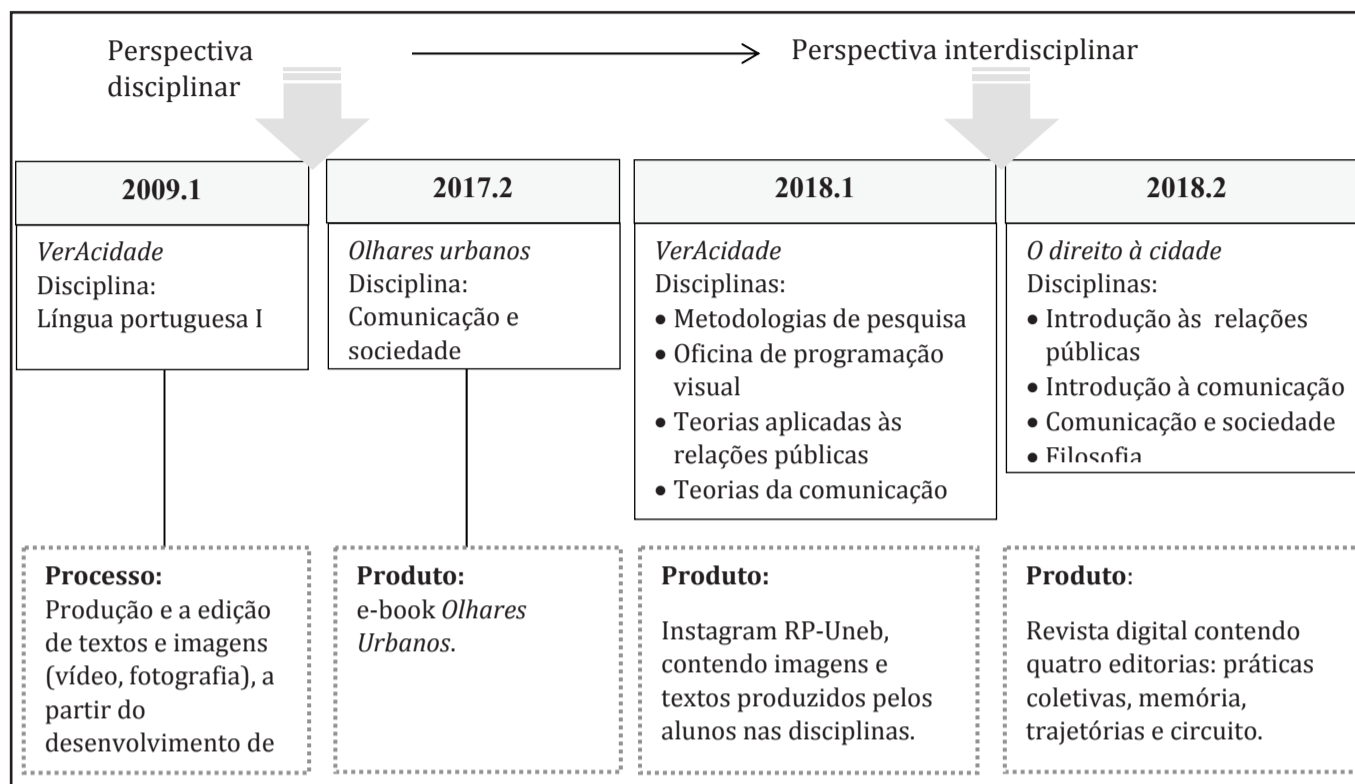
Fonte: Ferraz e Soares, 2018.

Um resumo dessa transição de uma abordagem disciplinar a uma estratégia de formação de fato interdisciplinar pode ser observada na figura a seguir:

<sup>9</sup> A revista digital *Olhares urbanos: o direito à cidade* pode ser acessada em: <<http://bit.do/direito-a-cidade>>.



**Figura 4 – Síntese do percurso metodológico.**



Fonte: Elaboração própria, 2020.

## RESULTADOS

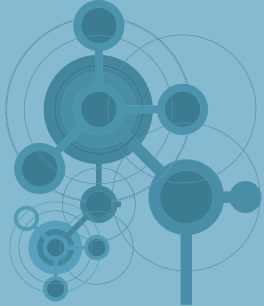
Como uma proposta ainda tentativa e em análise, as edições do interdisciplinar *VerAcidade* foram avaliadas, especialmente junto aos alunos, tendo em vista considerar o seu comprometimento no processo e a sua própria visão da participação articulada dos professores, objetivando correções de rumo e outras adequações. Como síntese de duas avaliações feitas, em 2018.1 e 2018.2, respectivamente, que focalizaram o processo e o produto, além de críticas ao andamento dos trabalhos (*timing*) e ao acúmulo de tarefas (sobrecarga; prazos apertados de entrega das atividades previstas), pudemos observar:

### Como pontos fortes:

1. A relevância da proposta interdisciplinar e da integração das disciplinas para a formação;
2. A possibilidade de enxergar a cidade sob um novo olhar, crítico;
3. O trabalho prático em campo, como experiência enriquecedora da formação de futuros profissionais, com um produto final considerado “excelente”;
4. Aquisição de competências técnicas para a elaboração dos produtos (fotografia, edição de imagens, produção e edição de textos etc.);
5. Incrementos à capacidade de trabalho em grupo, com tomadas de decisão e organização articuladas pelas próprias equipes.

### Como pontos fracos:

1. A falta de engajamento de muitos professores, que foi sentida pela maioria dos alunos ouvidos, no que respeita ao acompanhamento do trabalho interdisciplinar nos grupos, no âmbito de cada disciplina, bem como a ausência de articulação/diálogo entre as disciplinas, o que comprometeria a interdisciplinaridade;
2. Em decorrência, a participação diferenciada das disciplinas, algumas muito comprometidas, outras, não; algum prejuízo do conteúdo específico em algumas disciplinas;
3. Dificuldade de articulação de algumas disciplinas com o conhecimento da área de Relações Públicas.



## DISCUSSÕES E CONCLUSÕES

Podemos observar, por outro lado, que a proposta interdisciplinar do Curso de Relações Públicas da Uneb, do ponto de vista dos professores coordenadores, dentre outros, atingiu um patamar satisfatório, no que respeita à sua operacionalização – tematização e elaboração de mídia – no formato final da revista *Olhares urbanos*, produto que foi valorado muito positivamente pela maioria dos alunos. No entanto, deixou a desejar do ponto de vista do comprometimento diferenciado dos professores na proposta, o que foi sentido também pela sobrecarga de trabalho dos professores engajados na coordenação (geral e executiva) da proposta. Este aspecto, muito bem apontado pela maioria dos alunos, e correspondendo igualmente à percepção dos professores, em geral, sinaliza para as dificuldades que muitas vezes são apontadas quando se problematizam as questões que dizem respeito às relações públicas. É comum encontrarmos na área o que muitas vezes nomeamos equivocadamente de falta de transparência, mas que na realidade denota ausência de diálogo e da integração de funções, como na concepção da atividade por Margarida Kunsch (2003) que é tão necessária à eficácia da atividade.

As experiências relatadas nos convidam também a refletir sobre o perfil e a atuação docente neste processo. Sabemos que os professores envolvidos em uma atividade interdisciplinar devem primar pelo fomento de uma perspectiva crítico-reflexiva do aluno e focalizar a capacidade de este estabelecer as conexões e os fluxos entre os conteúdos apresentados. Por outro lado, sob a perspectiva do professor, trata-se de uma oportunidade de reflexão acerca das suas próprias práticas e da necessidade de que sejam criados novos sentidos em meio a estruturas curriculares que, ainda que sejam atualizadas e revistas com certa periodicidade, invariavelmente estarão em descompasso com as demandas sociais e a realidade. Para o docente participante de uma experiência interdisciplinar, há um inevitável reencontro com as suas identidades pessoal e profissional, o que incita, em última análise, a um revisitar das suas próprias práticas.

Assim, curiosamente, as tentativas de desenvolvimento de uma proposta interdisciplinar para o Curso de Relações Públicas da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) esbarraram na principal dificuldade que muitos estudiosos da área apontam como uma barreira ao pleno exercício da atividade: o diálogo em via de mão dupla. Não se avançou no sentido da interdisciplinaridade por que, apesar da boa vontade da maioria dos professores nela engajados, não se estabeleceu um diálogo profícuo e bidirecional, para a efetiva comunicação dos pares, ainda muito acostumados e aferrados aos seus territórios especializados, buscando, primordialmente, a manutenção do espaço de sua sala de aula nos limites do seu próprio domínio privado.

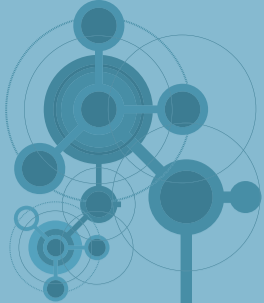
## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos no início deste texto, as relações públicas envolvem tornar público o que até então era privado e podemos avançar, a partir dessa concepção, observando, ainda, que também a interdisciplinaridade, para sua efetivação, requer *ações de relações públicas*, tendo em vista superar a visão fragmentada ainda presente nos processos de formação e produção do conhecimento. Em termos de perspectivas futuras, considerando o percurso já trilhado, entendemos que é possível a proposição de um projeto interdisciplinar que possa abarcar todas as turmas, promovendo o diálogo entre disciplinas de diferentes semestres (1º; 3º, 5º e 7º, por exemplo), mas, também, articulando e qualificando as práticas dos públicos da sociedade civil, de forma a instaurar uma interação dialógica com a comunidade acadêmica e fomentar diversas capacidades de leitura, compreensão e intervenção, no que diz respeito às complexas questões contemporâneas sobre a sintaxe urbana e as situações de comunicação aí engendradas.

## REFERÊNCIAS

- AUGÉ, Marc. Sobremodernidade: do mundo tecnológico de hoje ao desafio essencial do amanhã. In: MORAES, Dênis de (org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro, RJ: Mauad, 2006. p. 99-117.
- BAUDRILLARD, Jean *Simulacres et simulations*. Paris: Galilée, 1981.





BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998.

BRASIL. resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira. Disponível em: <[http://www.in.gov.br/materia//asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808](http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808)>. Acesso em: 15 fev. 2020.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1991.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

FEARING, Franklin. A comunicação humana. In: COHN, Gabriel. *Comunicação e indústria cultural: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e “cultura de massa” nessa sociedade*. São Paulo, SP: T. A. Queiroz, 1987. p. 56-82.

FERRARA, Lucrécia D’Aléssio. *Ver a cidade*. São Paulo, SP: Nobel, 1988.

FERRARA, Lucrécia D’Aléssio. *Olhar periférico: informação, linguagem, percepção ambiental*. São Paulo, SP: Edusp, 1993.

FERRAZ, Maria Aparecida Viviani; SOARES, Rodrigo M. F. (orgs.). *Olhares urbanos: o direito à cidade*. [E-book]. Salvador, BA: Uneb, 2018.

GERBNER, George. Os meios de comunicação de massa e a teoria da comunicação humana. In: DANCE, Frank E. X. (org.). *Teoria da comunicação humana*. São Paulo, SP: Cultrix, 1973. p. 57-83.

GUMES, Nadja Vladi Cardoso (org.). *Olhares interdisciplinares: fundamentos em cultura, linguagens e tecnologias aplicadas*. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2016.

GUSDORF, Georges. Present, passé, avenir de la recherche interdisciplinaire. *Rev. Int. de Sciences Sociales*, n. 29, p. 627-648, 1977.

INNERARITY, Daniel. *O novo espaço público*. Lisboa: Teorema, 2006.

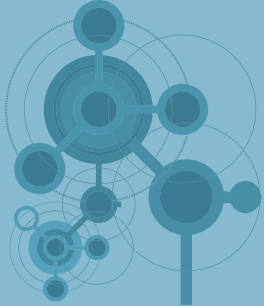
JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Imago, 1976.

KUNSCH, Margarida Maria Kroling. *Planejamento de relações públicas na comunicação integrada*. São Paulo, SP: Summus, 2003.

LIPOVETSKY, Gilles. *Império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1989.

MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. 5. ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2002.

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Tradução de Yara Aun Houry. Projeto História, São Paulo, SP, n.10, p.7-28, dez. 1993.



ORLANDI, Eni P. *Cidade dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. Abertura. *Revista Brasileira de História*, v. 27, n. 53, p. 11-23, jun. 2007.

POE, Edgar Allan. O homem das multidões. In: *Os melhores contos de Edgar Allan Poe*. São Paulo, SP: Círculo do Livro, 1987. p. 130-138.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. Tradução de Sérgio Marques dos Reis. In: VELHO, Otavio Guilherme. *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1973.

SYDENSTRICKER, Iara; GUSMÃO, Roney Gusmão; BRITO, Thaís. Espaço público urbano e memória. In: GUMES, Nadja Vladi Cardoso (org.). *Olhares interdisciplinares: fundamentos em cultura, linguagens e tecnologias aplicadas*. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2016.

SOARES, Rodrigo M. F. (org.). *Olhares urbanos*. [E-book]. Salvador, BA: Uneb, 2017.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia. *Projeto de redimensionamento curricular: curso de graduação em relações públicas (bacharelado)*. Salvador, BA: Uneb, 2017.

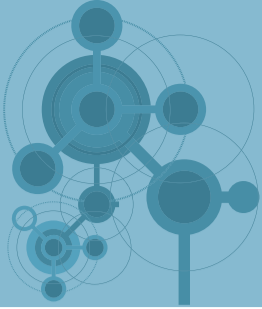
ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

---

Artigo recebido em 16.02.2020 e aprovado em 30.04.2020.

# ESPAÇO ABERTO





## Relações de poder e ciberdocilidade: dilemas éticos infocomunicacionais

Power relations and cyberdocility:  
ethical infocommunicational dilemmas

Relaciones de poder y ciberdocilidad:  
dilemas éticos infocomunicacionales



### Isaura Mourão Generoso

- Doutora em Comunicação e Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
- Mestra em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas)
- Bacharel em Jornalismo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
- Professora na PUC-Minas
- Pesquisadora do grupo de pesquisa Comunicação no contexto organizacional: aspectos teórico-conceituais – Dialorg/PUC-Minas
- E-mail: mouraoisaura@gmail.com



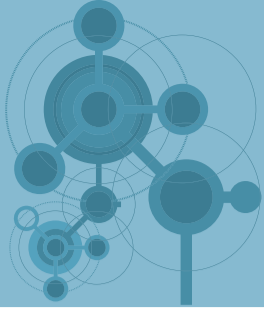
### Bruno Vinhola

- Doutorando em Comunicação e Informação pela UFRGS
- Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)
- Membro do grupo de pesquisa Comunicação organizacional, cultura e relações de poder – GCCOP/UFRGS
- E-mail: bruno.vinhola@gmail.com



### Nicole Morás

- Mestre em Comunicação e Informação pela UFRGS
- Bacharel em Jornalismo pela Universidade do Vale do Taquari (Univates)
- Membro do grupo de pesquisa Comunicação organizacional, cultura e relações de poder – GCCOP/UFRGS
- E-mail: nicolemoras@gmail.com



## Resumo

Buscamos provocar reflexões acerca da sofisticação dos processos de vigilância e controle organizacionais sobre os indivíduos, na ambiência digital. Para isso, acionamos noções de poder e vigilância (FOUCAULT, 1996; DELEUZE, 1992; CASTELLS, 2010; HAN, 2018), com vistas a cotejá-las com suas reconfigurações na sociedade hodierna. Elencamos comportamentos organizacionais que revelam o refinamento desses processos e, concomitantemente, dilemas éticos infocomunicacionais dessa ambiência digital. Entendemos, com essas articulações, a emergência de um fenômeno que denominamos ciberdocilidade, orquestrado pelas relações organizacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL • RELAÇÕES DE PODER • DILEMAS ÉTICOS • CIBERDOCILIDADE • VIGILÂNCIA.

## Abstract

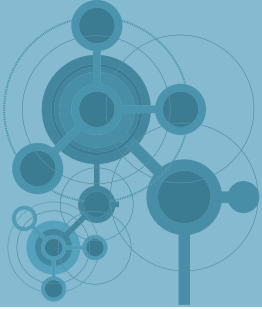
Our goal is to stimulate reflections about the sophistication of organizational surveillance and control over individuals in the digital environment. For that, we studied notions of power and surveillance (FOUCAULT, 1996; DELEUZE, 1992; CASTELLS, 2010; HAN, 2018), comparing them to their reconfiguration in today's society. We listed organizational behaviors that reveal the refinement of these processes and, simultaneously, ethical infocommunicational dilemmas of the digital environment. With these articulations, we understand the emergence of a phenomenon we called cyberdocility, orchestrated by organizational relations.

**KEYWORDS:** ORGANIZATIONAL COMMUNICATION • POWER RELATIONS • ETHICAL DILEMMAS • CYBERDOCILITY • SURVEILLANCE.

## Resumen

Buscamos provocar reflexiones sobre la sofisticación de los procesos de vigilancia organizacional y control sobre individuos, en el entorno digital. Para esto, desencadenamos nociones de poder y vigilancia (FOUCAULT, 1996; DELEUZE, 1992; CASTELLS, 2010; HAN, 2018), para compararlos con sus reconfiguraciones en la sociedad de hoy. Enumeramos comportamientos organizacionales que revelan el refinamiento de estos procesos y, concomitantemente, dilemas éticos infocomunicaciones de este entorno digital. Con estas articulaciones, entendemos la aparición de un fenómeno que llamamos ciberdocilidad, orquestado por las relaciones organizacionales.

**PALABRAS CLAVES:** COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL • RELACIONES DE PODER • DILEMAS ÉTICOS • CIBERDOCILIDAD • VIGILANCIA.



À medida que reconhecemos que nossa convivência com a mediação digital deixou de ser uma escolha há um bom tempo, resta-nos refletir, questionar e analisar criticamente os caminhos que organizações – e sujeitos – tomam em relação aos usos e às apropriações das tecnologias de informação e comunicação (TICs), a partir de experiências que são cada vez mais complexas, especialmente se consideradas as interações mediadas pelas TICs entre sujeitos, organizações e sociedade. Percebemos, nessa nova ambiência, uma (re)configuração das relações de poder que devem ser observadas e consideradas pela área e pelos profissionais de comunicação organizacional. Dessa forma, propomos uma reflexão acerca dos processos contemporâneos de vigilância e controle sobre – e entre – indivíduos e organizações que perpassam as relações de poder nos meios digitais de comunicação.

Nesse sentido, entendemos que os dispositivos de controle, antes percebidos a partir da noção de um poder disciplinar que remetia a uma ordenação de caráter corpóreo (FOUCAULT, 1996), sofisticaram-se em direção ao controle psíquico das subjetividades (HAN, 2018), impulsionados por uma matriz societal constituída/construída por organizações que conformam um complexo sistema social de condutas institucionalizadas, hoje reforçado por um novo tipo de vigilância e controle que estamos denominando ciberdocilidade<sup>1</sup>, noção essa que apresentaremos com o desenvolvimento do nosso artigo.

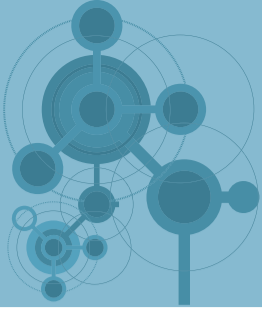
Tal reflexão mostra-se oportuna, posto que as mudanças que imprimiram mais complexidade ao mundo moderno, sobretudo as relacionadas às TICs, potencializaram a influência das organizações na conformação social – mesmo aquelas reconhecidas como de caráter eminentemente privado (BALDISSERA, 2010). Constitui-se assim, uma configuração social fundada em organizações, essas constituídas por processos infocomunicacionais, em meio a um cerco digital, considerado normal pelo sujeito. Nesse contexto, o mercado, regulado por diferentes organizações, está operando o mais avançado movimento de colonização da consciência coletiva já visto (RÜDIGER, 2013), por meio de processos comunicativos e informacionais cada vez mais refinados. Cultura de colaboração, construção coletiva, compartilhamento de saberes, livre acesso à informação, entre outras premissas absolutas que circulam nas diferentes mídias, contribuem para um novo tipo de sociedade, mais democrática e participativa, mas podem, também, estar a serviço de outras lógicas, conformando uma nova espécie de controle das subjetividades.

Frente a esse cenário, (re)pensemos: qual o lugar da ética, especialmente das organizações e dos processos de comunicação organizacional, nessa sociedade do controle e da vigilância digital? Embora se admita que a tecnologia não pode ser considerada boa ou ruim em si, seus usos e suas apropriações devem, sim, ser avaliados, especialmente pelos profissionais que operam a comunicação organizacional.

Buscamos, então, examinar alguns dilemas éticos infocomunicacionais emergentes dessa nova ambiência, cotejando-os com as reconfigurações das relações de poder nos dias de hoje, sobretudo nas relações organizacionais, quase sempre mediadas pelos processos comunicativos planejados e estratégicos. Para tanto, por meio de revisão bibliográfica, retomamos questões como poder disciplinar (FOUCAULT, 1996), sociedade do controle (DELEUZE, 1992), poder na sociedade em rede (CASTELLS, 2010), até chegarmos na perspectiva da psicopolítica (HAN, 2018) e ao que estamos denominando ciberdocilidade.

Feita essa recuperação, seguimos com nossa reflexão sobre dilemas éticos infocomunicacionais que perpassam as organizações. Fundamentados nesses aportes teóricos, buscamos conexões entre poder, informação e comunicação, sobretudo no âmbito das relações organizacionais, colocando-os em contato e atravessando-os por exemplos que possam fornecer pistas para a compreensão de algumas reconfigurações nas relações de poder que atravessam a matriz societária e, nesta, as relações organizacionais.

1 Apropriamo-nos do conceito foucaultiano de corpos dóceis como aqueles que podem ser submetidos, utilizados e aperfeiçoados por meio de métodos impostos pelas disciplinas de forma a permitirem “o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1987, p. 118), trazendo-os para a sociedade dos dias de hoje e transpondo-os para as relações que ocorrem pelos meios digitais de comunicação.



## PODER DISCIPLINAR E VIGILÂNCIA

Encontramos um universo de múltiplas vertentes que versam sobre o poder e, dentre elas, destacamos a noção de poder como prática social, posto que essa nos permite analisar sua dimensão ética. Nesse sentido, recorreremos à noção foucaultiana de poder compreendido como algo que não é natural, mas emerge quando exercitado e que existe no acontecer. Dito de outro modo, o poder se atualiza em relações de força e enfrentamentos, sempre reversíveis sendo, portanto, heterogêneo e se transformando nas relações (FOUCAULT, 1996). Dessa forma, não pode ser compreendido como propriedade – ou detido por algo ou alguém –, pois não se encontra em pontos específicos, mas, sim, nas relações, dispositivos e mecanismos interacionais.

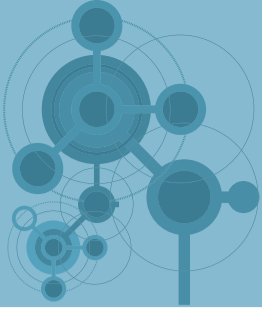
Assim, no presente artigo, partimos da perspectiva foucaultiana de poder, especificamente no que o autor denomina poder disciplinar, intimamente ligado à questão da vigilância – um dos principais instrumentos de seu controle –, e que é capaz de produzir efeitos de verdade. O poder disciplinar tem como objeto o corpo humano, buscando torná-lo dócil, ou seja, um corpo “que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1987, p. 118). Os métodos de controle desses corpos são as disciplinas, que pressupõem adestramento. Para o autor, trata-se de uma microfísica do poder, de arranjos sutis, aparentemente inocentes, que se dão na capilaridade e operam por instrumentos simples, capazes de aperfeiçoar o exercício do poder, reduzindo a quantidade dos que o exercem e aumentando a quantidade de dominados.

Nessa lógica, a vigilância configura-se como um dos principais instrumentos de poder e “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar” (FOUCAULT, 1987, p. 165), ou seja, o poder age a partir do efeito da visibilidade geral. Os estudos de Foucault (1987, p. 166) sobre acampamentos militares, hospitais e prisões mostram que a arquitetura desses locais visa a “[...] permitir um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram” (FOUCAULT, 1987, p. 166). A partir dessa constituição, a vigilância se hierarquiza e passa a agir por relações de cima para baixo e vice-versa, em um processo múltiplo, automático e anônimo.

Assim, a rede integrada da vigilância (auto)sustenta o conjunto, pois as relações e efeitos de poder apoiam-se uns sobre os outros. Além disso, a vigilância, segundo Michel Foucault (1987), conforma-se paradoxalmente: o poder disciplinar, ao mesmo tempo em que se exerce de maneira invisível, opera fundamentado no princípio da visibilidade obrigatória, contrariando a noção tradicional de poder. Enquanto em outros tempos o poder se “mostrava” às massas, os indivíduos sujeitos ao poder disciplinar precisam ser vistos, ao mesmo tempo em que são vigiados.

Ainda, o poder disciplinar faz o indivíduo e/ou a organização entrarem em um campo documental e informacional. Afinal, a vigilância envolve uma série de anotações, registros e dados que compõem um sistema de acumulação documentária. Conforme Foucault (1987), o registro é fundamental, pois fornece indicações (tempos, posições, hábitos, progressos) e possibilita que a vigilância produza séries de códigos de individualidade que, após serem organizados e correlacionados, permitirão classificações, categorizações, métricas e outras experiências com os vigiados, configurando-se como um complexo sistema de controle.

Nessa perspectiva, a vigilância faz do indivíduo uma realidade fabricada pelo poder disciplinar. Ressaltamos, no entanto, que isso não significa que o poder seja negativo, mas se configura, segundo Foucault (1987), como gerador de conhecimento/saber a partir do acúmulo de informação. Afinal, quando o olhar invisível registra, organiza, correlaciona informações dos vigiados, ao mesmo tempo em que o poder é exercido, um saber é produzido. No contexto organizacional, segundo Fernando Motta (1981), o poder disciplinar é claramente percebido em organizações que têm como característica se limitarem a locais fechados e serem permeadas por estruturas burocráticas rígidas, configurando-se como “aspecto essencial de qualquer organização formal no capitalismo burocrático (MOTTA, 1981)”. No entanto, ainda que as organizações não estejam num limite contextual e que esse poder disciplinar não esteja explícito, ele é exercido, posto que “a lógica é social antes de organizacional, implicando sempre a produção de corpos dóceis, cujo potencial produtivo é liberado e o potencial político, inibido” (MOTTA, 1981, p. 36).



## DA DISCIPLINA AO CONTROLE: A CIBERDOCILIDADE E A SOFISTICAÇÃO DAS RELAÇÕES DE PODER

O exercício do poder disciplinar, apesar de ter sido estudado por Foucault (1987) em espaços fechados como prisões e manicômios, é admitido pelo próprio autor também em espaços abertos, posto que esse poder se exerce em rede e não em localizações determinadas. Como resultado dessas relações de poder e da vigilância, um determinado saber é colocado em circulação. Gilles Deleuze (1992) reforça essa lógica afirmando que as disciplinas, no sentido foucaultiano, conheceram seu apogeu em uma sociedade em que indivíduos passavam de um espaço fechado para outro (família, escola, quartel, hospital), num movimento entre as grandes organizações de confinamento, que entraram em crise após a Segunda Guerra Mundial.

A partir de então, o exponencial desenvolvimento tecnológico fez emergir uma sociedade de controle que, para Deleuze (1992), substituiu a sociedade disciplinar. Enquanto os confinamentos disciplinares eram verdadeiros moldes, os controles são uma modulação, autodeformante e em constante mudança (DELEUZE, 1992). Embora esses modelos de sociedade tenham se desenvolvido em meio à franca ascensão do capitalismo, os momentos históricos diferentes constituíram mudanças na figura expoente da vigilância. A fábrica fechada, que conformava os indivíduos em um só corpo, é substituída pela empresa-organização, de circuitos abertos, que coloca os indivíduos em rivalidade, atravessa-os e divide-os.

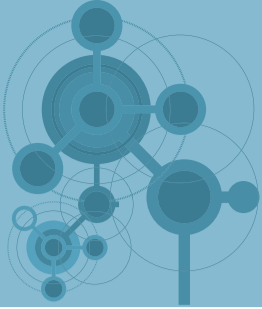
Seguindo a comparação entre disciplina e controle, Deleuze (1992) explica que, enquanto na primeira o indivíduo tinha uma assinatura, na segunda, o indivíduo tem uma senha. Nesse sentido, a regulação não se dá mais por palavras de ordem, mas por uma linguagem numérica do controle, “feita de cifras, que marcam o acesso à informação, ou a rejeição” (DELEUZE, 1992, p. 3). Assim, abandona-se a ideia da massa que constitui a fábrica para assumir a da organização, onde os indivíduos se tornam divisíveis. As massas são tomadas como amostras, bancos de dados. Configura-se, dessa forma, um processo de sofisticação da vigilância que permite aos mecanismos de controle a visibilidade dos elementos em espaço aberto.

Na figura da empresa-organização, Deleuze (1992) sugere a metáfora da coleira eletrônica sobre o indivíduo, deslocando o estudo de mecanismos de vigilância do confinamento para o contexto aberto. Afinal, nas prisões, proliferam as tornozeleiras eletrônicas; nas escolas, as avaliações contínuas e o ensino a distância; nas organizações, novas formas de tratar o indivíduo e o dinheiro; e, na sociedade, o controle da informação dos atores sociais individuais e coletivos. Assim, assumimos, com base em Deleuze (1992), que o controle da informação também se conforma em relações de poder. A visibilidade exacerbada influencia e dita comportamentos: os sujeitos, individuais e coletivos, devem estar visíveis e, portanto, permanecem vigiados.

Nesse sentido, apropriando-nos dos conceitos foucaultianos e trazendo-os para nossa reflexão, estamos sugerindo que o controle e a vigilância por meio da Internet, das alternativas de *home office*, da visibilidade por meio das diferentes redes sociais conferem uma nova roupagem ao controle das “operações do corpo” e do sujeito e, assim, “realizam a sujeição constante de suas forças [dos corpos dóceis] e lhes impõem uma relação de docilidade e utilidade” (FOUCAULT, 1987, p. 118). Em outros termos, esse comportamento, que estamos denominando ciberdocilidade, mantém os sujeitos sempre visíveis e vigiados na ambiência digital. Dessa forma, consideramos a Internet e a consequente visibilidade/vigilância como uma outra forma de tornar dóceis os corpos – e as mentes –, sempre a serviço de uma determinada estrutura nas relações de poder estabelecidas.

Para compreender tais mecanismos, precisamos entender como é exercido o poder nessa sociedade da ciberdocilidade. Segundo Manuel Castells (2010), a sociedade em rede, estruturada pela articulação do global e do local, reforça fontes de poder cada vez mais supra ou transnacionais. Conforme o referido autor, as redes são conjuntos de nós interconectados, onde os mais relevantes podem ser denominados centros. Na vida social, as redes são estruturas comunicativas que processam fluxos de informação.





Nesse sentido, Castells (2010) destaca que as redes operam a partir da lógica binária de inclusão/exclusão, que fragmenta e estrutura a sociedade-rede no que diz respeito à comunicação, à produção/consumo e ao poder. Ainda conforme o autor, a multidimensionalidade das redes potencializa uma variedade de origens de dominação. Cada uma tem sua lógica específica para atribuição de valor, compreendido como expressão do poder, ou seja, quem decide o que é valioso está exercendo poder. Assim, se a atribuição de valor depende da especificidade de cada rede, trazendo a lógica foucaultiana para a nossa reflexão, o modo como é exercido o poder, também nas relações em rede, está sempre em movimento e em transformação.

Conforme ressalta Castells (2010), no entanto, essas relações também são assimétricas, posto que têm tipologias distintas em relação à forma como o poder é exercido, a saber: 1) o *poder de conectar em rede*, relacionado ao poder dos atores individuais e coletivos incluídos nas redes sobre os não conectados, operando segundo a lógica binária da inclusão/exclusão; 2) o *poder da rede*, que está ligado às normas de coordenação para a interação dos múltiplos atores conectados, que adquirem mais valor quando aumentam os indivíduos que as utilizam e, assim, o poder é exercido por quem dita as regras para estar na rede; 3) o *poder em rede*, que está ligado ao fato de que cada rede define suas próprias relações de poder em função do que é programado, ou seja, não há fonte de poder única, o que também podemos relacionar à noção foucaultiana de poder sempre reversível em função dos enfrentamentos e das relações existentes; 4) o *poder para criar redes*, que depende da capacidade de (re)programação conforme interesses específicos e da capacidade para conectar diferentes redes, assegurando cooperação. Nesse viés, o modo como o poder é exercido (a programação) depende também da especificidade da rede, e o principal ativo desse poder é o controle e a influência sobre um processo de comunicação programado ou conectado para favorecer determinados objetivos de quem exerce o poder.

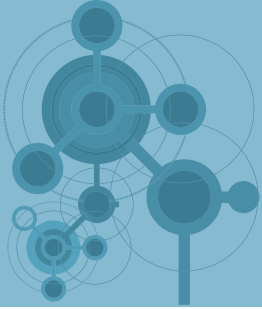
Frente a essas diferentes tipologias do poder exercido em rede, seria simplismo, segundo Castells (2010), acreditar que uma elite poderia manter sob controle as múltiplas opções de programação e conexão, dominando todas as redes mais importantes. Contudo, mesmo que não haja fonte ou elite única de poder, não se pode negar que o poder da sociedade do controle e das redes é algo elitizado. Recuperemos a tipologia de Castells para pensarmos a respeito: primeiramente, trazemos à tona o poder de se conectar em rede, que opera segundo o binarismo inclusão/exclusão. Como não reconhecer o “elitismo” do conectado em relação ao *off-line*? Seja no ambiente laboral, nas organizações, ou no convívio social fora desse ambiente, não estar na rede torna-se algo cada vez mais “inaceitável”. Mesmo que por opção, a exclusão da rede tem um custo alto: perde-se informação, interação e até mesmo *status*.

Quanto ao poder da rede, relativo às normas e aos protocolos, podemos provocar a reflexão no mesmo viés. Uma rede como o Facebook ou o Twitter, por exemplo – que também se configuram como organizações –, tem suas regras e, assim, suas formas de controle. Restrições a perfis comerciais no primeiro e limite de caracteres em postagens para o segundo são algumas das regras presentes. Assim, não podemos esquecer que alguém, detentor de um poder maior nessa relação, dita tais regras e outras muitas que nem percebemos. Quando a rede – essa organização – nos permite acesso, assinamos um protocolo e concordamos com a execução desse poder, colocando-nos numa posição de ciberdocilidade.

Já sobre o poder em rede, compreendido como a especificidade de cada uma em definir suas relações de poder, pensemos em redes menores, como, por exemplo, as intranets, criadas em organizações para promover a “interação” entre empregados e, mais recentemente, configuradas pelos diferentes grupos de WhatsApp. Elas podem

contribuir para que se processem certas alterações nas relações, na avaliação e nas estratégias de interação desenvolvidas pelos vários actores organizacionais em jogo num contexto de incerteza, constrangimento e distribuição desigual de recursos. (PEREIRA, 2004, p. 112-113).

No entanto, em relações de poder, essas redes internas também definem claramente hierarquias, concedem informações sobre o estar ou não *online* do empregado, adotam diferentes perfis e possibilidades de acesso, entre outras características que revelam relações de poder articuladas para o controle da organização sobre o indivíduo, também conformando a ciberdocilidade.



Por fim, chegamos ao poder de criar, (re)programar e conectar redes, que é, para Castells (2010), a maior expressão das reconfigurações do poder nessa sociedade. Ainda que a transformação dos fenômenos técnicos em novos meios de comunicação tenha disseminado lógicas midiáticas e acabado com a escassez da oferta enunciativa, é ilusão pensar que os chamados amadores tenham as mesmas condições de programação. Mesmo que qualquer pessoa possa, hoje, colocar seu conteúdo para circular na internet, ela o faz porque o coloca em alguma rede, criada por outrem. Esse nível de autonomia – da programação –, ressaltamos, ainda é para poucos. Existem *blogs* e *sites* pessoais, mas longe de uma programação como Facebook ou o Twitter.

Com base nessas considerações, podemos inferir que aqueles corpos dóceis, antes confinados e disciplinarmente vigiados, hoje são controlados e, muitas vezes, “julgados” a partir da informação que disponibilizam nas redes ou das informações que deles são disponibilizadas por outrem e de seus processos interacionais em rede. Nesse sentido, o acesso e o comportamento fundamentado em protocolos impostos em rede podem ser considerados a entrada para a ciberdocilidade.

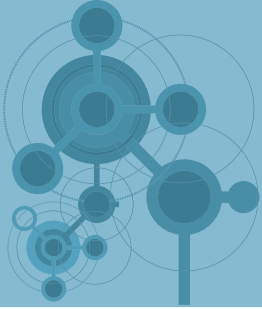
Assim, podemos dizer que, no controle elitizado da sociedade em rede, se há alguma maneira de descentralização dessas novas formas de poder, ela ainda é processada aos termos do capital e, nesse sentido, pelo poder econômico, sobretudo das organizações. Programar, reprogramar e conectar redes é uma possibilidade das organizações. É dessa forma que opera, nos dias de hoje, a vigilância na organização, antes disciplinar na fábrica. Foucault (1987) já reconhecia que o crescimento da economia capitalista levava ao apelo da modalidade específica do poder disciplinar. E tanto Deleuze (1992) quanto Castells (2010) apontam a dificuldade que as estruturas rígidas encontram nessa sociedade do controle e das redes. Instituições tradicionais como o Estado, o Exército, a Justiça, a Igreja e até a família enfrentam uma verdadeira crise em meio aos atravessamentos impostos pela mediação digital. Nesse contexto, a organização assume lugar central na vida humana e, nesse lugar, a vigilância digital ganha cada vez mais espaço.

Um exemplo dessa centralidade das organizações em relação ao controle por meio do virtual é trazido por Baldissera (2014). O autor atenta para o emprego das tecnologias digitais de informação e comunicação, sobretudo os *blogs* organizacionais – e, podemos acrescentar, as diferentes redes sociais internas –, para dar visibilidade a informações de trabalhadores. Esses canais, caracterizados pela fala autorizada da organização, configuram-se a partir de uma “liberdade condicionada” de expressão, posto que os dispositivos desses novos canais, segundo o referido autor, oferecem normas de uso, restringindo “equivocos”, banindo excessos e até exigindo retratações.

Essa forma de poder nas redes digitais caracteriza-se também como uma forma do poder exercido pelas organizações. Os sujeitos querem ser vistos e, com isso, “Inclinam-se a experimentar forte sensação de liberdade e mesmo de impunidade no expressar-se nas/por meio das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs), como se estivessem protegidos dos olhos da alteridade” (BALDISSERA, 2014, p. 10). Isso faz com que cometam deslizos que resultam em consequências *on-line* e *off-line*. Além disso, a organização apropria-se do que foi exposto pelos sujeitos sem que, muitas vezes, estes estejam atentos à questão, pois “o discurso organizacional tende a estimular os empregados a participarem, a exporem suas opiniões, porém não revela que também se trata de mecanismo de vigilância” (BALDISSERA, 2014, p. 10).

Devemos ressaltar que a internet, em princípio, foi celebrada como um meio de liberdade ilimitada (HAN, 2018, p. 18-19). No entanto, tal premissa se deu como uma ilusão, já que essa liberdade ilimitada, somada à comunicação ilimitada, foi, na verdade, convertida em controle e vigilância totais, materializados em “panópticos digitais que observam e extrapolam impiedosamente o social. Mal nos livramos do panóptico disciplinar e já encontramos um novo e ainda mais eficiente”, o panóptico digital, no qual os participantes se comunicam intensamente, por sua própria vontade. Nesse sentido, são disponibilizados na rede todos os tipos de dados e informações sem que seja possível saber quem, o quê, quando ou em qual lugar se sabe sobre nós mesmos, constituindo a ciberdocilidade que também representa uma crise da liberdade.

Se no panóptico disciplinar de Foucault (1987) os reclusos, na prisão ou no manicômio, eram isolados num espaço arquitetônico fechado e vigiado em todos os seus pontos, o que propiciava o controle de todos os movimentos dos



indivíduos, de forma a não permitir a comunicação entre eles; no panóptico digital, configurado como um ambiente aberto e de comunicação, se mantêm diferentes formas de controle das quais fizemos menção e a vigilância se faz cada vez mais presente. E ainda: o panóptico digital é construído de forma ativa e voluntária por todos que estão inseridos nas redes digitais. Por essa razão, a sociedade do controle digital faz um uso intensivo da liberdade e a entrega de dados ocorre por uma necessidade interna do sujeito, não mais por uma coação, características responsáveis por sua eficiência (HAN, 2018).

Como exemplo, Byung-Chul Han (2018) cita a gamificação, também impressa nas redes sociais digitais, como forma de exploração do trabalhador pelas organizações, em que ele se submete às relações de dominação enquanto joga. Nas redes sociais digitais, essa gamificação pode ser encontrada no uso de recursos como curtidas, número de seguidores ou amigos, de forma que a comunicação, e a comunicação organizacional, ao utilizar esses canais, também se submete à modalidade do jogo. Nesse sentido, Han (2018, p. 70) afirma que “a gamificação da comunicação é acompanhada de sua comercialização” e, por ser construída colaborativa e voluntariamente, em um ambiente em rede e de comunicação total, cria-se um efeito alienador e de conformidade, onde os sujeitos controlam uns aos outros. Nessa perspectiva, o debate ético, no qual cada um é o panóptico de si mesmo, é deslocado para a ética do eu em detrimento das técnicas de poder e dominação.

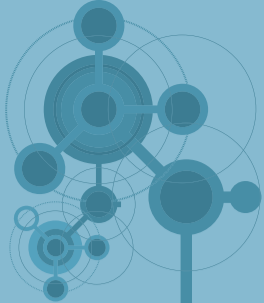
Isso posto, podemos dizer que os sistemas de vigilância da contemporaneidade extrapolam os limites físicos da organização e ficam, literalmente, na palma da mão de gestores e trabalhadores quando seus celulares, muitas vezes pessoais, são utilizados para fins profissionais, o que, eventualmente ocorre até mesmo fora do horário de trabalho. Isso porque aplicativos de mensagem instantânea, ao mesmo tempo em que facilitam a comunicação, podem ser usados para comprovação de atividades. Sem falar em aplicativos para controle de ponto<sup>2</sup> que são instalados nos dispositivos dos próprios empregados e controlados pela organização para o registro de horas trabalhadas, banco de horas, localização em tempo real por sistema de GPS e muito mais. As organizações, dos mais diversos tipos e tamanhos, ao buscarem o acompanhamento da velocidade de amadurecimento de uso e apropriação das TICs, contribuem com o aumento do cerco digital para o indivíduo. Dessa forma, seja pelos grandes *sites* de rede social, ou pelos mecanismos utilizados até pelas pequenas empresas, o sujeito vive sua ciberdocilidade.

## CIBERDOCILIDADE E DILEMAS ÉTICOS INFOCOMUNICACIONAIS

A partir das reflexões trazidas até aqui, podemos inferir que esse cenário hodierno revela indícios de que a sofisticação da vigilância e a ciberdocilidade têm crescido exponencialmente. Uma das grandes inquietações que esse cenário vem provocando, já no senso comum, é o rastreamento de nossos comportamentos e nossos passos pela internet, por meio da recolha de nossas informações e de seu uso para fins diversos. Essa é uma realidade da qual todos nós participamos, mais ou menos passivamente. Nossos perfis, ricos em informações das mais variadas, como localizações, vínculos, contatos, gostos e hábitos, geralmente são usados pelo *marketing* para encaminhamento de conteúdos calculadamente direcionados e, ainda, para que diversas organizações detenham o controle/conhecimento do nosso comportamento *off-line*, nossos valores e nossas ideias. Sem dúvida, trata-se de uma forma extremamente refinada de vigilância, num contexto no qual estamos muito mais vigiados do que tempos atrás e em que saltam aos olhos dilemas éticos revelados, sobretudo, em relação à privacidade: efeitos inibidores, descontrole sobre informações pessoais e discriminação.

Além disso, devemos ressaltar, a ética nos usos e nas apropriações da internet é um tema que atravessa as áreas coirmãs da informação e da comunicação. Tais questões começaram a ser discutidas por teóricos da cibercultura que, após um primeiro movimento de êxtase com o ciberespaço e com a sofisticação dos meios de comunicação, fizeram emergir tensões sobre as consequências dessa nova ambiência para o sujeito. Conforme Francisco Rüdiger (2013), entre fáusticos (entusiastas da técnica emancipatória e benevolente) e prometeicos (defensores da técnica como armadilha da condição humana), o

<sup>2</sup> Em uma rápida busca no Google é possível identificar alguns aplicativos para controle de ponto como: PontoGO, Ponto Now e Genyo.



pensamento crítico em cibercultura desenvolve uma espécie de meio-termo, posto que a tecnologia não é uma força neutra, mas também não é algo necessariamente bom ou ruim. Para essa corrente de pensamento, o capitalismo é determinante ao tornar a tecnologia um princípio de dominação política e, acrescentamos, de reconfiguração das relações de poder e das técnicas de vigilância. Afinal, a tecnologia em si nem sempre tem ou mantém um propósito social pré-estabelecido, pois é (re)inventada nas práticas sociais e, portanto, nas relações de poder, criando e/ou reverberando relações de força.

No campo das ciências da informação, autores como Fernando Ilharco (2004), Armando Silva e Fernando Paletta (2016) consideram a questão ética como um dos problemas fundadores de uma filosofia da informação. “As mudanças de comportamentos, de valores, de estruturas, de estratégias e de poderes provocadas, desencadeadas ou relacionadas com a disseminação das TICs no planeta estão a colocar novos desafios” (ILHARCO, 2004, p. 47), posto que as tecnologias de informação e comunicação fazem emergir novas ameaças e comportamentos questionáveis em relação à ética e à moral. Conforme Silva e Paletta (2016), a informação é matéria-prima para uma reflexão de cunho ético e, para tanto, se deveria pensar acerca dos controles da mediação tecnológica e sua relação com a liberdade individual, e da dicotomia segredo-comunicação no que diz respeito à legitimidade, ao segredo ou ao risco do processo comunicacional.

Sobre as situações concretas – impostas pelo regime de ciberdocilidade – que os indivíduos enfrentam diariamente e que fazem emergir dilemas éticos infocomunicacionais, podemos tomar como exemplo os mecanismos de vigilância digital que invadem as fronteiras do campo jurídico. Frederick Borgesius (2016) cita a problemática do consentimento informado no que diz respeito à proteção da privacidade da internet. Para esse autor, a existência de leis que garantam o consentimento antes do uso de dados pessoais por parte das organizações e de outros sujeitos nem sempre cumprem seu ideal de empoderamento do indivíduo, tampouco são eficazes quanto à proteção da privacidade.

Direito à privacidade e o poder de esquecimento são algumas das questões que já vêm sendo tratados na área jurídica, colocando, de certa forma, o poder jurídico como mediador de questões infocomunicacionais na esfera *on-line*. Rafael de Oliveira, Bruno Correa de Barros e Marília Pereira (2017, p. 583) afirmam que, no Brasil, há o entendimento de que o interesse público deve se sobrepor ao direito ao esquecimento:

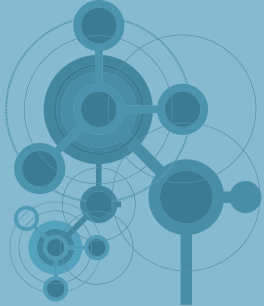
O que surge nesse espectro é o confronto entre o direito ao esquecimento (direito de personalidade) e o direito a expressão/informação, devendo observar se existe determinado conteúdo relevante publicamente na informação veiculada, caso haja, esta deve ser preservada em prol da coletividade.

Contudo, para situações em que o contexto de interesse público não é tão evidente, a mediação jurídica para a relação entre organização e indivíduo, no que diz respeito ao acesso de dados, ainda é embrionária. Em consonância, José Milagre e José Santarém Segundo (2015, p. 71) afirmam que os regimes jurídicos de proteção, no Brasil e no mundo, tornam-se confusos frente à complexidade da informação produzida, tornando papel importante do profissional da informação/comunicação e, salientamos, da comunicação organizacional, “compreender a natureza dos dados que manipula, identificando o regime de proteção cabível e arquitetando com originalidade e em conformidade soluções de coleta e tratamento de dados”.

Dessa forma, entre diferentes casos que atravessam a dimensão ética em sua relação com o que é de ordem do infocomunicacional, são necessárias análises mais complexas acerca das reconfigurações das relações de poder na sociedade e em âmbito organizacional. E, ousamos dizer, nessa sociedade de vigilância e controle sofisticados, a expressão “informação é poder” – que há tempos circula no senso comum – nunca esteve tão atualizada como nos dias de hoje, de vigilância por meio da ciberdocilidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que refletimos até aqui abre espaço para a questão da resistência ao poder nas redes. E, retomando Foucault (1996), o poder pressupõe espaços de resistência, pois envolve, antes de tudo, forças em relação. Apropriando-nos do autor,



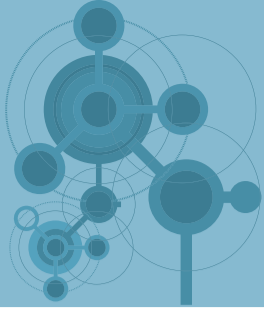
ousamos dizer que a resistência ao panóptico do ciberespaço e a consequente ciberdocilidade implicaria uma saída da zona de conforto, da cegueira do “informacionismo”, da ilusão de ética nas redes e, assim, uma busca por compreender as extremidades e as ramificações desse poder, onde ele se torna capilar.

No entanto, fazendo alusão a Deleuze (1992), a resistência ainda tem um longo caminho de adaptação à sociedade do controle. Compreendemos esse aspecto ao refletirmos não apenas sobre aquelas grandes premissas que citamos na introdução (colaboração, construção coletiva, compartilhamento de saberes, livre acesso à informação), mas sobre o discurso que se instala com veemência no mundo laboral: o culto ao empreendedorismo, as falsas regalias do *home office*, os aplicativos que extrapolam as horas de trabalho.

É fato que a vida no ciberespaço já está naturalizada, traz uma série de mudanças e de facilidades, mas demanda reflexões mais profundas, sobretudo quando pensamos nessa ciberdocilidade instaurada. Não se trata de um passo para trás, mas de uma espécie de pausa para pensarmos no caminho que estamos tomando, na tentativa de criarmos uma consciência digital. Poder, informação e comunicação estão mais ligados do que nunca e, coisas simples da vida *on-line* como uma rede social, na verdade, não são tão simples assim. Há sofisticadas relações de poder elaboradas, construídas e articuladas nas redes, operadas por poucos, contrariando os princípios fundadores da internet.

## REFERÊNCIAS

- BALDISSERA, Rudimar. Comunicação organizacional, tecnologias e vigilância: entre a realização e o sofrimento. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, Brasília, DF, v. 17, n. 2, 2014.
- BORGESIU, Frederik Z. Consentimento informado: podemos fazer melhor em defesa da privacidade. *Logeion: Filosofia da Informação*, Rio de Janeiro, RJ, v. 2, n. 2, 2016.
- CASTELLS, Manuel. *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial, 2010.
- DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: *Conversações*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1987.
- HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Belo Horizonte, MG: Âyine, 2018.
- ILHARCO, Fernando. *Filosofia da informação: alguns problemas fundadores*. Actas do III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO, v. 2, 2004.
- MILAGRE, José; SANTARÉM SEGUNDO, José E. A propriedade dos dados e a privacidade na perspectiva da ciência da informação. *Encontros Bilbi*, v. 20, n. 43, 2015.
- MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. O poder disciplinar nas organizações formais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 21, n. 4, p. 33-41, 1981.



MOTTA, Fernando Cláudio Prestes; ALCADIPANI, Rafael. O pensamento de Michel Foucault na teoria das organizações. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, v. 39, n. 2, 2004.

OLIVEIRA, Rafael Santos de; BARROS, Bruno Mello Correa de; PEREIRA, Marília Nascimento. O direito à privacidade na internet: desafios para a proteção da vida privada e o direito ao esquecimento. *Revista da Faculdade de Direito da UFMG*, n. 70, p. 561-594, 2017.

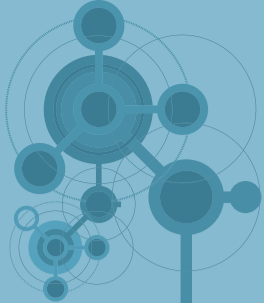
PEREIRA, Sandra. O poder das redes ou as redes do poder: análise estratégica numa organização com intranet. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 45, p. 99-115, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n45/n45a05.pdf>>. Acesso em 29 fev. 2020.

RÜDIGER, Francisco. *As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2013. 319 p.

SILVA, Armando M.; PALETTA, Francisco. A ética da informação na era digital: desenho de uma experiência pedagógica no âmbito da cooperação científica luso-brasileira. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, XVII [Salvador, BA, 20-25.11.2016]. *Anais [...]*. Ancib, 2016. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/90843>> . Acesso em: 10 jul. 2019.

---

Artigo recebido em 19.07.2019 e aprovado em 08.04.2020.



## Posicionamento da marca Barcelona: uma disputa de sentidos entre as nacionalidades espanhola e catalã

Barcelona's branding: a dispute of meanings  
between the Spanish and the Catalan nationalities

Posicionamiento de marca Barcelona: una disputa de  
sentidos entre las nacionalidades española y catalana



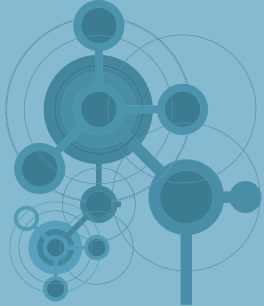
### Adriano de Oliveira Sampaio

- Pós-doutor pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP)
- Doutor, com estágio doutoral pela Universidade de Paris III – Sorbonne Nouvelle, e mestre em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
- Graduado em Comunicação Social - Relações Públicas pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb)
- Professor associado da Faculdade de Comunicação (Facom) da UFBA
- Professor do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade e do Mestrado Profissional em Segurança Pública, Justiça e Cidadania da UFBA
- Líder do grupo de pesquisa Logos – Comunicação estratégica, marca e cultura (UFBA/CNPq,
- E-mail: [adrianosampaio@gmail.com](mailto:adrianosampaio@gmail.com)



### Janine Pereira Falcão de Oliveira

- Mestre em Cultura e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (Pós-Cultura), da Universidade Federal da Bahia (UFBA)
- Especialista em Gestão de Projetos e Programas Sociais
- Graduada em Comunicação Social – Relações Públicas e em Pedagogia – Educação Básica pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb)
- Integrante do grupo de pesquisa Logos – Comunicação estratégica, marca e cultura (UFBA/CNPq)
- E-mail: [janinedfalcao@gmail.com](mailto:janinedfalcao@gmail.com)



## Resumo

Este artigo busca analisar as estratégias da Turespaña e da Agència Catalana de Turisme para promover Barcelona. A iniciativa é justificada em função das disputas pela autonomia e independência da Catalunha, por um lado, e por sua integração ao território espanhol, por outro. Essa disputa política e ideológica é produzida discursivamente em uma concorrência de sentidos acerca do território em questão, os quais podem ser percebidos em diferentes produtos simbólicos, a exemplo das peças publicitárias promovidas pela Espanha e pela Catalunha. Para tanto, recorreremos à análise de discurso, aos estudos sobre marca lugar e ao modelo semionarrativo para análise de dois vídeos promocionais dos órgãos de promoção do turismo já citados.

**PALAVRAS-CHAVE:** BARCELONA • CATALUNHA • TURISMO • MARCA LUGAR • MARCA CIDADE.

## Abstract

This article analyzes the strategies of Turespaña and the Catalan Agency of Tourisme to promote Barcelona. The initiative is relevant in order of the disputes for the autonomy and independence of Catalonia, on the one hand, and its integration into the Spanish territory, on the other. This political and ideological dispute is discursively produced in a competition of meanings about the territory in question, which can be perceived in different symbolic products, such as the advertising promoted by Spain and Catalonia. As methodological approach, this study utilizes the discourse analysis, brand place studies and the semi-narrative model for the analysis of the two promotional videos produced by the tourism promotion agencies already mentioned.

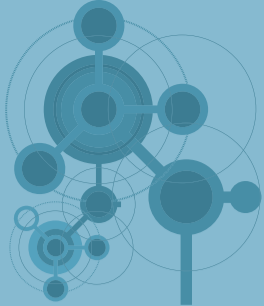
**KEYWORDS:** BARCELONA • CATALONIA • TOURISM • PLACE BRANDING • CITY BRANDING.

## Resumen

Este artículo busca analizar las estrategias de TurespaÑA y la Agència Catalana de Turismo para promover Barcelona. La iniciativa está justificada dado que existen disputas por la autonomía e independencia de Cataluña, por un lado, y su integración en el territorio español, por el otro. Esta disputa política e ideológica se produce discursivamente en una disputa de sentidos sobre el territorio en cuestión, que se puede percibir en diferentes productos simbólicos, como la publicidad promovida por España y la Cataluña. Con este fin, recurrimos al análisis del discurso, los estudios de marca y el modelo semi-narrativo para el análisis de dos videos promocionales de las agencias de promoción turística ya mencionadas.

**PALABRAS CLAVES:** BARCELONA • CATALUNYA • TURISMO • MARCA LUGAR • MARCA CIUDAD.





O turismo tem atraído olhares e investimentos tanto do setor público quanto da iniciativa privada. Cidades, estados e países têm investido em estratégias e ações de comunicação para atrair visitantes. O Brasil, por exemplo, iniciou, em 2005, um plano de posicionamento sistematizado a partir do Plano Aquarela 2020 (EMBRATUR, 2009). Segundo relatório de 2018 da pesquisa Tendências e Políticas de Turismo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a atividade turística representa, em média, 6,9% da geração de emprego e 4,2% do Produto Interno Bruto (PIB), considerando os 49 países pesquisados. E a Espanha, em 2016, continuou como um dos quatro destinos mais procurados do mundo, juntamente com França, Estados Unidos e China (OCDE, 2018).

Paralelamente a isso, no território espanhol, mantêm-se disputas políticas e separatistas que historicamente caracterizam a região, em meio às tentativas de promoção da marca Barcelona, o que nos leva a refletir sobre os desdobramentos desses conflitos políticos nas estratégias e ações de construção dessa marca lugar. É nesse contexto que propomos investigar as estratégias discursivas acionadas em peças publicitárias a fim de posicionar a marca Barcelona em direção a dois distintos coenunciadores: o espanhol e o catalão.

A iniciativa é justificada em função das disputas pela autonomia e independência da Catalunha, por um lado, e por sua integração ao território espanhol, por outro. Essa disputa política e ideológica é produzida discursivamente em uma concorrência de sentidos acerca do território em questão, os quais podem ser percebidos em diferentes produtos simbólicos, a exemplo das peças publicitárias promovidas pela Espanha e pela Catalunha. O estudo está fundamentado com base nos estudos de Anthony Giddens (1991), Stuart Hall (2006) e Andrea Semprini (1992, 1996, 2006), além de dados oficiais sobre turismo na Espanha.

O *corpus* do estudo é composto por dois vídeos promocionais que têm como destino turístico Barcelona. O primeiro vídeo foi produzido pela Turespaña<sup>1</sup>, autarquia vinculada ao Ministério de Indústria, Comércio e Turismo, responsável pela promoção e pelo fomento do turismo na Espanha. Já o segundo vídeo é uma produção da Agencia Catalana de Turisme<sup>2</sup>, órgão autônomo de promoção turística da região da Catalunha. As análises são realizadas por vídeo, a partir de breve descrição geral do conteúdo seguida dos exames das produções por nível: textual, narrativo e dos valores (SEMPRINI, 2006). Ao final, os dados encontrados em cada uma das produções são confrontados para que identifiquemos as estratégias e o posicionamento discursivo de cada uma dessas produções audiovisuais.

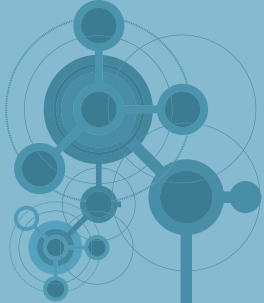
Para o desenvolvimento das análises tomamos como proposta o “modelo projeto/manifestações” (SEMPRINI, 1992, 1996, 2006). Nele as campanhas são analisadas tendo em consideração três níveis: o textual, o narrativo e o dos valores.

De acordo com Semprini (2006), o nível textual ou discursivo é o mais superficial e pode ser percebido por meio dos signos (verbais e não-verbais) presentes na manifestação de marca. É o nível mais perceptível, até por ser aquele com o qual o interlocutor tem o primeiro contato com a marca. O segundo nível, narrativo, é o intermediário e guarda o que Semprini (2006) denomina “mundo possível”. Nesse nível, a marca negocia sentidos sobre sua identidade e missão e convida o interlocutor a partilhar desse “mundo possível”. Essa narrativa ganha forma por intermédio dos signos (no nível textual). E no terceiro nível, aquele que não é facilmente acessado, encontramos os valores da marca. Expressa a razão de ser da marca, suas diretrizes, que não existem isoladamente, mas sim ancoradas em um contexto socio-histórico, em uma cultura, motivos pelos quais Semprini (2006) define este nível como sendo o do “mundo real”.

Ressaltamos que as operações de construção de efeito de sentido dos enunciadores em direção aos coenunciadores visam legitimar o mundo possível proposto, discursivamente, pelo primeiro; e que mundo real, mundo possível e mundo textual estão implicados em um processo de semiose social. Ainda que em nosso movimento de análise o estudo seja iniciado a partir do nível textual até o dos valores; quando se constrói um projeto de marca e se pensa em como manifestá-la; a ordem é inversa, ou seja, dos valores ao nível textual.

1 O *site* da Turespaña está disponível em: <<https://www.tourspain.es/en-us>>. Acesso em 16 dez. 2019.

2 O *site* da Agencia Catalã de Turisme está disponível em: <<https://catalunyaturisme.cat>>. Acesso em 16 dez. 2019.



## APONTAMENTOS SOBRE MARCA LUGAR

Diante da ascensão das marcas, da exacerbação da sociedade de consumo e dos imperativos do capital simbólico, como estratégia de competitividade diversos países começaram, no final do século XX, a investir na construção e consolidação de uma marca. Essas práticas, gradativamente, fomentaram a noção de *nation brand* ou marca país. Para Juergen Gnoth (2002), uma marca país compreende uma marca guarda-chuva que tem como propósito fundamental facilitar a credibilidade, a visibilidade e o reconhecimento de marcas nacionais em mercados internacionais. Keith Dinnie (2008) define marca país como uma mistura multidimensional de elementos que proporcionam à nação um diferencial competitivo e cultural relevante para todas as suas audiências.

Assim, enquanto Gnoth (2002) se centra na dimensão mercadológica, a defesa de Dinnie (2008) excede a instância de mercado e destaca o caráter “multidimensional” da marca país. Partindo dessa ideia, notamos que, quando estão em questão cidades, estados, países e suas possíveis marcas, é preciso atentar para a forma como campanhas promocionais e de divulgação são desenvolvidas em virtude daquilo que está sendo objeto de divulgação. Um posicionamento equivocando pode reforçar estigmas sociais, preconceitos e contribuir para a manutenção de “esquemas interpretativos” (VAN DIJK, 2002) nocivos ao convívio entre os povos alimentando, por exemplo, xenofobia, bairrismo e práticas pouco democráticas.

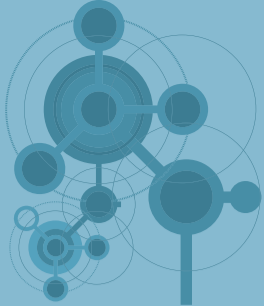
Hall (2006) e Giddens (1991) sugerem que na modernidade tardia<sup>3</sup> é possível discutir a questão das identidades culturais a partir de diversos eixos, dentre os quais ressaltamos quatro: o primeiro passa a partir dos processos de desterritorialização e desencaixe, uma vez que a globalização e os avanços tecnológicos possibilitam nova configuração espaço-temporal. O segundo eixo se refere aos meios de comunicação de massa, em especial por intermédio do tipo de discurso publicitário, que se apresentam como formas de interação e circulação de produtos culturais. O terceiro prevê que a questão da identidade cultural na modernidade tardia amplia a discussão sobre o embate entre o global e o local. E o quarto envolve um novo interesse pelo ‘local’, visto que na contemporaneidade emergem processos de negociação de identidades e são redefinidas estratégias de criação e segmentação de mercado.

Essa lógica é viabilizada porque na modernidade tardia podem existir identidades partilhadas mesmo entre sujeitos que não compartilham do mesmo espaço físico, das mesmas tradições. São construídos discursivamente “consumidores” para os mesmos bens e serviços e “públicos” para as mesmas mensagens ainda que essas pessoas estejam distantes umas das outras (HALL, 2006). O discurso publicitário, e por conseguinte das marcas, potencializa ainda mais essa lógica, bem como a dimensão do global no local, uma vez que se configura como incentivador dessa racionalidade de consumo (LIPOVETSKI, 2007). É nesse contexto que a ideia de “marca lugar” se torna possível, ganha força e dialoga com a produção e o consumo de bens culturais, propondo, por meio destes, os mundos possíveis.

Em análise de discurso, o mundo textual deve ser observado por uma relação dialógica (BAKHTIN, 2002) na qual o enunciador, que fala pelo seu discurso, prevê um coenunciador. “Como forma de discurso, a enunciação coloca duas ‘figuras’ igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do diálogo” (BENVENISTE, 1989, p. 87), que se fundamenta no pressuposto de que toda enunciação tem como finalidade unir enunciador e coenunciador por algum laço de sentimento (BENVENISTE, 1989).

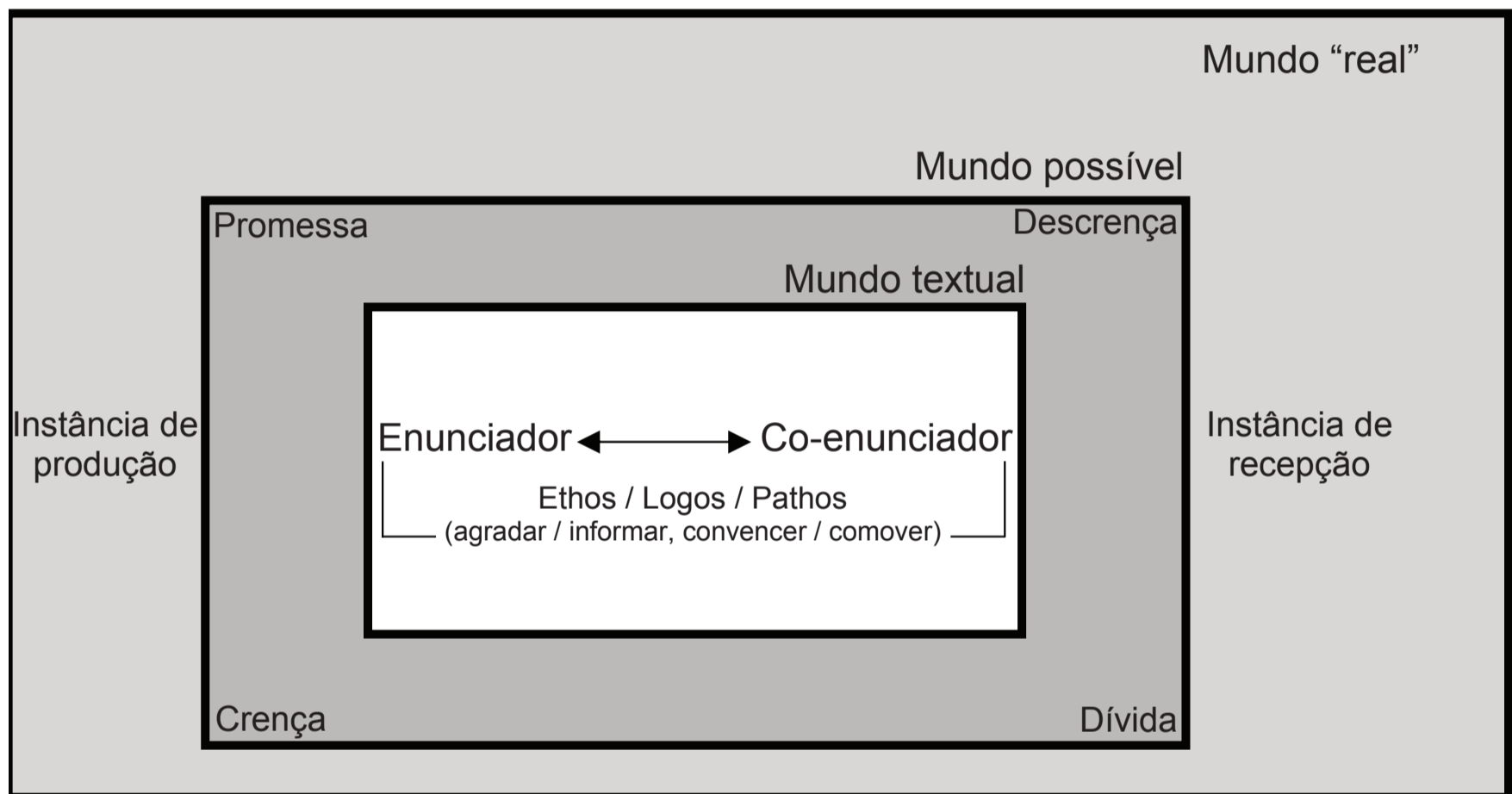
As marcas, quando propõem um mundo possível em campanhas publicitárias, buscam construir uma relação de confiança com seu público. Com a construção de um *ethos*, uma forma particular de organizar o seu discurso (*logos*) e pelas suas estratégias de persuasão e sedução (*pathos*). E graças a essas estratégias discursivas o enunciador também fica implicado no discurso ao sugerir uma promessa (JOST, 1997) ao seu coenunciador, o que ocasiona uma dívida: manter aquilo que foi prometido (SAMPAIO, 2012).

<sup>3</sup> Para Stuart Hall (2006, p. 17), as sociedades na modernidade tardia “são caracterizadas pela ‘diferença’; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente, não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados.



Uma vez implicado no mundo possível sugerido pela marca, o público deve ser convencido da crença de que aquele sistema dialoga com os esquemas interpretativos que servem de referência. Entretanto, essa proposta é unilateral e apenas dá conta do modo como a marca propõe o seu universo de sentido ao público. A esta instância denomina-se: I. Instância de promessa de identidade da marca lugar. Faz-se, portanto, necessário estabelecer uma outra dimensão para dar conta dos processos de recepção da identidade de marca pelo público. A esta denomina-se: II. Instância de reconhecimento da identidade da marca país. Associando essas duas instâncias, os três níveis da análise semionarrativa, a relação entre promessa e dívida – todos elementos que compõem a relação entre as instâncias de produção e recepção – torna-se possível delimitar o esquema analítico proposto, conforme figura 01.

Figura 1.

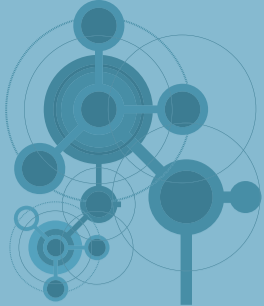


Fonte: Semprini (1996); Sampaio (2009).

Ancorados nesse esquema, procedemos às análises sobre o posicionamento da marca Barcelona a partir de dois distintos enunciadorees: Espanha e Catalunha. Vale observar que na Espanha o turismo está em crescente expansão. De acordo com relatório da OCDE (2018), o turismo respondia, em 2016, por 13% da geração de emprego na Espanha e por 11,1% do PIB do país. A Espanha era o terceiro maior destino do mundo, recebendo mais 75 milhões de turistas ao ano, e o segundo maior destino em receita de turismo, recebendo aproximadamente 54 bilhões de euros. (OCDE, 2018). Ainda segundo a OCDE (2018), o Fórum Econômico Mundial declarou, em 2017, pela segunda vez consecutiva, a Espanha como país de turismo mais competitivo no mundo.

Destacamos que na Espanha existem 17 comunidades autônomas, cuja estruturação tem como base a Constituição de 1978, que em seu artigo segundo "garante o direito à autonomia das nacionalidades e regiões que compõem o Estado (COMUNIDADES AUTÔNOMAS, 2017). Entre essas comunidades está a Catalunha, que dispõe de 31.114 km<sup>2</sup> de área e é a sexta maior comunidade autônoma espanhola e se destaca por seu poder econômico, e o País Basco.

Essa configuração política faz emergir, no país, discursos favoráveis e contrários às comunidades autônomas. Como sintoma desse impasse político e cultural, em Barcelona coexistem dois órgãos de promoção turística com orientações



distintas: a Turespaña, vinculada ao Ministério de Indústria, Comércio e Turismo da Espanha e que promove a unidade territorial espanhola; e a Agência Catalana de Turisme, que promove em suas campanhas turísticas a Catalunha. É diante dessa disputa de sentidos que investigamos a polissemia discursiva presente na autopromoção de Barcelona.

### Quadro 1.



Fontes: Internet –Turespaña [S.a.] e Catalunya Turisme [S.a.].

## BARCELONA POR TURESPAÑA: UNIDOS PELA MESMA PAIXÃO

O vídeo “Unidos pela mesma paixão em... Barcelona”<sup>4</sup> foi produzido em 2014, pela Turespaña. Integra campanha sobre o destino Espanha, no Brasil<sup>5</sup>. A pedido da Turespaña, seis jogadores de futebol brasileiros que já atuaram em clubes espanhóis apresentam cidades e comunidades autônomas espanholas que fazem parte do *trade* turístico<sup>6</sup> e compartilham suas experiências com quem assiste aos vídeos<sup>7</sup>.

O vídeo de Barcelona dura cinco minutos e sete segundos. Todas as peças iniciam e encerram com exibição da assinatura “Necessito da Espanha”<sup>8</sup>, da Turespaña, e de logo da marca Espanha. O vídeo, ao estar inserido em canal do YouTube de Turismo da Espanha, sugere a identificação do enunciador.

Como estratégia de produção de sentido, notamos o diálogo entre dois tipos de discurso (MAINGUENEAU, 2001): o turístico e o esportivo. O discurso turístico emerge com a intencionalidade de atrair visitantes. Já o futebol, esporte que desperta interesse de brasileiros e espanhóis, emerge como paixão comum ao país que elabora a mensagem e aos coenunciadores, constituindo-se em elemento agregador, que une os dois países<sup>9</sup>. Evidenciamos a interdiscursividade como estratégia no vídeo, sendo o futebol acionado por sua força simbólica na Espanha e no Brasil.

4 No original: “Unidos por la misma pasión en... Barcelona”. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=R6QCYK--L2U>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

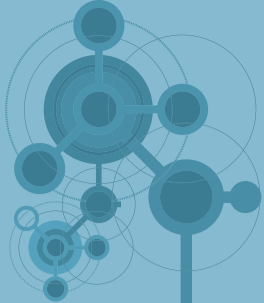
5 A Turespaña organizou a exposição “Espana y Brasil unidos por la misma pasión”, nas cidades de São Paulo e Curitiba, a fim de promover o destino Espanha, no Brasil. O vídeo analisado constitui uma das ações de comunicação desenvolvidas pela autarquia para atrair potenciais visitantes.

6 A citar Madrid, Valencia, Galícia, Zaragoza, Andalucía e Barcelona.

7 O vídeo promocional em análise, assim como outras peças audiovisuais que compõem a campanha, pode ser encontrado em canal oficial da Turespaña, disponível YouTube pelo endereço <<https://www.youtube.com/user/spain>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

8 No original: “I need Spain”.

9 Barcelona dispõe de um dos principais times de futebol do mundo, o Futebol Clube Barcelona, carinhosamente chamado de Barça por seus torcedores. As cores presentes no escudo fazem referência às da Catalunha. No período contemplado pelo corpus da pesquisa o time ganhou por duas vezes consecutivas a Liga dos Campeões da UEFA, título mais importante do futebol europeu.



Quadro 2.



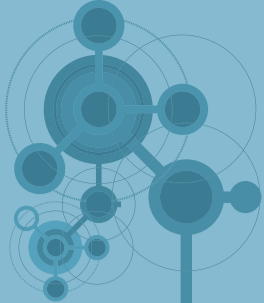
Fonte: Canal da Turesspaña no YouTube [S.a.].

Referências visuais como La Pedrera e Park Güell fazem parte da narrativa do vídeo. É possível ainda avistar a Sagrada Família, evidenciando que os monumentos servem como marca identitária (GNOTH, 2002). O nome Barcelona aparece no vídeo e realiza a ancoragem (BARTHES, 1990) necessária à relação texto e imagem. Em seguida, aparecem imagens dos brasileiros que já atuaram ou estiveram em Barcelona: Belletti, Edmilson, Ewerthon, Sylvino, o técnico Evaristo e Ronaldo. Os jogadores ressaltam as belezas da cidade e salientam que ela é um bom destino para trabalhar ou viver.

Quadro 3.



Fonte: Canal da Turesspaña no YouTube [S.a.].



*Barcelona é turismo, né? Você pode morar lá dois, três anos, que você acaba que todo ano, todo mês você consegue ir em algum lugar especial da cidade que parece que você está indo pela primeira vez (Belletti, 2014).*

A fala de Belletti é acompanhada por música espanhola e imagens que buscam produzir o sentido de “identidade espanhola”. São alternadas imagens do mar, de uma mulher, de pessoas fazendo compras e de um moderno trem, enquanto emerge a legenda “catalães” que sugere a apresentação do povo. O jogador Everthon comenta sobre a rivalidade política, mas destaca que os estrangeiros são muito bem tratados em Barcelona. O uso do gentílico “catalães” sugere uma espécie de prática diplomática por parte da Turespaña, que reconhece nominalmente a Catalunha, mas não deixa de incorporá-la à Espanha.

Os jogadores ressaltam, verbalmente, que Barcelona é uma cidade de praia e montanha e enumeram atrativos como restaurantes, *shoppings* e vida cultural. A hospitalidade das pessoas de Barcelona é ressaltada. Evaristo de Macêdo afirma: “O povo trata bem o estrangeiro”. Outros depoimentos como os dos jogadores Edmilson, Ewerthon e Belletti também complementam esse discurso em prol da cidade:

*Dizem, na Espanha, que os catalães são muito fechados, mas é muito pelo contrário. Há a rivalidade política, mas quando uma pessoa de fora vem para morar em Barcelona ou está em Barcelona, ela é muito bem tratada (Ewerthon, 2017).*

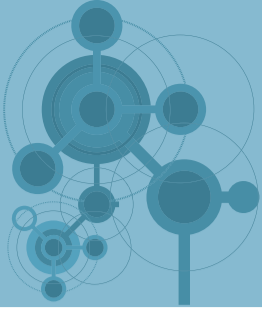
Dois outros elementos presentes são a arquitetura e a gastronomia. O espaço urbano, parques, teatros, monumentos e construções históricas como a Sagrada Família são destacados como artifícios que remetem à riqueza arquitetônica e identitária da região. Em diversos *frames* esses espaços são expostos pondo em relevo o valor da arquitetura como atributo distintivo.

Já a relevância da gastronomia é evidenciada imagetivamente e verbalmente, dados os testemunhos dos jogadores que destacam nomes de pratos típicos, os sabores e a duração alongada das refeições, conforme trechos retirados do vídeo produzido pela Turespaña (2014) e em análise: “a comida espanhola é realmente sensacional”. A peça tem estilo informal e linguagem acessível, o que favorece o estabelecimento de elo com os coenunciadores. Além disso, sugere que brasileiros e espanhóis compartilham uma paixão: o futebol.

O vídeo encerra com a legenda em que se lê ‘¡Gracias!’ [obrigado!], seguida por mensagens de agradecimento dos jogadores à cidade de Barcelona. A afinidade dos jogadores com o território é tamanha que, ao final, Sylvinho e Edmilson saúdam o público em catalão. Dentre os valores e atributos destacados acerca de Barcelona no vídeo destacamos: hospitalidade, cosmopolitismo, paixão pelo futebol, gastronomia e arquitetura.

## **BARCELONA: CAPITAL DA CATALUNYA**

O vídeo produzido pela Catalunya Turisme – Agência Catalana de Turisme, tem dois minutos e quinze segundos. O discurso visual da peça é marcado pela presença de espaços públicos, monumentos, prédios e equipamentos culturais,



que são exibidos, predominantemente, a partir de planos abertos. O VT possibilita uma visão genérica da cidade, que evita acentuar as particularidades dos pontos turísticos como vimos na peça anterior.

Também não há comentários ou testemunhos sobre Barcelona. Ao contrário, são os espaços que ocupam a centralidade das cenas e não as referências simbólicas que podem ser construídas discursivamente ao estar nesses espaços. Prédios e equipamentos culturais são repetidamente expostos, demonstrando a capacidade local para criar atrativos. Enquanto no vídeo produzido pela Turespaña o povo foi destacado por sua hospitalidade, dado como acolhedor, que trata bem o estrangeiro, na elaboração da Catalunya Turisme o povo é uma dimensão menos relevante, não destacável, não constituindo um diferencial no nível dos valores (SEMPRINI, 2006).

As duas dimensões que emergem como distintivas na narrativa são a cultura e as belezas locais. A cultura é exposta por meio da arquitetura, de obras icônicas de Antoni Gaudí e de edificações contemporâneas, o que também coloca em relevo a história da região e sua capacidade de mudança, tal qual foi observado no período da Olimpíada de 1992. As belezas estão exibidas em ruas, praias e litoral. Natureza e cultura se encontram, propondo um sentido de integração harmoniosa em Barcelona.

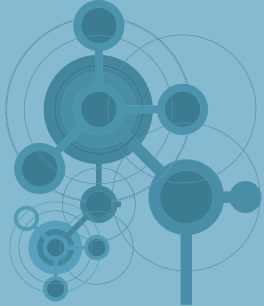
#### Quadro 04.



Fonte: Catalunya Turisme [S.a].

O coenunciador pode se encantar com belas imagens, mas a essa cidade não está agregado o “calor humano”. Há, por outro lado o predomínio visual de construções e obras arquitetônicas. Entratanto, não há interação humana, ressaltando o caráter expositivo do vídeo, que produz um *menu* visual para potenciais visitantes, que não chega a propor uma imersão no território. As tomadas aéreas e a ausência de interação entre pessoas sugerem ao coenunciador a sensação de apreciar uma sequência de cartões postais. Não são as experiências compartilhadas que são postas como atrativos, mas a arquitetura e a paisagem urbana. Decerto, o elemento humano está presente indiretamente nesta representação, em especial, por meio da arquitetura, que expõe a capacidade humana e social de intervir no espaço natural, mas tal elemento está posto em segundo plano. Edificações, parques e monumentos se tornam autônomos, ganham destaque por eles mesmos.

Na antepenúltima cena é revelada ao espectador a presença de uma observadora que, aparentemente, é uma jovem mulher a olhar Barcelona com auxílio de binósculos turísticos. A cena é rápida e sugere que as paisagens observadas seriam as cenas e o lugares apreciados pela observadora, de tal forma como se tivéssemos a admirar Barcelona por intermédio de seus olhos. Na sequência, surge uma cena noturna da cidade, à qual é sobreposta a assinatura da Agència Catalana de Turisme e, por fim, emerge a última cena, com fundo preto e o logo da agência centralizado.



O vídeo da Catalunya Turisme evidencia arquitetura e paisagens urbanas, mas não destaca música, gastronomia, povo ou futebol. Também não propõe ao potencial visitante um roteiro turístico. São expostas imagens dos pontos turísticos e ícones da arquitetura local, mas não são divulgadas as particularidades dessas.

Os dois únicos textos verbais presentes estão um na abertura e um ao final do vídeo. Na abertura, quando o coenunciador pode ler “Barcelona - Catalunya”, isso demarca o posicionamento da agência ao defender a autonomia da Catalunha em relação a Espanha e Barcelona com cidade catalã. O outro texto é apresentado ao final do vídeo, quando se vê o logo da agência. O logo Catalunya, em vermelho e amarelo, aparece somente assinando o VT, junto ao *site* do órgão. Apesar disso, o vídeo é marcado por pouco envolvimento e ausência de experiências possíveis e imersões.

Comparando o primeiro vídeo (Turespaña) e o segundo (Catalunya Turisme – Agència Catalana de Turisme), observamos que, enquanto o primeiro adota tom testemunhal, com depoimentos que simulam o “mundo real” (SEMPRINI, 2006), o segundo assume caráter expositivo. O VT da Turespaña apela à proximidade, à partilha de experiências, ao passo que a produção da agência catalã está ancorada em dados objetivos, imagens da materialização da cultura catalã e das belezas locais. Ademais, no primeiro vídeo, o discurso produzido sobre Barcelona é desenvolvido por estrangeiros que vivenciaram a cidade, são visitantes dividindo suas experiências. Por sua vez, no segundo vídeo, o discurso é produzido pela cidade de Barcelona e não sobre como observamos em vídeo anterior. É a cidade quem constrói a narrativa a partir das paisagens, da arquitetura, das edificações e dos monumentos. O vídeo da Turespaña destaca a dimensão humana, ressalta o povo como afetuoso, acolhedor e vivaz. A produção da agência catalã não destaca o povo em nenhum momento, mas sim a cidade, o destino nele e por ele mesmo.

Com base nas análises, foi possível identificar que a Turespaña ancora sua produção em valores como paixão pelo futebol, hospitalidade, cosmopolitismo, gastronomia e arquitetura. Já a Catalunya Turisme valoriza sobretudo a dimensão cultural, por intermédio da arquitetura, e a beleza local, por meio das paisagens urbanas e naturais. Ademais, enquanto o vídeo da Turespaña sugere que Barcelona é um local para se experienciar, o VT da Catalunya Turisme propõe uma Barcelona para se apreciar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

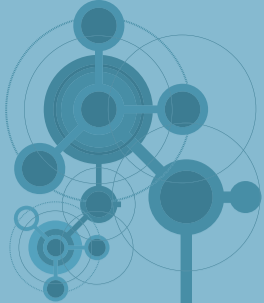
O percurso realizado teve como objetivo investigar as estratégias discursivas acionadas com o intuito de difundir e posicionar a marca Barcelona a partir de dois distintos narradores: a Turespaña e a Catalunya Turisme. Identificamos que as narrativas propostas pelos dois agentes de fomento põem em relevo elementos distintos sobre Barcelona.

No discurso espanhol (Turespaña) Barcelona é apresentada como cidade cosmopolita, acolhedora, propícia ao turismo e capaz de agregar formação e informação a quem a visita. Esses traços são expostos por meio de elementos dados como constitutivos da territorialidade local, como seu povo, sua hospitalidade, a cultura, a gastronomia, a paixão pelo futebol e a arquitetura.

Para validar o discurso sobre esses traços, a peça lança mão da estratégia testemunhal, por intermédio de depoimentos de jogadores de futebol estrangeiros que utilizam linguagem coloquial, com expressões locais. Isso confere ao VT publicitário da Turespaña dois ganhos imediatos: credibilidade e proximidade em relação ao público. Credibilidade, porque são pessoas reais que utilizam suas experiências para narrar Barcelona. Proximidade, porque em função da linguagem coloquial e do tom pessoal quem assiste ao VT pode vê-lo como quem acompanha a narrativa da experiência de um amigo que narra sua viagem. E quem assiste à peça publicitária pode perceber algumas de suas sutilezas e singularidade.

O vídeo produzido pela Catalunya Turisme, de forma diversa, não expõe um discurso sobre a cidade, mas da cidade. Ao colocar em primeiro plano sua arquitetura, edificações, monumentos, parques, paisagens urbanas e belezas, Barcelona ganha





autonomia para construir sua narrativa. O vídeo não apresenta um narrador nem destaca experiências a serem vivenciadas por quem aprecia a cidade. Em vez disso, sugere que a grande experiência consiste em apreciar Barcelona. A dimensão cultura, por meio da arquitetura, e a categoria “belezas”, por intermédio do uso das paisagens urbanas e naturais, são as mais ressaltadas pelo vídeo.

A validação do discurso ocorre por meio da exposição e da observação. Não há texto verbal, narração ou testemunhos. O posicionamento discursivo é construído visualmente, ou seja, implicitamente o vídeo sugere que nem é preciso construir um texto verbal para que a imponência de Barcelona seja percebida, basta contemplar a cidade. Apesar disso, a ausência de particularidades e de detalhes pode soar menos positiva ao potencial turista desavisado ou que deseje informações objetivas sobre o destino. Barcelona, exibida em sua grandiosidade com cenas de prédios, parques, igrejas, ruas e monumentos, é a grande personagem do segundo VT. Ao acompanhar esse segundo VT, o coenunciador tem um panorama da cidade, mas não encontra sinal de qualquer experiência que possa materializar durante uma visita.

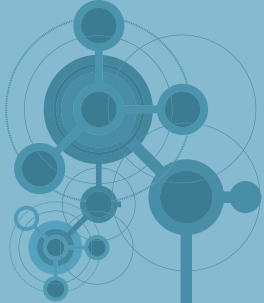
Entre os dois vídeos há uma espécie de oposição. O primeiro é testemunhal, com tom pessoal; o segundo é expositivo, com tom impessoal e enfatiza o lugar. Metaforicamente, no primeiro vídeo Barcelona seria um parque de diversões onde é possível viver muitas experiências; já no segundo seria um museu a céu aberto em que as obras podem ser apreciadas, mas não chegam a ser tocadas (pelas experiências). O primeiro produz um discurso sobre Barcelona, o segundo um discurso da cidade.

Os posicionamentos propostos para Barcelona pela Turespaña e pela Catalunya Turisme são diversos, transitando entre a pessoalidade e a impessoalidade, o envolvimento e o distanciamento, as particularidades e a generalização. Identificamos, ainda, que a Turespaña destaca o caráter cosmopolita da cidade, sua riqueza cultural, hospitalidade, gastronomia, seu povo e sua paixão por futebol. Já a Catalunya Turisme destaca a arquitetura e as paisagens.

A Turespaña busca se aproximar do coenunciador e de seduzi-lo, enquanto a agência catalã, por sua vez, expõe o território deixando que o coenunciador desempenhe o papel curatorial e selecione aquilo que lhe apetece. Na produção da Turespaña, a disputa política pelo território é apenas citada de forma passageira, enquanto no vídeo da Catalunya Turisme essa tensão nem mesmo é mencionada. Ambas as manifestações, em certa medida, são formas de fazer política ao atrair os olhares do estrangeiro para o território não em função das disputas, mas sim pela riqueza, pela grandiosidade da região e por seus atrativos, dando ao mundo a sensação de que nenhuma querela interna supera ou prejudica o território ou quem o visita. Ao contrário, Barcelona é apresentada como a opção para quem quer sempre experiências novas, agitação ou mesmo uma experiência de contemplação.

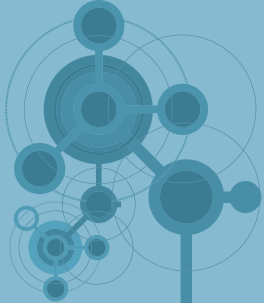
Notamos que os posicionamentos propostos para Barcelona pela Turespaña e pela Catalunya Turisme são diversos. Eles perpassam a pessoalidade e a impessoalidade, o envolvimento e o distanciamento, as particularidades e a generalização. São muitos os fatores que interferem no posicionamento de uma marca lugar. E que, apesar de a manifestação da marca ser fruto de um trabalho planejado e intencional, nem sempre esta consegue traduzir nos discursos propostos uma leitura coesa, ainda mais nesse caso estudado.

Aspectos tais como o cotidiano dos lugares, as relações políticas, demandas sociais e dos cidadãos que habitam o lugar também têm relevância nesse tipo de atuação. Mais do que nunca, esses fatores não podem ser negligenciados ou silenciados ao se propor uma marca lugar. Eis a tensão que se apresenta nessa arena de disputa discursiva entre esses dois enunciadores em relação a um mesmo referente (a cidade de Barcelona). Entretanto, a sua produção de sentido é diversa em função dos posicionamentos discursivos distintos e interesses políticos de cada um desses órgãos de promoção do turismo e os seus distintos pontos de vista.



## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10 ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2002.
- BARTHES, Roland. A retórica da imagem. In: *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1990.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- COMUNIDADES AUTÓNOMAS DA ESPANHA. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Comunidades\\_autónomas\\_da\\_Espanha](https://pt.wikipedia.org/wiki/Comunidades_autónomas_da_Espanha)>. Acesso em: set. 2017.
- DINNIE, Keith. *Nation branding: concepts, issues, practice*. Oxford: Elsevier, 2008.
- EMBRATUR. Plano Aquarela 2020: marketing turístico internacional do Brasil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://www.embratur.gov.br/lai\\_embratur\\_secom/export/sites/lai/galerias/download/Plano\\_Aquarela\\_2020.pdf](http://www.embratur.gov.br/lai_embratur_secom/export/sites/lai/galerias/download/Plano_Aquarela_2020.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2019.
- FERREIRA, Giovandro; SAMPAIO, Adriano, FAUSTO NETO, Antonio. *Mídia, discurso e sentido*. Salvador, BA: Edufba, 2012.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo, SP: Editora Unesp, 1991.
- GNOTH, Juergen. Leveraging export brands through a tourism destination brand. *Brand management*, v. 9, n. 4-5, p. 262-280, abr., 2002.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.
- JOST, François. La promesse des genres. *Réseaux*, Paris, Cent, v.15, n. 81, p. 11-31, 1997.
- LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal: ensaios sobre a sociedade de hiperconsumo*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2007.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo, SP: Cortez, 2001.
- OCDE. Tendências e políticas de turismo da OCDE 2018. OCDE Publishing, Paris, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/tour-2018-en>>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- SAMPAIO, Adriano de Oliveira. A marca em produtos midiáticos: o estudo do posicionamento discursivo aplicado ao telejornalismo. In: FERREIRA, Giovandro; SAMPAIO, Adriano, FAUSTO NETO, Antonio. *Mídia, discurso e sentido*. Salvador, BA: Edufba, 2012. p. 217-236.
- SEMPRINI, Andrea. *A marca pós-moderna: poder e fragilidade da marca na sociedade contemporânea*. São Paulo, SP: Estação das Letras, 2006.



SEMPRINI, Andrea. *Analyser la communication: comment analyser les images, les médias, la publicité*. Paris: Éditions L'Harmattan, 1996.

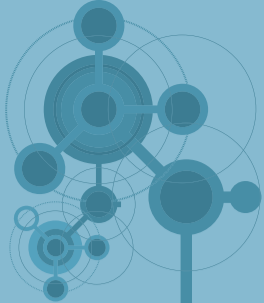
SEMPRINI, Andrea. *El marketing de la marca: una aproximación semiótica*. Barcelona, Espanha: Paidós, 1992.

UNIDOS por la misma pasión en... Barcelona. Espanha, [s.n.], 2014. 1 vídeo (5 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=R6QCYK--L2U>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

VAN DIJK, Teun A. van. *Cognição, discurso e interação*. 4 ed. São Paulo, SP: Contexto, 2002.

---

Artigo recebido em 26.12.2019 e aprovado em 20.04.2020



## As digitais da cultura percebidas na comunicação da reitoria de um instituto federal

The marks of culture perceived in the communication of the rectorry of a federal institute

Las marcas de la cultura percibidas en la comunicación de la rectoría de un instituto federal



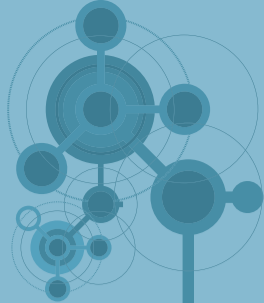
### Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

- Pós-doutor pela Universidade de Coimbra, Portugal, e pela Universidade de Cádiz, Espanha
- Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
- Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)
- Graduado em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) e em Pedagogia pela UnB
- E-mails: gilsonporto@uft.edu.br; gilsonportouft@gmail.com



### Luciana Santos Almeida Theodoro

- Mestre em Comunicação e Sociedade na Universidade Federal do Tocantins (UFT)
- Graduada em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e em Educação Física pela Universidade do Estado de Goiás (UEG)
- Técnica do Curso de Jornalismo da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – campus de Palmas
- E-mail: lucianasantal@gmail.com



## Resumo

Para compreender que marcas a cultura da reitoria do Instituto Federal do Tocantins (IFTO) pode imprimir em sua comunicação, foi realizada uma pesquisa de campo, com aplicação de um questionário qualiquantitativo junto a servidores e gestores, e a construção de um mapeamento da comunicação. Após análise dos aspectos culturais manifestados nesse mapeamento e posterior desvelamento da cultura organizacional, observou-se que a comunicação reflete aspectos culturais da reitoria do IFTO, uma organização que oscila entre os paradigmas funcionalista e interpretativista.

**PALAVRAS-CHAVE:** COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL • CULTURA ORGANIZACIONAL • INSTITUTO FEDERAL.

## Abstract

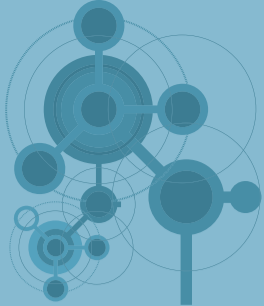
In order to understand which brands the culture of the rectory of the Federal Institute of Tocantins (IFTO) can imprint on its communication, a field research was carried out, with the application of a qualitative-quantitative questionnaire with servers and managers, and the construction of a communication mapping. After analyzing the cultural aspects manifested in this mapping and subsequent unveiling of the organizational culture, it was observed that the communication reflects cultural aspects of the IFTO's rectory, an organization that oscillates between the functionalist and interpretive paradigms.

**KEYWORDS:** ORGANIZATIONAL COMMUNICATION • ORGANIZATIONAL CULTURE • FEDERAL INSTITUTE.

## Resumen

Para comprender qué marcas la cultura de la rectoría del Instituto Federal de Tocantins (IFTO) puede imprimir en su comunicación, se realizó una investigación de campo, con la aplicación de un cuestionario cualitativo-cuantitativo con servidores y gerentes, y la construcción de un mapeo de comunicación. Después de analizar los aspectos culturales manifestados en este mapeo y la posterior revelación de la cultura organizacional, se observó que la comunicación refleja los aspectos culturales de la rectoría IFTO, una organización que oscila entre los paradigmas funcionalista e interpretativo.

**PALABRAS CLAVES:** COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL • CULTURA ORGANIZACIONAL • INSTITUTO FEDERAL.



A proliferação de organizações (estatais, privadas, educativas, recreativas, religiosas, entre outras) presentes em nossa sociedade nos mais diversos âmbitos faz com que o tempo das pessoas seja despendido nesses lugares em quase a sua totalidade. Essas organizações criam espaços vivenciais e de interlocução com práticas, saberes e tecnologias, sujeitas a mudanças constantes (EVANGELISTA *et al.*, 2019; MELO, 2017; MOIO, ALCOFORADO e VIEIRA, 2017; MOTA e FERREIRA, 2017; NUNES *et al.*, 2017; PORTO JUNIOR e MORAES, 2017; REIS, 2017; SEIXAS, 2018).

De acordo com Eugène Enríquez (1997), a organização é um sistema cultural, simbólico e imaginário. Em relação à primeira característica, o autor destaca três aspectos e, em um deles, traz uma definição do que seria a cultura organizacional: “A organização oferece uma cultura, quer dizer, uma estrutura de valores e normas, uma maneira de pensar, um modo de apreensão do mundo que orientam a conduta de seus diversos autores” (ENRIQUEZ, 1997, p. 33).

Para Marlene Marchiori (2013, p.21), “a análise da cultura e da comunicação colabora no processo de entendimento da constituição das organizações”. Segundo a autora, a comunicação permeia, de forma natural, todos os ambientes organizacionais, e é tanto que afirma ser ela a responsável por “fazer” a organização.

Marlene Marchiori e Vilma Vilaça (2011) questionam se o que se prega nas teorias sobre o fato de a cultura e a comunicação andarem juntas pode ser comprovado nos casos práticos. Essa inquietação levantada pelas autoras inspirou o desenvolvimento desta pesquisa, que objetivou testar se é possível identificar traços da cultura organizacional na comunicação realizada na reitoria do Instituto Federal do Tocantins (IFTO).

Hoje, o que se entende como “IF’s” é fruto da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou em todo país 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, formados a partir da união entre os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Agrotécnicas e as Escolas Técnicas vinculadas a universidades. Esses IF’s são vinculados à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec-MEC) e integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

No Tocantins, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFTO) surgiu a partir da integração da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (Eafa) e da Escola Técnica Federal de Palmas (ETF). Atualmente, o IFTO possui oito *campi* em pleno funcionamento: Araguatins, Palmas, Paraíso do Tocantins, Araguaína, Gurupi, Porto Nacional, Dianópolis e Colinas do Tocantins; além de três *campi* avançados (Pedro Afonso, Lagoa da Confusão e Formoso do Araguaia) e 19 polos de educação a distância.

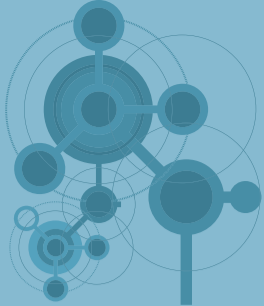
## CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Maria Ester de Freitas (2013) destaca que a organização, vista como um produto da história e do tempo da sociedade, está inserida na realidade social e se torna um ambiente propício para o desenvolvimento de sistemas culturais próprios, fenômeno denominado como cultura organizacional.

Segundo Edgar Schein (*apud* FLEURY, 2009, p. 20),

cultura organizacional é o conjunto de pressupostos básicos (*basic assumptions*) que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna e que funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas.

Maria Teresa L. Fleury (2009) defende em seus estudos uma proposta conceitual que incorpora a dimensão política à concepção de Schein sobre cultura organizacional. Para ela, a cultura organizacional é um conjunto de valores e



pressupostos básicos expresso em elementos simbólicos, que em sua capacidade de ordenar, atribuir significações, construir a identidade organizacional, tanto agem como elemento de comunicação e consenso, como ocultam e instrumentalizam as relações de dominação (FLEURY, 2009).

Enriquez (1997) afirma que a organização projeta uma espécie de forma estrutural que se fundamenta em uma cultura com o objetivo de definir os papéis a se cumprir para a construção de um trabalho coletivo. Para o autor, a organização “desenvolve um processo de formação e socialização dos diferentes atores a fim de que cada qual possa se definir em relação ao ideal proposto” (ENRIQUEZ, 1997, p.33).

Fleury (2009), após diálogo com autores de diversos enfoques teóricos e a partir de suas experiências de pesquisa na área de cultura organizacional, desenvolveu uma proposta metodológica para desvendar a cultura de uma organização, baseada em cinco elementos: o histórico da organização, o processo de socialização de novos membros, as políticas de recursos humanos, o processo de comunicação e a organização do processo de trabalho.

Para ela, a comunicação é importante instrumento no processo de criação, transmissão e cristalização do universo simbólico de uma organização. E uma das formas de se apreender esse universo simbólico é realizar “o mapeamento do sistema de comunicações, sistema este pensado tanto como meios, instrumentos, veículos, como a relação entre quem se comunica” (FLEURY, 2009, p. 24). Esse processo permite conhecer as relações entre categorias, grupos e área da organização.

Uma característica fundamental da comunicação é que, enquanto outras atividades envolvem a manipulação de coisas ou objetos, a comunicação envolve a manipulação de ideias. Ana Carolina Temer e Vanda Nery (2004) destacam que o acesso à informação, que se realiza por meio da comunicação, tornou-se, nos dias de hoje, um elemento essencial para que o indivíduo possa exercer a cidadania.

## **METODOLOGIA**

Para se alcançar o objetivo de compreender a relação entre comunicação na reitoria do IFTO e sua cultura organizacional, desenvolveu-se um percurso metodológico iniciado com pesquisa bibliográfica e documental, pesquisa de campo na reitoria do IFTO para construção de um mapeamento da comunicação presente na organização e aplicação de questionários quali-quantitativos junto a servidores e gestores para levantar alguns aspectos culturais.

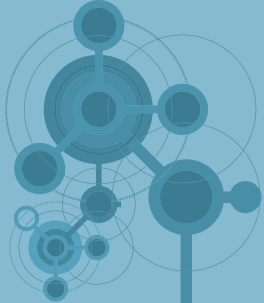
Assim, definiu-se que o método a ser utilizado é o estudo de caso. Robert Yin (2005, p. 19) explica que “os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

Para o mapeamento da comunicação do presente trabalho, a inspiração veio de Margarida Kunsch (2014), que apresenta as fases de preparação e planejamento de uma auditoria da comunicação organizacional. Os sete tópicos que versam sobre o passo a passo no processo de auditoria serviram de orientação para o desenvolvimento do questionário aplicado à equipe de comunicação que atua na reitoria do IFTO.

Em relação aos aspectos culturais que se pretenderam ser desvelados com esse estudo, foi utilizada a proposta metodológica de Fleury (2009). Segundo ela, os estudos do tipo diagnóstico de clima e cultura organizacional têm ênfase mais quantitativa. Mas também há pesquisas com abordagem qualitativa.

## **IMPRESSÕES NA COMUNICAÇÃO**

Para iniciar a construção do mapeamento da comunicação na reitoria do IFTO, foi aplicado à equipe de comunicação um questionário construído com base nas informações sobre auditoria da comunicação organizacional, contidas em



Kunsch (2014). Primeiramente, a equipe de comunicação identificou apenas o fluxo comunicacional descendente como o existente nas rotinas de trabalho da reitoria. O que se pôde inferir é que a organização funciona de forma unidirecional, do líder para os liderados.

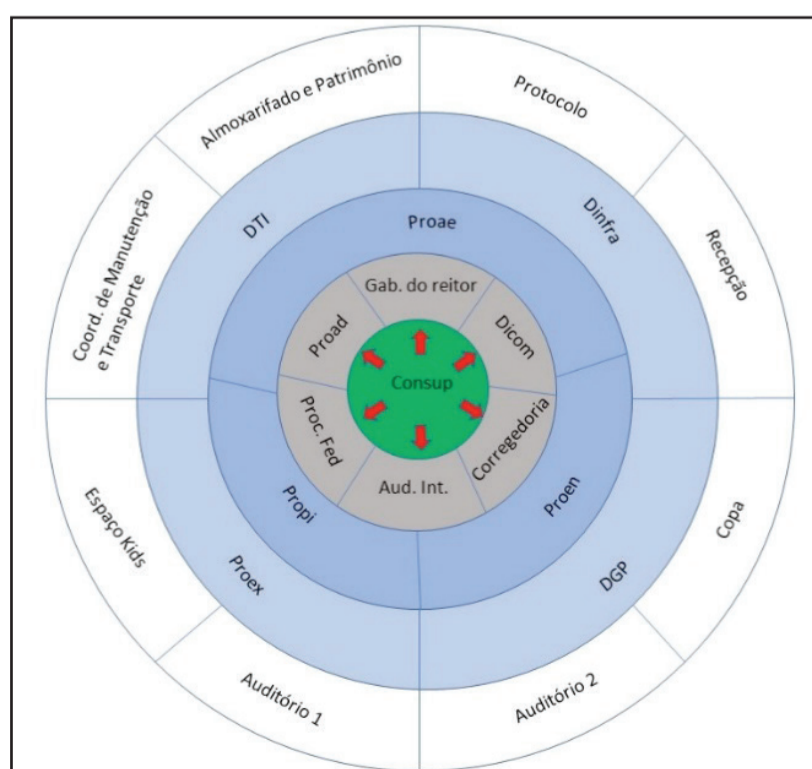
O e-mail institucional foi considerado a ferramenta mais utilizada; todos os servidores têm direito ao uso. Ele poderia se enquadrar no fluxo comunicacional transversal ou longitudinal, pois o seu conteúdo pode ser enviado para todas as direções, para as mais variadas posições das estruturas ou da arquitetura organizacional. É um tipo de fluxo mais comum em organizações que promovem uma gestão mais participativa e integrada. Essa informação contradiz, de certa forma, a resposta sobre a existência de apenas um tipo de fluxo comunicacional na reitoria.

Quanto a publicações e instrumentos de que se vale a equipe de comunicação, no que tange aos impressos, usam-se cartazes, agendas, calendários e fôlderes; nos formatos digitais, correio eletrônico, *banner*, mídias sociais, vídeos, *podcast*; e outro instrumento apontado pela equipe foi a realização de eventos. A diversidade trazida aqui é interessante, pois aponta para a disposição de recursos para a área de comunicação.

Kunsch (2003) explica que a comunicação institucional se compõem das seguintes subáreas: as relações públicas, às quais cabe delinear e gerenciar essa comunicação, o jornalismo empresarial, a assessoria de imprensa, a publicidade/propaganda institucional, a imagem e a identidade corporativa, o marketing social, o marketing cultural e editoração multimídia. Portanto, apesar de não possuir todas as áreas elencadas por Kunsch (2003), pode-se afirmar que a gestão da reitoria do IFTO tem a intenção de profissionalizar a sua comunicação institucional.

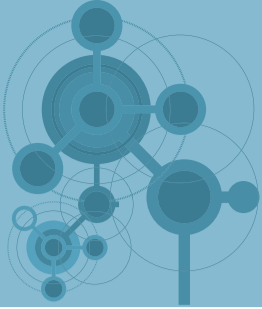
A área de comunicação é considerada por sua equipe como estratégica e também executiva. Essas características, aliadas à questão do e-mail institucional, podem corroborar a ideia de que a gestão busca, de alguma forma, promover a participação de seus servidores nas decisões administrativas. Quando questionada sobre a existência de hierarquia no trânsito das informações, a equipe reafirmou a presença do fluxo comunicacional descendente. Por um lado, a gestão adota estratégias que a aproximam de modelos modernos de administração, que defendem características orgânicas e flexíveis para as organizações; por outro lado, ainda reproduz o paradigma dominante, no qual as informações seguem do líder para os liderados.

**Figura 1 – Fluxo comunicacional descendente na reitoria do IFTO.**



Fonte: Os autores.





As contribuições de Marchiori e Vilaça também são importantes nesse momento de análise da comunicação e da cultura da organização. As pesquisadoras trazem conceitos sobre as perspectivas funcionalista e interpretativa; esta seria a que sugere que a comunicação forma a realidade organizacional a partir dos processos interativos, e aquela, que tem sido adotada na maioria das organizações que buscam sua manutenção no mercado e utilizam a comunicação para alcançar a eficiência, a racionalidade extrema ou o controle dos indivíduos que a compõem.

Ao se levar esses conceitos aos dados encontrados até aqui sobre comunicação e sua relação com a cultura organizacional da reitoria do IFTO, pode-se dizer que, na organização estudada, existem ainda resquícios de uma abordagem tradicional de cultura organizacional, ancorada na perspectiva funcionalista.

No entanto, vê-se um interesse da gestão de partir para um novo paradigma, que concebe a comunicação como uma área estratégica de uma organização, como é a perspectiva interpretativa. Quando identificamos a existência e o extenso uso do e-mail institucional como ferramenta de comunicação, ou quando a equipe reforça a vontade da gestão de implementar novidades na área da comunicação, pode-se considerar uma aproximação a uma forma mais dialógica de se conceber a relação entre cultura e comunicação.

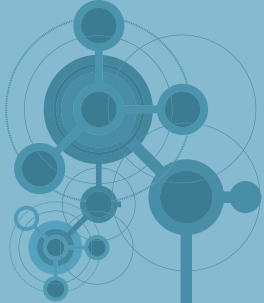
## DESSENDANDO A CULTURA

Dos 56 respondentes do questionário quantitativo, 54 são técnico-administrativos e 2 são professores. Em relação à ocupação de cargo de chefia, coordenação ou gestão, o número se mostrou mais equilibrado: 33 disseram que não possuem esse tipo de cargo e 23 disseram que sim. A maioria dos entrevistados, 62,5%, está no IFTO há mais de cinco anos; 7 desses estão há mais de 10 anos. A idade dos respondentes variou bastante: 4 têm menos de 25 anos; 26 têm entre 26 e 35 anos; 19 têm entre 36 e 45 anos; 6 têm entre 46 e 55 anos; e 1 tem 56 anos ou mais de idade. Em relação ao sexo, também se percebe um equilíbrio: 29 mulheres e 27 homens.

As 56 questões foram apresentadas da seguinte forma: os respondentes poderiam escolher entre as cinco alternativas da escala Likert (1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo parcialmente; 3 - Não concordo, nem discordo; 4 - Concordo parcialmente; 5 - Concordo totalmente) para assinalar a que melhor representasse a percepção que eles tinham das questões; só era possível marcar apenas uma alternativa para cada questão. As respostas deveriam ser baseadas na ideia que o servidor fazia em relação à realidade da organização onde ele trabalha.

Para a apresentação e discussão dos dados, foi utilizada uma estratégia de reunir as informações em dez eixos (PARENTE, 2016):

- 1. Orientação para competências e cooperação** – formado por oito afirmações do questionário, que traduzem uma organização preocupada com a competência e o profissionalismo do indivíduo, que demonstra, por sua vez, um espírito de colaboração, com o objetivo de alcançar as metas propostas pela organização;
- 2. Motivação e satisfação** – composto de 13 frases que dizem respeito a uma organização que procura investir no bem-estar de seus membros e no equilíbrio entre objetivos pessoais e organizacionais, com a intenção de tornar mais humano o ambiente de trabalho para influenciar de maneira positiva o comprometimento na organização;
- 3. Planejamento e flexibilidade** – reúne quatro afirmações que se relacionam com o nível de participação e envolvimento dos técnico-administrativos no alcance dos resultados da organização;
- 4. Estrutura hierárquica de poder** – dois itens que possibilitam identificar como se constitui o sistema de autoridade e se os valores da instituição favorecem ou dificultam o desenvolvimento humano;
- 5. Comunicação** – apresenta os resultados de três afirmativas trazidas no questionário com o objetivo de examinar esse elemento na organização, que se configura como essencial para a cultura e tem influência positiva para as relações organizacionais caso o processo comunicacional se mostre efetivo e dialógico;



6. **Sistema organizativo** – possui três das 56 afirmações do questionário. Suas respostas permitem entender como se conformam a estrutura e o funcionamento da organização estudada;
7. **Práticas de integração** – formado por oito questões que expressam o ponto-de-vista dos servidores sobre atos da gestão. A ideia é saber se essas práticas promovem ou não o diálogo e a integração entre os membros da organização;
8. **Práticas de recompensa e treinamento** – os dados trazidos mostram se a organização apoia o desenvolvimento profissional por meio de instrumentos e de reconhecimento do investimento dos servidores em seu trabalho;
9. **Relacionamento interpessoal** – suas oito afirmações são uma forma interessante de se obter informações sobre a realidade da organização analisada;
10. **Orientação para mudanças** – permite vislumbrar qual o comportamento da organização em relação às mudanças e desafios que se apresentam no dia a dia.

No primeiro eixo, “Orientação para competências e cooperação”, as respostas concordantes são a maioria em todos os itens. Se os membros da reitoria do IFTO demonstram um espírito de colaboração como uma recompensa pela preocupação da organização com os fatores competência e profissionalismo do indivíduo, pode-se pensar que este público reconhece e chancela a identidade da reitoria e, portanto, aceita suas regras.

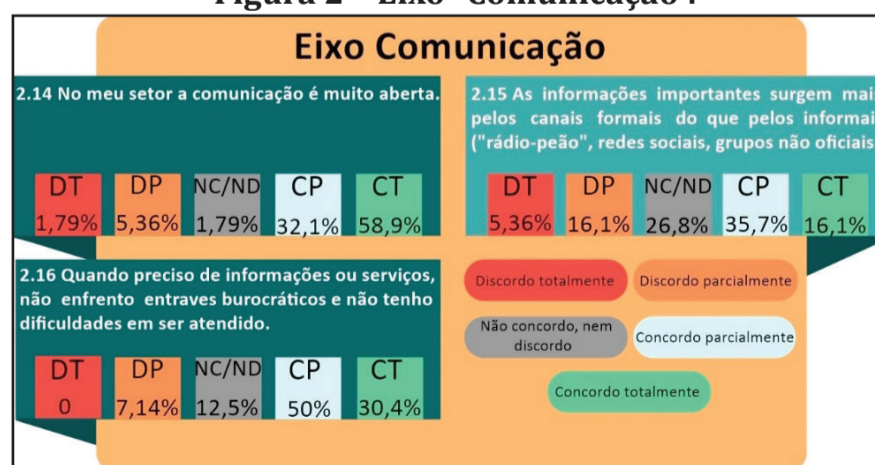
O segundo eixo, denominado “Motivação e satisfação”, apenas em um dos itens a resposta “não concordo nem discordo” foi a mais assinalada, representando 44,6%. Pode-se dizer que, como no primeiro eixo, aqui também a organização estudada tem o objetivo de tornar o ambiente de trabalho mais humano por meio do investimento em bem-estar de seus colaboradores, entre outras ações.

No terceiro eixo, “Planejamento e flexibilidade”, verifica-se que a percentagem de servidores que optaram pela resposta neutra é significativa. O tema “planejamento” carece de mais atenção por parte da gestão, de acordo com as respostas.

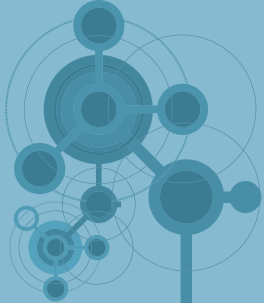
No quarto eixo, “Estrutura hierárquica de poder”, as opiniões concordantes foram maioria, o que revela que a organização em análise procura se desenvolver sob um modelo mais moderno de gestão, onde as decisões são tomadas de forma colegiada e com o foco nos vários segmentos de seu público interno.

No quinto eixo, “Comunicação”, as respostas concordantes são maioria novamente: no item que indaga se a comunicação é muito aberta no setor onde trabalham os respondentes, mais de 90% afirmaram que sim; no item que pergunta se as informações mais importantes vêm principalmente pelos canais formais, metade dos entrevistados concordaram com ela; e mais de 80% confirmaram que não enfrentam entraves para obter informações ou serviços. Se essas afirmações são condizentes com uma organização que leva a sério a área da comunicação, então a reitoria do IFTO segue um caminho interessante nesse assunto.

Figura 2 – Eixo “Comunicação”.

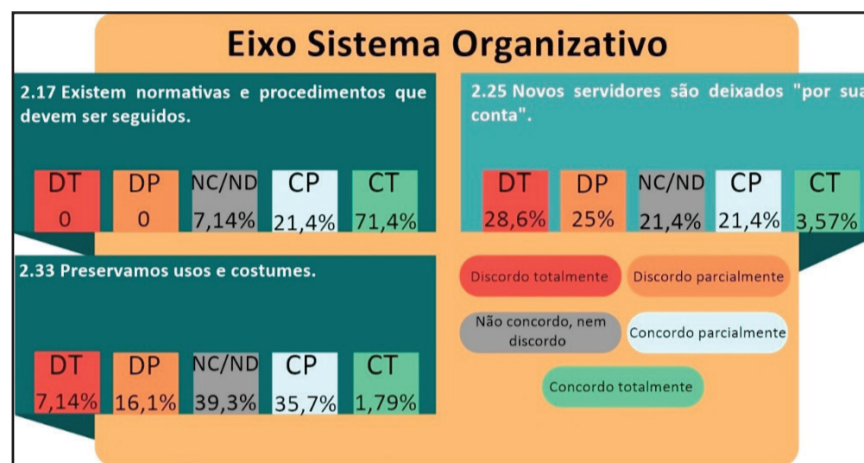


Fonte: Os autores.



Em relação ao sexto eixo, “Sistema organizativo”, a maioria dos entrevistados concorda quanto à existência de normativas e procedimentos a serem seguidos. Já em relação à recepção e ao acolhimento de novos membros, o que os números mostraram é que parece não existir um modelo padronizado para essa prática, o que pode passar a imagem de que “novos servidores são deixados por sua conta”. O item que fala sobre preservação de usos e costumes deixou os respondentes divididos. Os dados obtidos nesse eixo mostraram que existem algumas normas a serem cumpridas, mas não há práticas engessadas quando o tema é “sistema organizativo”.

**Figura 3 – Eixo “Sistema organizativo”.**



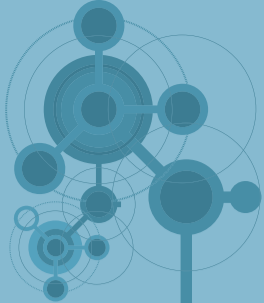
Fonte: Os autores.

A maioria de respostas concordantes se mantém no sétimo eixo, “Práticas de integração”. Como as afirmações falam de uma organização que se preocupa com suas decisões e com o que é afetado por elas, pode-se dizer que a reitoria do IFTO é um exemplo desse tipo de organização. Os dias atuais exigem que as organizações reformulem sua comunicação e relacionamento com os *stakeholders* (MARCHIORI; VILAÇA, 2011).

**Figura 4 – Eixo “Práticas de integração”.**



Fonte: Os autores.



O assunto “Práticas de recompensa e treinamento” nomeia o oitavo eixo a ser observado. Se a organização apoia o desenvolvimento profissional e reconhece o investimento dos servidores na rotina de trabalho, os percentuais concordantes devem ser os de maior número. Em quatro itens, esses resultados somaram mais de 50%.

Em todos os itens do nono eixo, “Relacionamento Interpessoal”, as opiniões concordantes são maioria, o que demonstra que o clima organizacional na reitoria do IFTO é bastante satisfatório.

O décimo eixo, “Orientação para mudanças”, apresenta os dois últimos itens do questionário a serem analisados e permite enxergar que comportamento a organização tem diante das mudanças e desafios do cotidiano. Nos dois quesitos, percebe-se uma concentração de respostas na opção neutra (não concordo nem discordo). Parece que o tema “mudanças” se assemelha ao “planejamento” nas respostas do questionário, mostrando que são pontos em que a gestão deve também focar sua atenção.

Após revisitar os dados dos questionários e compará-los com os obtidos no mapeamento da comunicação já descrito neste trabalho, fica evidente que a reitoria do IFTO é uma organização comprometida com o bem estar de seus servidores, promove a comunicação dialógica, busca tomar as decisões mais importantes por meio de seus órgãos colegiados que representam seus diversos segmentos de público. Analisar a cultura e a comunicação é uma ação que contribui para se entender a constituição das organizações, pois a comunicação está em todos os ambientes organizacionais, naturalmente, de tal forma que é ela quem “faz” a organização (MARCHIORI, 2013).

O mapeamento da comunicação, como foi realizado, permitiu enxergar que a reitoria do IFTO é uma instituição que transita entre o paradigma dominante/funcionalista e o paradigma interpretativo. Após a análise dos eixos, é possível confirmar essa visão com mais propriedade. Quando se trata do conceito de cultura no âmbito organizacional, existem duas principais vertentes de estudo: a abordagem interpretativista, também conhecida como simbólica ou cognitiva, e a abordagem funcionalista (FREITAS, 2013).

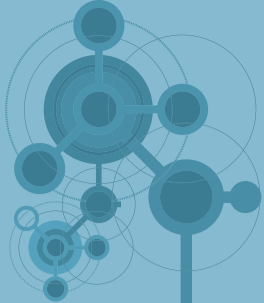
A primeira pergunta apreciativa direcionada aos servidores questionava qual o impacto da cultura organizacional nas atividades e nos resultados da instituição. Algumas respostas seguem na ideia de que a cultura organizacional norteia os servidores no desenvolvimento de suas ações no trabalho, funcionando como um guia; outras, que ela é capaz de trazer “procedimentos mais eficientes e resultados com maior grau de qualidade”.

A segunda pergunta pedia que eles opinassem sobre quem ou o que tem influência sobre a cultura organizacional do IFTO. Das 28 respostas, seis atribuíram esse papel aos gestores; três, aos servidores; e seis, à gestão, aos servidores e à comunidade acadêmica em conjunto. Outras duas pessoas relacionaram a cultura organizacional ao tempo: em uma delas, afirmou-se que “o IFTO ainda não tem uma cultura organizacional consolidada, porque é novo” e “pelo tempo, o IFTO é uma instituição nova que ainda passará por mudança em sua cultura”.

Três respostas atribuíram às culturas externas ao IFTO a função de influenciar a cultura organizacional da instituição: “pela cultura brasileira e pelos costumes dos ambientes de trabalho”; “é influenciada por todos que fazem parte do IFTO e por culturas externas”; e “influenciada pela cultura da sociedade em geral, que tem dificuldade de cumprir seus deveres”.

Dos 56 respondentes das questões de múltipla escolha, 27 responderam a primeira pergunta apreciativa e 28, a segunda pergunta, ambas de resposta opcional; cerca de 50% da amostra decidiu não responder esses tópicos do questionário.

A seguir, descrevem-se as contribuições dos gestores relatadas nas doze questões de caráter qualitativo direcionadas à gestão da reitoria do IFTO. As entrevistas com os membros fundadores, elementos-chave da organização, são fundamentais na investigação dos fenômenos culturais de uma organização (SCHEIN, *apud* FLEURY, 2009).



Os gestores A e C também acreditam, como muitos servidores, que a cultura organizacional é influenciada pelas pessoas que compõem o IFTO. Perguntados se a atual gestão da instituição considera a cultura organizacional nos processos de mudança, todos disseram que sim. Na pesquisa documental, descobriu-se que o termo “cultura organizacional” não é nem mencionado no novo PDI – 2020-2024. Mesmo assim, o gestor C respondeu que o impacto da cultura organizacional nas atividades e nos resultados da instituição é “significativo, sendo necessário considerar esse fator no planejamento e execução de cada ação”.

Sobre a tentativa de internalizar valores pensados pela gestão, os três gestores acreditam que isso acontece no IFTO, como explicou o gestor C: “busca-se repassar de diferentes formas os conceitos-chave para o alcance dos objetivos institucionais em todas as ações executadas”. Um dado interessante é que os três gestores concordam que não há uma cultura única no IFTO; o gestor B defende que “a tentativa deve ser no sentido de alinhar essa cultura” e o gestor C considera que há várias culturas “devido ao caráter multicampi, ao modelo de criação da instituição (formada a partir de unidades pré-existent) e ao nível de maturidade institucional”. Porém, os três acreditam que é possível criar uma cultura única na instituição, ou seja, construir uma cultura homogênea, com todos acreditando nos mesmos valores. O gestor B ainda afirma que as ações devem ser direcionadas “com foco nesse objetivo” e o gestor C relata que “esse tem sido um dos desafios dessa gestão”.

Sobre mudanças na cultura, o gestor B diz que o que tem impacto é a resistência a mudanças. O gestor C pensa que é preciso perceber que “existe um ‘outro’ além de ‘si mesmo’. Podendo ser aplicado dentro de uma mesma unidade, onde áreas diferentes não se conhecem/relacionam, bem como na relação entre as diferentes unidades, com a internalização do conhecimento de que existem muitas unidades mas uma única instituição”.

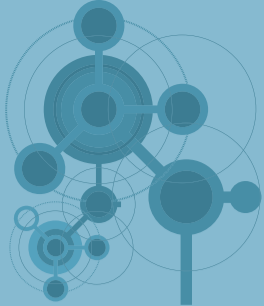
Os gestores concordam que o fato de o IFTO ser uma instituição pública influencia sua cultura, e o gestor C ainda acrescentou que isso se dá especialmente “na disposição à recepção de novas ideias e mudanças”. Os três também são enfáticos ao dizer que existe resistência interna às mudanças, tanto individuais quanto coletivas. O gestor C explicou que “as resistências são individuais. Contudo, quando manifestadas por indivíduos com habilidade política, podem ser transformadas em questões coletivas”.

Os entrevistados afirmam que é possível modificar a cultura da instituição de acordo com as estratégias dos gestores, que se consegue modificar hábitos e comportamentos. O gestor C salienta que “é necessário muito tempo e esforço para que os resultados sejam percebidos. O mais comum é que haja desestímulo do gestor durante o caminho”. Para os três, os valores fundamentais do IFTO continuam os mesmos desde a sua criação.

A última pergunta questiona se o entrevistado, em algum momento de sua gestão, já se viu em conflito em relação às suas decisões ou ações, no que tange a visão de mundo/opinião pessoal dele. O gestor A respondeu que sim, mas em “raríssimas situações”; o gestor B disse que sim; o gestor C acredita que não cabe, ao gestor público, “o privilégio de agir com base em opiniões pessoais. Ao se definir por assumir a gestão pública, a pessoa precisa abdicar a individualidade (no âmbito profissional). Deve se revestir de conhecimento institucional de tal forma a pensar e agir com foco nos interesses da coletividade e de acordo com a legislação. Se parar para contrastar esses fatores com suas opiniões pessoais, pode entrar em conflitos para os quais o resultado ou serão decisões unilaterais, decisões ilegais ou frustrações”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após seguir as etapas da pesquisa apresentadas aqui, foi possível verificar que, no caso específico analisado, se confirma a hipótese de que a comunicação possui características culturais da organização onde é realizada. No mapeamento construído aqui, vislumbrou-se que a reitoria do IFTO é uma organização que oscila entre os paradigmas funcionalista



e interpretativista, ou seja, apresenta características que ora a aproximam de uma abordagem que vê a comunicação como um instrumento para atingimento de resultados, ora a leva para uma forma de ver a comunicação como elemento fundante da própria organização.

No entanto, alguns fatos relacionados às perguntas apreciativas dos questionários direcionados a servidores e aos gestores despertaram uma dúvida: afinal, todos entendem realmente o que é cultura organizacional? Esse é um tema de senso comum, de conhecimento geral para quem trabalha em uma instituição como a reitoria do IFTO? No início dos questionários, havia uma explicação sobre o conceito de cultura organizacional: “A cultura organizacional é compreendida como um conjunto de ideias, valores, visões de mundo e conhecimentos construídos e compartilhados de forma efêmera por indivíduos de uma organização, que são influenciados constantemente pelo contexto social e histórico, estando continuamente em modificação e sobreposição”.

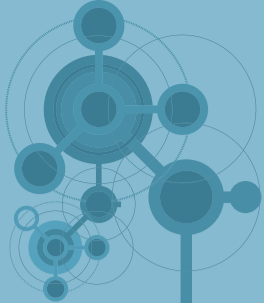
Por que metade dos servidores decidiu não responder? A primeira pergunta questionava qual o impacto da cultura organizacional nas atividades e nos resultados da instituição e a segunda queria saber a quem ou ao que o servidor atribuía a influência à cultura do IFTO. Algumas respostas foram desconsideradas porque não transmitiam conteúdo relevante para a pesquisa, como já foi dito na análise dos dados. Outras respostas pareciam ter sido dadas a esmo, poderiam tranquilamente ser uma resposta para outra pergunta sem relação nenhuma com o assunto da pesquisa. E uma delas chamou a atenção: “não sei...”.

No novo PDI, que vai orientar as ações da instituição entre os anos 2020 e 2024, não há menção nenhuma ao termo “cultura organizacional”. Os três gestores entrevistados afirmaram que a cultura organizacional é levada em consideração nos processos de mudança e que não existe uma única cultura na organização, pois cada pessoa “leva uma cultura” para lá. Em outros trechos, defendem que a cultura deveria ser uma só, pois acreditam que isso é possível e que se mostra como um grande desafio à atual gestão. E dizem mais: que a cultura é algo administrável, que a gestão pode modificar a cultura da instituição de acordo com as estratégias, que se consegue modificar hábitos e comportamentos. Essas falas mostram que, se os entrevistados têm conhecimento sobre o que é cultura organizacional, o conceito trazido por eles pende para o paradigma funcionalista.

E qual a importância de se conhecer bem o que é cultura nas organizações? O que diferencia as organizações antigas das atuais é que, hoje em dia, as organizações constroem conscientemente sistemas, sobretudo culturais, com o objetivo de modelar pensamentos e induzir comportamentos indispensáveis à sua dinâmica (ENRIQUEZ, 1997). Se essa é a prática que se apresenta na reitoria do IFTO ou em qualquer outra instituição, a conduta ética nesse caso é de que as regras sejam de conhecimento de todos para que o jogo a ser jogado seja minimamente justo.

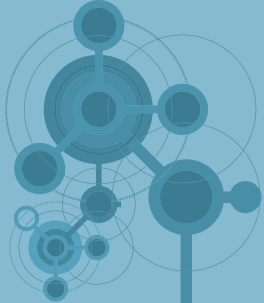
Quando entra em cena a comunicação, é mais gritante ainda a necessidade de se saber o que é cultura organizacional e como ela pode influenciar o dia a dia no trabalho. Enquanto outras atividades envolvem a manipulação de coisas ou objetos, a comunicação envolve a manipulação de ideias (TEMER; NERY, 2004). Se a comunicação tem esse poder, ela pode ser instrumento dos gestores para manipular comportamentos em vez de ser usada para contribuir com uma gestão democrática e dialógica.

É importante que existam regras, normativas, procedimentos a serem seguidos num ambiente organizacional, já que, sem esses elementos, dificilmente uma organização conseguiria se manter diante dos desafios que se apresentam cotidianamente. Mas em uma instituição pública, onde a grande maioria de seus servidores ingressou por meio de concurso público, como preza a Constituição Federal de 1988, faz-se necessário estimular novas vias gerenciais. É o local por excelência em que a cultura da democracia e o interesse público devem prevalecer.



## REFERÊNCIAS

- ENRIQUEZ, Eugène. *A organização em análise*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- FLEURY, Maria Teresa Leme *et al.* *Cultura e poder nas organizações*. 2. ed. 13. reimpr. São Paulo, SP: Atlas, 2009.
- FREITAS, Maria Ester de. *Cultura organizacional: evolução e crítica*. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2013.
- EVANGELISTA, Francisco *et al.* Sociedade do conhecimento: o uso das TIC por docentes e as novas articulações de saberes educacionais no sudeste do Pará. *Revista Observatório*, v. 5, n. 5, p. 188-208, 1 ago. 2019.
- KUNSCH, Margarida Maria Krohling. *Planejamento de relações públicas na comunicação integrada*. 3. ed. – rev., atual. e ampl. São Paulo, SP: Summus, 2003.
- KUNSCH, Margarida Maria Krohling. Auditoria da comunicação organizacional. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (orgs.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. 2. ed. 7. reimpr. São Paulo, SP: Atlas, 2014. p. 236-252.
- MARCHIORI, Marlene (org.). *Estudos organizacionais em interface com cultura*. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2013.
- MARCHIORI, Marlene; VILAÇA, Vilma. *Cultura organizacional e comunicação nas organizações contemporâneas: temas imbricados ou desarticulados?* In: CONGRESSO ABRAPCORP, 5 [São Paulo, 5-7 de maio de 2011]. [Anais...]. São Paulo, SP: Abrapcorp, 2011.
- MELO, Ana Souto e. Enquadramento histórico legal do processo de Bolonha e o seu impacto no sistema de ensino superior português. *Revista Observatório*, v. 3, n. 6, p. 75-141, 1 out. 2017.
- MOIO, Isabel; ALCOFORADO, Luís; VIEIRA, Cristina Coimbra. A declaração de Bolonha e o reforço da abertura do ensino superior a novos públicos: percepções de pessoas adultas que frequentam a Universidade de Coimbra. *Revista Observatório*, v. 3, n. 6, p. 169-201, 1 out. 2017.
- MOTA, Luis Carlos Martins de Almeida; FERREIRA, Antonio Gomes. A formação de professores em Portugal no quadro do espaço europeu de ensino superior. *Revista Observatório*, v. 3, n. 6, p. 38-74, 1 out. 2017.
- NUNES, Suzana Gilioli *et al.* Conhecimento e organização: indicativos pós-Bolonha de uma sociedade em construção. *Revista Observatório*, v. 3, n. 6, p. 338-353, 1 out. 2017.
- PARENTE, Miriam Lucas da Silva. *O descortinar das manifestações da cultura organizacional: a percepção dos técnicos-administrativos e gestores da reitoria da UFT*. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal do Tocantins – Palmas – Curso de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/242>>.
- PORTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças; MORAES, Nelson Russo de. Formando pesquisadores pós-Bolonha em Portugal: relações entre a formação de graduação e o campo da pesquisa/investigação. *Revista Observatório*, v. 3, n. 6, p. 202-228, 1 out. 2017.



REIS, Elvira Gomes dos. O ensino superior em Cabo Verde e os desafios do processo de Bolonha. *Revista Observatório*, v. 3, n. 6, p. 142-168, 1 out. 2017.

SEIXAS, Lia. Valores-notícia: uma proposta de análise. *Revista Observatório*, v. 4, n. 4, p. 334-366, 29 jun. 2018.

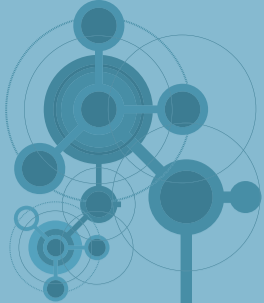
TEMER, Ana Carolina Rocha Pessôa; NERY, Vanda Cunha Albieri. *Para entender as teorias da comunicação*. Uberlândia, MG: Aspectus, 2004.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre, RS: BookMan, 2005.

---

Artigo recebido em 14.02.2020 e aprovado em 24.04.2020.





## Uma jornada de emergências: mediações culturais em utopias realistas

A journey of emergencies:  
cultural mediations in realistic utopias

Una jornada de emergencias:  
mediaciones culturales en utopías realistas



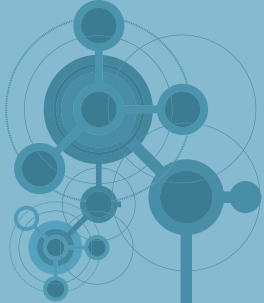
### Ercio do Carmo Sena Cardoso

- Doutor em Letras – Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas)
- Mestre em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
- Graduado em Jornalismo e Relações Públicas pela PUC-Minas e em História pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH)
- É professor adjunto do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da PUC-Minas
- Coordenador do Centro de Crítica da Mídia da PUC-Minas
- E-mail: [erciosena@gmail.com](mailto:erciosena@gmail.com)



### Juliana Magalhães e Ribeiro Gusman

- Doutoranda em Meios e Processos Audiovisuais na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP)
- Mestra em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas)
- Bacharel em Comunicação Social - Jornalismo pela PUC-Minas
- E-mail: [jugusman@terra.com.br](mailto:jugusman@terra.com.br)



## Resumo

O presente artigo propõe reflexões sobre experiências representativas da produção acadêmica “Jornada das utopias”, realizada pelos cursos de comunicação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mediante a problematização de certos embates culturais que ocorreram nesse contexto, será realizada uma análise sobre processos de tradução intercultural estabelecidos entre o grupo cultural Lá da Favelinha, convidado da jornada, e a organização do evento. Objetiva-se compreender formas enunciativas operadas por esse grupo que desafiam perspectivas hegemônicas de comunicação.

**PALAVRAS-CHAVE:** JORNADA DAS UTOPIAS • MEDIAÇÃO • TRADUÇÃO INTERCULTURAL.

## Abstract

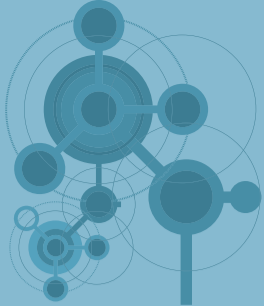
The article aims to analyze experiences of the academic production “Jornada das utopias”, held in a university in Brazil, the Pontifical Catholic University of Minas Gerais (PUC-Minas). Through investigations of the cultural conflicts that occurred in this context, we will problematize intercultural translation processes established between the group Lá da Favelinha, guest of this activity, and the event organizers. Our paper aims to understand enunciative forms operated by this group that challenge hegemonic forms of communication.

**KEYWORDS:** JOURNEY OF THE UTOPIAS • MEDIATION • INTERCULTURAL TRANSLATION.

## Resumen

El presente artículo propone reflexiones sobre experiencias representativas de la producción académica “Jornada das utopías”, realizada por los cursos de comunicación de una universidad brasileña, la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). A través de la problematización de ciertos embates culturales que ocurrieron en ese contexto, se realizará un análisis sobre procesos de traducción intercultural establecidos entre el grupo cultural Lá de Favelinha, invitado de la jornada, y la organización del evento. Se pretende comprender formas enunciativas operadas por ese grupo, que desafían perspectivas hegemónicas de comunicación.

**PALABRAS CLAVES:** JORNADA DE LAS UTOPIAS • MEDIACIÓN • TRADUCCIÓN INTERCULTURAL.



*De fato, a paciência da utopia é infinita*

(SANTOS, 2007, p. 102).

Entre os anos 2017 e 2018, os cursos de comunicação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas) realizaram a “Jornada das utopias”. A produção acadêmica, de caráter extensionista, procurou oferecer atividades aos estudantes em diversos formatos – como palestras, oficinas, *workshops*, conferências –, que contemplaram perspectivas distintas para refletir a articulação entre pensamentos e práticas do campo da comunicação e outras formas de saber – populares, tradicionais, dos movimentos sociais – visando a um exercício genuíno de uma ecologia de conhecimento. Buscou-se, primordialmente, a polifonia de vozes sobre questões centrais que desafiavam o contexto brasileiro hodierno.

Neste artigo, propõe-se pensar sobre experiências representativas dessa jornada por meio da problematização de embates culturais resultantes dos diálogos estabelecidos entre diferentes grupos que dela participaram. Em suma, será realizada uma análise sobre processos de *tradução intercultural* em uma atividade específica da produção acadêmica, a partir das formas discursivas operadas por atores que a conduziram. Pretende-se investigar os processos de comunicação engendrados pelo grupo cultural Lá da Favelinha, formado por moradores do Aglomerado da Serra<sup>1</sup>, a partir de uma tensão entre culturas estabelecida nesse encontro. Pretende-se explorar, em suma, aspectos da contra-hegemonia que foram levantados tanto na apresentação do grupo como na sua interação com a organização do evento.

Para isso, no entanto, é necessário que se compreenda o escopo desse evento. A “Jornada das utopias” foi idealizada no presente cenário de destruição de direitos, de crescimento da desigualdade social e de aniquilamento dos valores democráticos. Com o objetivo de refletir nossa arquitetura social – capitalista, colonialista e patriarcal – se propôs uma jornada reflexiva que articulou esses temas em relação à comunicação e à cultura.

Com base no sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2016), entendemos que o capitalismo tem revelado, como nunca, seu caráter destrutivo. Tem fomentado crescimentos absurdos da concentração de riqueza e da exclusão social; tem agravado a crise ambiental, alimentar, financeira e energética; tem acirrado disputas e estimulado guerras pelo controle do acesso aos recursos naturais. Conforme Santos, o afrouxamento da tensão entre democracia e capitalismo tem contribuído, em escala global, para consolidar democracias de baixa intensidade. Na última década, por exemplo, os assassinatos de brasileiras negras cresceram em 54%; no mesmo espaço de tempo, aumentou em 158,9% a taxa de morte da população negra por armas de fogo, em relação à população branca. A maior parte das vítimas não chega completar 25 anos; o Brasil é quinto país do mundo com mais casos de feminicídio e o que mais mata pessoas transvestigêneres; ocupamos, também, o oitavo lugar no *ranking* de suicídio, ameaçando, especialmente, a juventude. Entre as principais causas estão a depressão, o abuso de drogas e álcool, além das chamadas questões interpessoais – violência sexual, violência doméstica e *bullying*<sup>2</sup>.

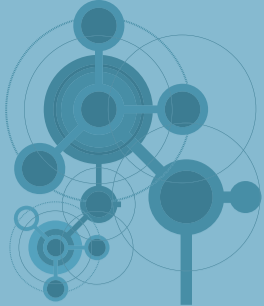
Diante desse cenário, a escola de comunicação se propôs questionar essas agruras – que interferem brutalmente na vida dos jovens, estudantes em formação –, tendo em vista as formas de opressões engendradas pela perspectiva neoliberal, que se fortalecem com a aparente falta de futuros esperançosos e de utopias realistas. Quais são as chances de haver futuros democráticos diante de presentes despóticos?

## FUTUROS POSSÍVEIS

Esse horizonte interdito, para Santos (2017), é resultado do esvaziamento de diferentes formas de luta por emancipação. Se no século XX havia dois grandes modelos de transformação social, a revolução e a democracia, começamos o século XXI,

1 O Aglomerado da Serra é o maior conjunto de favelas de Minas Gerais, localizado na região da zona sul de Belo Horizonte. Começou a ser formada na década de 1920 e, hoje, conta com aproximadamente 46 mil habitantes, distribuídos em oito vilas.

2 Dados de acordo com Ayer e Bottrel (2017); Araújo, Bernardino e Fernandes (2015); e Deutsche Welle (2015).



segundo o sociólogo, sem modelos transformadores da realidade, ameaçados pela perda iminente tanto da revolução, quanto da democracia, fatalmente divididas. Isto posto, Santos afirma a necessidade de se refundar a democracia para torná-la mais forte, de modo que ela não sirva aos seus adversários, como tem acontecido no presente. No momento em que a maior parte da população mundial enfrenta expectativas negativas em relação ao futuro, o medo não deve ser uma arma para favorecer a resignação. É preciso enfrentá-lo, como um organismo faz com uma doença que o ataca, superando essa realidade e tornando-se mais forte. Para isso, o autor nos propõe pensar sobre utopias factíveis, favorecendo a emergência de realidades, hoje ocultadas das experiências da maior parte das pessoas, porque são intencionalmente invisibilizadas ou tornadas inexistentes – inclusive pela mídia.

A utopia, trazida como alternativa à superação do medo e à busca de novos sentidos para democracia, tem sua origem inicialmente na obra de Thomas More (2001), escrita há mais de quinhentos anos. A palavra utopia foi recuperada do grego pelo escritor inglês que, para designar um país imaginário, formou o termo com *u*, a partícula negativa, e *topos*, lugar. “U-topia literalmente significa não-lugar, não-país, não-região. Mas, ainda assim, um lugar imaginável, um estado de ser, um modelo a conquistar” (NEOTTI, 1973, p. 3). *A Utopia* foi um projeto literário e político do autor para expressar uma contundente crítica às instituições dominantes do século XVI. O trabalho de More representou, ainda, um estímulo dinamizador da história do mundo ocidental.

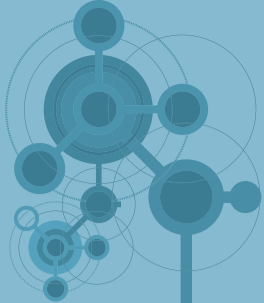
Após releituras e derivações da obra de More, a palavra utopia adquiriu variações que permitem identificar nela duas grandes significações. Na primeira acepção, ela é pensada como um projeto irrealizável, o que levou o próprio Marx a combater o propósito dos socialistas denominados utópicos, para os quais o socialismo seria alcançado de forma gradativa. O engano dos socialistas utópicos era acreditar que a força persuasiva de suas ideias poderia influenciar e convencer a burguesia. Prometiam um futuro sonhado sem considerar as condições que a realidade impunha a essas transformações. Entretanto, se tomarmos outro significado da palavra utopia, podemos entendê-la como um plano de uma sociedade ideal em que o horizonte seja a busca da felicidade. Por essa segunda definição, não estaríamos necessariamente diante de um projeto infactível. Podemos, ainda, tomar o sentido de utopia como “um conjunto de possibilidades materiais das sociedades futuras, de tal modo que todas as decisões e escolhas presentes ficam subordinadas a estas construções utópicas” (SEPÚLVEDA, 1962, p. 66). Assim, a força da utopia está menos na idealização de um futuro e mais na crítica do que se manifesta no tempo presente.

Ao retomar a perspectiva das utopias no tempo presente, Santos (2017) faz uma interpretação crítica da experiência revolucionária e democrática vivida no século XX para propor a união das virtuosidades dos movimentos que trabalharam essas duas perspectivas. Para o autor, é necessário democratizar a revolução e revolucionar a democracia, permitindo que cada vez mais áreas da vida coletiva estejam sujeitas a deliberações democráticas. A questão que moveu o propósito acadêmico da “Jornada das utopias” foi, portanto, como fazê-la no espaço da escola, dentro do campo comunicacional.

Tendo em vista a centralidade dos discursos midiáticos na legitimação de determinadas opressões que buscam apagar realidades alternativas à visada universal, capitalista, colonial e patriarcal, como pensar um projeto amplo e irrestrito de democracia que desafie os modos de representação vigentes? Não obstante, se questionou: como a mídia tenta lidar, ou não, com a pluralidade de realidades que, atualmente, se fazem existentes? Seria possível fazer emergir outras formas enunciativas, outros discursos, que reconfiguram a lógica midiática tradicional? Objetivou-se pensar e trazer para o âmbito da escola ações contra-hegemônicas. O intento foi lidar com esses desafios articulando comunicação e cultura, trabalhando com experiências significativas que retomem a esperança de um futuro de justiça social.

## COMUNICAÇÕES EMERGENTES

A “Jornada das utopias” pretendeu ir além de pensamentos e práticas perpetuados pela produção midiática hegemônica que, segundo Santos (2007), tem operado, em grande parte, de acordo com uma “racionalidade indolente”, característica



da visada neoliberal, que propõe uma realidade totalizante e redutora e que não se exercita o suficiente para dar acesso à riqueza inesgotável oferecida pelo mundo. Essa racionalidade “preguiçosa”, que se considera única, trabalha a contração do presente e o apagamento das muitas realidades possíveis, que de fato coexistem e se articulam na vida comum. Para Santos, “experiências muito locais, não muito conhecidas nem legitimadas pelas ciências sociais hegemônicas, são hostilizadas pelos meios de comunicação social, e por isso têm permanecido invisíveis, desacreditadas” (SANTOS, 2007, p. 23). São realidades que não são consideradas relevantes e que, por isso, são produzidas como ausentes.

De fato, a mídia está implicada na representação do “outro” e de seus modos de vida, na presença ou na ausência dele na sociedade contemporânea. Para Roger Silverstone (2002), é por meio de uma mediação tecnológica que uma relação ética e de responsabilidade com o “outro” pode ser forjada, espacialmente, com o “outro” distante, que nos é acessível somente por meio de representações midiáticas. Portanto, a produção desses significados orientados por uma racionalidade redutora pode não apenas constranger a compreensão de determinadas experiências por meio de seus esquemas representativos ancorados em estereótipos, como pode aniquilar simbolicamente outras realidades.

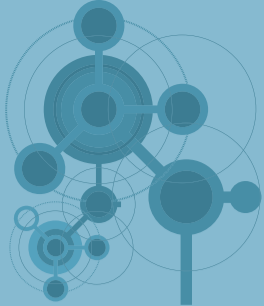
Enquanto certos grupos sociais são condicionados a lógicas assimilacionistas e domesticadoras de estereotipagem, que nos oferecem relações extremamente restritas com aqueles que são representados, outros, constituídos por pessoas cujas existências precárias não conseguem ser alcançadas pelo campo dos discursos socialmente partilhados, são sentenciados ao apagamento total. Segundo Judith Butler (2011), essas representações orientam aquilo que é considerado mais ou menos humano, podendo ora produzir uma identidade simbólica desprovida de qualquer humanidade, ora apagar radicalmente essa identidade, como se ali o humano nunca houvesse existido. A mediação, especialmente aquela forjada pela mídia, pode contribuir – como de fato parece fazer – para a legitimação de poucos modos de ser, pensar e agir no mundo. Enfrentar esses regimes de representação torna-se, portanto, um gesto necessário na ampliação e na democratização do território que produz o domínio das realidades e utopias possíveis.

Buscar maneiras de fazer emergir diferentes experiências que confrontam perspectivas monolíticas é o que os autores articulados nesse trabalho, em seus respectivos campos de estudo, parecem ambicionar. No âmbito dos estudos midiáticos, Silverstone aposta em uma perspectiva que opera na insurgência de questionamentos acerca dos níveis de proximidade e distância demandados por cada relação mediada no cotidiano, preservando o “outro” por meio da diferença, sem ambições de abarcá-lo em sua totalidade, o que é, efetivamente, impossível. Essa proposta em muito se assemelha às considerações de Santos (2007), nesse caso, em uma dimensão sociológica – sobre processos de *tradução intercultural*. A partir desse conceito, o autor defende a produção de inteligibilidade recíproca entre identidades distintas, sem canibalização ou homogeneização. Traduzir significa aumentar interconhecimento e maximizar articulações. Somente mediante processos de traduções interculturais entre diferentes saberes é possível entrar em contato com um mundo de novas realidades.

Ao lembrarmos que o acesso à esfera midiática ainda é bastante restrito, ainda que se permita certa pluralidade na representação e na produção desses discursos (BIROLI; MIGUEL, 2011), entendemos que o confronto com as representações edificadas pela mídia tradicional é fundamental, mas não deve ser a única frente de atuação para se pensar um projeto de sociedade democrática. Democratizar os meios de produção de conteúdo é, também, abrir espaço para legitimar outras formas discursivas desenvolvidas e operadas por grupos sociais distintos, midiáticas ou não. São esses experimentos que a tradução intercultural irá evidenciar.

É nesse contexto que a experiência do grupo Lá da Favelinha, convidado para participar da “Jornada das utopias”, se destaca. Esse grupo social, por meio de seus modos específicos de trabalhar a cultura popular, colocou em cena estratégias próprias de comunicação. Além da apropriação de recursos fornecidos por redes sociais, principalmente no Youtube, onde divulgam vídeos de atividades, eventos e oficinas que promovem na comunidade, o coletivo de artistas da periferia de Belo Horizonte utiliza principalmente a moda e a dança para afirmar sua cultura. Seja com o passinho<sup>3</sup> ou

3 O passinho, modalidade de dança originada nas favelas cariocas, é caracterizado por sequências de improvisação com rápidos movimentos de pés, que mistura elementos de *break*, *funk* e ritmos como samba, frevo e capoeira.



com a “Favelinha *fashion week*”<sup>4</sup>, o grupo consegue formular produções de discursos que fogem dos moldes dominantes de comunicação, até mesmo por subvertê-los. Maneiras singulares de se comunicar uma cultura se chocam com formas de comunicação ancoradas em perspectivas construídas, quase exclusivamente, na experiência midiática tradicional. Não obstante, a forma como o grupo se apresentou e se impôs no evento acadêmico, em diálogo com os demais atores presentes no contexto, foi fundamental para fazer emergir essas questões.

Acredita-se que o Lá da Favelinha representou, na “Jornada das utopias”, a força e a relevância política que os movimentos sociais têm ganhado nos últimos anos. De fato, como afirma Santos (2017), grupos sociais – de mulheres, de negros, de indígenas, da comunidade LGBT, de trabalhadores – foram os principais responsáveis por fazer insurgir experiências até pouco tempo desperdiçadas. Para o sociólogo, foram, sobretudo, as lutas sociais vinculadas ao campo democrático, popular e progressista que tornaram visíveis pautas emergentes que vinham sendo continuamente negligenciadas. Até mesmo parte da mídia tradicional, tanto em relatos jornalísticos como de ficção, foram impelidas a adotar e ressignificar algumas questões vinculadas a perspectivas inclusivas.

Não se ignora o desafio que a emergência de falas representa. É preciso lidar com essa enorme quantidade de realidade que até pouco tempo não existia. Há um confronto com um real mais rico, ainda mais fragmentado, e certamente mais caótico. Não obstante, as demandas são mais capazes de criar potencialidades transformadoras quando combinadas e articuladas.

É diante desse contexto que a organização da “Jornada das utopias” se colocou como um espaço de intercâmbio entre culturas, uma vez que se dispôs a questionar a legitimação do saber científico, considerado essencial, mas não a forma exclusiva de conhecimento. Tratava-se de “trazer outros conhecimentos para dentro da universidade, uma nova forma de pesquisa-ação” (SANTOS, 2007, p. 46). Aspirou-se a realizar um projeto de formação que desafiasse fórmulas e ideias, trazendo para o ambiente da escola outras experiências e outros conhecimentos – populares, tradicionais, dos movimentos sociais – que, em diálogo, poderiam contribuir para constituir novas possibilidades para se pensar o campo da comunicação.

## UTOPIAS REALISTAS

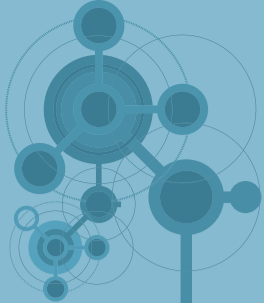
Semanalmente, aproximadamente trezentas pessoas passam pela Rua Doutor Argemiro Rezende Costa, na Vila São Lucas, com destino ao número 191, em Belo Horizonte. A casa de paredes grafitadas abriga uma biblioteca e uma brinquedoteca, assim como diversas oficinas culturais: “corpo e movimento”, balé, teatro, capoeira, *jiu-jitsu*, *rap*, comunicação, violão, inglês, percussão, passinho e *break dance*. O centro cultural Lá da Favelinha, projeto independente, fruto de financiamento coletivo e autogerido pela própria comunidade, tem movimentado a vida dos moradores do Aglomerado da Serra desde seu surgimento, em meados de 2014 (MUNHOZ, 2016).

A partir de uma oficina de “mestre de cerimônias” (MCs)<sup>5</sup> ministrada por Kdu dos Anjos, artista nascido e criado na favela Santana do Cafezal, o projeto cresceu e se desenvolveu. Os primeiros participantes formaram um grupo musical, fundaram a biblioteca e foram se articulando com outros profissionais que, voluntariamente, disponibilizaram tempo e trabalho para erguer o centro cultural. Hoje, além de promover as atividades fixas que acontecem no espaço, o Lá da Favelinha conta com eventos periódicos, como o “Rap da Favelinha”, “Batalha do quinto elemento”, “Sarau da Favelinha”, “Hip hop experimental”, “Griôs contemporâneos”, “Música popular da Favelinha” e a “Favelinha *fashion week*”. Todas as ações são gratuitas e realizadas, sempre, de forma colaborativa.

Na “Jornada das utopias”, os representantes do projeto foram à universidade como convidados para a última grande conferência do evento. As três conferências anteriores tinham como objetivo iniciar discussões e debates centrais da

<sup>4</sup> A Favelinha *fashion week* é um desfile da grife criada pela própria comunidade do Aglomerado da Serra. As peças são vendidas, posteriormente, visando à manutenção do centro cultural Lá da Favelinha.

<sup>5</sup> O “mestre de cerimônias”, ou MC, é um artista que atua no âmbito musical, geralmente como apresentador ou condutor de performances vinculadas, principalmente, à cultura *hip hop* e, também, ao *funk*.



“Jornada”, seguindo padrões convencionais de palestras acadêmicas. A experiência com o grupo Lá da Favelinha, no entanto, foi marcadamente distinta, permeada por resistências, conflitos e subversões. No confronto suscitado pelas relações configuradas nesse contexto, certos aspectos culturais que orientam a produção artística do projeto, que muito revelam sobre a realidade social a partir da qual ele se forja, puderam emergir. Supõe-se que essa emergência foi possível, principalmente, porque a relação entre os diferentes grupos sociais que ali se encontravam, potencialmente antagônica, foi conduzida de forma dialógica. Acredita-se que houve uma tentativa de estabelecer um processo de tradução intercultural, evitando, assim, posicionamentos impositivos diante dessa outra forma de produzir e comunicar conhecimentos de uma cultura específica. É sobre esse processo e seus desdobramentos que pretendemos refletir.

## A RESISTÊNCIA E A SUBVERSÃO LÁ DA FAVELINHA

O encontro da organização da “Jornada das utopias” com o grupo Lá da Favelinha se deu após uma postagem no Facebook, feita pelo coordenador e produtor cultural, destacado como o *general manager* do grupo, Kdu dos Anjos. No *post*, Kdu se indigna com a forma como o coletivo havia sido tratado, um dia antes, no MecaInhotim, evento multicultural que mistura *shows*, palestras, *workshops*, exposições, entre outras atividades e experiências, realizado no Instituto Inhotim, de Brumadinho (MG), o maior museu de arte contemporânea a céu aberto do mundo. A indignação do produtor cultural se soma à outra denúncia de abuso policial, em uma ação desastrosa na periferia.

IMPORTANTE: Ontem integrantes e agregados da Favelinha realizaram a Disputa nervosa, no Meca, em Inhotim. Mesmo com todo glamour do evento, sentimos aquele velho descaso de produtores de evento rycos (sic) com artistas da periferia (...). Ontem, no mesmo horário rolava uma resenha na comunidade, jovens e famílias na rua dançando e curtindo *funks* e pagodes. A polícia chegou, rolou tumulto, pessoas pisoteadas, houve confronto, gente atingida com bala de borracha, depois bala de verdade. Várias pessoas estão feridas. UM JOVEM DE 14 ANOS MORREU BALEADO! (...) Seguimos na resistência! (KDU DOS ANJOS, 2017).

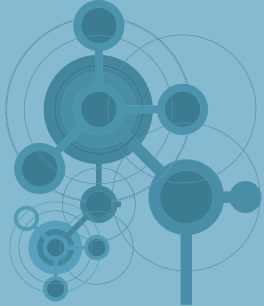
Logo depois, por ocasião de um primeiro contato direto, uma representante da produção cultural acadêmica, que identificaremos nesse artigo como Brant, teve dificuldades para manter entendimentos com o representante do grupo que se apresentava no Teatro Espanca, no hipercentro de Belo Horizonte, local de grande efervescência cultural. O assédio de várias pessoas dificultou o diálogo, mas logo a estudante percebeu a resistência do grupo em participar de qualquer atividade em universidades. Ainda assim, a produção da “Jornada das utopias” insistiu no contato com o grupo e obteve uma resposta positiva.

Inicialmente, o grupo foi contratado para uma palestra, duas apresentações culturais – o desfile da “Favelinha *fashion week*” e a “Disputa nervosa”<sup>6</sup> – e uma oficina de passinho, que aconteceria em outro dia e horário. A palestra e as atividades culturais aconteceriam à tarde, da seguinte forma: a apresentação do desfile seria em uma arena aberta, coberta por uma lona de circo, seguida pela palestra de Kdu dos Anjos, encerrando-se com a “Disputa nervosa”.

Logo que o grupo formado por onze pessoas chegou à universidade, a equipe da organização preparada para recebê-los os conduziu a uma sala improvisada como camarim para que se preparassem para apresentação. O excesso de atenção dispensado a eles pela equipe da organização, que se revezava no contato com os artistas, provocou a primeira queixa. O contraponto à desatenção observada no evento do museu a céu aberto incomodou o líder do grupo, que chegou a solicitar menos “cuidados”, vistos por ele como cerceamento e controle excessivo dos integrantes do coletivo. A organização do evento respondeu com certo afastamento do local, dando mais liberdade para os momentos de espera e preparação.

Os conflitos gerados a partir do encontro entre o grupo artístico e a cultura acadêmica do espaço universitário, embora nem sempre perceptível para quem assistiu à conferência, foi fundamental para definir o modelo da atividade. Avalia-se que a dimensão antagônica desse contato, sempre presente nas relações sociais, não foi negada; pelo contrário, abriu-se

<sup>6</sup> Disputa de passinho, na qual os dançarinos improvisam suas performances em um tempo cronometrado. Na atividade “Jornada das utopias”, os vencedores seriam eleitos pela plateia.



espaço para expressão de interesses e valores conflitantes. Segundo Chantal Mouffe (2001), essa é a principal questão da política democrática. Há sempre a possibilidade de uma relação ‘nós-eles’ se constituir em termos de ‘amigos-inimigos’ e negar esse fato resulta somente na impotência em reconhecer manifestações da diferença.

Em outro momento, também significativo, os integrantes do Lá da Favelinha foram informados de que a apresentação não seria no local inicialmente determinado. Kdu dos Anjos reпреendeu a opção dada pela organização de transferir as atividades do grupo para um auditório com cadeiras fixas e capacidade para cerca de trezentas pessoas. Para o produtor cultural, o novo lugar era inadequado e isso poderia prejudicar o desempenho das apresentações, idealizadas para ambientes abertos. O embate pela escolha entre os locais permaneceu, mesmo diante das ponderações da organização sobre o risco de chuva no local da apresentação. Ainda assim, Kdu insistiu: “Você tem certeza de que vai chover? A mudança é ruim, porque a apresentação em lugar aberto é a cara do projeto, tem mais a ver com a gente. Geralmente a participação das pessoas é maior e há possibilidade de mais gente assistir” (BRANT, 2017<sup>7</sup>). Ao final, a cessão da mudança de local ocorreu com a concordância, ainda que relutante, do líder do grupo.

O terceiro conflito foi referente à ordem da apresentação. Na “Jornada”, atividades artísticas eram realizadas, usualmente, durante os intervalos das aulas, antes das palestras que ocupavam o horário letivo. No caso da conferência com o grupo Lá da Favelinha, a organização do evento sugeriu que eles apresentassem algumas experiências artísticas do próprio coletivo, nesse formato. Programou-se, conforme mencionado, a “Favelinha *fashion week*” como a primeira atividade da tarde, seguida pela palestra ministrada por Kdu dos Anjos. Por fim, haveria, excepcionalmente, mais uma apresentação artística, a “Disputa nervosa”.

Nesse ponto não houve flexão alguma por parte do produtor cultural Kdu dos Anjos. Mesmo diante dos argumentos da organização do evento, ele manteve a disposição de iniciar com a palestra, a despeito de toda divulgação feita e, somente depois, ele mesmo anunciaria as duas apresentações culturais como decorrência de sua fala.

Ele exigiu que a atividade teria que acontecer primeiro com a fala dele, porque talvez, no início, a atividade fosse menos prestigiada. Ele queria falar do projeto, não apenas fazer uma apresentação cultural. Queria explicar o que era empreendedorismo, a partir do ponto de vista deles, pois isso era a principal coisa que eles faziam (BRANT, 2017<sup>8</sup>).

Ao final, prevaleceu a decisão do grupo Lá da Favelinha, suplantando-se a escolha da equipe de organização da “Jornada” no novo formato definido a partir desse conflito discursivo e de concepções culturais. Ao se recusarem a aceitar as formas não criadas por eles, afirmaram um lugar de fala singular durante a “Jornada das utopias”. Eles reiteraram sua autonomia, independência e identidade. Nessa escolha, afirmaram não carecer de moldes acadêmicos para transmitir seus conhecimentos e práticas do saber.

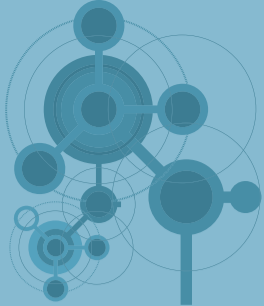
Logo que Kdu dos Anjos chegou ao auditório e subiu ao palco, percebeu-se que ele, realmente, não precisava – ou até mesmo, não queria – qualquer tipo de condução. Sem aviso prévio, pegou o microfone e iniciou sua fala. Não esperou qualquer sinal ou autorização. Essa apropriação aparentemente estratégica impediu que a organização do evento pudesse interferir no andamento da conferência. O professor mediador da atividade até mesmo permaneceu fora do palco, na plateia. Kdu, no controle da situação, foi intercalando sua fala com diferentes performances dos demais artistas do coletivo, formando uma narrativa, um encadeamento de ações que iam compondo noções acerca da realidade que se intentava revelar. Sobressaiu, nesse discurso, a presença de um “eu coletivo”: há uma narrativa que valoriza a trajetória individual do jovem que idealizou o projeto diante do contexto social em que se encontrava, mas que não deixa de refletir sobre a importância de uma conquista compartilhada.

Para além desse caráter coletivo e autônomo, evidenciado tanto pela dinâmica da atividade como pela fala de Kdu, há outra questão que sobressai e que, de certa maneira, corrobora os posicionamentos que visam ao fortalecimento de uma

7 Entrevista realizada na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em dezembro de 2017.

8 Entrevista realizada na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em dezembro de 2017.





cultura popular. Um discurso empreendedor, usualmente vinculado a uma “retroalimentação do discurso do capital” e qualificado como o “espírito do capitalismo contemporâneo” (CASAQUI, 2015), é ressignificado na experiência do Lá da Favelinha. Afastam-se, até mesmo, do empreendedorismo com caráter social que, segundo Vander Casaqui (2015), se reveste, narrativamente, com o discurso do trabalho pela justiça comum, apesar de ser orientado por perspectivas que legitimam o capital. Grandes empresas e corporações têm adotado essa estratégia em ações publicitárias.

No entanto, no contexto do grupo analisado, a noção de empreendedorismo parece ganhar outros contornos. O objetivo das ações do Lá da Favelinha, afinal, não é o lucro, mas a valorização cultural e a perpetuação sustentável do próprio projeto. Esse “empreendedorismo comunitário” favorece a autogestão do centro cultural e possibilita a independência do grupo, que utiliza os recursos disponíveis na comunidade, as experiências ali existentes, para viabilizar sua emancipação e manutenção. A “Favelinha *fashion week*”, que foi trazida para a “Jornada das utopias”, é um bom exemplo dessas tentativas de exploração das potencialidades oferecidas pelo contexto social que permeia o projeto. Grande parte das roupas utilizadas no desfile, e que são vendidas posteriormente do Favelinha Shopping Center<sup>9</sup>, são produzidas a partir de peças reaproveitadas.

Outro importante momento de afirmação cultural foi a “Disputa nervosa”, que usualmente é realizada dentro de um círculo, em roda, em ambientes amplos ou abertos. No auditório da universidade, os artistas pouco se afetaram com o confinamento do espaço e romperam com a hierarquia imposta pelo palco: ignoraram a rigidez da arquitetura e os limites da plateia, utilizando os desníveis para realizar passos e movimentos provocadores. Foi simbólico quando um dos dançarinos deslizou com pés descalços pela mesa de debates, quebrando protocolos cerimoniais. Não se importaram com a austeridade da estrutura universitária: há sempre a possibilidade de subvertê-la. Espacialmente ou não.

Por fim, a repercussão entre alunos foi bastante significativa. O professor mediador somente subiu ao palco ao final da atividade para orientar o debate com os estudantes. Apesar dos aplausos calorosos em toda a “conferência”, apenas os poucos alunos negros tomaram a palavra nesse momento específico: acredita-se que a reivindicação da independência e do lugar de fala por parte dos artistas do Lá da Favelinha, desde o começo da atividade, deixou claro que aquele era o momento de um grupo, frequentemente marginalizado e silenciado por perspectivas hegemônicas, se expressar. Supõe-se que a grande maioria das pessoas que ali estavam, cuja realidade era marcadamente distinta daquela apresentada por Kdu e pelos demais integrantes do projeto, respeitou o lugar de fala que estava sendo afirmado, assumindo o não menos importante lugar da escuta.

## REFERÊNCIAS

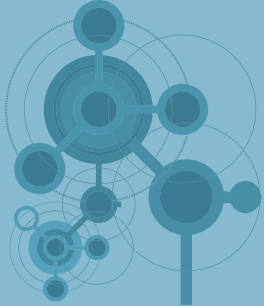
ANJOS, Kdu. Lá da Favelinha. Benfeitoria, Belo Horizonte, MG. Disponível em: <<https://benfeitoria.com/favelinha>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

ARAÚJO, Luciana; BRANDINO, Géssica; FERNANDES, Tainah. Dossiê “Violência contra as mulheres”. Instituto Patrícia Galvão, São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <<http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/violencias/feminicidio/>>.

AYER, Flávia. BOTTREL, Fred. Brasil é país que mais mata travestis e transexuais. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, MG, 9 mar. 2017. Disponível em: <<http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/dandara/2017/03/09/noticia-especial-dandara,852965/brasil-e-pais-que-mais-mata-travestis-e-transexuais.shtml>>.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. *Caleidoscópio convexo*: mulheres, política e mídia. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2011.  
BUTLER, Judith. Vida precária. *Contemporânea*, n. 1, p. 13-33 jan./jun. 2011.

<sup>9</sup> Loja virtual de produtos produzidos no centro cultural Lá da Favelinha.



CASAQUI, Vander. A construção do papel do empreendedor social: mundos possíveis, discurso e o espírito do capitalismo. *Galaxia*, São Paulo, SP, n. 29, p. 44-56, jun. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542015120109>>.

DEUTSCHE WELLE,. Aumenta número de homicídios de mulheres negras no Brasil. *Carta Capital*, São Paulo, SP, 11 nov. 2015. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/aumenta-numero-de-homicidios-de-mulheres-negras-no-brasil-6928.html>>

DOS ANJOS, Kdu. Facebook, 2017. Disponível em:<<https://www.facebook.com/kdudosanjos.favelinha>>

MORE, Thomas. *A utopia*. São Paulo, SP: Editora Martin Claret, 2001.

MOUFFE, Chantal. Identidade democrática e política pluralista. In: *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2001.

MUNHOZ, Jéssica. Lá da Favelinha: um projeto de resistência que promove arte e cultura no Aglomerado da Serra. *BHAZ*, Belo Horizonte, MG, 30 mar. 2016. Disponível em: <<http://bhaz.com.br/2016/03/30/la-da-favelinha-um-projeto-de-resistencia-que-promove-arte-e-cultura/>>.

NEOTTI, Clarêncio. Apresentação. *Revista de Cultura Vozes*, Rio de Janeiro, RJ, a. 67, n.1, 1973.

SEPÚLVEDA, Carlos. Apresentação. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, RJ, v.1, n. 1, 1962.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo, SP: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Democracia em tempos incertos*. Palestra realizada na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, em 27 abr. 2017. [Transcrição].

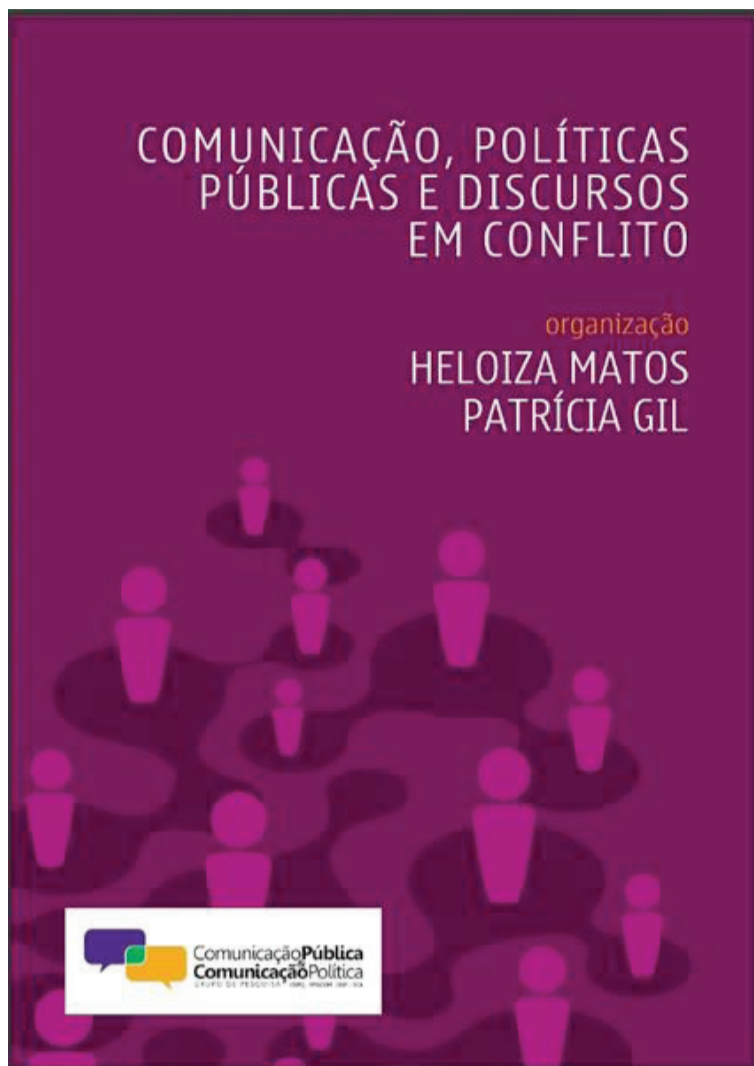
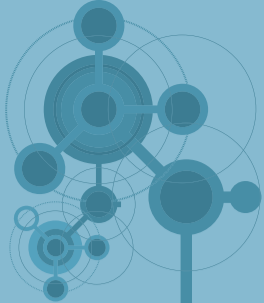
SILVERSTONE, Roger. Complicity and collusion in the mediation of everyday life. *New Literary History*, a. 33, n. 4, p. 761-780, 2002.

---

Artigo recebido em 04.10.2019 e aprovado em 18.04.2020.

# RESENHA





Heloiza Matos e Patricia Gil (orgs.)

*Comunicação, políticas públicas e discursos em conflito\**

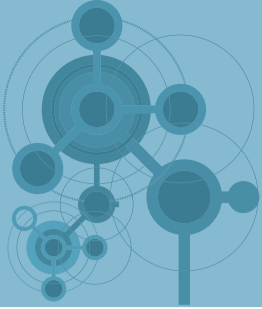
ECA-USP  
São Paulo, 2019  
543 páginas



Danilo Rothberg

- Pós-doutor pela Open University, do Reino Unido, e pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
- Livre-docente em Sociologia da Comunicação, doutor em Sociologia, mestre e bacharel em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp)
- Professor do Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (Faac) da Unesp
- Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Faac-Unesp
- E-mail: danilo.rothberg@unesp.br

\* Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/364/320/1320-1>



## O que não é comunicação pública? Percurso de afirmação de um campo científico

What is not public communication?  
Pathways to ratifying a scientific field

¿Qué no es comunicación pública?  
Caminos para la afirmación de un campo científico

**E**mbora desgastada, a universalidade da ciência, no sentido de sua validade e aplicação independentes de contexto político e social ou base territorial, ainda pode ser um critério que diferencia a investigação científica em relação a outras formas de pesquisa, como a de mercado ou administrativa. No entanto, em determinadas áreas das ciências humanas e sociais, aspirar à universalidade nem sempre é compatível com a demarcação de um campo científico essencialmente em base nacionais, com limitado diálogo com as experiências de outros países.

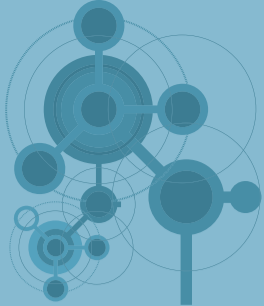
Este seria o caso da comunicação pública, uma inusual convergência de conhecimentos que, no Brasil, em função da trajetória democrática interrompida por períodos de autoritarismo, requer um esforço de afirmação possivelmente desnecessário em países de democracia ininterrupta. Tanto é que um número importante de autores situa a origem da comunicação pública no país, tal como a conhecemos hoje, justamente na redemocratização pós-1985.

Heloiza Matos, co-organizadora, com Patricia Gil, de *Comunicação, políticas públicas e discursos em conflito*, está entre aqueles autores aos quais a comunidade acadêmica tanto recorre quando precisa definir o que é comunicação pública. O livro foi recém-lançado pelo grupo de pesquisa Comunicação pública e comunicação política, coordenado por Matos na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). É a terceira produção coletiva do grupo e tem 14 artigos, organizados em dez temas. Matos é pós-doutora em comunicação pela Université Stendhal e docente da ECA-USP. Gil é doutora em ciências da comunicação pela ECA-USP e docente da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM).

Não seria difícil para elas concordarem que, apesar da extensa contribuição do livro ao avanço da formulação do conceito em questão, permanecem em aberto várias linhas de interrogação. Mas isso torna sua leitura ainda mais instigante.

Isso porque os capítulos desenvolvem abordagens amparadas em compreensões de comunicação pública bastante diferentes entre si. Na literatura usual sobre o tema no Brasil, que não soma talvez mais do que uma dúzia de autores, tendo Matos como uma das referências prevalentes, em geral encontramos equivalências com radiodifusão, comunicação governamental, terceiro setor e até mesmo jornalismo industrial em coberturas de interesse público (neste último, haveria uma definição indefinida?). Essas práticas são interpeladas indistintamente pelos diversos capítulos, sem que isso na verdade seja um problema, mas não deixa de ser um sintoma de um processo complexo, no qual a área como empreendimento científico avança significativamente, mas não sem abrir lacunas notáveis.

As lacunas são apontadas exemplarmente de forma convergente em nove dos 14 textos do livro, que se debruçam sobre casos específicos de dinâmicas de políticas públicas de várias áreas, nos quais a comunicação fez ou poderia ter



feito muita diferença. É notável que os enfoques se concentrem mais nas características das próprias políticas e menos na contribuição das realizações comunicacionais para seu desenvolvimento, e menos ainda nas especificidades da comunicação pública que pudessem justamente ter sido aguçadas nos contextos analisados. É verdade que espaços em aberto similares são frequentes nos trabalhos do campo encontrados em periódicos qualificados, e em parte nisso residem as vantagens e desvantagens de um campo em elaboração. Se de um lado o foco é intensificado no que a comunicação não é, passamos ao que ela pode ser, em busca de delimitação e aperfeiçoamento, surgindo nos cruzamentos entre os dados empíricos e as teorizações neles apoiadas, trazidos à tona com especial riqueza pelo livro.

Na área de saúde, são quatro textos, com suas correspondentes indicações de lacunas a serem preenchidas pelas pesquisas na área. As diretrizes postas pelo Ministério da Saúde por meio do *Guia alimentar para a população brasileira* são o objeto de um deles<sup>1</sup>: “a pesquisa sobre a eficiência do guia como estratégia de enfrentamento da obesidade nos permitiu avaliar, com mais ênfase e profundidade, a interface da comunicação pública na saúde pública”, que assim permanece à espera de mais investigações.

A saúde também comparece em um texto que analisa discursos dos ministros da área do Brasil na Assembleia Mundial da Saúde<sup>2</sup>: “observamos que a preocupação com comunicação é mínima em relação às outras temáticas discutidas pelo Brasil no âmbito das Assembleias. Isso retrata em parte a preocupação da área da saúde no País sobre a comunicação com a sociedade”, um reconhecimento do que precisa ser enfrentado pela área.

A realidade obstétrica sob a comunicação e o ativismo é examinada em outro capítulo em sua visibilidade mediatizada<sup>3</sup>: “o ativismo praticado pelos movimentos sociais tem sobressaído na mídia e na web, ampliando a conscientização dos benefícios do parto normal”, em vídeos que se tornam fenômenos de audiência. É um objeto inteiramente aberto a análises.

Outra preocupação está em um texto que analisa o lugar das políticas para pessoas com deficiência em campanhas e programas eleitorais<sup>4</sup>; os resultados “apontam para a possível falta de um profissional de comunicação na gestão desses processos de interação dos partidos e candidatos com o cidadão/eleitor”, contribuindo para a “pouca compreensão dos princípios de cidadania e de seus direitos básicos”.

Na área de políticas públicas de educação, o foco de outro texto se dá sobre a liberdade de ensino<sup>5</sup>: “os movimentos organizados para o combate à Escola sem partido (ESP), capitaneados seja pela Frente Nacional da Escola Sem Mordça, pela rede Professores contra o Escola Sem Partido ou por suas subdivisões, já possuíam (...) grande mobilização comunicativa na esfera pública”, a ser verificada por estudos.

A política pública de segurança no Brasil e as resistências na forma comunicacional de representação do crime, por meio do *funk* proibido, são o objeto de um texto<sup>6</sup> que “expõe uma articulação teórica e metodológica entre a concepção de comunicação como processo tentativo e probabilístico” e a análise situacional, uma articulação promissora para pesquisas com objetivos similares.

A política da habitação é estudada de forma promissora em um texto sobre a dimensão comunicativa da deliberação<sup>7</sup>: “a formação de uma cultura democrática e de cidadania pode ser estimulada em todos os momentos, seja na definição

1 Guia alimentar para a população brasileira: deficiências no diálogo entre o estado e a sociedade, de Devani Salomão de Moura Reis, p. 106-107.

2 Políticas públicas no âmbito da OMS: fato ou irrealidade nos discursos dos ministros da saúde, de Devani Salomão, Simone Alves de Carvalho, Tariana Brocardo Machado, Beatriz Fioretti-Foschi e Claudia Sellwood, p. 145.

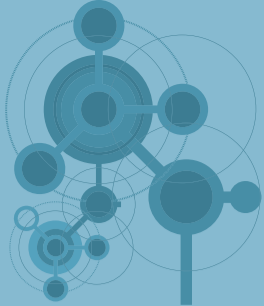
3 A disputa sobre o nascimento no Brasil: interacionismo simbólico, ciberativismo e políticas públicas sobre a epidemia de cesáreas, de Beatriz Fioretti-Foschi, Patrícia Guimarães Gil e Carmen Simone Grilo Diniz, p. 182.

4 Atenção às pessoas com deficiência: uma análise das propostas dos candidatos à Presidência da República em 2018, de Artur Roberto Roman, p. 437.

5 O agonismo do Projeto Escola Sem Partido: estratégias comunicativas de coalizões em choque”, de Patrícia Guimarães Gil, Maria José da Costa Oliveira e Maria Cristina Gorgueira, p. 264.

6 O mundo do crime no embalo do *funk*: articulação metodológica para uma análise situada da comunicação, de Luciana Moretti Fernández, p. 392.

7 Política pública de habitação sob a perspectiva comunicacional: uma análise sobre o programa Minha casa, minha vida, de Maria José da Costa Oliveira, Marília da Costa Oliveira e Silvana Nader, p. 477.



dos programas habitacionais, seja posteriormente, quando os moradores passam ao convívio cotidiano e necessitam assumir as responsabilidades da vida comunitária”.

Os obstáculos à comunicação pública de políticas de ciência, tecnologia e inovação aparecem em outro texto<sup>8</sup>: “a carência de políticas públicas exclusivas para a comunicação pública da ciência brasileira mantém o conhecimento desenvolvido no país preso à dita ‘torre de marfim’, privando o público desses saberes e resultando em declarações (...) de que ‘não existe pesquisa no Brasil’”.

Soma-se aos nove textos sobre políticas públicas uma abordagem sobre a cobertura jornalística de políticas de governança metropolitana e transporte coletivo<sup>9</sup>: “a escolha das fontes de informação, a frequência e intensidade das coberturas da imprensa afetam a esfera pública e a formatação da opinião pública”, processo pouco explorado nas pesquisas de comunicação pública.

Completam o livro cinco textos de abordagens distintas, que possuem como traço comum a apresentação de olhares inovadores e controversos. Fatores que teriam contribuído para a eleição da extrema-direita nas eleições presidenciais de 2018 são analisados em um deles, que desenvolve argumentos originais<sup>10</sup>: “foi a primeira vez que a imagem de candidato político veio despida de texto. Ela veio apenas como imagem, ou seja, como o que surge para excitar, quase como uma pornografia. Ou melhor: de fato como pornografia”.

Indagações sobre a possível convergência entre modelos comunicacionais teóricos e aplicados são formuladas em outro capítulo<sup>11</sup>, que propõe a conveniência “para as ciências da comunicação de se dedicar a modelos programáveis em máquinas – até para fazerem sugestões de ajustes, para o caso de futuras interações homem-máquina se mostrarem insatisfatórias”.

Disputas comunicativas sobre gênero são o foco de outro capítulo<sup>12</sup>, que propõe uma “pedagogia do afeto como importante ferramenta à construção de pontes fundamentais entre os diversos movimentos sociais, políticos, econômicos e culturais”, exigindo um “processo de escuta bastante profundo de alteridade para os encontros das agendas, sobretudo no campo da comunicação pública”.

Outra abordagem<sup>13</sup> revisa pesquisas empíricas sobre representações midiáticas da política de segurança: “nas mídias mais tradicionais, (...) embora em meio a disputas, as representações majoritárias da violência endossaram políticas de segurança conservadoras (...), silenciando formas alternativas de lidar com a questão, como diagnósticos dissonantes, políticas públicas integradas ou experiências inovadoras”.

Finalmente, há uma abordagem<sup>14</sup> sobre o trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo com a população migrante, tido como “um passo inicial para estabelecer um diálogo e uma relação entre Estado e sociedade” e uma forma de cumprir o “primeiro papel da comunicação pública, de informar e abrir espaço para existir diálogo”.

Se, depois dessa variedade de enfoques, persistem as lacunas indicadas inicialmente, é apenas porque os 14 capítulos iluminam a profundidade do campo da comunicação pública, o que por sua vez expõe oportunidades importantes a serem exploradas. O novo livro de Heloiza Matos e Patrícia Gil é precioso principalmente ao sugerir indicações para o avanço da pesquisa em comunicação pública.

8 ‘Falando grego’: o caso #existepesquisanobr como tentativa de divulgação da ciência, de Mônica Farias dos Santos e Túlio Braga Fonseca, p. 299.

9 O papel da imprensa na implantação de políticas públicas metropolitanas na América Latina, de Zanei Ramos Barcellos, p. 541.

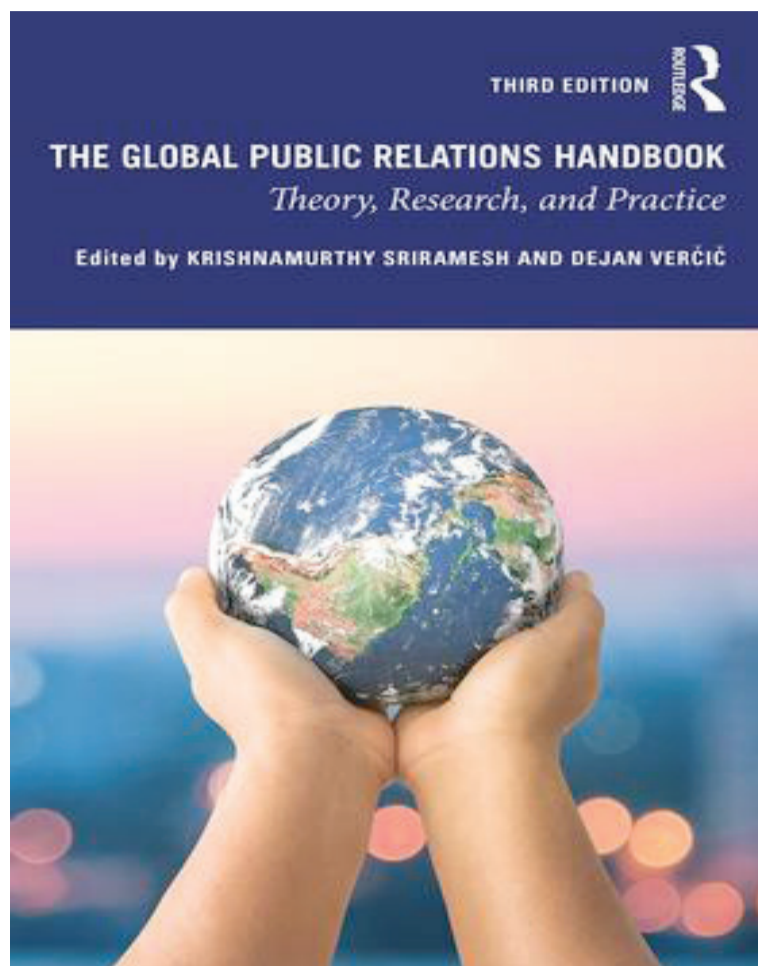
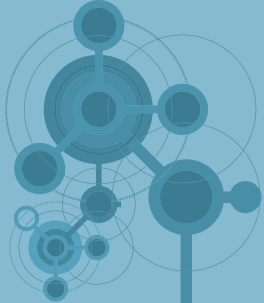
10 O domínio da imagem obscena ou o esvaziamento da comunicação política no Brasil, de Paulo Ghiraldelli Jr., p. 26.

11 Comunicadores artificiais, comunicação política e comunicação pública: uma trajetória de pesquisa”, de Guilherme Fráguas Nobre e Heloiza Matos, p. 54.

12 Disputas comunicativas em torno de gênero: cruzadas e resistências no Brasil e na nossa América, de Gean Gonçalves e Nelson Neto, p. 226.

13 Discursos políticos, mídias e violência: percursos teóricos e notas de pesquisa, de Henrique de Linica dos Santos Macedo e Jacqueline Sinhoretto, p. 355.

14 Políticas públicas em rede: o cooperativismo de entidades em prol do acolhimento, de Cristiano Mota, Nayara Nogueira e Rachel Buzzoni, p. 467.



Krishnamurthy Sriramesh e Dejan Verčič

*The global public relations handbook:  
theory research and practice*

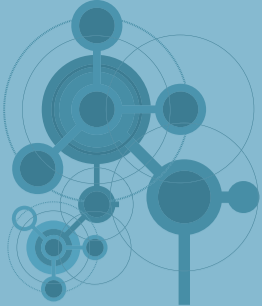
**3. ed., Routledge  
New York, 2019  
266 páginas**



**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 Universidade de São Paulo (USP) e em Relações Públicas pela Universidade Anhembi Morumbi
- Professora dos Programas de Pós-Graduação e Graduação da ECA-USP
- E-mail: maferrar@usp.br





## Relações públicas globais: mais que nunca essenciais para o consenso na sociedade pós-contemporânea

## Global public relations: more than ever, essential to consensus in post-contemporary society

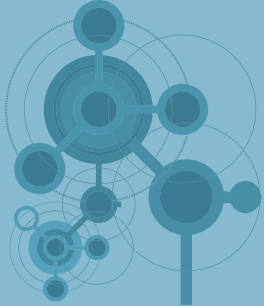
## Relaciones públicas globales: más que nunca esenciales para el consenso en la sociedad postcontemporánea

**A**s relações públicas globais vêm ocupando espaço significativo nas agendas dos cursos de relações públicas das mais importantes universidades ao redor do mundo, assim como nas práticas das empresas. O crescimento dessa função global se dá como resultado da intensificação das interações econômicas, políticas e sociais como fruto dos relacionamentos com pessoas de diferentes partes do mundo, de empresas de origens diversas e de organismos internacionais que controlam práticas comerciais dos blocos econômicos. Uma vez que diferenças culturais e a diversidade do planeta exigem o exercício da pluralidade de crenças, normas, valores e comunicação de todos os habitantes do planeta, as relações públicas globais passam a ser uma atividade relevante para o cenário multicultural.

A partir da década de 1980 surgiram os primeiros estudos de doutorado sobre relações públicas globais, principalmente advindos da Universidade de Maryland, nos Estados Unidos. Essas pesquisas vieram suprir uma lacuna de conhecimento e possibilitaram o início da produção de publicações específicas acerca das práticas das relações públicas globais. Isso porque os ambientes multiculturais obrigaram essa atividade profissional a dirigir seus esforços para entender os impactos dos sistemas político, econômico e social, a influência da mídia, principalmente digital e do ativismo e grupos de pressão junto a sociedade.

A primeira edição da obra *The global public relations handbook: theory research and practice*, organizada por Krishnamurthy Sriramesh e Dejan Verčič, foi publicada em 2003 pela editora Lawrence Erlbaum. Naquele momento, virada do milênio, grande parte do mundo estava comemorando entusiasticamente a era da globalização que havia tomado força nos anos 1990.

Na introdução da edição inaugural, Sriramesh afirmou que a globalização havia contribuído para o aumento da importância das relações públicas na sociedade e que era essencial para a profissão assumir o desafio de construir relacionamentos entre culturas, ampliando horizontes, tanto conceitualmente como nas práticas empresariais. Além disso, Sriramesh ressaltou que os dois principais fatores, que na época contribuíram para a era da globalização, foram o avanço das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e a formação de blocos comerciais como o Nafta (1992), a Organização Mundial do Comércio, a partir de 1995 e que substituiu o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (Gatt) e a Cooperação Econômica Ásia-Pacífico (Apec), estabelecida em 1989, como uma extensão da Associação das Nações do Sudeste Asiático (Asean).



A publicação da primeira edição da obra *The global public relations handbook: theory research and practice*, em 2003, também foi marcada pelo início das redes sociais e pelo lançamento do Myspace, do Skype e do LinkedIn. Essa edição proporcionou a estudantes, pesquisadores e profissionais de relações públicas a oportunidade de conhecer as práticas globais adotadas por diferentes países do mundo por meio das pesquisas de renomados autores.

Seis anos depois, em 2009, foi publicada a segunda edição, quando o mundo já mostrava outros contornos e mudanças, sendo uma das mais importantes a formação do bloco Bric pelos quatro principais emergentes mercados na época – Brasil, Rússia, Índia e China –, aos quais se juntou, em 2010, a África do Sul para formar o grupo dos Brics.

Nessa segunda edição, os editores K. Sriramesh e D. Verčič revisaram e ampliaram a obra, trazendo contribuições de outros pesquisadores, alguns deles que não haviam participado da edição inaugural. Com 951 páginas, o livro tem 44 capítulos, incluindo as perspectivas dos cinco continentes do mundo.

Em 2019 chegou a terceira edição impressa e, também, em formato de *e-book*, que mostrou, por meio de seu conteúdo, as mudanças ocorridas no mundo transcorridos dez anos entre a segunda e a terceira edição do livro. Agora a oposição é contra a globalização, não apenas dos países em desenvolvimento, mas também das nações desenvolvidas. Os Estados Unidos elegeram um presidente que fez campanha baseada em uma agenda nacionalista, condenando o livre comércio e a imigração. Na Europa, depois de derrubar dois primeiros ministros, o Brexit passou a ser uma realidade em 2020 no Reino Unido.

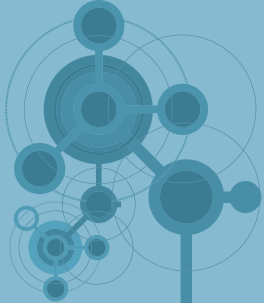
Quanto à tecnologia, a mídia digital, uma vez aclamada como facilitadora da democracia, provou que seu uso também pode ser usado para práticas não éticas, principalmente no caso da interferência confirmada pela Rússia nas eleições para presidente dos Estados Unidos em 2016. A falta de controle jornalístico, oferecido pelos canais tradicionais da mídia de massa, demonstrou ter levado à disseminação desenfreada de “notícias falsas” e da desinformação. Também se confirmou que grandes empresas de tecnologia violaram a privacidade dos usuários, de forma repetida e sem o consentimento informado.

As mudanças mencionadas e a reação negativa à globalização nas primeiras duas décadas do novo milênio foram o pano de fundo para a produção da terceira edição da obra, que está dividida em três seções e conta com 28 capítulos.

Vale o destaque para os dois organizadores, Krishnamurthy Sriramesh e Dejan Verčič, que, incansavelmente têm defendido as relações públicas globais como uma atividade vital para a sociedade pós-moderna. Sriramesh é indiano, e toda a sua formação acadêmica foi forjada nos Estados Unidos. Foi professor em várias universidades norte-americanas, passou por Jacarta, Nova Zelândia e atualmente é professor na Boulder University, no Colorado, Estados Unidos. Recebeu várias premiações e é autor de mais de uma centena de artigos e capítulos de livros. Dejan Verčič é professor da área de comunicação da Universidade de Ljubljana e também atua como consultor de comunicação, ambas funções na Eslovênia. Também é um autor profícuo e é o criador, juntamente com outros colegas, do famoso Congresso de Relações Públicas de Bled, realizado todos os anos na Eslovênia.

A terceira edição de *The global public relations handbook: theory research and practice* tem três seções, que tratam de temas inovadores.

A seção I apresenta os fundamentos conceituais das relações públicas globais, em cinco capítulos, que discutem como a ideologia política forma a base para o desenvolvimento econômico, a infraestrutura, a cultura social e organizacional. Tratam os sistemas de mídia desde a perspectiva internacional (incluindo TICs e mídias sociais), transnacional e global e qual é o papel das relações públicas globais. Em seguida, outro texto trata do nexos entre o ativismo e as relações públicas. A estrutura dos fundamentos permanece a mesma em relação às duas edições anteriores, sendo que os capítulos foram



revistos e ampliados para refletir as mudanças sofridas no mundo, além de contar com autores de renome no campo acadêmico.

A seção II apresenta 12 capítulos, que enfocam grandes e novos atores das relações públicas globais do momento, como associações globais de relações públicas, agências internacionais de relações públicas, governos, assim como organizações internacionais como a Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan) e a União Europeia (UE). Entre os capítulos, se destacam casos reais analisados sob a perspectiva das relações públicas. Vale ressaltar o texto que trata do poder e da influência das empresas familiares na Ásia, algo comum nessa região do mundo. Os grupos terroristas, as organizações ativistas não formais e até estados falidos, como a Coreia do Norte, também são abordados nos capítulos produzidos não apenas por pesquisadores acadêmicos, mas também por profissionais do governo, de organizações não-governamentais e executivos de comunicação de empresas.

A seção III desenvolve questões atuais e relevantes que enfrenta o mundo contemporâneo, incluindo os riscos e as crises, as mudanças climáticas, a diplomacia pública e o crowdfunding. São 11 capítulos, que apresentam as relações públicas globais como uma função estratégica a partir de diferentes situações, como os fortes laços culturais em que se destaca o capítulo sobre a proibição de touradas na região autônoma da Catalunha, Espanha.

Essa terceira edição também incluiu capítulos que apresentam dois casos sobre o uso de relações públicas transnacionais no setor governamental. O primeiro texto é sobre o governo federal canadense e o segundo descreve o envolvimento da agência inglesa de relações públicas Bell Pottinger com tráfico de influência com empresários na África do Sul.

A seleção dos assuntos e a organização dos capítulos cumpre com uma agenda da pós-modernidade, uma vez que os casos apresentados refletem práticas atuais de empresas privadas, organismos públicos, mostrando como as relações públicas globais, em algumas situações, se esforçam para cumprir seu papel de gatekeepers, enquanto que em outros capítulos se apontam deslizamentos e apoios a comportamentos não-éticos dos comunicadores na resolução de alguns casos.

Com certeza o conteúdo do livro servirá para motivar estudantes a desenvolver pesquisas e aos executivos para servir de guia em seus projetos estratégicos, principalmente porque parte dos autores é formada por profissionais da área e atores políticos de governos.

A terceira edição da obra reuniu 39 autores, que colocaram suas expertises a serviço das relações públicas globais. Acadêmicos, servidores públicos e profissionais que, com base em suas experiências acumuladas, oferecem reflexões, conceitos e casos de estudo que servem de exemplos a serem replicados, assim como críticas sobre as falsas promessas de alguns *spin doctors* que devem ser evitadas. Para aqueles que pretendem se dedicar às relações públicas globais, vale o esforço em praticar o idioma inglês e conhecer os ensinamentos presentes nos 28 capítulos do livro, em sua terceira edição.