



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
DOUTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE
RELAÇÕES PÚBLICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS - BRASIL**

Leneide Austrilino Petta

Asunción, Paraguay

2022

Leneide Austrilino Petta

**ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE
RELAÇÕES PÚBLICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS - BRASIL**

Tese apresentada, defendida e aprovada para curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Jurídicas Políticas e de Comunicação da Universidade Autônoma de Assunção como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Ortiz Jiménez

Asunción, Paraguay

2022

Leneide Austrilino Petta

**ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - BRASIL**

Asunción (Paraguay)

Tutor: Prof. Dr. Prof. Dr. Luiz Ortiz Jiménez

Tese de Doutorado em Ciências da Educação. p.– UAA, 2022.

Palavras Chave: Relações públicas; competências e habilidades; planejamento; prática pedagógica; formação profissional

Leneide Austrilino Petta

**ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE RELAÇÕES
PÚBLICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - BRASIL**

Esta tese foi avaliada e aprovada para obtenção do título de Doutora em Educação,
pela Universidade Autónoma de Asunción - UAA

Dedico

Ao Roberto
Laura e Beatriz

A meu pai (in memoriam)

AGRADECIMENTO

Ao professor orientador, prof. Dr. Luis Ortiz, que foi essencial na escrita dessa tese, por sua paciência e acolhida, sem ele este trabalho seria apenas um projeto;

A todos os professores da pós graduação da Universidade Autônoma de Assunção (UAA) quero expressar meus agradecimentos pela simpatia e espírito de ajuda;

Aos meus pais, que decerto teriam ficado felizes com esse momento;

A toda família, principalmente aos meus irmãos, e em especial a minha irmã, profa. Dra. Lenilda, a quem devo parte de minha vida acadêmica, (ela que me ajudava a pintar os mapas do caderno de cartografia, no ginásio...), pela força, palavras e ações de estímulo na realização deste trabalho;

Às minhas amigas Josenilda e Yolanda, agradeço a amizade, parcerias acadêmicas, além do companheirismo em solo paraguaio, o apoio mútuo foi muito importante na nossa caminhada;

Aos amigos que fiz durante o curso de doutorado na Universidade Autônoma de Assunção (UAA) com quem compartilhei horas de estudo, boas discussões e os momentos de alegria que por vezes se instalava;

Às minhas filhas Beatriz e Laura, com quem aprendo todos os dias, e para quem quero deixar o legado da importância de nunca abdicar de seus sonhos;

E muito especialmente, ao Roberto, com amor, pelo permanente incentivo e preocupação que sempre acompanhou este meu trabalho. Agradeço ainda o amor estampado em seus atos.

A todos meus sinceros agradecimentos.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	viii
LISTA DE TABELAS.....	ix
LISTA DE ABREVIATURAS.....	x
RESUMEM.....	xii
RESUMO.....	xiii
ABSTRACT.....	xiv
INTRODUÇÃO.....	1
MARCO TEÓRICO.....	10
1 O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	10
1.1 Trajetória do ensino superior brasileiro.....	10
1.2 Formação docente para o curso superior.....	23
2 PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM.....	27
2.1 Teorias da Aprendizagem.....	30
2.2 Estratégias de Ensino-Aprendizagem.....	35
2.3 Processo ensino aprendizagem.....	38
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE PLANEJAMENTO.....	42
MARCO METODOLÓGICO.....	46
4 PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	46
5 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	47
6 TIPO E PERFIL DA INVESTIGAÇÃO.....	48
6.1 Fundamentação Metodológica.....	49
6.2 Desenho da Investigação.....	50
6.3 Cronograma da Pesquisa.....	60
7 CONTEXTO ESPACIAL E SOCIOECONÔMICO DA PESQUISA.....	61
7.1 Delimitação da Pesquisa.....	67
7.2. Participantes da Pesquisa.....	71
8 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	76
8.1. Guia de entrevista.....	77
8.2 Análise Documental.....	77
9 RELAÇÃO ENTRE OBJETIVOS E OS INSTRUMENTOS.....	78
9.1 Questões do Guia de entrevista.....	79
9.2 Roteiro análise documental para o PPP do curso de RP.....	81
9.3 Validação dos instrumentos.....	87
9.4 Procedimentos adotados para a coleta de dados.....	88
10 TÉCNICAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	91

10.1 Pré-análise do conteúdo	94
10.2 Exploração do material	94
10.3. Tratamento dos resultados.....	95
10.4. Codificar dados primários	95
10.5. Codificar dados secundários	96
10.6. Interpretar dados.....	97
10.7 Assegurar confiabilidade e validade dos resultados.....	98
10.8 Responder, corrigir e voltar a tempo.....	98
11 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	99
11.1. Riscos	100
11. 2 Benefícios.....	101
11.3. Critérios de inclusão e exclusão	101
11.4 Desfecho primário e secundário	102
11.5 Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa	102
11.6 Sigilo, privacidade e confiabilidade dos dados	103
APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	104
12 APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	104
12.1 Perfil dos discentes, docentes e gestores do curso de RP participantes da pesquisa de acordo com os dados coletados.....	105
12.2 Objetivo Específico No. 1: Identificar as práticas pedagógicas e de planejamento utilizadas durante o curso	106
12.3 Objetivo Específico No. 2: Descrever as competências e habilidades requeridas ao profissional de RP	117
12.4 Objetivo Específico No. 3: Relatar a concepção dos pesquisados sobre o papel do profissional de relações públicas.....	132
13 CONCLUSÕES E PROPOSTAS	146
REFERÊNCIAS.....	154
ANEXO 1 – Parecer Comitê de Ética.....	165
ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	170
APÊNDICE 1 – Guia de entrevista.....	173

LISTA DE FIGURAS

FIGURA Nº 1- Desenho geral do processo de investigação	7
FIGURA Nº 2 – Crescimento do ensino superior brasileiro.....	19
FIGURA Nº 3 – Número de matrículas nas redes pública e privada.....	22
FIGURA Nº 4 - Esquema do Desenho e Enfoque da Pesquisa	51
FIGURA Nº 5 – Desenho metodológico da investigação.....	59
FIGURA Nº 6 – Mapa Político do Brasil	62
FIGURA Nº 7 – Localização Geográfica do Estado de Alagoas.....	63
FIGURA Nº 8 – Bandeira de Alagoas	64
FIGURA Nº 9 – Localização Geográfica de Maceió.....	65
FIGURA Nº 10 – Número de matriculas por unidade da federação.....	66
FIGURA Nº 11 – Localização geográfica da UFAL	67
FIGURA Nº 12 – Entrada da UFAL	68
FIGURA Nº 13 – Frente do Prédio do Curso de RP.....	70
FIGURA Nº 14 – Esquema da análise e interpretação dos dados	93

LISTA DE TABELAS

TABELA N° 1 – Perfil docente das instituições de ensino superior.....	23
TABELA N° 2 – Programação das ações.....	60
TABELA N° 3 – Número de pessoas matriculadas no Ensino Superior	66
TABELA N° 4 – Número de vagas para o Curso de RP em 2020.....	71
TABELA N° 5 – Participantes da pesquisa.....	75
TABELA N° 6 – Perguntas e objetivos da investigação.....	79
TABELA N° 7 – Distribuição das disciplinas eletivas por eixo de formação e competência	85
TABELA N° 8 – Distribuição de disciplinas por eixo de formação e competência	86

LISTA DE ABREVIATURAS

ABRP	Associação Brasileira de Relações Públicas
ANDIFES	Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino
BRICs	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CONFERP	Conselho Federal de Relações Públicas
COS	Curso de Comunicação Social
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEN	Exame nacional dos cursos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo para o Financiamento do Estudante do Ensino Superior
FINEP	Financiadora de Estudos e Pesquisas
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial ou Inter setorial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IES	Instituto Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)
INEP	Instituto de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei Diretrizes e Bases para o Ensino Fundamental
MEC	Ministério da Educação e Cultura

OCDE	Organização e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
PIB	Produto Interno Bruto
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação do Estudante
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Plano Pedagógico do Curso
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
USP	Universidade de São Paulo

RESUMEM

La profesión de relaciones públicas comprende varias áreas de actividad, lo que requiere de habilidades y destrezas profesionales para interactuar con diversos sectores de la sociedad, de modo que puedan desarrollar acciones de interacción con otras actividades de comunicación. En este contexto, la formación profesional requiere conocimientos acordes con las demandas contemporáneas y acordes con la realidad. Tales aspectos deben ser incorporados en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, visando la calidad del profesional a formar. Esta investigación tuvo como objetivo analizar la práctica pedagógica desarrollada por profesores del curso de relaciones públicas de una institución pública de educación superior en el noreste de Brasil, con el objetivo de contribuir a resignificar las prácticas pedagógicas y de planificación, ya que estas no siempre conducen a situaciones que favorecen la formación del egresado, según el perfil definido en el proyecto político pedagógico de la carrera. Para ello, se plantearon las siguientes preguntas: ¿las prácticas pedagógicas utilizadas en ese curso contribuyen al aprendizaje de los estudiantes durante el período de formación? ¿Los profesores de la carrera utilizan metodologías activas en sus prácticas pedagógicas? ¿Se incluyen en los contenidos abordados las habilidades y competencias para la formación de un profesional crítico y reflexivo? El objetivo general de la investigación fue analizar las experiencias pedagógicas en el ámbito de la planificación del aprendizaje de estudiantes de un curso de Relaciones Públicas, teniendo como objetivos específicos, identificar las prácticas pedagógicas y de planificación utilizadas durante el curso; describir las competencias y habilidades requeridas del profesional de relaciones públicas; relatar la concepción de los investigados sobre el papel del profesional de relaciones públicas. Para la realización de este estudio, se adoptó una investigación cualitativa con método fenomenológico. La investigación fue aprobada por el Comité de Ética en Investigación a través del dictamen nº3938923CEP/UFAL y por Plataforma Brasil con dictamen plasmado en el nº29885920.8.0000.5013 para la Presentación del Certificado de Apreciación Ética. Para la recolección de datos se utilizó como instrumento la guía de entrevista con preguntas abiertas dirigida a profesores, estudiantes y al coordinador del curso. Al final de la investigación, fue posible identificar que la planificación del aprendizaje sigue el proyecto político pedagógico del curso, las competencias y habilidades requeridas de los profesionales se desarrollan según lo explicado por los profesores y coordinador, sin embargo, el aprendizaje de estas competencias y habilidades no tiene un impacto significativo en los estudiantes, dadas las respuestas monosilábicas en varias preguntas de la entrevista. Para incentivar estas reflexiones, se presentaron propuestas de intervención con el objetivo de contribuir a la mejora del desempeño de los docentes y la coordinación, favoreciendo la formación de los estudiantes según lo deseado por el perfil del egresado. Las recomendaciones formuladas tienen como objetivo apoyar a los docentes y la coordinación para la implementación de acciones dirigidas a consolidar los resultados resultantes de la práctica pedagógica y la planificación realizada.

Palabras clave: Relaciones públicas; destrezas y habilidades; planificación; práctica pedagógica; formación profesional

RESUMO

A profissão de relações públicas comporta diversas áreas de atuação, o que exige do profissional competências e habilidades para interagir com variados setores da sociedade, de modo que possam desenvolver ações de interação com as demais atividades da comunicação. Neste contexto, a formação do profissional requer conhecimentos alinhados com às demandas contemporâneas e em consonância com a realidade. Tais aspectos devem ser incorporados no planejamento do processo ensino aprendizagem visando a qualidade do profissional a ser formado. Esta pesquisa visou analisar a prática pedagógica desenvolvida por professores do curso de relações públicas de uma instituição de ensino superior pública do nordeste brasileiro, na perspectiva de contribuir para ressignificar as práticas pedagógicas e de planejamento, uma vez que estas, nem sempre acarretam situações que favorecem a formação do egresso, de acordo com o perfil definido no projeto político pedagógico do curso. Para tal, foram levantadas as seguintes questões: as práticas pedagógicas utilizadas no referido curso contribuem para a aprendizagem dos discentes durante o período de formação? os docentes do curso utilizam metodologias ativas em suas práticas pedagógicas? as habilidade e competências para a formação de um profissional crítico e reflexivo estão contempladas nos conteúdos abordados? O objetivo geral da pesquisa foi analisar as experiências pedagógicas no âmbito do planejamento da aprendizagem de discentes de um curso de Relações Pública, tendo como objetivos específicos, identificar as práticas pedagógicas e de planejamento utilizadas durante o curso; descrever as competências e habilidades requeridas ao profissional de relações públicas; relatar a concepção dos pesquisados sobre o papel do profissional de relações públicas. Para a realização desse estudo adotou-se a pesquisa qualitativa com método fenomenológico. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa através do parecer nº 3938923CEP/UFAL e pela Plataforma Brasil com parecer consubstanciado nº 29885920.8.0000.5013 para o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética. Para coleta de dados foram utilizados como instrumentos a guia de entrevista com perguntas abertas direcionadas aos docentes, discentes e coordenadora do curso. Ao término da pesquisa foi possível identificar que o planejamento da aprendizagem segue o projeto político pedagógico do curso, as competências e habilidades requeridas aos profissionais são desenvolvidas conforme explicitado pelos docentes e coordenadora, entretanto, a aprendizagem dessas competências e habilidades não repercute de maneira significativa nos discentes, haja vista as respostas monossilábicas em várias questões da entrevista. Para fomentar essas reflexões, propostas de intervenção foram apresentadas visando contribuir para o aperfeiçoamento da atuação dos docentes e da coordenação, favorecendo a formação discente conforme almejada para o perfil do egresso. As recomendações feitas têm como objetivo subsidiar os docentes e coordenação para a implementação de ações visando a consolidação dos resultados decorrentes da prática pedagógica e do planejamento realizado.

Palavras-chave: Relações públicas; competências e habilidades; planejamento; prática pedagógica; formação profissional.

ABSTRACT

The public relations profession comprises several areas of activity, which requires the professional skills and abilities to interact with various sectors of society, so that they can develop interaction actions with other communication activities. In this context, professional training requires knowledge in line with contemporary demands and in line with reality. Such aspects must be incorporated in the planning of the teaching-learning process, aiming at the quality of the professional to be trained. This research aimed to analyze the pedagogical practice developed by professors of the public relations course of a public higher education institution in northeastern Brazil, with a view to contributing to re-signify pedagogical and planning practices, since these do not always lead to situations that favor the formation of the graduate, according to the profile defined in the political pedagogical project of the course. To this end, the following questions were raised: do the pedagogical practices used in that course contribute to the students' learning during the training period? do the course professors use active methodologies in their pedagogical practices? Are the skills and competences for the formation of a critical and reflective professional included in the contents covered? The general objective of the research was to analyze the pedagogical experiences in the scope of the learning planning of students of a Public Relations course, having as specific objectives, to identify the pedagogical and planning practices used during the course; describe the competencies and skills required of the public relations professional; to report the conception of the researched about the role of the public relations professional. To carry out this study, a qualitative research with a phenomenological method was adopted. The research was approved by the Research Ethics Committee through opinion nº 3938923 CEP/UFAL and by Plataforma Brasil with opinion embodied in nº 29885920.8.0000.5013 for the Certificate of Ethical Appreciation Presentation. For data collection, the interview guide with open questions aimed at professors, students and the course coordinator was used as instruments. At the end of the research, it was possible to identify that the learning planning follows the political pedagogical project of the course, the competences and skills required from the professionals are developed as explained by the professors and coordinator, however, the learning of these competences and skills does not have a significant impact on the students, given the monosyllabic answers in several interview questions. To encourage these reflections, intervention proposals were presented with the aim of contributing to the improvement of the performance of teachers and coordination, favoring student training as desired for the profile of the graduate. The recommendations made are intended to support teachers and coordination for the implementation of actions aimed at consolidating the results resulting from the pedagogical practice and the planning carried out.

Keywords: Public relations; skills and abilities; planning; pedagogical practice; professional qualification.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitulada “Análise da experiência pedagógica no curso de Relações Públicas da Universidade Federal de Alagoas” pretende analisar a prática pedagógica desenvolvida por professores do curso de relações públicas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) na perspectiva de contribuir para ressignificar os conteúdos, as práticas e o planejamento de ensino desenvolvidos de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do referido curso.

Pautados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, pelo Projeto Pedagógico do Curso e pelo Código de Ética da profissão, os professores do curso de Relações Públicas apresentam em sala de aula os conteúdos de aprendizagem de acordo com suas próprias concepções, acarretando situações que às vezes, não favorecem a aprendizagem gerando baixo aproveitamento nas avaliações e evasão dos alunos, criando dificuldades para a gestão realizar o planejamento das ações.

Este tipo de ensino tem sido alvo de várias críticas e objeto de pesquisas visando superar as dificuldades encontradas e propiciar novos conhecimentos sobre o uso de práticas motivadoras que resultem em aprendizagem significativa. Nos múltiplos cenários de formação encontra-se um conjunto de modelos pedagógicos, que se fundamentam no *modus operandi* que se desenvolvem no âmbito das salas de aula.

Entretanto, essas tendências pedagógicas ou modelos são fundamentadas em consonância com as teorias de planejamento adotadas, influenciando na motivação, nas expectativas e decisões sobre os argumentos e justificativas a respeito das práticas pedagógicas realizadas. Os docentes ao planejarem suas aulas devem levar em consideração as habilidades e competências necessárias a formação profissional, visando atender as exigências apresentadas, na perspectiva de acompanhar as constantes mudanças promovidas pela dinâmica social.

Nesse sentido, esta pesquisa visa contribuir positivamente, para os desdobramentos implícitos na atuação dos professores do referido curso visando a adoção de abordagens pedagógicas que coloquem o discente como protagonista do processo ensino aprendizagem. O uso de metodologias ativas, como uma possibilidade de buscar a pró atividade dos alunos estimulando o seu engajamento com os estudos levará a formação de profissionais, que atendam as demandas do século 21, como também a adoção de estratégias de ensino criativas e inovadoras. Nesse contexto, o planejamento

pedagógico tem uma função indispensável por determinar as ações que recaem sobre docentes, discentes e coordenador/gestor do curso, sendo o eixo condutor da formação profissional pretendida.

Justificativa da Investigação

A motivação para realizar esta pesquisa transcorreu de duas situações: atuação docente e visualização da dificuldade que os alunos apresentam para aprender os conteúdos e desmotivação nas aulas. As inquietações foram estimuladas diante da necessidade de aprimorar as estratégias de ensino aprendizagem utilizadas pelos docentes do curso de Relações Públicas da UFAL de forma que essas estratégias levem o discente a adquirir habilidades e competências necessárias para a execução dos saberes e fazeres de sua profissão.

A profissão de Relações Públicas, assim como todas as demais atividades profissionais que têm seu surgimento marcado pelo modo de produção capitalista, nasce das necessidades postas pelo capital para sua reprodução, acumulação e sobrevivência. Dentro do processo de desenvolvimento e expansão do capitalismo, entre meados do século XIX e início do século XX, a atividade começa a se formatar, mas no pós-primeira guerra mundial é que a atividade de Relações Públicas pôde se estruturar.

No Brasil, o primeiro departamento de Relações Públicas foi instituído em 1914, na atual Companhia Elétrica de São Paulo, antiga "The Light and Power Co. Ltda.", concessionária da iluminação pública e do transporte coletivo na capital paulista, conhecida durante muitos anos como "Light", que era uma companhia canadense estabelecida no Brasil no século XIX.

Somente na década de 1950, impulsionada pela recente instituição da democracia e por uma nova conjuntura econômica que, incentivava a produção industrial visando o desenvolvimento, atraía multinacionais que valorizavam a comunicação, tendo como gancho principal as Relações Públicas, foi nessa época que a profissão tomou proporções maiores.

Dentro da cronologia, temos em 1951 a criação do primeiro departamento de Relações Públicas verdadeiramente nacional na Companhia Siderúrgica Nacional; em 1953 é realizado o primeiro curso de Relações Públicas sob o patrocínio na ONU; em 1954 é fundada a Associação Brasileira de Relações Públicas – ABRP.

Todos estes acontecimentos estão voltados à fase do grande desenvolvimento industrial de base no Brasil, sendo assim, o crescimento da atividade de Relações Públicas esteve diretamente ligado à industrialização e, que as indústrias de base inauguram as Relações Públicas no Brasil (Peruzzo, 2003). Em continuidade a evolução da profissão segundo observações de Costa (2006, p. 21) “o surgimento das RP no Brasil esteve diretamente ligado às mudanças contínuas dos aspectos políticos, sociais e econômicos do país”. O que faz sentido, verificando que o aumento das demandas de produção e consumo faz surgir à necessidade de um bom relacionamento com os públicos, sejam eles internos, externos ou mistos

Paralelamente a estes acontecimentos, a comunicação em âmbito geral também crescia e se fortalecia, formaram-se conglomerados de jornais, revistas e rádios, além da criação dos institutos de pesquisa de opinião pública e de mercado, como o IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística, e a consolidação das agências de publicidade e propaganda. E, nesta mesma década foi fundada em São Paulo a ABRP - Associação Brasileira de Relações Públicas, e os primeiros cursos especializados na área. A profissão de Relações Públicas passa a ser regulamentada na década de 1960, tornando-se atividade exclusiva para bacharéis em comunicação social com habilitação em Relações Públicas.

Segundo Margarida Kunsch, (2003) a regulamentação da profissão se deu de forma prematura, pois esta, ainda não havia se firmado nem na teoria, nem na prática, ou seja, não era reconhecida pelo meio acadêmico e pela sociedade, apesar dos esforços feitos nesse sentido, por exemplo, pela ABRP. O que pode ter, de certa forma, prejudicado o desenvolvimento da atividade no Brasil.

Em 1990, quase três décadas após a regulamentação da profissão, aconteceram grandes transformações, que redefiniram papéis em todos os setores. Segundo Margarida Kunsch:

As Relações Públicas passam por um questionamento e por uma redefinição de seu papel, enquanto profissão e como atividade estratégica. A própria regulamentação acha-se em xeque, reveem-se conceitos e a universidade interage mais com o mercado. Os fatos mais relevantes ocorridos até o momento sinalizam uma maior consciência tanto das escolas quanto dos profissionais (Kunsch, 2003, p.39).

Desde então a profissão foi ganhando diversas áreas de aplicabilidade, e com isso a difícil explicação do que seria a atividade de Relações Públicas. Podemos dizer que esta

nova configuração traz para a atividade de Relações Públicas uma função que exigirá do profissional a habilidade em interagir entre comunidade e empresa, diagnosticando falhas e propondo alternativas para o desenvolvimento social. O novo profissional de Relações Públicas deverá ter uma visão macro e desenvolver ações que possam interagir e interligar-se com as demais atividades da comunicação contemporânea.

Neste contexto, novas habilidades e competências necessitam ser desenvolvidas em um processo contínuo de aprendizagem que toma como referência os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, visando a atualização de saberes e atendimento às demandas profissionais, em consonância com a realidade local, regional e nacional. Estes são elementos motivadores para aprimorar o planejamento do processo ensino aprendizagem e a qualidade do profissional a ser formado.

Assim, este estudo se justifica pelo fato de que os resultados obtidos serão proveitosos para a comunidade acadêmica local, como também para outras universidades brasileiras, que atuam na formação do profissional de RP, o que poderá servir de referência para outros cursos que necessitem considerar o planejamento pedagógico como eixo condutor da formação profissional.

Problematização da pesquisa

Em minha experiência como professora do curso de Relações Pública da UFAL tenho percebido os múltiplos problemas que permeiam o ensino superior brasileiro. O processo ensino aprendizagem neste contexto segue as políticas traçadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que indicam quais competências e habilidades devem ser desenvolvidas durante a formação profissional nas diversas áreas do saber.

Para que a prática pedagógica, desenvolvida por professores contribua para ressignificar os conteúdos, é necessário o envolvimento de – docentes, discentes e gestores – em uma ação educativa na qual o planejamento pedagógico realizado favoreça a aprendizagem significativa dos futuros profissionais. Além disso, as estratégias de ensino utilizadas são pautadas de acordo com as concepções pedagógicas do professor sem, às vezes, considerar as finalidades da formação profissional.

O exercício de coordenadora do curso durante cinco anos me colocou diante de vários questionamentos sobre o planejamento pedagógico do curso de RP, a partir das observações sobre a minha própria prática como gestora, a prática docente e a dificuldades dos discentes em se manter no curso. O desejo de aprofundar essas reflexões mostrou ser necessário acompanhar de

maneira sistemática a experiência pedagógica do curso de RP com vistas ao apoio necessário aos docentes, discente e gestores na perspectiva de levar o curso a atingir o objetivo de formar um egresso com o preparo que o mundo do trabalho exige do profissional, após a conclusão do curso de nível superior.

Desse modo, fui impulsionada a refletir sobre a coerência entre as práticas pedagógicas e de planejamento utilizadas pelos docentes no desenvolvimento das competências e habilidades definidas pelas DCN e pelo código de ética da profissão para o perfil traçado para o egresso do curso de RP. Nesse contexto ressalta-se as seguintes questões: as práticas pedagógicas utilizadas no referido curso contribuem para a aprendizagem dos discentes durante o período de formação? os docentes do curso utilizam metodologias ativas em suas práticas pedagógicas? as habilidade e competências para a formação de um profissional crítico e reflexivo estão contempladas nos conteúdos abordados?

Para atingir as respostas a essas indagações, o foco central desta pesquisa se levanta em torno da seguinte problemática: Quais as práticas pedagógicas e de planejamento utilizadas pelos docentes para desenvolver no egresso as competências e habilidades requeridas pelas DCN e pelo código de ética da profissão?

Para responder aos questionamentos pertinentes a esta pesquisa, torna-se importante definir os objetivos o que significa propósito para atingir determinada meta. Conforme Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 52), os objetivos deliberam “o que o pesquisador quer atingir com a realização do trabalho de pesquisa”. São eles que levarão a encontrar as respostas contribuindo para aprofundar os conhecimentos sobre a temática estudada. Assim, o objetivo geral e os específicos convergem para a delimitação do problema de maneira clara, possibilitando uma análise mais minuciosa, acerca experiência pedagógica do curso de RP.

Os objetivos representam as metas e as contribuições que se deseja obter como resposta satisfatória ao problema proposto. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as experiências pedagógicas no âmbito do planejamento da aprendizagem de discentes do curso de Relações Pública da UFAL

Segundo Gonçalves (2019) para atingir o objetivo geral de uma pesquisa é preciso delimitar metas mais específicas dentro do trabalho. São elas que, somadas, conduzirão ao desfecho da pesquisa. Assim, os objetivos específicos estão orientados para identificar as práticas pedagógicas e de planejamento utilizadas durante o curso, descrever as competências e habilidades requeridas ao profissional de RP, relatar a concepção dos discentes sobre o papel do profissional de relações públicas.

Desenho da Investigação

O processo investigativo inicia-se com o estudo do método científico intencionando a confiabilidade dos dados coletados e aos resultados obtidos. Sobre isso, Severino (2017, p. 128), afirma que:

O método científico é elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana, como a filosofia, a arte e a religião. Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos.

Para Holanda (2006) os métodos qualitativos são métodos que pesquisam, explicitam e analisam “fatos humanos” tais como a relação entre pessoas. Para esta pesquisa, o fenômeno se atém a percepção dos docentes, discente e gestores sobre as práticas pedagógicas e de planejamento utilizadas durante o curso de RP.

No que se refere à estrutura metodológica deste estudo, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativa por permitir a produção de conhecimentos que se fundamenta no paradigma fenomenológico, por favorecer o estudo da experiência humana e seu significado (Alvarenga, 2019).

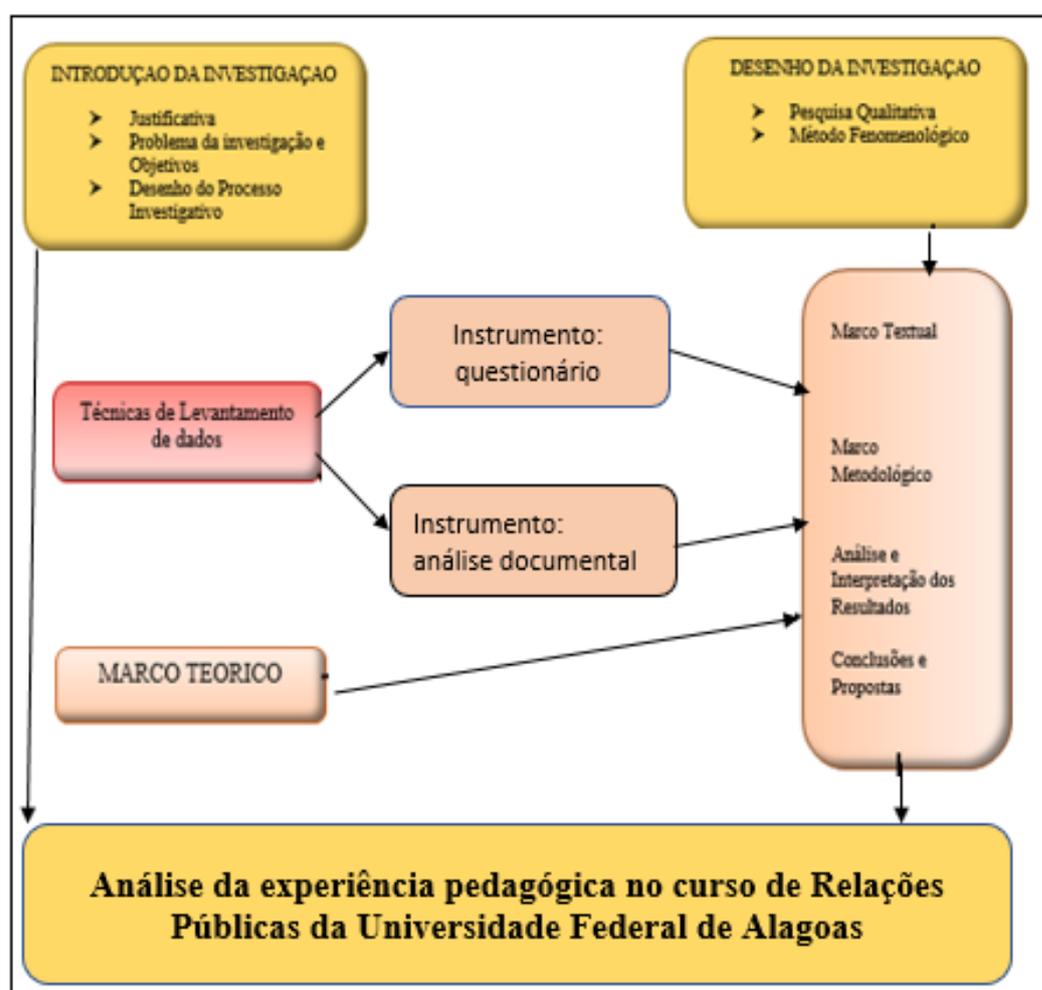
Os estudos dessas particularidades ficam mais perceptíveis na perspectiva fenomenológica, uma vez que possibilita ao pesquisador descrever qualitativamente a realidade temática do ambiente escolhido para a pesquisa. Para Alvarenga (2019, p. 51) “a investigação fenomenológica estuda a maneira como as pessoas experimentam seu mundo, sua vivência, que significados tem para elas e como compreendê-los”.

Pesquisa, qualitativa, fenomenológica, descritiva com coleta de dados através de questionários direcionados aos docentes, discente e gestores visando identificar as práticas pedagógicas e de planejamento utilizadas durante o curso, descrever as competências e habilidades requeridas ao profissional de RP, relatar a concepção dos discentes sobre o papel do profissional de relações públicas. A análise dos dados será realizada na perspectiva de Bardin (2016, p.125), que consiste na aplicação de três etapas de análise dos dados: pré-análise que está relacionada à organização do material, seguida da exploração dos dados coletados e da codificação, resultando na interpretação dos conteúdos das categorias a serem trabalhadas.

O desenho da pesquisa irá permitir que o pesquisador alcance os objetivos estabelecidos e a eficácia das informações do conhecimento construído. Ressalta Knechtel (2014, p. 81) que “a pesquisa é, assim, a busca de dados e informações. É o ato de perquirir, interrogar, questionar e sistematizar o conhecimento”, e o papel do pesquisador é buscar essa informação para a produção de novos conhecimentos, contribuindo para a formação da consciência crítica, além de possibilitar novos horizontes e novas pesquisas.

O esquema geral do processo de investigação está representado na figura 1, a seguir:

FIGURA Nº 1- Desenho geral do processo de investigação



Visando promover uma melhor visualização e alcance dos objetivos propostos, este estudo foi estruturado em cinco partes interligadas. Além da Introdução e das Referências, conta com a seguinte organização: Fundamentação teórica, Metodologia da investigação, Análise e interpretação dos resultados e, por fim, Conclusões e Propostas de Intervenção.

A Fundamentação Teórica aborda o ensino superior brasileiro e a formação docente. Faz uma breve retrospectiva sobre a trajetória da educação brasileira, desde a vinda dos jesuítas até as recentes diretrizes curriculares estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação visando estabelecer as competências e habilidades para a formação profissional superior. Em seguida aborda sobre o processo ensino aprendizagem, as teorias que lhe dão sustentação e as estratégias de ensino utilizada pelos professores.

Com igual relevância, conceitos de práticas pedagógicas e de planejamento são apresentados visando mostrar a relação e abrangência de cada um deles. A prática pedagógica é um processo que se entrelaça com as atividades didáticas desenvolvidas pelos docentes, vai além da execução em sala de aula, envolve o planejamento do conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação.

Enquanto o planejamento é um processo intencional que visa a experiência educativa com desenvolvimento de habilidades, competências, aquisição de conhecimento direcionados para a formação do profissional. A prática pedagógica, pressupõe uma forma de ação planejada que tem a aula como forma de organização do ensino e de espaço para a relação professor-aluno. Nesta acepção, diversas metáforas são utilizadas para identificar o papel do professor de acordo com sua prática pedagógica e de planejamento. Finalmente, são analisadas possibilidades e entraves que levam a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, colocando o professor no papel de mediador e o estudante como protagonista de sua aprendizagem.

A metodologia da investigação, com abordagem qualitativa, do tipo descritiva. A coleta de dados se deu a partir de questionário aplicado aos docentes discentes e gestores analisados apontaram os resultados obtidos. Os dados foram analisados a partir do referencial proposto por Bardin (2016).

A Análise e Interpretação dos Resultados da pesquisa, expondo de maneira clara e objetiva as reflexões obtidas no decorrer da investigação. A análise dos dados foi realizada, comparando-as com as teorias levantadas no marco teórico, ou seja, com o levantamento bibliográfico utilizado para a obtenção dos conhecimentos necessários que elucidarão o desenvolvimento da pesquisa. Essa análise permite considerar os aspectos qualitativos observados juntos aos participantes.

Por fim, apresenta-se as considerações finais e recomendações, as quais se referem as conclusões adquiridas na concretização do trabalho, sendo realizadas a partir das interpretações e análise dos dados obtidos e do referencial teórico estudado, assim como a apresentação de algumas recomendações consideradas importantes para a continuidade

do estudo. Longe de pretender oferecer generalizações sobre os achados do estudo, elas indicam como esta experiência se reflete em contribuições efetivas para a democratização do acesso ao Ensino Superior, conforme foi proposto no objetivo do trabalho.

1 O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E A FORMAÇÃO DOCENTE¹

A presente pesquisa buscou analisar as experiências pedagógicas no âmbito do planejamento da aprendizagem de discentes do curso de Relações Públicas da UFAL, visando identificar se as práticas pedagógicas e de planejamento utilizadas pelos docentes durante o curso desenvolvem, de forma contextualizada, as competências e habilidades requeridas ao profissional de relações públicas. Considerando as ações e as estratégias destinadas ao desenvolvimento de concepções acerca da atuação do Relações Públicas nos aspectos ético e técnico da profissão, se faz necessário revisitar as experiências do ensino superior no Brasil. Para compreender a trajetória da educação brasileira, este capítulo faz referências a formação docente para o ensino superior, ao processo ensino aprendizagem, as abordagens pedagógicas e suas relações com o planejamento de ensino e as estratégias utilizadas para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias a profissão de RP.

1.1 Trajetória do ensino superior brasileiro²

As primeiras experiências do ensino superior no Brasil começaram no século XIX, o surgimento tardio ocorreu por uma conjunção de fatores que vão desde a política de colonização à visão da elite brasileira, que preferia enviar seus jovens, inicialmente os portugueses nascidos no Brasil, para realizar estudos superiores no continente europeu.

No período colonial, a estrutura social e econômica no Brasil era predominantemente baseada na economia agrária, com o principal objetivo de fornecer produtos tropicais para o comércio exterior. Por sua própria natureza laboral, a

¹ “*O Ensino Superior Brasileiro: os caminhos entre a expansão e a democratização*“, <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-1191-3.pdf> artigo apresentado como exigência parcial para a obtenção do título de doutora, do Programa de Doutorado em Ciência de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA (2022).

² “*A Herança Internacional da Educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino*” [Microsoft Word - art_intercon_nac_parAj_2019_150719 \(portalintercom.org.br\)](https://portalintercom.org.br/art_intercon_nac_parAj_2019_150719) artigo apresentado como exigência parcial para a obtenção do título de doutora, do Programa de Doutorado em Ciência de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA (2022).

monocultura latifundiária exigia o mínimo de qualificação e diversificação da força de trabalho.

Essa realidade, portanto, justificava, aos olhos dos colonizadores, a não necessidade de serem criados espaços formais de educação, em nenhum dos níveis, dada a não reclamação para qualificar a grande massa da população, considerando os trabalhos demandados na Colônia.

Os colégios e seminários jesuítas foram, desde o início, os centros de divulgação da cultura europeia e da ideologia dos colonizadores compostos por uma pequena parcela de latifundiários, empresários e representantes da coroa portuguesa. Para Fávero (2016, p. 20) “os alunos graduados nos colégios jesuítas iam para a Universidade de Coimbra, ou para outras universidades europeias, a fim de completar seus estudos”.

Ou seja, os padres instauraram as principais características do ensino superior no Brasil: por um lado o elitismo, uma vez que continuavam atendendo aos interesses dos colonizadores e, por outro, a exclusão, por desconsiderarem as questões culturais e religiosas dos indígenas.

Para Sguissardi (2016) a existência de universidade no Brasil, ocorreu em descompasso com o que teria ocorrido em outros países, tendo atrasado quase três séculos, neste campo, em relação a diversos países do continente, tendo o ensino superior somente ganhado impulso a partir da chegada da Coroa Portuguesa no Brasil.

Trezentos anos depois da chegada dos portugueses ao Brasil, é em 1824, na primeira constituição, que se faz uma referência superficial em relação a responsabilidade sobre os processos de escolarização no período da independência estabelecendo nos artigos 32 e 33 “a Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos e os Collegios, e Universidades, a onde serão ensinados os elementos das Sciencias Bellas Artes e Letras”. Entretanto, não há descrição de onde as escolas funcionarão ou as formas de ingresso.

No período de 1889 a 1930, denominado Primeira República, a educação brasileira era privilégio da elite, deixando de fora uma grande parcela da população. Em 1932, durante o governo de Getúlio Vargas, um segmento da elite intelectual enxergava a possibilidade de ter uma educação voltada para todos sem discriminação de classe social. Visando alcançar esse objetivo, lançaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Neste Manifesto (1944, p. 12-13), Cunha (1986, p. 258) os pioneiros afirmavam:

A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação

de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes.

Já o signitário do manifesto Fernando de Azevedo defendia a tendência do “liberalismo elitista” (mais preocupado com o indivíduo, na valorização do mérito e da competitividade), imbuído do pensamento de Newman, cuja principal função escolar seria a de garantir a formação de uma classe média e de uma elite dirigente, ou seja, centrado no indivíduo. O Manifesto (1944) ainda contém na página 13:

A Universidade, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores, de que elas precisam para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa.

As concepções de educação contidas nos Pioneiros da Escola Nova refletiam, portanto, a conciliação dessas duas tendências e provocaram mudanças importantes no cenário educacional, evidenciadas na criação das novas universidades, durante o Governo Provisório. De acordo com Rubião (2013, p. 122), “foram sendo criadas algumas universidades, sendo que as mais inovadoras, de inspiração liberal, viriam da esfera dos Estados-Membros (enquanto as federais eram instrumentalizadas pelo governo)”.

Dessa diferenciação, mais duas universidades foram criadas pelos estados de São Paulo e Distrito Federal, a Universidade de São Paulo – USP, em 1934, e posteriormente, a Universidade do Distrito Federal, em 1935 (extinta em 1935). Sguissardi (2016) avaliando as universidades afirma “que ambas com traços fundamentais do modelo de universidade alemã ou humboldtiano – ensino e pesquisa – iniciado na Universidade de Berlim por Von Humboldt”.

A trajetória da USP, especificamente, inaugurava um novo modo de funcionar universitário. Diferenciou-se das demais instituições, nesse período, pois reunia os cursos superiores existentes no estado, tendo como enlace não a reitoria ou mecanismos

administrativos, mas a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, a instituição de saber fundamental em todas as áreas do conhecimento humano, além disso, a sua proposta baseava-se em três vertentes, características da universidade moderna: ensino, pesquisa e extensão, considerada estratégias que compensavam o isolamento das faculdades já existentes, que funcionavam independentes, tanto física quanto academicamente.

Com o advento do Estado Novo, a partir de 1937, Rubião (2013), comenta que considerando as mudanças em curso, com a entrada da USP no cenário da educação superior brasileira, o governo federal instrumentalizou de vez as universidades brasileiras, se aproximando cada vez mais do “modelo napoleônico” (ou seja, “universidades de Estado”) e distanciando-se de Humboldt, de Newman e de Córdoba.

O governo de Juscelino Kubitschek autoriza a implantação da nova universidade em Brasília, e ressalta ser responsável pelas inovações no sistema universitário brasileiro, para Morhy (2012, p.505):

A instituição inovava em seu sistema composto de instituto/faculdade/unidades complementares. Os departamentos eram a unidade didática básica em substituição à cátedra vitalícia. A nova estrutura evitava, por princípio, a duplicação de meios e recursos destinados ao ensino e à pesquisa. Alunos de diferentes cursos passaram a frequentar aulas de disciplinas comuns; a biblioteca centralizada também evitava a duplicação de obras. Mas, além das mudanças estruturais, a experiência da Universidade de Brasília (UNB) tornou-se o projeto mais ambicioso da intelectualidade brasileira.

O Manifesto de 1959 manteve os mesmos princípios dos Pioneiros, mas atualizado ao momento econômico e político do país. Reuniu novos adeptos, tendo Fernando de Azevedo como um dos autores principais, juntamente com Ruy Barbosa. Para Sanfelice (2007, p. 552) o Manifesto pode ser traduzido como um apelo à atuação do Estado e por uma política educacional “com uma liberdade de ensino mantida com recursos do erário público, cobrando ainda dos alunos e mercantilizando as escolas”. Entretanto, muitas dessas ideias não foram consideradas na formulação das novas diretrizes e, sobretudo, na autorização e abertura de novas instituições de ensino da rede privada, tanto na educação básica quanto na superior.

No período republicano, compreendido entre 1945 e 1964, não existia no Brasil um sistema de ensino superior consistente, em função da ausência explícita de autonomia universitária, frente aos ditames políticos. Segundo avalia Cunha (1986, p. 258-259):

Num período em que os excessos do capitalismo já se faziam presentes, muitos professores e estudantes começaram a denunciar as formas de alienação produzidas pela economia de mercado, exigindo que a universidade fosse uma instituição que lutasse contra esse processo.

Essa situação foi agravada a partir do golpe de 1964, resultando na demanda pela primeira reforma universitária, em 1968, e que foi viabilizada a partir dos recursos oriundos das duas agências de fomento criadas em 1946: a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), conforme pesquisas de Cunha (1986) e Fávero (2009).

Desta reforma foram introduzidos o regime integral e de dedicação exclusiva dos docentes, com o objetivo de fortalecer a pesquisa científica sendo essa uma das influências mais fortes da concepção humboldtiana na reformulação do modelo no Brasil. Para Rubião (2013), Fávero (2009), Cunha (1986) e Morhy (2012) a Ditadura Militar estimulou a coerção no ambiente acadêmico, com a adoção de uma espécie de triagem político-ideológica dos novos professores, a contenção e repressão dos movimentos estudantis.

Destacam-se ainda na reforma de 68 a abolição do regime de cátedras, que estimulou a progressão na carreira docente baseada na titulação e no mérito acadêmico; a instituição do departamento como unidade única de ensino e pesquisa; a institucionalização da pesquisa e a centralização da tomada de decisão, na esfera federal, dos órgãos administrativos. A lei tornou, ainda, facultativa a existência de níveis estruturais entre os Departamentos e a Administração Superior.

Além disso, outros aspectos foram agregados com a reforma de 68, como o aumento da remuneração salarial dos professores e do corpo administrativo, a ampliação dos cursos de programas de pós-graduação, a montagem de laboratórios, bibliotecas e a construção de novos prédios.

Além disso, outros aspectos foram agregados com a reforma de 68, como o aumento da remuneração salarial dos professores e do corpo administrativo, a ampliação dos cursos de programas de pós-graduação, a montagem de laboratórios, bibliotecas e a construção de novos prédios.

Portanto, para além das mudanças organizacionais incorporadas nas universidades, a partir da Reforma, outras instituições de ensino superior foram criadas no período. Conforme verificou Fávero (2006), durante a década de 70, o número de

matrículas subiu de 300.000 (1970) para um milhão e meio (1980). A concentração urbana e a exigência de melhor formação para a mão-de-obra industrial e de serviços forçaram o aumento do número de vagas e o Governo, impossibilitado de atender a esta demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse cursos novos, na rede privada de ensino. Mudanças também aconteceram no exame de seleção (vestibular). As provas dissertativas e orais passaram a ser de múltipla escolha.

Na análise deste autor, o processo seletivo, no período militar, repercutiu no agravamento das diferenças de oportunidades de ascensão entre as classes sociais no Brasil, tendo em vista que os jovens oriundos dos meios populares, estudantes da rede pública, com acesso a um ensino médio que não lhes permitia competir com igualdade, para acesso à universidade. Já no final da década de 60, segundo Rubião (2013, p. 125) “o fenômeno da massificação foi provocado pelo aumento de instituições de rede privada, fragilizando o movimento estudantil em torno da luta por autonomia universitária e incremento de vagas públicas”.

Nesse contexto, a universidade brasileira passou a incorporar fortes influências do modelo norte-americano concebido nos Estados Unidos (Pina, 2008; Cunha, 1999). Dentre os principais destaques está um maior estímulo à produção do conhecimento e, por conseguinte, dos processos de pesquisa. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 5.540/68, essas mudanças foram legitimadas e, como um dos resultados, foram firmados acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a agência United State Agency for International Development (USAID), responsáveis pelas reformas propostas no período da Ditadura Militar. De acordo com Pina (2008, p. 01):

Os acordos visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976.

Os acordos Ministério de Educação e Cultura (MEC-USAID) inseriam-se, portanto, num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação, como pressuposto do desenvolvimento econômico. Conforme analisa Pina (2008, p.03) essa “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos envolvidos nesse processo

estavam interessados e ocupados em “garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas”.

Na prática, os MEC-USAID não significavam mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram ao processo de reforma da educação brasileira no período militar. Porém, justamente nesse momento de tensão política, houve uma estagnação do citado processo crítico, resultando na ausência de articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Historicamente, segundo os pesquisadores Cunha, (1986), Pimenta e Anastasiou, (2012) e Fávero, (2016) não existiram muitas evoluções neste nível de ensino entre as décadas de 1960 e 1980, sobretudo devido o sistema militar implantado na época.

E em função disso, as diretrizes contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5.540/1968 vigoraram durante todo o governo da Ditadura Militar, sendo que a partir de 1980, começou a se configurar uma limitação no repasse dos recursos públicos para as universidades federais e estaduais, que contribuíram para a desvalorização da educação pública em prol da educação privada (Cavalcante, Santana e Petta, 2019, p.8).

Os anos 80, poderia ser denominado de “universidade de resultados”, pois além do caráter profissionalizante (massificado na esfera privada) observava-se o surgimento de parcerias entre universidades públicas e empresas privadas, que passaram a financiar diversas pesquisas universitárias.

Transformar a universidade pública no Brasil é, também, investir política e estruturalmente para torná-la cada vez mais democrática. E menos excludente. Os debates em torno da democratização do acesso ao ensino superior tornaram-se um dos mais presentes na agenda nacional.

Os anos 1990 tornaram-se um marco para análise educacional, em todos os níveis. Esse período carrega muitos significados, tendo em vista a consolidação do neoliberalismo, evidenciado nos discursos oficiais não somente pautados em documentos do Ministério da Educação e Cultura, como também a partir dos relatórios do Banco Mundial sobre os desafios educacionais no Brasil e no mundo.

De acordo com os dados da Organização e Desenvolvimento Econômico- OCDE, o Brasil apresentou uma baixa classificação no exame do Programa Internacional de Avaliação do Estudante (PISA), aplicado em 2012. Comparando-se aos demais países em desenvolvimento que compõem o BRICS, como Brasil, Rússia, Índia, China e África do

Sul está bem atrasado. A China está em primeiro lugar nos exames de Matemática e Leitura, enquanto a Rússia ocupa as 36ª e 41ª posições. O Brasil, apesar do crescimento econômico e desenvolvimento social dos últimos anos, está em 58º e 55º lugar. Tanto os conhecimentos linguísticos quanto os matemáticos são determinantes para o desempenho escolar e na continuação dos estudos.

Mesmo considerando o atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, quanto ao Financiamento da Educação (meta 20), com a previsão de aumento do PIB - Produto Interno Bruto, de 7% para 10%, até 2024, a situação da educação básica é muito preocupante, tendo em vista que os problemas de aprendizagem dos estudantes são acumulados e podem continuar limitando o acesso ao ensino superior por boa parte da população brasileira que frequenta a escola pública.

Por essas razões, embora os debates sobre a educação superior no Brasil começaram a ser intensificados, a partir dos anos 90, em virtude da necessidade de se compreender os efeitos do processo da sua expansão, predominantemente atrelada ao ensino privado, é consensual a ideia de que continua existindo a agenda por novas investigações.

De acordo com as pesquisas de Cerdeira e Santana (2015), duas décadas já se passaram e essa demanda por mais pesquisas ainda são justificadas tendo em vista que, para além da compreensão sobre os motivos dos rumos privatizantes do ensino superior brasileiro, é necessário avaliar seus avanços e retrocessos a partir das políticas governamentais implementadas nas universidades públicas, como as ações afirmativas, Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e Universidade Aberta do Brasil (UAB) e também aquelas aplicadas no ensino privado, com as políticas de financiamento estudantil como Programa Universidade Para Todos (PROUNI).

Somadas, tais ações federais culminaram com a implantação de novos campi, novas unidades de ensino, novos cursos e, como efeito, um aumento significativo de novas vagas para estudantes na educação superior, culminando com um incremento de maior acesso, no ensino presencial e no ensino a distância.

O contexto atual no Brasil, porém, deriva de eventos históricos anteriores, razão pela qual não pode estar desvinculado da trajetória da educação superior, e, portanto, dos seus dispositivos legais, a partir da década de 90. O texto da Constituição de 1988, por exemplo, dedica poucos aspectos ao ensino superior, e por outro lado, deixam implícitas as opções políticas e ideológicas do Estado Brasileiro (Severino, 2008), especialmente quando, no parágrafo 2º do inciso II do artigo 213, ao determinar que “as atividades

universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio do Poder Público” não explicita textualmente quais seriam as formas de apoio do Estado, sobretudo em relação às instituições públicas.

A LDB n. 9294/96, por sua vez, regulamentou os princípios constitucionais relacionados ao ensino superior e consagrou “uma tomada de posição francamente adepta das consignais da visão neoliberal da educação” (Severino, 2008, p. 80), tendo em vista que autoriza tanto a criação quanto determina o modo de funcionamento das entidades mantenedoras privadas de ensino superior. Segundo Cunha (2012, p. 803-804):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), resultante de projeto patrocinado pelo governo, foi pródiga para com a expansão privatista. Para compreender a amplitude e o conteúdo da normatização do ensino superior pela LDB cumpre observar o que essa lei determina tanto quanto suas omissões.

Então, Universidades, Centros Universitários e Faculdades passaram a ser definidos legalmente, mas com propósitos diferentes. Segundo o autor:

A instituição universitária foi definida, de modo genérico, como a que desenvolve “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional”. Em médio prazo, ela deve cumprir requisitos específicos, relativos à qualificação e dedicação dos docentes: um terço deles deve ter títulos de pós-graduação de mestre ou de doutor; um terço (não necessariamente os mesmos) deve atuar na instituição em tempo integral. (Cunha, 2012, p.803-804).

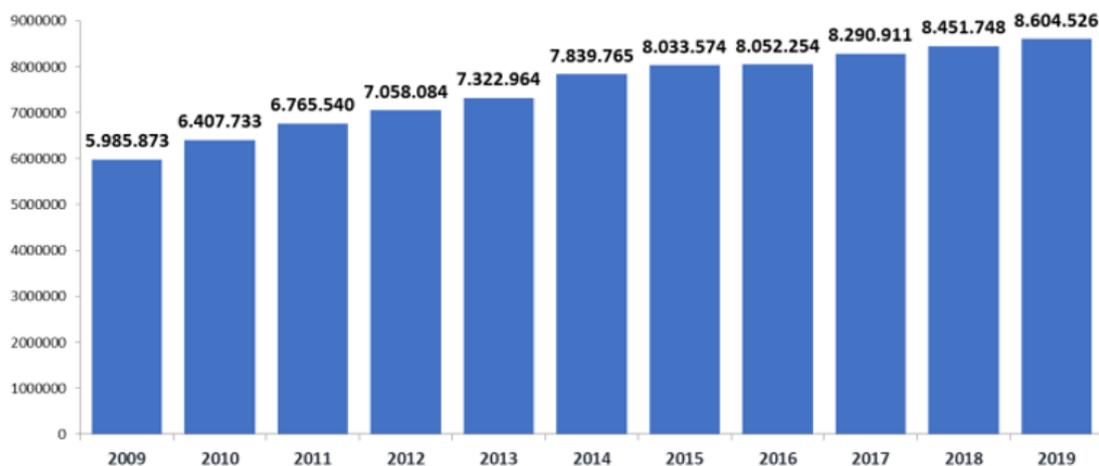
Posto em lei, isso provocou a implantação de IES presenciais e a distância, com qualidade questionáveis, e com equipe de professores horistas (com baixa carga horária), já que não seriam contratados com dedicação exclusiva, como no caso das universidades públicas, razão maior das críticas dos pesquisadores brasileiros, que defendem a concepção de universidade laica, pública, gratuita e de boa qualidade para a população, a exemplo de autores como Frigotto (1996), Dourado (2012), Dias Sobrinho (2013), Santos & Naomar-Filho (2018) que defendem a universidade pública.

De um lado, a expansão na rede privada, desenfreada e, ao mesmo tempo, consentida na pauta governamental, em todas as regiões do Brasil, desde a década de 90. Do outro lado, a partir dos anos 2000, a adesão de boa parte das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) ao projeto REUNI (instituído pela Portaria nº 552 SESu/MEC,

de 25 de junho de 2007), aliada à criação anterior dos cursos à distância vinculados ao sistema UAB, criado em 2005, pelo MEC em parceria com a Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (ANDIFES) e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior.

Os dois projetos (REUNI e UAB) culminaram com a implantação de novos campi, uma das metas do REUNI foi o de oportunizar novas unidades de ensino superior em cidades do interior. A interiorização se deu de duas vias: através dos cursos do sistema UAB e da implantação de universidades em cidades do interior do Brasil, dispondo assim de novos cursos e, como efeito, um aumento significativo de novas vagas na educação superior. A figura 2 mostra o crescimento do número de vagas do ensino superior no período de 2009 a 2019.

FIGURA Nº 2 – Crescimento do ensino superior brasileiro



Fonte: INEP (2019)

De fato nas duas esferas, pública e privada, estatisticamente pode ser comprovado um incremento de maior acesso, no ensino presencial e no ensino à distância. O discurso validado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, junto à sociedade brasileira chama a atenção especialmente para esse novo momento na educação superior, validando-as como estratégias bem-sucedidas de democratização de acesso para esse nível de ensino.

No período compreendido entre 1996 e 2003, o Brasil foi governado pelo sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que exerceu dois mandatos. O período ficou conhecido como sendo a Era FHC. Em termos de educação, a prioridade voltou-se para o Ensino Fundamental, por meio do incentivo ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar. A legislação decorrente da nova Lei Diretrizes e Bases para o Ensino

Fundamental (LDBEN), Lei nº 9.131, aprovada em 20 de dezembro de 1996, incorporou inovações importantes. Ela fixou a obrigatoriedade do recredenciamento das instituições de Ensino Superior, precedida de avaliações, além de estabelecer a necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores.

Se, para as instituições públicas, pouco ou nada afetou a implantação da nova Lei e as regulamentações decorrentes, para o setor privado algumas determinações representaram ameaça e perda de status e de autonomia, sendo ela responsável por indicar a necessidade de institucionalização de mecanismos de avaliação e regulação do sistema. Nessa conjuntura, foi criado, em 1996, o Exame Nacional dos Cursos, o conhecido Provão, que, a princípio, encontrou fortes resistências.

O primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, que se lançou como um governo popular democrático, gerou muitas e ambiciosas expectativas à sociedade. Para o setor, uma das primeiras iniciativas foi a edição do Decreto de 20 de outubro de 2003 que instituiu “o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES” (Brasil, 2003). O GTI, no intervalo de sessenta dias, deveria “analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das [...] IFES”.

Essa iniciativa foi alvo de muitas críticas advindas das universidades federais, particularmente das associações de docentes, que liam no Decreto uma tentativa do governo de desobrigar o Estado das suas responsabilidades com a educação, um bem público. Para os críticos, o enfoque de análise, tendo como pressuposto a “crise das IFES”, dava-lhes uma responsabilidade que não cabia somente a elas. As mazelas de um sistema historicamente excludente e alvo de forte processo de sucateamento em período recente não podiam, portanto, ser atribuídos a quem na verdade sobreviveu a duras penas.

Nessa conjuntura, houve quem avaliasse que a iniciativa de criação do GTI e a forma como se iniciaram as discussões sobre o Ensino Superior no governo Lula foram atabalhoadas, conflituosas e incoerentes com as relações históricas do presidente com os movimentos sociais, associações científicas, sindicatos e centrais sindicais.

Essas entidades ainda buscavam de acordo com Mancebo e Silva Júnior (2014, p 1-2):

[...] novas formas de organização e de posicionamento diante da hegemonia do terceiro setor, na interlocução sociedade civil-governo (uma herança do governo FHC) e perante um presidente que manteve relações

orgânicas com tais entidades e foram personagens destacados no processo brasileiro de redemocratização, da década de 1980, os acontecimentos de 2003, no campo do Ensino Superior, revelam a dificuldade do governo para a realização de um debate democrático sobre a Reforma Universitária e a grande possibilidade de uma continuidade, com traços de acentuação, do processo iniciado no governo anterior.

Os debates ocorridos em 2003 reacenderam as discussões acerca da reforma universitária, tema antigo, recorrente e controverso, pelo menos desde 1968, com o advento da Lei nº5.540, que reorganizou o Ensino Superior num contexto de ditadura militar. Em se tratando de reforma universitária, alguns aspectos sempre estão presentes no debate: gestão, autonomia acadêmica e financeira, avaliação e regulação, estrutura e organização, democratização e acesso.

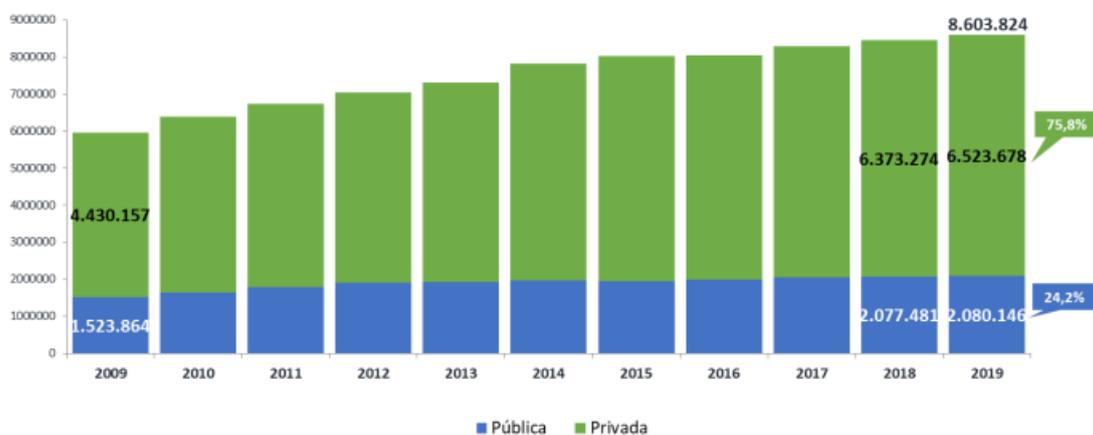
Na análise dos avaliadores do INEP (2016), ficou evidenciado que a expansão da educação superior tem dois sentidos: 1) de ampliação geográfica e 2) de ampliação social, movimento por meio do qual foram incorporados setores sociais, antes excluídos desse grau de formação.

Obviamente, essa percepção precisa incorporar a seguinte questão: qual é o tipo de formação que predomina num país que mais de 80% são ofertados pela iniciativa privada? A classe média baixa e os trabalhadores foram atraídos, sobretudo, pelas instituições privadas que passaram a lhes oferecer cursos mais breves, mais baratos e, em tese, mais afinados com a sua “destinação profissional”, mas com qualidades questionáveis. Assim, aparece em cena a educação superior tecnológica, ofertando muitos cursos e matriculando muitos alunos. Sua expansão dá-se, com muita força, a partir do ano 2000.

As novas configurações do ensino superior brasileiro, no ano 2019, mesmo considerando os cortes orçamentais já divulgados pelo Governo Federal nos permitem anteciper novas preocupações, da mesma ordem. Ou ressaltar que há uma continuidade no sucateamento do ensino superior público. Políticas públicas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Fundo para o Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES) continuam recebendo incentivo de verbas públicas. Isso significa, grosso modo, como argumenta Leher (2013), que a universidade pública não se sustentará tendo os recursos endereçados à iniciativa privada. Para o autor “Permitir, em nome da democracia, que a juventude brasileira permaneça prisioneira dessa educação mercantilizada é algo brutal. Urge mudar a direção da política educacional”. A figura 3

mostra o crescimento das matrículas em cursos de graduação nas redes pública e privada, no período de 2009 a 2019. Em uma década a rede particular aumentou 47,3% enquanto a pública cresceu 36,5% no número de matrículas.

FIGURA Nº 3 – Número de matrículas nas redes pública e privada



Fonte: INEP (2019)

Desde a década de 90 aos dias atuais a pauta governamental que consente a expansão da rede privada, a adesão das Instituições Federal de Ensino Superior (IFES) ao projeto REUNI aliada a criação dos cursos à distância vinculada ao sistema UAB, gera uma aparente democratização de acesso ao ensino superior, mas que não atende ao contingente de vagas necessárias para as demandas da população brasileira.

No contexto da segunda década do século XXI o governo federal apresentou para a educação superior um pacote de medidas, contendo várias metas na perspectiva de expandir essa modalidade de ensino. Apoiado no Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência 2011-2020, são destaques as metas que tinham como objetivo: a) elevar a taxa bruta e líquida de matrículas na educação superior; b) elevar a qualidade da educação através da atuação de professores com maior qualificação acadêmica (mestres e doutores); c) elevar o número de docentes com este tipo de titulação.

O perfil dos docentes no Brasil, em 2019, tanto na rede pública como na rede privada é constituído em sua maioria por docentes do sexo masculino, com regime de trabalho na rede pública em horário integral, na rede particular a maior parte possui regime de trabalho em tempo parcial, conforme mostra a tabela 1.

TABELA Nº 1– Perfil docente das instituições de ensino superior

Atributos do Vínculo Docente	Categoria Administrativa	
	Pública	Privada
Sexo	Masculino	Masculino
Idade	38	39
Escolaridade	Doutorado	Mestrado
Regime de Trabalho	Tempo Integral	Tempo Parcial

Fonte: INEP (2019)

Dados referentes ao Censo da Educação superior 2020 mostra que em relação a 2016 o número de professores com qualificação passou de 34,6% para 43,4% em 2020. Nas palavras de Larita Arêa (2021) colaboradora do INEP “Essa elevação faz parte de uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa a aumentar o percentual de professores com pós-graduação e educação continuada para 50%”. Para 2021 o percentual de docentes com pós-graduação e formação continuada subiu de 36,2% em 2017 para 44,7% em 2021 (INEP, 2022, p. 47). Embora os resultados tenham sido positivos a meta de 50% ainda não foi alcançada.

1.2 Formação docente para o curso superior³

O esforço para aumentar o contingente de professores com qualificação acadêmica irá refletir na qualidade da educação praticada. Nesse sentido, a formação docente precisa ser planejada no âmbito teórico e prático visando formar profissionais que possuam competências e habilidades necessárias “para não se ocupar em executar mecanicamente o que é proposto, mas que consiga ir além, criando algo novo” (Teles et al., 2020 p.75). Assim, desde a formação inicial, vivências com práticas pedagógicas que promovam o diálogo e a inovação devem ser estimuladas, visando a formação de profissionais críticos, reflexivos e atentos as mudanças que a contemporaneidade apresenta.

O processo de formação depende dos percursos educativos, mas não são controlados por eles, uma vez que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Novoa,

³ *Relações Públicas, Docência e Contemporaneidade*” artigo apresentado ao VII Congresso Internacional Avances de las Mujeres em las Ciencias UAM Mexico, 2021, [CARTELES MEC2021_OK2.xlsx \(uam.mx\)](#) CSH226 apresentado como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora, do Programa de Doutorado em Ciência de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA (2022).

1992, p.13). A formação vai além da dimensão pedagógica, é um processo dinâmico, interativo com trocas de experiências e saberes onde o professor é chamado de acordo com Novoa (1992) a desempenhar o papel de formador e de formando.

Um aspecto a considerar é a importância dada a formação, que se supõe seja feita para favorecer a preparação específica dos docentes de forma a melhorar a qualidade do ensino e da educação. Entretanto, o processo de formação inicial para docentes da Educação básica – ensino fundamental e médio – acontece nos cursos de licenciatura, mas os docentes do ensino superior,

não tem uma formação específica (...) uma vez que a entrada em uma IES e a progressão na carreira estão calçadas na titulação e na produção científica, enfatizando a área de conhecimento específico e a função de ser pesquisador” (Isaia & Bolzan (2004, p. 122).

Nessas condições o docente do ensino superior tem sua prática pedagógica respaldada em vivências com professores que marcaram a sua formação, alinhados a conhecimentos científicos e a prática como profissional em uma atividade específica que não a do magistério superior (Isaia & Bolzan, 2004). Tal afirmação é respaldada por Hernández (1998, p. 12),

[...] Os docentes têm uma visão prática de sua ação e do seu conhecimento (o que devo fazer, a atividade que devo programar). Nesse sentido, os professores constroem saberes e práticas ao longo de sua trajetória profissional que são subvalorizadas pelos formadores e pelos meios de comunicação, mas que, no entanto, constituem os fundamentos de sua prática e competência profissional. Entretanto, a prática sem contexto, sem explicação e sem referências que a sustentem não tem mais sentido do que a simples atividade, pois deixa de lado as dimensões educacionais e sociais Hoffmann O processo de formação ocorre em múltiplos espaços, nos quais a educação acontece, de modo que se faz necessário identificar em que cenário sociocultural; em que espaço, tempo histórico; quais competências são necessárias para a formação de professores e que estratégias utilizar para que ocorra mudanças na prática. Nesta acepção, identificar que saberes precisam ser mobilizados para que o docente ressignifique a sua prática, visando uma formação capaz de desenvolver competências e habilidades, que levem os docentes a construir uma educação em consonância com a realidade.

Em seu estudo, 10 Novas competências para ensinar, Perrenoud (2000) aponta a formação contínua como a décima competência, justificando a sua importância pelo fato de que “ela condiciona a atualização e desenvolvimento de todas as outras” (Perrenoud, 2000, p. 155). De acordo com o estudo apresentado a educação acontece em um mundo em desenvolvimento, “diante de públicos que mudam, em referência a programas repensados, supostamente baseados em novos conhecimentos, até mesmo em novas abordagens e paradigmas”. Os conhecimentos construídos na formação inicial são retomados e desenvolvidos em formação contínua.

A competência 10, administrar sua própria formação contínua possui uma referência que “distingue cinco componentes principais:

- Saber explicitar as próprias práticas.
- Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.
- Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede).
- Envolver-se em tarefas em escalas de uma ordem de ensino ou do sistema educativo
- Acolher a formação dos colegas e participar dela” (Perrenoud, 2000, p. 158).

Ao integrarem um referencial, estes componentes contribuem para desenvolver uma política de formação que considere as mudanças que a formação produz, levando os docentes a integrarem os novos conhecimentos à sua prática pedagógica. A ação de ensinar se relaciona com a ação de aprender e que, saberes e práticas são reconstruídos na interação entre educandos e educadores levando a construção de novos significados potencializados pelo diálogo e problematização. Por ser uma atividade complexa requer conhecimentos científicos, pedagógicos e práticos.

Além disso, o trabalho do docente requer uma rede de relacionamentos composta, de acordo com Walker (2019, p. 5) por “colegas, nem sempre estabelecidos com o mesmo regime contratual, com discentes, com saberes disciplinares, com as IES”. Entre as novas demandas, conforme acrescenta Walker (2019) o docente se relaciona também com a tecnologia, não apenas nas áreas da Educação a Distância, mas também na virtualização do trabalho diário com o preenchimento de formulários, uso de plataformas online, elaboração de relatórios e trocas de email.

A complexa situação de trabalho docente em realizar diversas atividades relacionadas ao ensino, pesquisa, extensão e as vezes gestão torna o trabalho do professor universitário diferenciado devido “os graus de dispêndio físico e emocional” (Hoffmann et al., 2019, p. 4). Em revisão sistemática sobre trabalho docente na educação superior Gemelli & Closs (2022) identificaram pesquisas que evidenciavam a percepção negativa sobre a saúde de uma parcela considerável de professores. As autoras mencionaram trabalhos que mostram o predomínio de doenças psicossomáticas, patologias psíquicas, entre outras formas de adoecimento e sintomas físicos que acometem os docentes do ensino superior público.

Aliado a esses fatores, acrescenta-se a pandemia Covid-19 que causou forte impacto na educação. Devido a seu alto índice de transmissão e letalidade, a mais importante medida de contenção foi o distanciamento social, levando o processo ensino aprendizagem para o ambiente virtual, o que acarretou profundas mudanças na prática pedagógica. O uso de ferramentas tecnológicas e da internet passou a ser adotado por todas as instituições de ensino visando prevenir o contágio e garantir a saúde de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem. O Parecer nº 5/2020 (Brasil, 2020) do Conselho Nacional de Educação estabeleceu que as instituições de educação deveriam oferecer atendimento pedagógico de forma não presencial durante todo o período de pandemia.

Adaptar-se à nova realidade foi o desafio dos docentes nos últimos dois anos, uma vez que os professores tiveram que se reorganizar, adotando o ensino remoto, conforme exigências da legislação. Visando o fortalecimento do trabalho docente durante a pandemia, Rodrigo et al. (2021, p. 3) identificaram que “a formação continuada se apresenta como ação necessária no intuito de garantir o desenvolvimento de competências, de potencialidades e de novos saberes”. Nesse contexto, a formação continuada representou um meio de acolhimento para professores em trabalho remoto.

Os professores do ensino superior, em sua maioria não tiveram nas suas formações iniciais aportes para à docência, desse modo “as formações continuadas, vivenciadas na instituição, são apontadas como fundamentais na construção do processo identitário do professor do ensino superior” (Rech, & Boff, 2022, p. 81). Entretanto, há de se considerar o contexto institucional e social, no qual o trabalho docente ocorre, na perspectiva do desenvolvimento de programas e atividades que atendam às necessidades da instituição e de sua comunidade.

Em suma, ser professor requer conhecimentos científicos, pedagógicos, criatividade e saberes práticos que resultam do cotidiano profissional e do conhecimento do seu meio, visto que a docência universitária emerge da área de atuação profissional, a formação para o ensino em atividades de formação contínua levará a preparação pedagógica necessária a mudança educacional sintonizada com a contemporaneidade.

Vale ressaltar, que a formação não se constrói por acumulação de cursos, mas sim de reflexão sobre a prática visando a transformação da prática pedagógica. A mudança educacional depende dos professores e da sua formação.

2 PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

A aprendizagem é um processo da aquisição do conhecimento ou de habilidade por meio do estudo, da experiência ou do ensino. Para Nerice (2010, p. 50) a "aprendizagem pode ser vista como ação destinada a modificar o comportamento e como resultado desta mesma ação, resultando o ato de modificar seu comportamento através de estímulos ou situação". Considerando que a aprendizagem é interpretação e o entender a realidade de uma nova forma.

A aprendizagem pode ser definida como um processo de aquisição de novos conhecimentos através de experiências vivenciadas e determinadas por fatores endógenos e exógenos que resultam na modificação do comportamento humano e que dependem de condições essenciais, tais como: mentais, físicas, sensoriais e sociais para se desenvolverem. (Prado Netto & Costa, 2017, p. 216).

Envolver compreender o mundo por meio da reinterpretação do conhecimento. Para Campos (2014, p. 30) "a aprendizagem pode ser definida como uma modificação sistemática do comportamento, por efeito da prática ou da experiência, com um sentido de progressiva adaptação ou ajustamento".

Aprender é uma atividade que ocorre dentro do organismo e que não pode ser diretamente observada; de forma não inteiramente compreendida os sujeitos da aprendizagem são modificados; eles adquirem novas associações, informações, *insight's*, aptidões (Davidoff, 1983 apud Zanella, 2003, p. 26). "Quando se fala em aprendizagem, como uma mudança relativamente permanente, significa que o aprendido deve estar incorporado ao indivíduo não só em situação temporária, mas por um tempo razoável" (Zanella, 2003, p. 27).

É que a aprendizagem diz respeito a uma mudança duradoura no indivíduo vivo, que não seja marcada pela herança genética. Essa mudança pode ser de “insights”, de comportamento, de percepção ou de motivação, e, ainda pode se dá também pela combinação de todos esses elementos (Targino, 2013, p. 21).

Para Driscoll (2000 apud Silva 2016, p. 64), aprendizagem é “[...] uma mudança persistente no desempenho ou no potencial de desempenho que resulta da experiência e interação com o mundo”. De acordo com a autora, a aprendizagem ocorre por toda a vida, às vezes de forma intencional como nas instituições de ensino, outras vezes de forma não planejada; às vezes demanda muito esforço, outras vezes ocorre de forma bastante fácil (Driscoll 2000 apud Silva 2016). A aprendizagem pode ser por assimilação em relação a conhecimentos simples ou a aquisição de habilidades bastante complexas.

Já Piletti (2003) entende a aprendizagem como um processo, mais ou menos consciente, de aquisição de padrões e formas de perceber, pensar, ser e agir. O autor considera que a aprendizagem meramente informativa não é o tipo de aprendizagem na qual as instituições de ensino deveriam estar interessadas. Aprender novos conhecimentos, por si só, não muda o agir e a disposição de agir das pessoas, mais informação, de acordo com autor, não significa mudança de atitude.

De toda forma, o autor considera que existem três tipos de aprendizagens: motora (ou motriz), cognitiva e afetiva. As aprendizagens motoras envolvem desde habilidades simples como andar até as habilidades verbais e gráficas de alto nível; as aprendizagens cognitivas envolvem a aquisição de informações, regras, conceitos princípios e teorias, bem como capacidades de análise e interpretação; as aprendizagens afetivas dizem respeito a todas as aprendizagens relacionadas a sentimentos e emoções como o desenvolvimento do senso estético, por exemplo (Piletti, 2003).

Na visão de Piletti (2003), todas essas aprendizagens estão inter-relacionadas, pois quando se aprende a escrever, por exemplo, aprende-se também o significado das palavras e o gosto pela forma como a escrita se apresenta esteticamente.

De acordo com Ormrod (2012 apud Silva 2016, p. 64):

[...] a aprendizagem é o meio pelo qual adquirimos não apenas habilidades e conhecimento, mas também valores, atitudes e reações emocionais. Para os propósitos de nossa discussão, vamos definir aprendizagem como uma mudança duradoura em representações mentais ou associações como resultado da experiência. Vamos dividir essa definição em três partes.

Primeiro, aprendizagem é uma mudança duradoura: não é apenas um uso breve, transitório de informação – tal como lembrar um número de telefone tempo suficiente para ligar para alguém e então esquecer – mas também não dura necessariamente para sempre. Segundo a aprendizagem envolve representações mentais ou associações e então, presumivelmente, tem sua base no cérebro. Terceiro, a aprendizagem é uma mudança resultante de experiência, em vez da maturação psicológica, fadiga, uso de álcool ou drogas, ou aparecimento de doença mental ou demência.

A aprendizagem é inferida quando ocorre uma mudança ou modificação no comportamento, mudança esta que permanece por períodos relativamente longos durante a vida do indivíduo (Gagné, 1980 apud Zanella, 2003). A aprendizagem pode ser definida como uma mudança no comportamento que resulta tanto da prática quanto da experiência anteriores.

A aprendizagem é compreendida como uma mudança de comportamento, um fenômeno pelo qual as experiências produzem mudanças significativas no sentir, no pensar e no comportamento humano, ocorrendo de forma gradativa desde início da vida (até antes do nascimento) e se prolonga até a morte (Campos, 2014). A autora ainda destaca que a aprendizagem não é transmitida pela hereditariedade, é um processo pessoal, onde depende do envolvimento de cada um, do esforço e de sua capacidade (Campos, 2014).

Para Gagné a aprendizagem representa um conjunto de habilidades intelectuais ordenadas de tal forma que produziriam uma transferência positiva de uma capacidade mais simples para uma mais complexa (Gagné 1968 apud Zerbini, T. & Abbad, G.2008).

O autor diferencia seis domínios de aprendizagem e propõe a utilização de tais domínios para distinguir áreas de conteúdos que implicam diferentes tratamentos instrucionais e para elaborar diferentes técnicas de avaliação de resultados de aprendizagem. Os domínios são:

1. Habilidades motoras: capacidades mediadoras e organizadoras de desempenhos motores;
2. Informação verbal: transmissão de fatos, princípios e generalizações;
3. Habilidades intelectuais: discriminações, conceitos e regras que constituem as habilidades básicas de um currículo elementar e todas as elaborações que ocorrem durante todo o tempo nos mais avançados assuntos;

4. Estratégias cognitivas: habilidades organizadas internamente que orientam o comportamento do indivíduo na aprendizagem, memória e pensamento, e implicam o autogerenciamento da aprendizagem;
5. Atitudes: estado mental interno adquirido que influencia as escolhas de ações pessoais feitas pelo indivíduo;
6. Enterprise: atividade que depende de combinações de informações verbais, habilidades intelectuais e estratégias cognitivas para ocorrer, estando todas envolvidas com um objetivo comum. As razões para tal classificação incluem a necessidade de avaliação adequada dos desempenhos esperados em uma instrução e a definição de diferentes tipos de eventos para diferentes (Gagné 1978 apud Zerbini & Abbad, 2008).

Campos (2014) apresenta características básicas da aprendizagem: Processo dinâmico; Processo contínuo; Processo global; Processo pessoal; Processo gradativo; Processo cumulativo. Resultante da assimilação da contribuição das várias teorias da aprendizagem.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel fundamenta-se que o processo de aprendizagem acontece desde a aquisição de conceitos e de como eles se organizam na estrutura cognitiva. Segundo Ausubel e Novak (1980 apud Moreira, 2003, p.2) "[...] um fator de extrema relevância para a aprendizagem significativa é a predisposição para aprender, o esforço deliberado, cognitivo e afetivo, para relacionar de maneira não arbitrária e não literal os novos conhecimentos à estrutura cognitiva".

Conhecer os vários conceitos e características sobre as teorias que buscam explicar como as pessoas aprendem, é importante para fundamentar as estratégias de ensino a serem utilizadas e seus impactos na aprendizagem.

2.1 Teorias da Aprendizagem

As Teorias da Aprendizagem são modelos teóricos desenvolvidos especificamente para esclarecer como ocorrem os processos de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, estabelecem relação com as ações pedagógicas e caracteriza também sobre a maneira como as teorias estudadas questionam e se relacionam criticamente com as práticas pedagógicas dos professores aprofundando as relações entre o aprender e o ensinar, com o auxílio dessas teorias, a qual explicam tais práticas e que compreendam os processos de aprendizagem e suas relações com as diferentes dimensões do fazer pedagógico.

As teorias de aprendizagem são elaborações humanas para interpretar sistematicamente a área do conhecimento que chamamos aprendizagem. A evolução dos estudos de como as pessoas aprendem levaram a subdivisão em teorias que se caracterizam, a partir de considerações de como o conhecimento tem origem, de acordo com Kripta et al (2020, p. 49) as teorias podem ser:

- Behaviorista o conhecimento é adquirido pela experiência;
- Cognitivista: construído pelo pensamento e pela experiência em interações com o meio;
- Humanista: construído considerando aspectos integrais da pessoa, nas perspectivas afetiva, social, psicomotora e da personalidade humana;
- Sócio-histórica: construído pelo pensamento e pela experiência em interações sociais e influências históricas e culturais.
- Conectivismo: distribuído em redes por reconhecimento e estabelecimento de novas conexões por reconhecimento crítico de novas relações, visando a adaptação às mudanças de padrão percebidas em problemas reais.

Entretanto, nem sempre foi assim, no inicialmente se considerava as teorias da aprendizagem subdividas em duas teorias: as teorias do condicionamento e as teorias cognitivistas.

No primeiro grupo, estavam as teorias que definem a aprendizagem pelas suas consequências comportamentais e enfatizam as condições ambientais como forças propulsoras da aprendizagem. Aprendizagem é a conexão entre o estímulo e a resposta. Completada a aprendizagem, estímulo e resposta estão de tal modo unidos, que o aparecimento do estímulo evoca a resposta (Bock &Teixeira, p. 2011).

No segundo grupo as teorias que definem a aprendizagem como um processo de relação do sujeito com o mundo externo e que tem consequências no plano da organização interna do conhecimento (organização cognitiva) (Bock &Teixeira, 2011).

A aprendizagem é um processo gradual cada indivíduo tem um ritmo próprio de aprender. Dentre outras, existe três teorias mais significantes que tentam explicar como acontece a aprendizagem: Teoria do condicionamento; Teoria sobre a aprendizagem cognitiva; Teoria da aprendizagem social (Zanella, 2003).

Em contraposição Piletti (2003) apresenta cinco das principais teorias da aprendizagem:

Teoria do condicionamento: Enfatiza a associação da resposta desejada a um esforço, que leva ao indivíduo a repetir a mesma resposta em situações futuras. Embora eficiente para o comportamento animal, tal teoria tem limitações para explicar o comportamento mais complexos do ser humano;

Teoria da Gestalt: Entende a aprendizagem como *insight* - uma solução repentina que aparece como resposta aos elementos mais significantes da situação de aprendizagem, compreendida de forma global;

Teoria do Campo: Procura explicar como a percepção e a aprendizagem dependem do campo psicológico da pessoa, isto é, dos seus sentimentos, atitudes, expectativas e da forma como o ambiente atua em relação a tais condições externas;

Teoria Cognitiva: A aprendizagem coincide com o raciocínio ou a solução de problemas, que se faz em seis passos: a) noção de um problema; b) esclarecimento do problema; c) aparecimento das hipóteses; d) seleção das hipóteses mais prováveis; e) verificação das hipóteses, f) generalização.

Teoria fenomenológica: Defende a aprendizagem a partir da própria experiência da criança, por meio da utilização de material que tenha sentido pessoal para ela e do aproveitamento do impulso universal para o desenvolvimento das potencialidades pessoais.

As teorias da aprendizagem são construídas para interpretar no âmbito do conhecimento o que denominamos aprendizagem algumas abordagens dessas teorias e seus teóricos mais importantes:

As Teorias Humanistas: Tendo como principais teóricos da abordagem humanista o psicólogo norte-americano Carl Rogers (1902-1987), pioneiro no desenvolvimento desta teoria. A abordagem humanista prioriza como base essencial da aprendizagem a autorrealização do aprendiz, havendo uma valorização tanto do aspecto cognitivo, quanto do motor e do afetivo. Para tal abordagem o desenvolvimento do sujeito da aprendizagem deve se dar de forma integral.

Esta abordagem considera o aluno como pessoa e o ensino é centrado na pessoa, visando uma aprendizagem administrada pelo aprendiz que envolve as aprendizagens afetiva, cognitiva e psicomotora.

As Teorias Comportamentalistas ou Behavioristas Radicais: O principal estudioso desta teoria foi o norte americano Frederic B. Skinner (1904-1990). Determina a observação do comportamento e a sua descrição, as explicações sobre o comportamento do sujeito devem ser buscadas no meio externo e na própria história de vida do sujeito. O

ambiente, entre outros fatores, é primordial na aprendizagem, desenvolvimento e interação da criança com o meio em que está inserida, pois o comportamento, as ações e atos humanos são mensuráveis; logo, é possível serem medidos, comparados e avaliados os fenômenos, ações e reações comportamentais existentes dos mais diversos tipos.

Lefrançois (2008, p. 140) descreve que o behaviorismo de Skinner como "o comportamento humano como sujeito a leis e insiste que para explicá-lo, a Psicologia deveria olhar para os fatores externos em vez de olhar para os internos". O autor identifica que Skinner apresenta dois tipos mais importantes de aprendizagem: as que envolve respostas eliciadas por estímulos (condicionamento clássico) e as que envolve ações instrumentais emitidas, explicáveis devido a sua consequência (condicionamento operante).

Fundamentado na teoria filosófica empirista, o modelo behaviorista de aprendizagem é centrado em condições externas e no comportamento dos alunos. Como se fundamenta em "mudanças de comportamento" para verificar se "aconteceu" alguma aprendizagem, é fundamental a existência de parâmetros para medir, comparar, testar, experimentar, prever e controlar eventos para explicar o objeto da investigação. O behaviorismo de Skinner não aceita que a mente humana possa ter uma realidade diferente da corpórea (Nogueira, 2007).

As Teorias Cognitivas: A abordagem cognitivista, apesar de ter surgido quase no mesmo período que o behaviorismo, teve grande efervescência nos anos de 1990, resgatando estudos teóricos da Psicologia Cognitiva como aqueles desenvolvidos por Piaget e Vigotsky. Estes teóricos não desenvolveram propriamente uma teoria da aprendizagem, mas seus estudos serviram de pressuposto para teóricos do campo educacional, que se apropriando desse referencial elaboraram e desenvolveram a teoria da aprendizagem denominada de Construtivismo (Santos, 2006).

As teorias cognitivas estão preocupadas, principalmente em explicar os processos mentais superiores (percepção, processamento da informação, tomada de decisão e conhecimento) e se baseia mais na pesquisa com humanos [...]. As teorias cognitivas pressupõem sempre alguma forma de representação mental (Lefrançois, 2008, p. 271).

A teoria cognitiva enfatiza o processo de cognição, através do qual a pessoa atribui significados à realidade em que se encontra. Preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvido na cognição e procura regularidades nesse processo mental.

A Teoria da Aprendizagem Significativa foi proposta por David Ausubel em 1963 no seu livro *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Implica ao aprendiz a possibilidade aprender novos conhecimentos, somando a seus conhecimentos prévios, provocando mudanças na sua estrutura cognitiva.

A teoria de Ausubel tem o seu enfoque, principalmente, na aprendizagem cognitiva, segundo a qual as informações são armazenadas de um modo organizado, na mente do indivíduo que aprende, sendo esse complexo organizado-a estrutura cognitiva. A base da sua teoria é que a aprendizagem deve ser significativa, isto é, o sujeito aprende e está aberto a aprender quando integra a nova informação nos conhecimentos previamente adquiridos (Praia, 2000, p.121)

Para Moreira (2003) na aprendizagem significativa estão envolvidos três conceitos: significado; interação e conhecimento e implícito a este está a linguagem. O significado está nas pessoas, não nas coisas ou eventos. É para as pessoas que sinais, gestos, ícones e, sobretudo, palavras (e outros símbolos) significam algo. A interação referida antes é entre os novos conhecimentos e aqueles especificamente relevantes já existentes na estrutura cognitiva com um certo grau de clareza e estabilidade, mas essa interação é usualmente mediada por outra, na qual a linguagem tem papel fundamental, a interação pessoal. O conhecimento, bem, o conhecimento é linguagem; a chave da compreensão de um conhecimento, de um conteúdo, ou mesmo de uma disciplina, é conhecer sua linguagem.

De acordo com Moreira (2012b) a aprendizagem significativa acontece quando ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. O autor explica que *substantiva* significa não literal e que não arbitrária, indica um conhecimento essencialmente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende, denominado por Ausubel, como *subsunção* ou ideia-âncora. Nesta conjuntura:

Subsunção é uma estrutura específica na qual uma nova informação pode se agregar ao cérebro humano, que é altamente organizado e detentor de uma hierarquia conceitual, que armazena experiências prévias do sujeito. Em Física, por exemplo, se os conceitos de unidades de medida já existirem na estrutura cognitiva do estudante, esses conceitos servirão de subsunções para novas informações referentes aos conceitos de

velocidade e aceleração (Ausubel 1973, p. 25 apud Silva & Schirlo, 2014, p.38).

Neste contexto, a aprendizagem significativa acontece quando uma nova informação fundamenta em conceitos relevantes preexistentes, constituindo novos conhecimentos. Ausubel (1973 apud Silva & Schirlo, 2014, p.38) explica que a Aprendizagem Significativa:

É o processo pelo qual um novo conhecimento se relaciona de maneira não arbitrária e não literal à estrutura cognitiva do estudante, de modo que o conhecimento prévio do educando interage, de forma significativa, com o novo conhecimento que lhe é apresentado, provocando mudanças em sua estrutura cognitiva.

A aprendizagem significativa ocorre quando uma nova ideia se relaciona com conhecimentos prévios, em situações relevantes, atribuindo novo significados e conhecimentos ao aprendiz.

2.2 Estratégias de Ensino-Aprendizagem

Para que haja aprendizado, o indivíduo tem a necessidade de organizar, entender e compreender a informação, processos considerados básicos em qualquer aprendizagem e realização cognitiva.

As estratégias de aprendizagem, também conhecidas como métodos de aprendizagem, podem ser utilizadas pelo indivíduo para diferentes e variados propósitos, como a realização de tarefas. As estratégias de aprendizagem são atitudes que podem melhorar/ potencializar o processamento da informação (Scacchetti et al, 2015, p. 434)

Dansereau (1985 apud Zerbini, T. & Abbad, G. 2008) define “estratégias de aprendizagem” como um conjunto de processos ou etapas que facilitem a aquisição, a retenção, e a utilização da informação. A definição de Pantoja (2004 apud Zerbini & Abbad, 2008) consiste em um conjunto de atividades direcionadas ao alcance de metas específicas, quais sejam: aquisição, retenção, recuperação e transferência de novas habilidades e conhecimentos no contexto de trabalho.

De acordo com Santos (2011, p. 286) "estratégias de aprendizagem são sequências integradas de procedimentos ou atividades – que se escolhem com a intenção de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação". O autor reflete sob como

as estratégias de aprendizagem estão envolvidas no processo de aquisição do conhecimento.

Consideram que tais estratégias pressupõem uma sequência de atividades, operações ou planos orientados para a consecução das respectivas metas de aprendizagem, ou seja, têm um caráter consciente e intencional em que estão envolvidos processos de tomada de decisões por parte do aluno, ajustado ao objetivo que ele pretende alcançar (Santos, 2011, p. 287)

Definem “hábitos de estudo como procedimentos utilizados pelo aluno para integrar os melhores aspectos contextuais do ambiente de estudo e maneiras de estudar com o objetivo de melhorar a aquisição e retenção da aprendizagem” (Warr e Allan 1998 apud Zerbini & Abbad, 2008).

Estratégias de aprendizagem são procedimentos (habilidades cognitivas e comportamentais) utilizados pelos indivíduos durante as atividades de aprendizagem de modo a garantir o sucesso de todas suas etapas. São procedimentos focados apenas em atividades de aprendizagem (Zerbini & Abbad, 2008, p. 179).

Os autores Warr e Allan (1998 apud Zerbini & Abbad, 2008) desenvolveram um sistema de classificação de estratégias formado por três grandes categorias, as quais compreendem diferentes níveis de análise, a saber:

- 1) Estratégias cognitivas (primárias): (a) Repetição - repetição mental da informação na forma em que foi apresentada, (b) Organização - identificação de ideias centrais do material e criação de esquemas mentais que agrupam e relacionam elementos que foram aprendidos e (c) Elaboração - reflexão sobre implicações e conexões possíveis entre o material aprendido e o conhecimento já existente;
- 2) Estratégias comportamentais (primárias): (a) Busca de ajuda interpessoal - obtenção de auxílio de outras pessoas, como pares e professores, para tirar dúvidas sobre o material (representa um comportamento proativo do indivíduo de solicitar ajuda), (b) Busca de ajuda no material escrito - obtenção de informações em documentos escritos, manuais de instruções, programas de computador e outras fontes que não envolvam contato social, e (c) Aplicação prática - aprimoramento do conhecimento por meio de aplicação prática do que foi aprendido;

3) Estratégias autoregulatórias: (a) Controle da emoção - controle da ansiedade e prevenção de dispersões de concentração, causadas por sentimentos de ansiedade, (b) Controle da motivação - controle da motivação e da atenção, apesar de existência de um interesse limitado na tarefa a ser aprendida e (c) Monitoramento da compreensão - avaliação do processo de aquisição de aprendizagem e modificação do comportamento do indivíduo, quando necessário (Warr e Allan 1998 apud Zerbini & Abbad, 2008).

Ao se considerar uma forma de classificação mais geral, é possível agrupar as estratégias em categorias, desta forma, as estratégias cognitivas e as metacognitivas na qual os estudantes utilizam quando se confrontam com a aprendizagem

Deste modo, as estratégias cognitivas alcançam o comportamento de compreensão das partes para se chegar ao entendimento do todo. Ações, como organizar, armazenar e elaborar as informações, usando meios como repetição, releitura, grifar, resumir, utilizar anotações são típicas do aluno que apresenta em seu arcabouço as estratégias cognitivas.

Para Dembo (1994 apud Santos, 2011), as estratégias cognitivas referem-se a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem, de maneira que a informação possa ser armazenada mais eficientemente, e as metacognitivas são os procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento.

As estratégias cognitivas são definidas como comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem, de forma que a informação possa ser recuperada mais eficientemente da memória, sempre que necessário. As estratégias de ensaio, elaboração e organização do conhecimento são exemplos de estratégias cognitivas. O ensaio consiste na repetição e no repasse da informação por parte do estudante, e a elaboração possibilita que o aprendiz estabeleça relações entre um conteúdo novo e os conhecimentos que já possui. (Garner & Alexander 1989 e Dembo 1994 apud Perassinoto et al, 2013).

As estratégias metacognitivas estão relacionadas a procedimentos viabilizadores utilizados pelo indivíduo no intuito de planejar, monitorar e regular seu pensamento, envolvendo o controle e execução do processo.

Quando se fazem referências às estratégias de aprendizagem, vai-se além dos aspectos considerados estritamente cognitivos e se incorporam elementos diretamente ligados tanto à disposição e à motivação do estudante quanto às atividades de

planejamento, direção e controle que o sujeito põe em marcha quando enfrenta a aprendizagem (Santos, 2011)

Neste contexto, “estratégias de aprendizagem são ações mentais e comportamentos com os quais se envolve um aluno durante a aprendizagem e que facilitam a recuperação de conhecimentos já adquiridos, potencializando a melhor qualidade desse processo” (Perassinoto et al, 2013, p.351).

Já “a organização é a atividade pela qual o aluno identifica as ideias principais do novo conteúdo e estabelece ligações entre suas diversas partes” (Perassinoto, et al, 2013 p. 352). Nesta perspectiva as estratégias metacognitivas são procedimentos que o estudante usa para planejar, monitorar e regular o próprio pensamento. O planejamento envolve o estabelecimento de metas a serem realizadas. O monitoramento auxilia a conscientização do próprio desempenho e da própria atenção como, por exemplo, perceber falhas na compreensão e necessidade de alterar o ritmo da leitura. A regulação permite modificar o comportamento de estudo a partir do monitoramento realizado e recuperar algum problema que tenha surgido anteriormente (Boruchovitz & Santos, 2006, apud Perassinoto, et al, 2013).

Sendo a aprendizagem um processo *contínuo*, existe ao longo da vida e enquanto houver vida, sendo que, conforme a faixa etária, existem sempre aprendizagens a realizar e desenvolvimentos a conquistar (Zanella, 2003). O autor também falar em um processo ativo e dinâmico onde cada indivíduo, através de sua própria ação, agir dinamicamente no sentido de alcançar seu próprio desenvolvimento (Zanella, 2003). A aprendizagem é um processo pessoal, ou seja, cada ser humano é agente de suas próprias conquistas que vão depender de seu esforço e envolvimento, suas capacidades e de condições do meio que poderão oportunizar ou bloquear suas conquistas.

2.3 Processo ensino aprendizagem

Nos múltiplos cenários de formação encontra-se um conjunto de modelos pedagógicos, que se fundamentam no *modus operandi* que se desenvolvem no âmbito das salas de aula. Esses modelos são classificados de acordo com as teorias da aprendizagem que lhe dão suporte, as principais são: centrados no professor, centrado no estudante, centrado no saber e nos meios de comunicação (Peres et al., 2014).

O modelo de ensino centrado no **professor** se caracteriza por focar mais no ensino do que na aprendizagem, são fundamentados na transmissão da informação. Os conteúdos e materiais são pré-definidos o que torna a educação bancária, no dizer de Paulo Freire

(1996). Essa prática que considera o professor como o detentor do conhecimento e o aluno como uma tábula rasa é o cerne da educação tradicional.

Em contraposição ao modelo tradicional o ensino centrado no **estudante** se fundamenta nas teorias cognitivas e construtivistas, tornando o estudante protagonista de sua própria aprendizagem. Fomenta a reflexão crítica, a educação libertária, a construção do conhecimento e a autoaprendizagem.

Os modelos centrados no **saber** concebem a escola como difusora de conteúdos escolares básicos, geralmente dissociados da realidade social, em contraposição a pedagogia progressista cujo foco é a apropriação de conhecimento voltados para a cidadania. Outro aspecto a considerar são os modelos centrados nos **meios de comunicação** ou na técnica. Esses modelos se fundamentam em teorias que consideram que a aprendizagem resulta da técnica, da didática e da tecnologia utilizada pelo professor, ou seja, a aprendizagem é potencializada devido as metodologias utilizadas, sendo influenciada por um ambiente que oferece condições motivadoras e reforça os resultados que se pretende alcançar.

Ao contrário os modelos centrados no **contexto social**, que consideram que o protagonismo estudantil e a relação dialética professor estudante promovem a produção do conhecimento, a partir do contexto sócio-histórico dos conteúdos apresentados. Perante tal concepção, Morán, (2015, p. 24) afirma “o papel do professor é mais o de curador e de orientador” com o discente assumindo o papel central no processo ensino aprendizagem, o que potencializa o processo cognitivo.

Entretanto, essas classificações em tendências pedagógicas ou modelos são fundamentadas em consonância com as teorias de planejamento adotadas, influenciando na motivação, nas expectativas e decisões sobre os argumentos e justificativas a respeito das práticas pedagógicas realizadas. Os docentes ao planejarem suas aulas devem levar em consideração, as habilidades e competências requeridas para a formação de um profissional inovador, crítico, reflexivo e comprometido com os direitos e deveres exigidos pela sociedade e pelo Conselho Federal de Relações Públicas (CONFERP).

Nessa lógica, associada a cada concepção, há uma variedade de estratégias de ensino, de ações metodológicas e didáticas diferenciadas que estão ancoradas nas tendências pedagógicas que lhe dão suporte.

Para o ensino superior, subsidiados por práticas pedagógicas tradicionais, “muitos professores ainda se colocam à frente de uma turma, se vendo como especialistas na disciplina que lecionam a um grupo de alunos interessados em assistir a suas aulas” (Gil,

2015, p. 8). Para Ferreira (2010) e Gil (2015) é no ensino superior onde se verifica menor diversidade em relação as práticas pedagógicas. Corroborando, Silva (2018, p. 207) afirma que:

(...) grande maioria dos professores universitários ainda vê o ensino como transmissão de conhecimento por meio de aulas expositivas e/ou atitudes conservadoras. Por esse motivo, tendem a se ver como especialistas na disciplina que lecionam a um grupo de alunos interessados em assistir a suas aulas, e os saberes pedagógicos fica a sabor dos dotes naturais de cada professor. Lamentavelmente, nem todos os professores universitários recebem preparação pedagógica específica ou suficiente.

Em contraposição, ao ensino tradicional, Contreras Domingos (2010, p. 7), afirma “a tarefa do professor não pode consistir somente em ensinar, em passar conteúdo”. Neste contexto, é essencial o “estabelecimento de relações mais orgânicas entre os saberes da formação pedagógica e os saberes construídos na prática por meio do estímulo a mudança, na construção de novos significados” (Junges & Behrens, 2016, p. 220). Em concordância, Tavares (2019) aponta para “o uso de metodologias ativas em disciplinas de caráter mais denso e teórico pode configurar novas possibilidades para ampliar o processo ensino-aprendizagem”. Dessa forma, os impactos das práticas pedagógicas e de planejamento utilizadas durante o curso, repercutem nas habilidades a serem desenvolvidas.

Em revisão sistemática da literatura, Alves e Bego (2020, p. 82) inferem que a “metodologia de ensino é, por consequência, a responsável por moldar e orientar os demais elementos do planejamento do professor”. Em continuidade, a análise realizada sobre as metodologias citadas, os autores (Alves e Bego, 2020, p 82), identificaram dois grupos:

[...] o primeiro grupo possui uma concepção de metodologia mais próxima à ideia de ações desenvolvidas durante o ensino (...). Já o segundo grupo de autores entendem metodologia relacionadas às ideias dos professores, acerca do processo ensino aprendizagem, em outras palavras, suas concepções sobre o que é aprender e de como o ensino deve ser conduzido.

Em consonância com as abordagens pedagógicas que colocam o discente assumindo o protagonismo do processo ensino aprendizagem, Tavares (2019) aponta “o uso de metodologias ativas como uma possibilidade de buscar a pró atividade dos alunos estimulando o seu engajamento com o tema proposto”. Em estudos de revisão

bibliográfica, Lovato, Michelotti, Silva e Loretto (2018) apresentam uma classificação das metodologias ativas relacionadas aos tipos de aprendizagem.

Os termos, aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa, embora sejam voltados para o trabalho em grupo eles se diferenciam. Em Damiani (2008, p. 215 citando Costa, 2005)

(...) na colaboração ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações. (...) na cooperação, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais entre seus membros.

Vale ressaltar, de acordo com Alves e Bego (2020, p. 87) que a “abordagem metodológica a ser adotada, deve orientar a delimitação dos objetivos de aprendizagem, bem como a seleção e a estruturação das *estratégias* didáticas e de avaliação, *recursos* e materiais de aprendizagem demandados”. Nesta perspectiva o planejamento pedagógico é responsável por orientar o trabalho do professor, sendo fundamental a fim de promover experiências pedagógicas exitosas com os discentes.

Colocar o discente como protagonista de sua própria aprendizagem, requer enfrentar os desafios de uma formação profissional que atenda as demandas do século 21, como também a adoção de estratégias de ensino criativas e inovadoras. Nesse contexto, o planejamento pedagógico tem uma função indispensável por determinar as ações que recaem sobre docentes, discentes e gestores do curso, sendo o eixo condutor da formação profissional pretendida

A formação do futuro profissional requer uma aprendizagem significativa e contextualizada, sendo indispensável desenvolver a “capacidade de exercer valores e condições de formação humana, considerados essenciais no mundo do trabalho contemporâneo, tais como: conduta ética, capacidade de iniciativa, criatividade, flexibilidade, autocontrole, comunicação, dentre outros” (Barbosa e Moura, 2013, p. 52).

Reconhecendo que a formação do profissional é complexa e sofre influências que implicam na institucionalização de práticas que deem lugar a reflexão e a discussão que favoreçam a aquisição de competências e habilidades pertinentes a profissão (Sánchez-Sánchez, G, 2019). Nesta acepção é pertinente desenvolver uma prática pedagógica que contemple o contexto social, pelo seguinte argumento:

O ensino potencializa o desenvolvimento dos sujeitos. Por consequência, ele precisa ser intencionalmente planejado e compartilhado, por meio de ricas e intensas interações para que os sentidos em circulação possam ser apreciados no plano social da sala de aula e compreendida por todos (Gontijo et al., 2013, p. 52).

Na perspectiva da intencionalidade Padilha (2001, p. 63) afirma que planejar “significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica de caráter político ideológico e isento de neutralidade”. Nesta acepção o planejamento é imprescindível, para o docente orientar seu trabalho, organizar metodologicamente a prática pedagógica visando uma boa atuação.

A prática pedagógica é um processo que está intrinsicamente ligado à articulação da teoria à prática da docência, que se constrói e se reconstrói no dia a dia, mediante exercício analítico cuidadoso para interpretá-la criticamente. Envolve múltiplas dimensões: a formação do professor, o perfil discente, metodologia do ensino, os objetivos, o conteúdo da aprendizagem, as estratégias de ensino, a avaliação educacional e a relação professor aluno (Coloni, 2016, p. 2).

Nessa perspectiva, não há espaço para o ensino meramente técnico, este deve ir além das metodologias tradicionais, “substituindo as práticas reprodutivas pelo pensar e executar práticas que respondam as necessidades do homem contemporâneo” (Maia, 2009, p. 87). Vale ressaltar que a prática pedagógica é o guia do processo ensino aprendizagem, sendo fundamental para o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes a formação dos futuros profissionais.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE PLANEJAMENTO⁴

A prática pedagógica é um processo que abrange as atividades didáticas desenvolvidas pelos docentes, vai além da execução em sala de aula, envolve o processo de planejamento e avaliação (Brisolla, 2020). Para Souza (2015) no planejamento estão contidos o conteúdo, tema, metodologia, recursos didáticos e avaliação. A responsabilidade de elaborar o planejamento é do docente, entretanto o plano deve ser útil

⁴“A prática pedagógica e a permanência de cotistas afrodescendente no curso de Odontologia” <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/125/123> artigo apresentado como exigência parcial para a obtenção do título de doutora, do Programa de Doutorado em Ciência de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA (2022).

tanto para o professor quanto para o discente devendo considerar a realidade e as possibilidades de executá-los.

Além disso, é perceptível que as experiências pedagógicas vivenciadas em sala de aula possibilitem ao desenvolvimento de habilidades, competências, à aquisição de conhecimento, promovendo interações, e ainda, possam favorecer ao futuro profissional uma melhor socialização, inclusão e atuação no mercado de trabalho.

Nesta acepção, planejar, evita o improviso e contribui para a qualidade do processo ensino aprendizagem, uma vez que a prática pedagógica é de acordo com Brisolla (2020, p. 82) “um processo que expressa reflexão e intervenção docente, sob as bases teórico práticas” trabalho que se inicia com o pensar sobre o planejamento e a organização da prática pedagógica. Assim, de acordo com Padilha (2001, p. 23)

Planejar é um processo que visa dar resposta a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir os objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições presentes e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

Compreender as práticas pedagógicas e de planejamento instaladas nas universidades como possibilidades de reflexão que problematiza a ação, constitui-se uma ruptura com o processo ensino aprendizagem alicerçado no modelo tradicional, voltado a educação bancária no dizer de Paulo Freire (1996). A ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender leva a inovação dos procedimentos acadêmicos, favorecendo múltiplas possibilidades para os professores planejarem suas aulas.

Entretanto, inovar requer “reconfiguração dos históricos papéis atribuídos ao professor e aos alunos numa relação mais horizontal, com responsabilidades e autorias partilhadas” (Cunha, 2016, p,). Nesta acepção, a aula como forma de organização do ensino e de espaço para a relação professor-aluno pressupõe uma forma de ação planejada, onde os envolvidos professores possam ser mediadores do conhecimento e alunos, protagonistas de sua própria aprendizagem.

Vale ressaltar que nem todos estão de acordo quanto ao papel do professor que procura refletir/pesquisar sobre as situações complexas, incertas e conflituosas que ele enfrenta durante o desenvolvimento de sua aula. Há diversas metáforas para representar o ensino e o papel que o professor deve desempenhar, para superar a pluralidade existe na relação entre a estruturação do conteúdo e a organização do ensino. As metáforas mais

encontradas são: o docente como “investigador da aula” (Stenhouse, 1984), “o ensino como arte” (Eisner, 1998), “o ensino como uma profissão de design” (Yinger, 1986), “o professor como profissional clínico” (Griffin, 1982), “o ensino como processo de planificação e tomada de decisão” (Clark e Peterson, 1986), “o ensino como processo interativo” (Holmes Group, 1986) “o professor como prático reflexivo” (Shon, 1983, 1987) e “o professor investigador” (Perrenoud, 1993).

Ainda que cada uma dessas imagens ou metáfora do ensino e do docente tenham matizes distintas e ênfases diferentes, todas elas buscam relações entre o pensamento reflexivo e a ação (Weis & Loudon, 1989). Na perspectiva de uma pedagogia fundamentada na reflexão e, que deseja mudanças, o professor não pode ficar neutro no processo e o aluno deverá ser chamado a participar, colaborando com o professor na tomada de decisões.

O professor é inevitavelmente responsável por iniciar o processo e dirigir o estudo. A escolha dos objetivos torna impossível a neutralidade. Ao dirigir um curso e pelas relações sociais do discurso em classe, todo professor exprime sua opção política. Escolhemos os livros a ler, as perguntas a serem feitas, o modelo de sala de aula – tudo isso envolve nossa política (Shon, 1987, p. 187).

É consenso que o professor é quem deflagra o processo educativo, assumindo o papel de mediador articula “o mundo afetivo com o mundo do conhecimento, incluindo os significados atribuídos a este pelo indivíduo e a compreensão da historicidade de sua produção” (Cunha, 2016, p.). Neste papel o professor rompe com a tomada de decisão centralizada, com o ensino que destitui a voz dos alunos, tornando-os sujeitos passivo e receptores do conhecimento transmitido e avaliados pela capacidade de repetir informações adquiridas em aulas desse ensino tradicional.

Por outro lado, ao romper com esse modelo de ensino, o professor tem a possibilidade de considerar a opinião dos discentes, fazendo com que eles sejam protagonistas de própria aprendizagem. O protagonista:

[...] ressignifica conceito e experiência, assumindo-a como algo que é particular de cada sujeito e que depende das suas estruturas culturais, afetivas e cognitivas para acontecer com sentido. O protagonismo se afasta dos parâmetros únicos e estimula a autoria dos aprendizes na perspectiva da produção do conhecimento (Cunha, 2016, p.25).

Entretanto, estabelecer que a intervenção em sala de aula acontecerá a partir de estratégias a serem definidas pelo professor requer que ele conheça como a aprendizagem dos alunos acontece, de modo a poder intervir de maneira mais adequada. As práticas pedagógicas que consideram os alunos uma tábula rasa, mero receptor de informações transmitidas pelo professor, estão sendo abandonadas, à medida que vai se tornando claro, que, um dos principais fatores para a aprendizagem significativa é o conhecimento que o discente já possui.

MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo tem o intuito de dissertar a trajetória percorrida no decorrer da pesquisa, bem como suas particularidades. Nesta etapa, estão descritos o método, o enfoque, os contextos e sujeitos pesquisados, as estratégias, instrumentos e procedimentos metodológicos que foram utilizados para coletar e analisar as informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa visando à obtenção dos seus objetivos, bem como o caminho seguido para elaboração desta investigação.

A pesquisa intitulada “Análise da experiência pedagógica do curso de RP UFAL” foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) sob o número nº 3938923, através da Plataforma Brasil recebendo o nº 29885920.8.0000.5013 para o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), indicando que cumpriu todas as exigências e encargos que creditam o processo de coleta e obtenção dos dados, bem como a integridade dos resultados obtidos neste percurso. A referida pesquisa possibilita ampliar a reflexão sobre a prática pedagógica e de planejamentos das atividades desenvolvidas em sala de aula pelos docentes do curso de RP.

4 PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA

A averiguação do problema é o ponto de partida sendo “a mola propulsora de todo o trabalho de pesquisa”, conforme afirma Kauark et al (2010, p. 50). O problema norteia todo o processo da investigação sendo o marco inicial que comanda o processo investigatório. Nesta perspectiva identificá-lo é fundamental para nortear o percurso, impulsionando a busca de respostas para as inquietações que motivaram a pesquisa.

Múltiplos são os problemas que permeiam o ensino superior brasileiro. O processo ensino aprendizagem segue as políticas traçadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que indicam quais competências e habilidades devem ser desenvolvidas durante a formação profissional nas diversas áreas do saber. As instituições de ensino superior são responsáveis por prover no Projeto Político Pedagógico do Curso os instrumentos necessários para que os discentes possam receber uma formação de qualidade correspondente a sua área profissional e ao seu nível de aprendizagem.

Entretanto, o docente tem autonomia para escolher as estratégias de ensino aprendizagem que para ele, em sua concepção pedagógica, favoreçam a aprendizagem do discente. Essa decisão é uma tarefa necessária e fundamental para a atuação em sala de aula, tendo em vista que essas estratégias representam forte influência no processo de

ensino aprendizagem. Vale ressaltar que o planejamento de ensino deve apontar os caminhos destas escolhas visando tornar a prática pedagógica facilitadora do processo ensino aprendizagem, favorecendo um maior envolvimento tanto do discente quanto do docente na construção do conhecimento e no alcance dos objetivos do curso.

A presente pesquisa pretende analisar a prática pedagógica desenvolvida por professores do curso de relações públicas da UFAL na perspectiva de contribuir para ressignificar os conteúdos, as práticas e o planejamento de ensino desenvolvidas de acordo com as DCN, o PPC do referido curso e o Código de ética da profissão.

Mediante esses contextos, faz-se relevante responder aos seguintes questionamentos: as práticas pedagógicas utilizadas no referido curso contribuem para a aprendizagem dos discentes durante o período de formação? Os docentes do curso utilizam metodologias ativas em suas práticas pedagógicas? As habilidade e competências para a formação de um profissional crítico e reflexivo estão contempladas nos conteúdos abordados?

Desse modo, analisar a coerência entre as práticas pedagógicas e o planejamento de ensino utilizadas pelos docentes no desenvolvimento das competências e habilidades traçadas para o perfil do egresso do curso de RP é fundamental.

5 OBJETIVOS DA PESQUISA

Os objetivos da pesquisa têm função responder o problema exposto, são etapas que se constituem nas metas a serem atingidas no desenvolvimento da investigação, aprofundando significativamente o conhecimento. Conforme Kauark et al (2010, p. 52), os objetivos deliberam “o que o pesquisador quer atingir com a realização do trabalho de pesquisa”. Portanto, os objetivos da investigação são apresentados de forma clara, mostrando o que se pretende alcançar com os resultados da pesquisa, sendo de suma relevância o desenvolvimento destes para se alcançar os resultados almejados.

Na presente pesquisa, os objetivos da investigação estão assim delimitados:

5.1.1. Objetivo geral

- Analisar as experiências pedagógicas no âmbito do planejamento da aprendizagem de discentes do curso de Relações Pública da UFAL

5.1.2 Objetivos específicos

- Identificar as práticas pedagógicas e de planejamento utilizadas durante o curso

- Descrever as competências e habilidades requeridas ao profissional de RP
- Relatar a concepção dos pesquisados sobre o papel do profissional de relações públicas

6 TIPO E PERFIL DA INVESTIGAÇÃO

Nesta sessão estão descritos o tipo e perfil da investigação, bem como as concepções de maior relevância acerca do tema em estudo. Constam também, o contexto e sujeitos pesquisados, as estratégias, instrumentos e procedimentos metodológicos que foram utilizados para coletar e analisar as informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa visando à obtenção dos seus objetivos.

A pesquisa intitulada “Análise da experiência pedagógica do curso de RP UFAL” foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), através da Plataforma Brasil sob o nº 29885920.8.0000.5013 através do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), cumprindo todas as exigências e encargos creditam o processo de coleta e obtenção dos dados, bem como a integridade dos resultados obtidos neste percurso. A referida pesquisa possibilita ampliar a reflexão sobre a prática pedagógica e de planejamentos das atividades desenvolvidas em sala de aula pelos docentes do curso de RP. Segundo o Plano Pedagógico do Curso (PPC) de Relações Públicas, a avaliação é considerada um processo e é percebida como uma condição que torna mais dinâmica a ação pedagógica pela qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar o desenvolvimento do discente, do professor e do curso, confirmando se a construção do conhecimento ocorreu de forma teórica e prática. Sendo assim, se constitui como uma forma de poder verificar o alcance dos objetivos das disciplinas na medida que tem fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos apoiados no dinamismo, continuidade, integração, progressividade, abrangência, cooperação e versatilidade.

Sendo assim, se constitui como uma forma de poder verificar o alcance dos objetivos das disciplinas na medida que tem fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos apoiados no dinamismo, continuidade, integração, progressividade, abrangência, cooperação e versatilidade. O objetivo do processo de avaliação das disciplinas é de contribuir para o acompanhamento das atividades de ensino e gestão, oferecendo subsídios para a tomada de decisão, o redirecionamento das ações, a otimização e a excelência dos processos e resultados do Curso de Relações Públicas, além de incentivar a formação de uma cultura avaliativa e para a consolidação da formação do bacharel em Relações Públicas.

6.1 Fundamentação Metodológica

Esta investigação fundamentada em bases teóricas respaldadas pelos pensamentos de Alvarenga (2019) Lakatos e Marconi (2013), Sampieri, Collado e Lúcio (2006), Leão (2016), Severino (2017) Prodanov e Freitas (2013) entre outros, que explanam o processo metodológico como um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico.

A pesquisa científica, segundo Sampieri *et al*, (2013, p.23), “é entendida como um conjunto de processos sistemáticos e empíricos utilizado para o estudo de um fenômeno; é dinâmica, mutável e evolutiva e pode se apresentar de três formas: quantitativa, qualitativa e mista.” Partindo dessas concepções é, portanto, indispensável ter critérios que justifiquem e embasem a escolha da metodologia que sustenta e justifica a própria metodologia utilizada.

Com esse entendimento, esta pesquisa tem enfoque qualitativo partindo do princípio de que os caminhos escolhidos pelo pesquisador ao iniciar uma pesquisa científica são de fundamental importância para determinar a qualidade da mesma e garantir que ao percorrer o caminho metodológico traçado, terá oportunidades de experienciar as aprendizagens advindas do ato de investigar e assim, produzir novos conhecimentos e sistematizá-los para a sociedade.

A metodologia contribui para examinar, descrever e avaliar os métodos e as técnicas de pesquisa, possibilitando a coleta e o processamento das informações, colaborando para resolução das questões da investigação. Prodanov e Freitas (2013, p. 14) explicam que “a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade”. No entanto, é preciso que o pesquisador compreenda seus desdobramentos e técnicas para justificar seu uso. Evidente considerar que são várias as formas de atingir os objetivos propostos.

Nesta investigação, optou-se pelas seguintes técnicas de coleta de dados: entrevista aberta e análise documental de leis e normativas, pois elas tornam-se necessárias para demonstrar a coerência do planejamento pedagógico para o desenvolvimento das habilidades e competências requeridas ao profissional de RP. Para análise de dados, optou-se por Bardin (2016), por aplicar as técnicas de forma simples, flexível e com equilíbrio.

Para esclarecer o desenho metodológico da pesquisa se faz necessário conceituar os aspectos que proporcionarão embasamento ao seu planejamento e a sua organização,

como o método e a metodologia a serem utilizados. Nas palavras de Prodanov e Freitas (2013, p. 26) método é “o caminho, a forma, o modo de pensamento. É a forma de abordagem em nível de abstração dos fenômenos. É o conjunto de processos ou operações mentais empregadas na pesquisa”. Ou seja, o método vem a ser o caminho sistemático para se chegar a um determinado objetivo propostos na pesquisa, por isso, sua real importância para o embasamento.

Em relação, a metodologia é definida como processo de planejamento, onde se define um conjunto de métodos científicos a serem utilizados no decorrer da pesquisa, conforme Kauark et al (2010, p. 53-54), “é a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método (caminho) do trabalho de pesquisa”, ou seja, é a forma de como se identificam os problemas e se obtém as respostas para eles. De acordo com Marconi e Lakatos (2013, p.67) servem de “instrumentos para alcance dos objetivos propostos, bem como ao atendimento de critérios úteis na confiabilidade da informação”. Trata-se, portanto, de uma explicação detalhada e rigorosa de todos os passos úteis ao desenvolvimento dessa pesquisa. Métodos e metodologias são procedimentos que se relacionam para obter um resultado mais eficiente.

Além disso, Kauark et al (2010, p. 66), salientam que método é “um conjunto de etapas ordenadamente dispostas a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência ou para alcançar determinado fim”. E nas palavras de Gil (2018, p.17), o método de pesquisa é “como procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Diante desses conceitos é possível concluir que o método e a metodologia se entrelaçam com o propósito de planejar e organizar o estudo, pautado em uma linha de raciocínio capaz de alcançar os objetivos propostos. Enquanto o método diz respeito ao caminho a ser percorrido para se chegar a determinado fim, a metodologia representa os procedimentos, ou seja, as técnicas empregadas na pesquisa para a conquista do objetivo almejado.

6.2 Desenho da Investigação

A utilização de uma metodologia adequada e eficaz, garante ao pesquisador a obtenção de resultados benéficos à sua pesquisa, visto que dispõe de métodos e técnicas para o seu desenvolvimento. A produção do trabalho científico requer o emprego adequado da metodologia, considerando que esta instrumentaliza o pesquisador em todo o percurso a ser transcorrido.

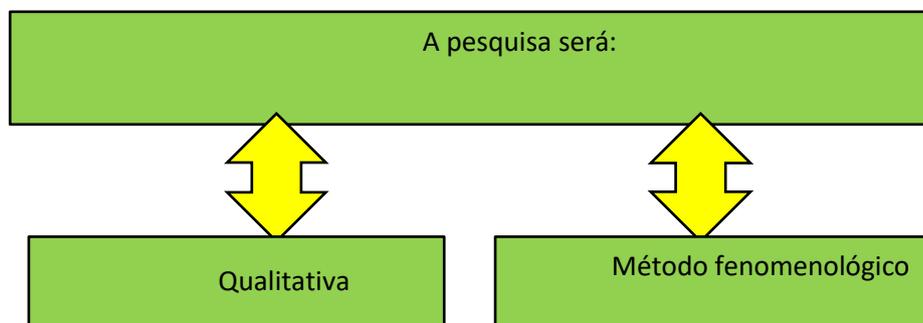
Ander-Egg (apud Marconi e Lakatos, 2003, p.155) menciona que “a pesquisa é um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis em qualquer campo do conhecimento”. Assim sendo, a pesquisa cumpre várias etapas, as quais são necessárias para o alcance do saber.

Para o bom andamento da pesquisa, faz-se necessário ter em conta o esquema do desenho metodológico da investigação, que é utilizado como estratégia, apontando os passos a serem realizados ao longo da pesquisa. Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p. 125) destacam que o desenho se “refere ao plano ou estratégia criada para obter a informação desejada”.

Desta maneira, a escolha da opção metodológica resulta em um instrumento crucial no processo investigativo, visto que subsidiará o pesquisador em cada etapa do estudo, conduzindo-o para a obtenção de um desfecho satisfatório, a partir de meios mais eficazes, corroborando para o alcance dos objetivos de maneira efetiva, contribuindo com a legitimidade dos resultados obtidos.

Convém, nesse sentido, destacar o pensamento de Prodanov e Freitas (2013, p. 126), acerca de que a metodologia “é a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa”, isto é, o trabalho de investigação científica bem estruturada decorre da metodologia adequada utilizada pelo pesquisador na busca pela resolução dos objetivos propostos. Uma pesquisa pautada em uma organização sistemática, rigorosa e ordenada contribui para o alcance de resultados efetivos. Contudo, faz-se indispensável que as etapas traçadas sejam percorridas fidedignamente com vistas na concretização do que se almeja alcançar. No intento de apresentar, de maneira ordenada a configuração do desenho da investigação, apresentamos a figura 4 a seguir:

FIGURA Nº 4 - Esquema do Desenho e Enfoque da Pesquisa



A utilização de uma metodologia adequada e eficaz, garante ao pesquisador a obtenção de resultados benéficos à sua pesquisa, sendo de suma relevância para a produção do trabalho científico, visto ser esta, a responsável “do instrumental utilizado

(entrevista), do tempo previsto, da equipe de pesquisadores e da divisão do trabalho, das formas de tabulação e tratamento dos dados, enfim, de tudo aquilo que se utilizou no trabalho de pesquisa” (Kauark et al, 2010, p. 54). Assim, o desenho metodológico desta pesquisa visa atingir os objetivos propostos, seguindo o entendimento de que esta é uma pesquisa qualitativa, utilizando o método fenomenológico.

A pesquisa procura obter dados e informações a respeito de uma determinada temática a ser pesquisada. Leão (2016, p. 105), afirma que a pesquisa é “um conjunto de atividades que tem como finalidade descobrir novos caminhos”, é importante salientar que a função do pesquisador é coletar as informações necessárias para a produção de novos saberes, embasado sempre pelos procedimentos inerentes ao processo investigativo. De acordo com André (2011, p.96) “a difícil tarefa de conciliar os papéis de ator e pesquisador, buscar o equilíbrio entre a ação e a investigação, sem deixar em segundo plano a busca pelo rigor que qualquer pesquisa requer”. Já para Duarte (2002, p.62) “uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados”.

Nesse contexto, a pesquisa elaborada de maneira sistemática e rigorosa colabora para a efetivação e reconstrução do saber, ampliando-o. Todavia, para que ela se concretize e revele os seus fenômenos, faz-se necessário percorrer um caminho traçado em função dos objetivos que foram alcançados. O pesquisador deve utilizar uma metodologia científica, que vem a ser a utilização de técnicas e processos metodológicos eficazes para uma proveitosa e eficiente elaboração de produção científica.

O método científico vem a ser todas as normas que o investigador utiliza para comprovação do que se propõe a investigar, sob rigor científico com a finalidade de produzir conhecimentos. Gil (2014, p. 09) afirma que o método científico “é o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”.

Analisando esses modelos e considerando os objetivos da investigação, optou-se pela pesquisa qualitativa com paradigma fenomenológico, por dar “ênfase à experiência humana e seu significado” (Alvarenga, 2019, p. 51). A pesquisa qualitativa visa entender um fenômeno específico em profundidade, pois “é um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois considera que os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social, político, econômico etc.” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 34).

A pesquisa com abordagem qualitativa permite a produção de conhecimentos que se fundamenta no paradigma fenomenológico. A pesquisa qualitativa busca observar, analisar e compreender melhor a realidade do contexto educacional contribuindo

positivamente para a solução dos problemas inerentes a temática discutida. De acordo com Gil (2018, p. 50), a pesquisa qualitativa tem o “propósito de ampliar e aprofundar o entendimento e a corroboração dos resultados”, busca-se dessa forma, confrontar com o excesso de formalização, demonstrando que a intensidade é mais relevante nesse aspecto que a formalidade. Deixa-se claro que esse tipo de investigação é uma realidade objetiva, onde o conhecimento é construído socialmente, através das pessoas que fazem parte do estudo.

Os estudos dessas particularidades ficam mais perceptíveis na perspectiva fenomenológica, uma vez que possibilita ao pesquisador descrever qualitativamente a realidade temática do ambiente escolhido para a pesquisa. Para Alvarenga (2019, p.51) “as investigações fenomenológicas estudam a maneira como as pessoas experimentam seu mundo, sua vivência, que significados têm para elas e como compreendê-los, de onde o investigador extrai a essência do fenômeno para descrevê-lo”. Portanto, este método analisa as crenças, pensamentos, ideias e costumes dos participantes, realizando que a pesquisa consiga alcançar o assunto em questão até chegar a compreensão da interpretação desejada.

É possível observar o fenômeno da maneira que ele ocorre, utilizando o método fenomenológico, através do qual o investigador capta a sua essência. Buendia (1998, p. 229) destaca que “a fenomenologia a partir de uma posição epistemológica enfatiza a volta à reflexão e à intuição para descrever e esclarecer a experiência tal como ela é vivida e se configura como consciência”. Torna-se possível a compreensão e interpretação fenomênica.

Nesse contexto, esse método de investigação nos possibilita refletir acerca das questões relacionadas a comunicação. Para Martinez e Silva (2014) o método fenomenológico parece ser mais adequado para situações rotineiras, onde se busca a imersão no cotidiano de indivíduos ou grupos. Como não pretende “ensacar” a realidade em formas teórico-metodológicas estabelecidas a priori, é o mergulho na realidade que produzirá estudos aprofundados e originais. Dessa maneira, a fenomenologia visa a descrever e apreender os fatos de forma consciente e rigorosa. Alvarenga (2019, p. 51) destaca que o “[...] significado dessas vivências constituem o núcleo central da investigação e são explorados pelos investigadores e os participantes até à luz da interpretação. Deve-se contemplar e entender o contexto social, dentro do qual as ações adquirem sentido”.

Os estudos dessas particularidades ficam mais perceptíveis na perspectiva fenomenológica, uma vez que possibilita ao pesquisador descrever qualitativamente a realidade temática do ambiente escolhido para a pesquisa.

O método fenomenológico é indicado para o contexto educacional, Alvarenga (2019, p.51) diz que “[...] seu campo de estudo abarca áreas sociais, psicológicas, educativas, antropológicas, culturais, históricas, criminalísticas, saúde, etc”. Já Perovano (2016, p. 151) acrescentam que “o pesquisador realiza a coleta de dados diretamente no contexto em que os atores vivem e de que participam”, permitindo ao investigador estudar os sujeitos ou fenômenos em questão com uma maior profundidade, dentro do próprio ambiente natural de trabalho.

Assim, esse paradigma descreve e explica como o fenômeno acontece no tempo e no espaço, buscando entender características e experiências no qual se efetivou o acontecimento. Desse modo, a fenomenologia procura estudar os acontecimentos do campo da consciência, de forma empirista e intuitiva, onde verdades podem ser mudadas, sendo que “[...] a tarefa do investigador é interpretá-la para compreender o que ocorre no contexto do estudo” Alvarenga (2019, p. 51). Assim, o método fenomenológico visa à obtenção, seguimento e validação dos dados concernentes a investigação, onde os participantes descrevem seu contexto, interagem com o outro, e vice e versa.

Alvarenga (2019) destaca como meios, técnicas e procedimentos empregados em uma pesquisa qualitativa:

[...] o registro das manifestações orais, gestuais, documentos escritos, diários pessoais, a história de vida, o estudo de documentos, a participação em longo prazo com os sujeitos investigados, a fim de interpretar e compreender os fenômenos, considerando o contexto que rodeia a problemática estudada. O estudo é de índole interpretativa, trabalha-se com poucas pessoas, ou grupos pequenos, cuja participação é ativa (Alvarenga, 2019, p.55).

Diante do exposto e, considerando os objetivos da investigação, optou-se pela pesquisa qualitativa, vez que a mesma torna possível a compreensão de detalhes/aspectos particulares e o ambiente natural sem sofrer intervenções. Alvarenga (2019) afirma que:

A investigação qualitativa geralmente se dá em um ambiente natural, onde se encontram os indivíduos envolvidos no estudo, a fim de obter um conhecimento profundo do fenômeno estudado. Realizam-se descrições detalhadas das manifestações de conduta das pessoas, das interações entre

as mesmas, das situações, do ambiente, é dizer, do contexto que rodeia aos sujeitos estudados, levando em conta o padrão cultural (Alvarenga, 2019, p.51).

Nesse contexto, Lüdke e André (2014, p. 105) fazem uma analogia quanto à pesquisa qualitativa quando dizem que “o desenvolvimento de um estudo se assemelha a um funil, pois no início, há focos de interesses mais específicos e diretos”. Assim, a preocupação com o processo deverá ser maior que o produto final, pois a investigação nessa pesquisa ocorrerá nas interações cotidianas, a partir dos guias de entrevistas, entrevistas e análise documental no que se refere ao letramento digital em ambientes virtuais de aprendizagem: contribuições das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa qualitativa vai além da mensuração superficial, pois ela não se restringe a números, tornando possível a interpretação e a compreensão fenomênica, tomando por base as observações acerca dos fatos e fenômenos estudados e sua posterior análise, atribuindo significado à informação.

Segundo Kauark et al (2010, p. 26) a pesquisa qualitativa considera que:

Há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Nesse sentido, Ludke e André (2014, p. 96) afirma que uma pesquisa qualitativa “tem um ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Isso garante segurança aos participantes da investigação, de modo que se sintam seguros e a vontade para participarem e colaborarem com a pesquisa. Dessa maneira, a pesquisa qualitativa demonstra ser o caminho ideal para a consolidação dos estudos sobre o processo ensino aprendizagem.

A prioridade da pesquisa qualitativa é observar, compreender e analisar o fenômeno que está sendo estudado. Knechtel (2014, p. 98) destaca que as pesquisas qualitativas se preocupam “[...] com o significado dos fenômenos e processos sociais,

considerando-se as motivações, as crenças, os valores e as representações que permeiam a rede das relações sociais”, visto que, compreende o significado e a intencionalidade do contexto social, privilegiando-se do contato e das informações coletadas, com o objetivo de impetrar uma visão mais detalhada do processo em questão.

Complementando com essa visão, Holanda (2006), esclarece que, os métodos qualitativos são métodos que pesquisam, explicitam e analisam “fatos humanos” tais como a relação entre pessoas. Para esta pesquisa, o fenômeno se atém as relações entre as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, o planejamento do ensino e a aprendizagem dos discentes de RP.

Ainda, em se tratando da pesquisa qualitativa, Perovano (2016, p. 155) acrescenta que seus estudos têm como foco “especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, populações e fenômenos sociais ou físicos”. As informações serão levantadas de forma organizada tal qual como é na realidade, sem possíveis interferências ou ponto de vista, sempre com a intenção de buscar a verdade para se chegar a possíveis dificuldades e resoluções que afetam o processo de permanência do cotista no curso de odontologia.

Segundo Alvarenga (2019, p.50) “as investigações qualitativas examinam costumes, comportamentos, atitudes, experiências de vida etc., tal como são sentidas pelos sujeitos envolvidos na investigação”. Assim, a investigação elegeu o paradigma fenomenológico que segundo Alvarenga (2019, p.51) “as investigações fenomenológicas estudam maneira como as pessoas experimentam seu mundo, sua vivência, que significados têm para elas e como compreendê-los, de onde o investigador extrai a essência do fenômeno para descrevê-lo”.

Assim, as técnicas para a realização de pesquisa qualitativa, são procedimentos fundamentais para que o pesquisador alcance os objetivos demarcados e avalie todo o processo de interação realizado. Algumas das técnicas mais usadas em pesquisa qualitativas, segundo Alvarenga (2019, p.65), destaca dentre outras são “descrição através de narrações, entrevistas não estruturadas, entrevistas de grupos focais”. Essa pesquisa elegeu como técnica a entrevista aberta e a observação sistemática/estruturada.

As técnicas apontadas por Alvarenga (2019), sugerem que a pesquisadora faça um exame rigoroso com reflexão sobre o assunto abordado nas entrevistas, demonstrando sua contribuição de como as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula podem favorecer o processo de aprendizagem. Tornam-se, portanto, apropriadas para essa investigação, pois a entrevista aberta e o guia de entrevista, serão utilizadas visando o alcance dos

objetivos de forma efetiva. Tais informações são de suma relevância para os resultados da pesquisa, pois “descrevem o local, os sujeitos, o objeto de estudo, os métodos e técnicas” (Kauark et al, 2010, p. 54).

O pesquisador deve estar em constante retomada nas observações feitas, à literatura e até mesmo à coleta de dados, visando aprofundar os conhecimentos adquiridos com o tema proposto. Seguindo estas premissas, esta investigação pretende relatar de forma qualitativa como as ferramentas e recursos utilizados no ambiente virtual de aprendizagem contribuí na aprendizagem dos alunos

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa apresenta duas fases até o presente momento. A primeira é a definição do objeto, o contato com o ambiente e com os participantes; a segunda é a coleta de dados, utilizando os instrumentos selecionados, que para essa investigação são: o guia de entrevista, a entrevista, e a análise documental.

O método de investigação, segundo Severino (2017, p. 99), deverá seguir, “o raciocínio demonstrativo, recorrendo assim a um volume de fontes suficiente para cumprir essa tarefa, seja ela relacionada com o levantamento de dados empíricos, com ideias presentes nos textos ou com intuições e raciocínios do próprio pesquisador”.

Assim, é importante que a pesquisa transcorra por várias etapas as quais são necessárias para o alcance do conhecimento. Esse procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, permitem descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis no campo investigado, e para subsidiar essa investigação é necessário que o pesquisador empregue uma metodologia pertinente e proveitosa para o êxito de resultados vantajosos para a sua pesquisa, utilizando de métodos e técnicas que alargam a relevância da sua elaboração.

Alvarenga (2019, p. 61) menciona que a coleta de dados em campo pode: [...] durar apenas uma hora, meses, dias e inclusive anos. É o momento de realização de entrevistas, aplicação de questionários, ou outros instrumentos. Uma vez coletadas as informações devem-se depurar. Revisar se estão completos os dados, se não faltam dados importantes, ou são ilegíveis. O ideal é que ao terminar a coleta dos dados já se revise os mesmos, para controlar se estão completos, de maneira que no mesmo momento se possa detectar se há erros ou falências para que possam ser corrigidas a tempo.

Observa-se então que uma das características da pesquisa qualitativa, é a qualidade dos dados obtidos diferenciando-se através de sua coleta e análise. Assim, a pesquisa qualitativa dá ênfase à riqueza dos significados particulares, visando construir um caminho investigativo que valorize as particularidades e interpretações dos sujeitos sobre os fatos sociais, tecendo suas possíveis relações e correlações e, de forma ampla,

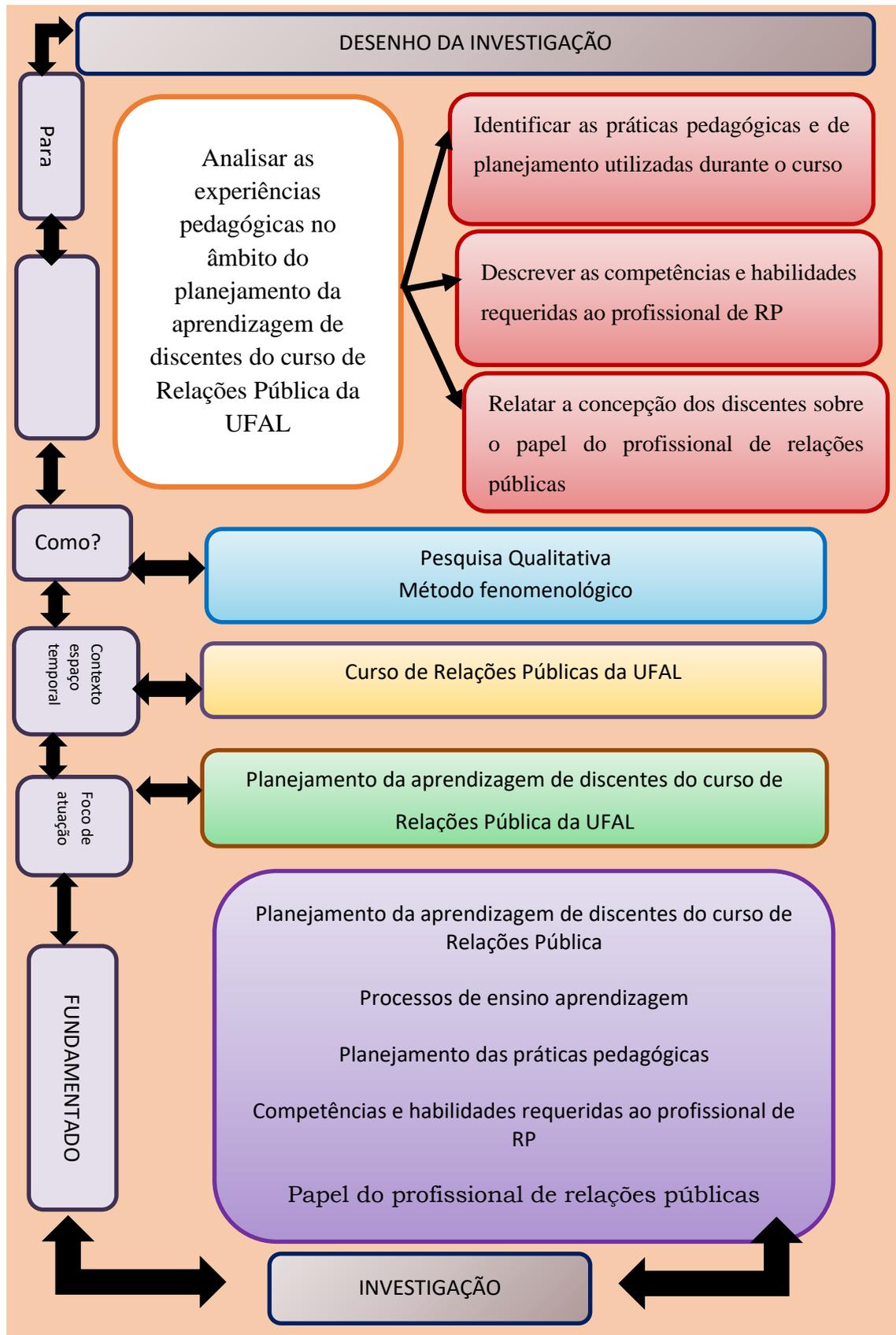
objetiva esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica.

Diante disso, ressalta-se que a pesquisa com enfoque qualitativo tem o objetivo de interpretar os fatos e fenômenos estudados proporcionando uma maior familiarização com o contexto natural do indivíduo, a fim de esclarecer a sua complexidade.

O desenho metodológico da investigação possibilita uma visualização geral dos passos a serem realizados nesta investigação com os principais pontos a serem pesquisados e elencados detalhadamente. Por isso, ao traçar o desenho da pesquisa, o pesquisador deve observar os critérios com coerência, consistência, originalidade e objetivação. Isso permitirá alcançar os objetivos com maior facilidade.

A Seguir a figura 5 apresenta o desenho da investigação referente a esta pesquisa, neste desenho é possível visualizar os objetivos geral e específicos, o contexto espaço temporal, o foco de atuação e os tópicos da fundamentação teórica que norteou o andamento da pesquisa.

FIGURA Nº 5 – Desenho metodológico da investigação



Fonte: Elaboração própria (2020)

Finalizando, esta pesquisa objetiva analisar as experiências pedagógicas no âmbito do planejamento da aprendizagem de discentes do curso de Relações Públicas, sendo realizada uma coleta de dados com caráter qualitativo, por meio de entrevistas abertas realizadas pela pesquisadora, com docentes, discentes e gestores do curso de Relações Públicas da Universidade Federal de Alagoas.

6.3 Cronograma da Pesquisa

O cronograma da pesquisa é um instrumento de planejamento que destaca cada fase da pesquisa, considerando todas as atividades desenvolvidas, estabelecendo o tempo para realização de determinada ação. Nesse caso, não se pode esquecer que “determinadas partes podem ser executadas simultaneamente, mas existem outras que dependem das anteriores, como é o caso da análise e interpretação, cuja realização depende da codificação e da tabulação, só possíveis depois de colhidos os dados” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 139).

Esse instrumento auxilia a execução de todos os passos, metas e o tempo necessário para a efetivação de todas as tarefas. Sua distribuição elementar está centrada na enumeração de procedimentos integrados entre si, com datas previstas para o encerramento.

Nesta pesquisa, a primeira etapa, inicia com a revisão teórica, em que se constrói o marco textual e o marco metodológico, é definido o desenho da investigação, concluído com a elaboração final dos instrumentos. Na segunda etapa, realiza-se a aplicação dos instrumentos, neste caso, o guia de entrevista seguida da entrevista aberta com os participantes, com o propósito de coletar os dados necessários para a posterior, processar as informações para obter os resultados. Na terceira e última etapa, consiste na análise dos dados, discussão e a elaboração dos resultados, prosseguindo com a redação final contendo as conclusões das análises a respeito de cada um dos objetivos que compõem a investigação, finalizando com a elaboração das propostas.

TABELA Nº 2 – Programação das ações

Fase	Atividade	Tempo	Meses
Primeira etapa	- Revisão Teórica	12 meses	Janeiro de 2020
	- Desenho da Investigação		Fevereiro 2020
	- Elaboração dos Instrumentos		Março 2020
	- Validação dos Instrumentos		Abril 2020

	- Elaboração Final dos Instrumentos		Maio 2020 Junho 2020 Julho 2020 Agosto 2020 Setembro 2020 Outubro 2020 Novembro 2020 Dezembro de 2020
Segunda etapa	- Aplicação dos Instrumentos - Coleta de dados - Processamento das informações	6 meses	Janeiro 2021 Fevereiro 2021 Março 2021 Abril 2021 Maio 2021 Junho 2021
Terceira etapa	- Análise dos dados, discussão e elaboração dos resultados - Redação do informe final - Elaboração de propostas	9 meses	Julho 2021 Agosto de 2021 Setembro Outubro 2021 Novembro 2021 Dezembro 2021 Janeiro 2022 Fevereiro 2022 Março 2022

7 CONTEXTO ESPACIAL E SOCIOECONÔMICO DA PESQUISA

Esta pesquisa será realizada no município de Maceió, localizado no estado de Alagoas, região nordeste do Brasil.

No município de Maceió está instalado o Campus A.C. Simões da Universidade Federal de Alagoas, única universidade pública federal do estado, que oferece cursos de graduação presencial e a distância, além de programas de mestrado e doutorado em diversas áreas do conhecimento, entre elas a de Comunicação, abrangendo os cursos de relações Públicas e de Jornalismo.

A Universidade Federal de Alagoas, está localizada no Brasil país situado na América do Sul, sendo o maior país dessa América e o 5º do mundo em extensão territorial e faz fronteira com quase todos os países dessa porção do continente americano, exceto Equador e Chile. O território brasileiro está estabelecido em praticamente todo no Hemisfério Sul (93%), restando apenas 7% no Hemisfério Norte (Francisco, 2019).

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2020), a estimativa da população residente nos 5.568 municípios brasileiros, consideram a situação atualizada da Divisão Político-Administrativa Brasileira (DPA). No Brasil, foi calculado uma área de 88.515.767.049 km.

FIGURA Nº 6 – Mapa Político do Brasil



Fonte: IBGE (2019)

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2020), o Brasil tem uma população estimada em 211,478 milhões de habitantes, formados por brancos, pardos, negros, amarelos e índios. Seu espaço geográfico divide-se em 26 estados e 1 Distrito Federal. Além disso, está distribuído em cinco regiões conforme critérios e objetivos específicos de cada área. O sistema de governo é o presidencialismo, integrados pela União, Estados e Municípios, constituindo-se em Estado Democrático de Direito.

O Brasil possui a maior economia da América Latina, sendo a segunda da América – atrás apenas dos Estados Unidos – e a sétima maior do mundo. Vem se expandindo no mercado nacional e internacional. Além de fazer parte dos BRICs, também participa de diversos blocos econômicos como o Mercosul, o G20 e o Grupo de Cairns. Tem como moeda oficial o Real (R\$), criada em 1994, servindo de base para as suas transações econômicas e financeiras que geram o seu desenvolvimento.

A República Federativa do Brasil tem como forma de governo a República Democrática, com um sistema Presidencialista. É formada pela união indissolúvel dos estados, distrito federal e municípios e organizada pelos poderes executivo, legislativo e judiciário, que exercem formas distintas e independente de administrar o Brasil. O idioma oficial do Brasil é o português, língua falada por quase toda a sua população.

No Brasil predomina o clima tropical, fundamental para o desenvolvimento dos diferentes biomas vegetais ao fornecer-lhes temperatura, luminosidade e umidade adequada para o seu crescimento.

No âmbito educacional a taxa de analfabetismo caiu de 6,9 % em 2017 para 6,8,0 % em 2018. Já na faixa de 6 a 14 anos a taxa de escolarização já estava praticamente alcançada em 2018, com 99,3% de pessoas na escola. Em 2018, 99,3% das crianças de 6 a 10 anos estavam nos anos iniciais do fundamental, enquanto 88,2% das pessoas de 11 a 14 anos de idade frequentavam os anos finais, a escolarização registrou estabilidade no nível superior, com a taxa de 32,7% segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (2018) e IBGE (2020).

A região que hoje é ocupada pelo Estado de Alagoas foi alvo de disputa pelos franceses e holandeses. As primeiras investidas ocorreram por parte dos franceses, que invadiram a região no início do século XVI. Somente em 1535, a Coroa Portuguesa expulsou os invasores e retomou o espaço em ações comandadas por Duarte Coelho, que era o donatário da capitania de Pernambuco. A estratégia de Coelho foi incentivar o plantio de cana-de-açúcar e a construção de engenhos na região. Ainda assim, os holandeses promoveram invasões a partir de 1630. A retomada pelos portugueses ocorreu em 1645. A autonomia de Alagoas ocorreu em 1706, quando foi elevada a comarca e, em 1817, a capitania. O estado ganhou a primeira Constituição em 11 de junho de 1891.

FIGURA Nº 7 – Localização Geográfica do Estado de Alagoas



Fonte: Google (2020)

O Estado de Alagoas está situada na região Nordeste do Brasil, tem um litoral rico em belezas naturais, com muitas áreas de mangue e lagoa. Limitando-se geograficamente com Pernambuco, Sergipe e Bahia, sendo banhado pelo Oceano Atlântico. De acordo com o IBGE (2000) em relação a extensão territorial o estado conta com 27.843,295 km², atualmente sua população é de 3.337.357 milhões de habitantes, distribuídos em 102 município).

Em Alagoas o clima tipo semiárido típico do sertão alagoano, sendo predominante em grande parte do território. Sendo que o clima tropical úmido ocorre na costa alagoana, onde os índices pluviométricos são mais elevados. Sendo sua economia baseada na extração do petróleo, indústria, pecuária, agricultura e aquicultura e turismo. O estado é o quinto maior produtor de cana-de-açúcar do país. Os símbolos na bandeira de Alagoas representam as três vilas que deram origem ao estado: Vila de Alagoas, Porto Calvo e Penedo. Ao redor ramos de algodão e cana de açúcar, eles são para lembrar a economia alagoana, os peixes são tainhas espécie comum nas águas alagoanas.

FIGURA Nº 8 – Bandeira de Alagoas



Fonte: ptwikipedia.org/Alagoas (2022)

Em relação a estatísticas educacionais, o estado de Alagoas registrou uma taxa de analfabetismo de 17,2% entre a população com mais de 15 anos em 2018, contra 18,3% registrados em 2017. A taxa de escolarização em Alagoas passou de 86,8% em 2016 para 91,4% em 2018 de acordo com dados do IBGE.

Apresentando a cidade de Maceió, a capital de Alagoas, tem uma extensão territorial de 509,320 Km², onde encontra-se distribuídos 1.018.948 milhões de habitantes IBGE (2020), é a quinta mais populosa do nordeste do país.

FIGURA Nº 9 – Localização Geográfica de Maceió

Fonte: Google (2020)

O povoado que deu origem a Maceió surgiu num engenho de açúcar. Antes de sua fundação, em 1609, morava em Pajuçara Manoel Antônio Duro que havia recebido uma sesmaria de Diogo Soares, alcaide-mor de Santa Maria Madalena. As terras foram transferidas depois para outros donos e em 1673 o rei de Portugal determinou ao Visconde de Barbacena a construção de um forte no porto de Jaraguá para evitar o comércio ilegal do pau-brasil.

O desenvolvimento do povoado foi impulsionado pelo porto de Jaraguá sendo desmembrado da Vila das Alagoas em 05 de dezembro de 1815, quando D. João VI assinou o alvará régio. Com a emancipação política de Alagoas, em 1817, o governador da nova Capitania, Sebastião de Mélo e Póvoas iniciou o processo de transferência da capital para Maceió, um processo tumultuado que encontrou resistência de homens públicos e da câmara Municipal. Uma expedição militar de Pernambuco e da Bahia chegaram a Maceió para garantir a ordem e no dia 16 de dezembro de 1839 foi instalada a sede do governo em Maceió. A partir daí Maceió consolidou seu desenvolvimento administrativo e político. Teve início uma nova fase no comércio e começou a industrialização. O nome Maceió tem denominação tupi 'Maçayó' ou 'Maçaió-k' que significa 'o que tapa o alagadiço'.

Quanto a economia da cidade de Maceió é o maior produtor de sal-gema, indústrias químicas, açucareiras e de álcool, de cimento e alimentícia. Além da agricultura, pecuária e extração de gás natural e petróleo.

No que se refere à educação no âmbito nacional, a população residente que estava devidamente matriculada no ensino superior, em 2018 era:

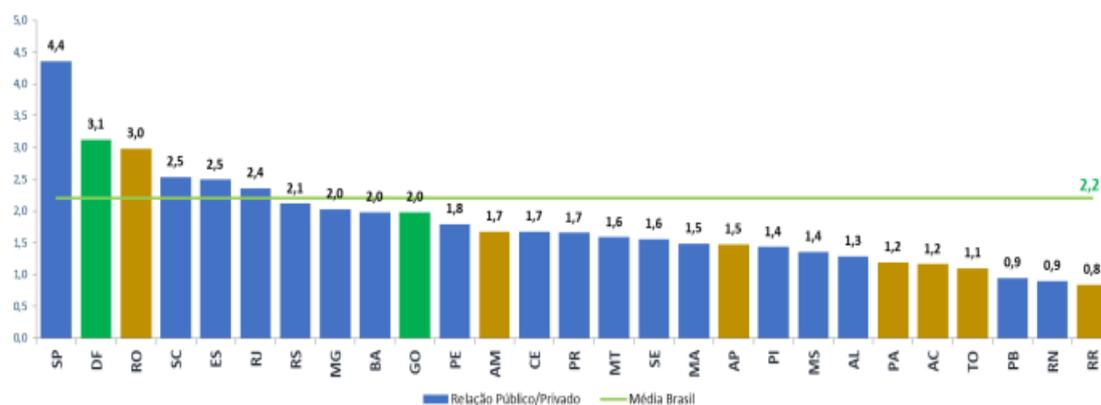
TABELA Nº 3 – Número de pessoas matriculadas no Ensino Superior

População	Pessoas
População matriculada	8.286,66
Matrícula por Modalidade	Presencial 6.529,681
	Distância 1.756,982
População matriculada Universidade Pública	408.640
População matriculada Faculdades Privadas	1.321.229

Fonte: INEP, Censo da Educação Superior (2018).

É perceptível que há mais matriculados nas Faculdades privadas que nas universidades públicas. A figura 10 mostra o número de matrículas em instituições pública e privada, por unidade da federação.

FIGURA Nº 10 – Número de matrículas por unidade da federação



Fonte INEP (2019)

A média brasileira é de 2,2 estudantes da rede particular para 1 da rede pública. Alagoas fica abaixo dessa média, a razão é de 1,3 entre os matriculados na rede privada para os da rede pública.

7.1 Delimitação da Pesquisa

A pesquisa será realizada no Brasil, no estado de Alagoas, no município de Maceió, na Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões localizado na Av. Lourival Melo Mota, S/N Tabuleiro do Martins. Maceió – AL. CEP 57072-900.

A Universidade Federal de Alagoas é uma instituição federal de ensino superior fundada em 1961. Funciona no Campus A.C. Simões, em Maceió e possui mais dois campi no interior do Estado: Campus Arapiraca (e suas unidades em Arapiraca, Viçosa, Penedo e Palmeira dos Índios) e Campus do Sertão (com sede em Delmiro Gouveia e unidade em Santana do Ipanema).

Em Alagoas, a UFAL representa importante vetor de desenvolvimento, sobretudo por se tratar de um dos Estados que apresenta elevadíssimos indicadores de desigualdades do Brasil. Mas, ao mesmo tempo, significa enfrentar enorme desafio para exercer plenamente sua missão social neste contexto periférico, de grandes limitações, mas, ao mesmo tempo, de grandes oportunidades de intervenção acadêmica que provoque transformações necessárias.

FIGURA Nº 11 – Localização geográfica da UFAL



Fonte: Site Ufal (2022)

A Universidade Federal de Alagoas, na sua origem, acompanha a tendência nacional: foi criada por meio do Decreto Lei 3.867 de 25 de janeiro de 1961, no final do Governo de Juscelino Kubitschek, juntamente com as Universidades da Paraíba, Rio Grande do Norte e Santa Catarina, da junção de um conjunto de escolas – através da reunião das faculdades de Direito (1949), Medicina (1953), Filosofia (1952), Economia (1957), Engenharia (1959) e Odontologia (1957) - Instituições de Ensino Superior. É importante ressaltar que das sete escolas existentes em Alagoas a única que não

demonstrou interesse em se integrar a universidade foi a de Serviço Social. Criada em 1955, a Escola de Serviço Social Padre Anchieta iniciativa da arquidiocese de Maceió através da Fundação de Assistência Social um ano depois estaria já autorizada e pronta para funcionar. Tendo se caracterizado desde o início por suas atividades de prestação de serviços e pela independência dos poderes públicos quanto à formação de seu patrimônio não via necessidade de se federalizar pois temia a perda da autonomia até então existente.

FIGURA Nº 12 – Entrada da UFAL



Fonte: Site UFAL, (2020)

A UFAL tem por missão produzir, multiplicar e recriar o saber coletivo em todas as áreas do conhecimento de forma comprometida com a ética, a justiça social, o desenvolvimento humano e o bem comum. Seu objetivo é tornar-se referência nacional nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, firmando-se como suporte de excelência para as demandas da sociedade.

Nesse ambiente se insere o curso de Relações Públicas que tem seus precedentes na criação do Curso de Comunicação Social (COS) em 1978. O Curso era reivindicação do Sindicato dos Jornalistas, presidido pelo Jornalista Aldo Ivo e da Associação Brasileira de Relações Públicas (ABRP), Secção de Alagoas, liderada por Luiz Tojal e José Otavio Rocha. No início de 1978, convidado pelo Prof. Manoel Ramalho de Azevedo (Reitor), o Prof. Carlos Alberto Sarmiento Cavalcanti de Gusmão realiza um projeto de criação do Curso.

A justificativa de criação teve como base uma ampla pesquisa de mercado de trabalho em Alagoas e um Projeto Curricular. O primeiro coordenador - temporário - foi a Prof.^a Vera Romariz e, depois, a Prof.^a Marilú Gusmão. Essa condução se dava no início do processo de implantação do curso. Logo após, assumiu o Prof. Salomão de Barros Lima, que foi sucedido pelo prof. Carlos de Gusmão que também esteve coordenador nos momentos de reconhecimento pelo MEC.

O COS começou com as habilitações de Jornalismo e Relações Públicas. Como a maioria das novas atividades acadêmicas, sustentava grandes problemas de infraestrutura e no corpo docente, visto que, aqueles que, boa parte daqueles que fomentaram a fundação não poderiam assumir como professores por não terem formação na área. Como paliativo, eles foram apenas provisionados.

No momento de sua fundação, o curso contava com apenas um professor concursado, Aluízio Ferreira da Silva. Na sequência, Luiz Plácido Tojal, por ter se formado em Direito, concorreu à cadeira de professor de direito da comunicação. O primeiro vestibular foi realizado em 1979. No segundo semestre do mesmo ano, houve o ingresso da primeira turma. Em 1983, também foi realizada a primeira eleição para a chefia de departamento e coordenação uma vez que, embora já existissem os cargos anteriormente, este era o primeiro pleito com consulta à comunidade acadêmica (um dos primeiros do país em uma instituição de ensino superior federal).

Os eleitos foram o professor Almir Gulhermino, para chefia de departamento, e o professor Carlos de Gusmão, para a coordenação do curso. Comunicação Social, com as habilitações em Jornalismo e Relações Públicas, surge como primeiro curso, nessa especificidade, implantado no estado de Alagoas, sob forma de bacharelado, no final da década de 1970.

Deste então, tem alinhado suas ações no âmbito dos objetivos gerais da Universidade Pública, contribuindo para a formação de profissionais na área, hoje atuantes em diferentes organizações. O ensino de Relações Públicas na UFAL entra em uma nova fase de especificidade. Requer transformações para deixar de ser uma habilitação do bacharelado em Comunicação Social e passar a configurar como curso específico, formando, a partir de então, bacharéis em Relações Públicas. Neste novo cenário, o Curso de Relações Públicas almeja alinhar pesquisa, teoria, ética, técnica e boa prática profissional contribuindo para a qualificação desta área, hoje fundamental para o desenvolvimento humano, para a justiça social e para a garantia das liberdades políticas no mundo contemporâneo.

O Curso conta com a seguinte infraestrutura: 10 salas de aula, que se pode considerar bastante confortável. 1 auditório de áudio visual, estruturado para aulas práticas, ou projeção de filmes, 1 hemeroteca, onde ficam arquivados os Trabalhos de Conclusão de Curso, dos discentes, revistas e jornais atuais. 2 laboratórios de informática, sala para professores, uma sala para a Coordenação do Curso, além de uma sala para o Centro acadêmico Freitas Neto, (representação dos alunos).

O corpo docente é formado por 16 professores, entre efetivos e substitutos. A maior parte mestre e doutores.

FIGURA Nº 13 – Frente do Prédio do Curso de RP



Fonte: Site UFAL (2022)

Compreende-se o Curso de Relações Públicas não simplesmente como uma demanda de mercado, mas especialmente como uma resposta à expansão do conhecimento, às mutações sociais e à emergência de novas áreas para as quais se faz necessário um agir técnico e um pensamento crítico. De tal modo, a universidade não pode e não deve condicionar sua ação como mera provedora de mão-de-obra especializada para o mercado, pois mesmo estando comprometida com a formação de recursos humanos para esse ambiente – ao desenvolver os potenciais teórico-técnicos dos sujeitos – cabe a ela também atender às demandas ético políticas resultantes das transformações geradas no seio social mais amplo.

O curso de RP tem por objetivo formar o profissional bacharel em Relações Públicas com qualidades éticas, humanísticas e reflexivas, de modo a atender às demandas da sociedade, com base nos conhecimentos científicos e tecnológicos e a responsabilidade para um desenvolvimento sustentável e para o exercício da cidadania os quais se constituem como parâmetros fundamentais.

Anualmente o curso de RP oferece 45 vagas, distribuídas dois semestres por ano, com turmas nos turnos diurno e noturno. Em 2020 foram 40 discentes no 1º semestre e 45 no 2º semestre, conforme mostra a tabela 4.

TABELA Nº 4 – Número de vagas para o Curso de RP em 2020

Ano 2020	Nº Discentes matriculados
1º Semestre diurno/noturno	20/20
2º Semestre diurno/noturno	20/25

Fonte: Coordenação Curso de RP/Ufal (2020)

7.2. Participantes da Pesquisa

Considerando ser esta uma pesquisa qualitativa que utiliza o método fenomenológico, foram selecionados como participantes da pesquisa “indivíduos do campo de interesse da pesquisa, ou seja, o fenômeno observado” (Kauark et al, 2010, p. 60). Desse modo, foram convidados para participar da pesquisa os docentes, discentes e gestores do curso que atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos e se disponibilizaram a responder a entrevista após ler, concordar e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após apresentar o objetivo da pesquisa, abriu-se espaço para que os participantes realizassem perguntas, tirassem dúvidas.

Desse modo, Gonzáles et al (2014, p.22) afirmam que os participantes são o “conjunto de elementos, finito ou infinito, definido por uma ou mais característica, em que todos os elementos em comum que os compõem somente entre eles”. Gil (2014, p.105) destaca como sendo o “conjunto de elementos que possuem determinadas características”. Essas particularidades em uma esfera direta ou indireta são essenciais para a evolução e posicionamento da investigação.

Sendo assim, essa conexão de forma direta, indireta, finita e infinita serve para adquirir informações, confrontando com as que já existem, de maneira a compreender seus detalhes e particularidades, apontando assim, elementos para traçar características de fundamental importância para a estruturação de componentes que sinalizam e embasam o processo de análise dos participantes.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 65), os participantes da pesquisa “estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Para Alvarenga (2019, p. 57) “por ser um grupo pequeno e, por se tratar de um tema específico poderão contribuir de maneira natural e com interesse, para se chegar aos resultados almejados da investigação”, visto que a resolução da problemática envolve cada um deles.

Dessa forma, procurando atender os objetivos da pesquisa, temos a seguinte população de participantes: discentes, docentes, coordenador e vice coordenador (gestores) do curso de RP da UFAL.

Discentes do 7º e 8º períodos, correspondente ao último ano do curso serão entrevistados visando fornecer informações e relatar sobre suas concepções a respeito das práticas pedagógicas vivenciadas durante o curso. O critério de inclusão para participar da pesquisa é que estes discentes estejam no fluxo individual (sem reprovação, nos períodos anteriores) e possuam média de aproveitamento semestral igual ou superior a oito inteiros.

Para identificar as práticas pedagógicas e de planejamento todos os docentes que ministram aulas no 7º e 8º períodos, em disciplinas obrigatórias do curso, poderão participar da pesquisa. São dez (10) os docentes, que atendem a esse critério de inclusão

A escolha dos docentes se deu pelo fato de que são eles quem aplicam e fazem o planejamento das práticas pedagógicas das disciplinas obrigatórias do curso. De acordo com Pradanov e Freitas "cada elemento da população tem oportunidade igual de ser incluído na amostra" (2013, p. 99), pois cada elemento da população terá a mesma probabilidade de ser selecionado. Os docentes participantes da pesquisa compreenderão 10 docentes que ministram aulas no 7º e 8º períodos do curso de RP.

O coordenador e o vice coordenador (gestores) do curso de RP participarão, pelo fato de ser de responsabilidade deles coordenar o planejamento das disciplinas, fazer o acompanhamento e avaliação do fluxo dos estudantes e da atuação dos professores.

Em vista da presente investigação ser uma pesquisa qualitativa, utilizando o método fenomenológico - pois dá ênfase à experiência humana -, por isso, delimitou-se como participantes desta pesquisa indivíduos que atuam ou estudam no curso de RP. Portanto, os discentes, os docentes e os gestores do curso (participantes da pesquisa), deverão colaborar para que a pesquisadora consiga atingir seus objetivos.

Tendo em vista, responder os objetivos propostos desta investigação, segue-se os participantes da pesquisa:

7.2.1 Docentes do curso de graduação em RP

Para abordar o processo ensino aprendizagem os docentes são necessários. Atuam no curso de graduação em RP dez (10) docentes. Estes foram convidados para participar da pesquisa, por estarem envolvidos diretamente no com as disciplinas obrigatórias do 7º

e 8º período, de modo que, podem descrever aspectos importantes e relevantes para pesquisa.

Através do participante, serão coletadas “informações detalhadas” (Lakatos & Marconi, 2003, p. 188). Nesse sentido, uma entrevista aberta, onde estes participantes possam expressar suas opiniões sobre a temática, demonstrando de forma clara e coerente como planejam e realizam as práticas pedagógicas para as suas aulas, poderá contribuir para a lançar luzes sobre o processo de aprendizagem dos discentes.

A entrevista com os docentes é um ponto muito importante para atingir os objetivos desta pesquisa, principalmente no que visa compreender como suas aulas contribuem para o desenvolvimento de as competências e habilidades requeridas ao profissional de RP que proporcione uma formação compatível com as exigências da sociedade.

A entrevista com os docentes é um ponto importante para atingir os objetivos da pesquisa, principalmente no que se refere a coerência entre o planejado, a prática pedagógica e as diretrizes documentais da profissão, de modo que a opinião destes s apresentará uma visão mais ampla da parte institucional, devido “sua função expressiva ou representativa da comunicação” (Bardin, 2016, p. 165).

7.2.2. Gestores do curso de graduação em RP

Os gestores são importantes pois eles são os responsáveis pelo planejamento, acompanhamento e avaliação da atuação dos docentes e dos discentes no processo de aprendizagem. Desta forma, dois (02) gestores, coordenador e vice coordenador do curso de graduação em RP, por estarem interagindo e em contato direto com os envolvidos na formação inicial do profissional de RP, podem descrever aspectos importantes sob a pesquisa. Para tanto, é esperado que estes participantes colaborem no decorrer da entrevista, opinando sobre a utilização dos recursos e ferramentas utilizadas no planejamento e prática pedagógica desenvolvida durante o curso. As contribuições advindas serão de suma relevância no campo de interesse da pesquisa.

É de responsabilidade do coordenador oferecer assistência pedagógica e metodológica aos conteúdos abordados nas disciplinas, motivar a participação dos discentes, esclarecer e resolver dúvidas que possam surgir no decorrer do curso. Suas atividades envolvem questões políticas, gerencias, acadêmicas e institucionais. Ele é responsável pela avaliação do desempenho de docentes e discentes. Junto ao docente, ele acompanha o desenvolvimento das disciplinas, através das informações disponibilizadas

por este, e junto aos discentes, através das informações contidas no Histórico Escolar do Aluno. São responsáveis também pela avaliação de desempenho dos discentes. Atuando junto com o docente, acompanhando o desenvolvimento dos discente, através das informações disponibilizadas no histórico escolar do discente.

7.2.3. Discentes do 7º e 8º período do curso de graduação em RP

O objetivo de delimitar esses participantes é compreender como os discentes identificam as práticas pedagógicas e de planejamento disponibilizadas pelos docentes em suas aulas. Nesse sentido, Alvarenga (2019, p. 58) afirma que as informações coletadas “servirão de base para a tomada de decisões [...] necessárias para a comunidade, a fim de melhorar as condições de vida das mesmas”. Por isso, é importante que os discentes estejam utilizando-se dessas práticas há mais tempo, podendo, assim, contribuir de forma ativa para a realização desta pesquisa.

São 25 discentes cursando o 7º e 8º períodos no semestre de 2021. Os alunos do 7º período ingressaram no curso no primeiro semestre do ano de 2018, os do 8º período iniciaram no primeiro semestre do ano de 2017. Tanto em 2021 como em 2018 entraram 20 discente nos referidos semestres. A escolha de discentes do 7º e 8º períodos se justifica pelo fato destes estarem nos períodos finais do curso e terem vivenciado durante esses períodos, as aulas dos diversos docentes dos núcleos teóricos ao estruturante. Deste conjunto de discentes 10 (dez) atenderam aos critérios estabelecidos para participação, ou seja, são alunos que estão no fluxo individual, que cursaram todas as disciplinas obrigatórias e, portanto, aptos para responderem as questões formuladas.

A participação destes discentes visa também auxiliar a pesquisadora na construção da análise dos resultados, visto que eles utilizam os recursos e ferramentas disponibilizados pelos docentes há mais tempo, de modo que podem descrever aspectos importantes o emprego dessas estratégias utilizadas pelos docentes em suas aulas. Assim, pressupõe que esses discentes dispõem de competência e habilidades para responder as questões abordadas na pesquisa e estão dispostos a colaborar de forma significativa para a análise dos dados e conseqüentemente para a melhoria do curso. Por ser um grupo pequeno e, por se tratar de um tema específico poderão contribuir de maneira natural e com interesse, para se chegar aos resultados almejados da investigação, visto que a resolução da problemática envolve cada um dos participantes.

Sob este prisma, os participantes selecionados se justificam, pois auxiliarão na busca de soluções “a problemas estabelecidos de maneira conjunta no contexto natural

onde se gera o problema” (Alvarenga, 2019, p. 58), ou seja, no próprio curso de RP. Tem-se, a partir de tais entendimentos, a seleção dos participantes em estudo com a finalidade de melhor atingir os objetivos iniciais. Pois, utilizam diversos recursos e ferramentas em sala de aula que contribuem no processo de ensino e aprendizagem.

As análises e resultados terão como base, 19 (dezenove) participantes. Abaixo, segue a descrição do total de participantes que contribuirão para o sucesso dessa pesquisa.

TABELA Nº 5 – Participantes da pesquisa

Participantes	
Discente 7º e 8º períodos	10
Docentes 7º e 8º períodos	07
Coordenador e vice Coordenador	02

Na pesquisa em questão, pretende-se obter dados através da análise documental, e da entrevista, realizadas com os 10 professores, 02 gestores e 07 discentes do Curso de RP, visto serem os participantes delimitados para este estudo.

A coleta de dados ocorreu entre os meses janeiro a junho de 2021, tempo que se estimou suficiente para a aplicação dos instrumentos da coleta dos dados entre todos os participantes da pesquisa, assim como para a sua análise.

7.2.4. Critérios de inclusão e exclusão

Estabelecer os critérios de inclusão e exclusão dos participantes é relevante para maximizar a influência da investigação. Assim, “incluir participantes com alto risco para o desfecho contribui para a diminuição do número de sujeitos necessários” (Gil, 2018, p. 80), entretanto, limitar a participação também pode reverter em desvantagens, pois no caso de desistência, impossibilitará que os resultados sejam efetivos. No estudo em questão, como critério de inclusão delimitou-se que: 1) os discentes devem estar no fluxo individual (sem reprovação, nos períodos anteriores) e possuam média de aproveitamento semestral igual ou superior a oito inteiros; 2) os docentes que ministram aulas no 7º e 8º períodos, em disciplinas obrigatórias do curso; 3) os gestores – coordenador e vice coordenador do curso de RP – pelo fato de serem os responsáveis por coordenar o planejamento das disciplinas, acompanhamento e avaliação do fluxo dos estudantes e da atuação dos professores.

Essas pessoas foram convidadas a participar da entrevista com o intuito de atingir os objetivos iniciais desta investigação. Assim sendo, esses participantes contribuirão positivamente para o sucesso da pesquisa.

Quanto aos critérios de exclusão, Gil (2018, p. 80) menciona que são vários os motivos que podem excluir um participante, dentre eles: “susceptibilidade de indivíduos a efeitos adversos; [...] baixa probabilidade de aderir à intervenção; [...] problemas de ordem prática para participação”. Neste caso, como critério de exclusão delimitou-se aos discentes que não estão matriculados ou que não estão cursando o 7º ou 8º período do curso; os docentes que não atuam nas disciplinas obrigatórias e os gestores que não pertençam ao colegiado do curso, estes foram excluídos de participar, pois o objetivo desta pesquisa é analisar a experiências pedagógicas no âmbito do planejamento da aprendizagem de discentes do curso de Relações Públicas.

8 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

No que se refere à coleta de dados, ela é imprescindível para o bom êxito da pesquisa, pois os procedimentos utilizados dão fundamentação essencial para o sucesso da investigação. Ela possibilita uma análise em campo, meios diretos para estudar uma ampla variedade de fenômenos e permite análise sobre um conjunto de atitudes comportamentais, bem como fomentar reflexões sobre adequações ou não da teoria a realidade. A escolha da técnica adequada é de fundamental importância, pois é por meio desta que serão obtidas as informações que se pretende investigar.

Esta pesquisa, considera o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada, tornando-se assim, um método apropriado para esta pesquisa, uma vez que se pretende, obter dados por meio de entrevistas, para posterior organização e interpretação dos mesmos.

Para esta investigação na coleta de dados será utilizada análise documental e a técnica da entrevista, tendo como instrumentos a guia de entrevista e um roteiro para a análise documental. Assim, o uso dessa técnica para coleta de dados e dos instrumentos necessários para tornar possível o estudo do fenômeno em questão, serão descritos a seguir:

8.1. Guia de entrevista

O guia de entrevista é um instrumento de verificação e oferece ao entrevistador, uma oportunidade de esclarecer os objetivos investigados no formato de perguntas ordenadas a serem respondidas pelo entrevistado, possibilitando que as perguntas sejam mais flexíveis e espontâneas.

Sendo composto por questões abertas em que conforme afirmam Kauark et al (2010, p. 109) “os respondentes ficam livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem à escolha entre um rol de alternativas”. O instrumento será aplicado aos discentes, aos docentes e aos gestores do referido curso. Estes responderão espontaneamente, dentro da mais absoluta liberdade, no local em que ocorre a pesquisa.

O guia de entrevista auxilia o pesquisador no momento da entrevista. Portanto, o guia de entrevista tende estabelecer uma comunicação intencionada entre o pesquisador e o participante de forma planejada.

8.2 Análise Documental

A análise documental nasce a partir da necessidade do conhecimento bibliográfico da instituição a ser pesquisada, e apresenta-se como importante fonte a respeito do fenômeno que está sendo estudado. Vale ressaltar que nesse tipo de análise, os dados não sofrem nenhum tipo de manipulação.

É importante que a análise documental considere os objetivos da pesquisa e que os conteúdos sejam analisados de forma minuciosa nos mais diversos documentos da instituição. Flick (2009, p.291) destaca que a análise de conteúdos “é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material”.

Ainda sobre os conteúdos que serão submetidos à análise, não é possível apenas transcrever o que está registrado, mas compreender o significado que o documento tem para a escola como instituição de ensino, docentes e discentes. Chizzotti (2006, p.98) diz que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Kripka et al (2015, p. 58) mencionam que:

A pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se

utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise dos documentos dos mais variados tipos.

A análise documental pode ocorrer também por meio da análise de conteúdo, pois através da extração dos documentos originais é possível expressar de forma resumida o que está registrado.

Bardin (2016, p. 47) destaca que analisar os conteúdos se resume em:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando a obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

E complementam Lakatos e Marconi (2003, p. 158) que representa esta é uma fonte indispensável de informações, pois “antes de iniciar qualquer pesquisa de campo, o primeiro passo é a análise minuciosa de todas as fontes documentais, que sirvam de suporte à investigação projetada”.

A análise documental é importante devido a possibilidade de extrair dos documentos informações contidas a respeito do assunto a ser analisado, neste caso o documento analisado foi o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Kauark et al (2010, p. 60) corroboram, afirmando que “as fontes primárias são os documentos que gerarão análises para posterior criação de informações”, ou seja, a partir dos documentos obtidos no Colegiado do Curso, das leis e normativas oficiais, será possível comprovar o que será exposto nos resultados desta investigação. Levando em conta a credibilidade do documento.

9 RELAÇÃO ENTRE OBJETIVOS E OS INSTRUMENTOS

Os instrumentos de coleta de dados, utilizados foram: guia de entrevista e roteiro para análise do PPP do curso de RP. O guia de entrevista continha questões relacionadas aos objetivos, para docentes, discente e coordenador/gestor do curso de RP da UFAL. Para análise documental foi elaborado um roteiro/resumo do PPP do curso de RP contendo os aspectos a serem observados em relação aos objetivos propostos.

9.1 Questões do Guia de entrevista

Para o guia de entrevista, o quadro a seguir apresenta os objetivos e questões a eles relacionadas, direcionadas aos participantes da pesquisa, ou seja, aos docentes, discentes e gestor do curso.

TABELA Nº 6 – Perguntas e objetivos da investigação

OBJETIVO GERAL: Analisar as experiências pedagógicas no âmbito do planejamento da aprendizagem de discentes do curso de Relações Públicas da UFAL			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Questões aos docentes	Questões aos discentes	Questões aos gestores/coordenadora
1. Identificar as práticas pedagógicas e de planejamento utilizadas durante o curso	1. Você planeja a prática pedagógica com qual objetivo? a convivência com os discentes contribuí para a prática pedagógica? 2. Você pesquisa práticas pedagógicas atualizadas de ensino, para as disciplinas que ministra? 3. Você autoavalia acerca de sua docência para inovar suas aulas?	1. Você percebe o planejamento da metodologia usada nas aulas de seus professores? 2. Qual o tipo de aula mais comum observada nas disciplinas do curso? 3. Que significa dizer que um professor “tem didática” inovadora?	1. Você poderia dizer quais as medidas adotadas pela coordenação para acompanhar o planejamento das aulas dos docentes do curso? 2. Você sabe informar se o planejamento das aulas é seguido, e se atende as expectativas de aprendizado dos alunos? 3. Você estimula os professores inovarem em suas práticas pedagógicas, no ato do planejamento de suas aulas?
2. Descrever as competências e habilidades requeridas ao	1. Qual a atividade mais importante na função de Relações Públicas?	1. Quais as competências necessárias ao profissional relações públicas	1. Nas diretrizes curriculares não há uma definição operacional para competências e habilidades. Isto causa

profissional de RP	<p>2. As competências e habilidades em RP extrapolam a questão da comunicação organizacional?</p> <p>3. Em suas aulas você procura fazer a relação entre a teoria e prática das relações públicas?</p>	<p>são adquiridas durante o processo acadêmico?</p> <p>2. A didática dos professores, em sala de aula, demonstra capacidade de influenciar os discentes para a prática profissional?</p> <p>3. As aulas teórica/práticas mostraram um perfil profissional do RP, inserido em um contexto de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais?</p>	<p>alguma dificuldade na hora do planejamento pedagógico?</p> <p>2. Durante o planejamento alguma instrução é dada aos docentes visando desenvolver competência e habilidades requeridas ao profissional de RP?</p> <p>3. Como você avalia o funcionamento do Projeto pedagógico do curso, no tocante a relação teoria /prática, ministrada pelos professores, e a demanda dos alunos?</p>
3. Relatar a concepção dos pesquisados sobre o papel do profissional de relações públicas	<p>1. Nas suas aulas o aluno é estimulado a descobrir que profissão é esta? Qual o mercado de trabalho (convencional e emergente)? e quais os critérios exigidos para atuar profissionalmente?</p>	<p>1. Foram apresentadas a você alguns conceitos em relação as divergências existentes entre o mundo acadêmico e o mercado, para o profissional de relações públicas?</p>	<p>1. A proposta pedagógica do curso de relações públicas enfatiza o ensino das habilidades e competências necessárias ao profissional de RP?</p> <p>2. Você, como gestora do curso, proporciona atividades</p>

	<p>2. A proposta pedagógica da sua disciplina contribui para fornecer um “perfil” de profissional de relações públicas?</p> <p>3. Suas aulas buscam desenvolver a interdisciplinaridade, proporcionando a conexão entre os diferentes saberes em relações públicas?</p>	<p>2. Os professores do curso de Relações Públicas, em suas práticas pedagógicas, deixam claro quais as competências e habilidades necessárias aos profissionais de RP?</p> <p>3. Você realizou/participou de algum projeto que usasse técnicas de relações públicas, durante o curso?</p>	<p>complementares com profissionais da área, para esclarecer aos alunos sobre a atuação dos profissionais de relações públicas?</p> <p>3. Há alguma iniciativa acadêmica com o intuito de demonstrar para os alunos que técnicas e instrumentos de RP podem ser aplicados também no âmbito popular, alternativo e comunitário?</p>
--	---	--	--

A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa que requer tempo e exige alguns cuidados, entre eles destacam-se: o planejamento da entrevista, que deve ter em vista os objetivos a serem alcançados, a escolha dos entrevistados, que terão preservadas a sua identidade e o sigilo de suas confidências, finalizando com a confecção de um guia/formulário com as questões importantes à pesquisa.

9.2 Roteiro análise documental para o PPP do curso de RP

O Curso de RP da UFAL, apresenta carga horária igual a 3.540 horas, distribuídas em oito períodos, a matriz curricular em vigor foi formulada em 2014.

O Projeto de Curso de RP foi elaborado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o bacharel em comunicação social, habilitação relações públicas, é um profissional que se norteia pelos princípios ético-humanísticos os quais servem de substratos para ações estratégicas que possibilitam gerir a comunicação através da administração de conflitos. Suas ações se pautam pela convivência sistemática com a

alteridade, que lhe serve de sentido existencial no âmbito da comunicação organizacional, pública e privada. Essas características inserem o profissional no campo da comunicação cuja compreensão teórico-prática, pauta sua vivência interdisciplinar.

O curso foi planejado, levando em conta os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

– Formar o profissional bacharel em Relações Públicas com qualidades éticas, humanísticas e reflexivas, de modo a atender às demandas da sociedade, com base nos conhecimentos científicos e tecnológicos e a responsabilidade para um desenvolvimento sustentável e para o exercício da cidadania os quais se constituem como parâmetros fundamentais.

Objetivos Específicos:

– Provocar no discente a consciência de sua condição de futuro profissional de relações públicas, experimentando, desde as primeiras disciplinas, a prática de participação em atividades de extensão e/ou pesquisa que o envolva com a profissão vivenciando, mesmo que de início timidamente, a realidade de mercado.

– Definir estratégias de realização atualizada de ensino de graduação deste Curso, objetivando formar profissional capaz de propor soluções que sejam não apenas tecnicamente corretas, mas incorporando ao seu pensar a visualização dos problemas em sua totalidade, inseridos numa cadeia de causas e efeitos de múltiplas dimensões, identificado com os conceitos de comunicação e suas interfaces, das relações públicas e das responsabilidades histórico-social e sustentável, além do domínio das novas técnicas disponíveis para utilização em relações públicas.

– Propiciar aos discentes, condições de se tornarem, além de um profissional qualificado, um cidadão com pleno conhecimento da realidade de seu país e das medidas a serem adotadas na promoção do bem-estar de nossa sociedade.

O curso é destinado a formar um profissional dinâmico, que deve conhecer todas as dimensões de uma organização. A sua função é transmitir uma mensagem e imagem positiva da empresa e gerar uma resposta também positiva dos públicos atendidos por ela, o que inclui clientes, fornecedores, colaboradores, sócios etc.

O egresso do Curso de RP precisa trabalhar com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se na interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social,

ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos por estas desencadeados. Deve ainda ser capaz de formar profissionais para atuação no novo contexto digital, tecnológico-informatizado e “multimidiático”, capazes de articular novas formas de discursos por meio do hipertexto, da hipermídia, interagir na rede mundial da Internet e operar com diversas ferramentas em várias plataformas digitais de redação, edição e de tratamento de áudio e vídeo. Sendo assim, salienta-se a necessidade de dominar ainda, com competência efetiva, as linguagens, a morfologia, a sintaxe e a semântica da sociedade midiático-digital.

Para a formação do profissional em RP é estabelecido conhecimento especificando os seguintes saberes e habilidades, que devem ser desenvolvidos na sua formação:

I - Gerais: a) domínio das linguagens e das técnicas utilizadas no processo de comunicação e nas diversas mídias, articulando as dimensões de criação, produção e interpretação; b) 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; c) atuação profissional em consonância com os princípios éticos de comunicação para a cidadania, considerando as questões contemporâneas, voltadas para os direitos humanos e a sustentabilidade; d) capacidade de produzir conhecimento científico no campo da comunicação e na área das relações públicas e de exercer a docência.

II - Específicos: a) interesse em desenvolver pesquisas, estratégias e políticas que favoreçam a interpretação qualificada da conjuntura sócio organizacional; b) criatividade para gerar, executar e avaliar planos, programas, campanhas e projetos estratégicos de relações públicas, integrados às demandas organizacionais e da opinião pública; c) habilidade para sistematizar os repertórios necessários à prática profissional, nos âmbitos da gestão de processos comunicacionais, da cultura organizacional e das inovações tecnológicas; d) conhecimento de técnicas e instrumentos adequados ao desenvolvimento de atividades específicas: assessoria de imprensa, organização de eventos, cerimonial e protocolo, ouvidoria, comunicação interna, pesquisa de opinião pública e de mercado; e) capacidade de realizar serviços de auditoria, consultoria e assessoria de comunicação de empresas; f) condições de atuar de forma qualificada em atividades de relações governamentais e de comunicação pública; g) habilidade para administrar crises e

controvérsias, promovendo ações para a construção e preservação da imagem e da reputação das organizações.

O curso de graduação em RP é destinado à formação de bacharéis para exercer funções como a atuação em forma de assessoria e consultoria de relações públicas, considerando para tanto uma política de comunicação institucional que (re) construa a identidade corporativa das organizações como também contemple a missão e visão das mesmas no processo legítimo de comunicação para o mercado. A gestão das relações públicas e sua consequente política de relacionamentos entre empresa e público de interesse sugerem algumas interfaces: serviço de atendimento ao consumidor/ouvidoria pública, ações de responsabilidade social empresarial como também a requalificação das situações de comunicação interna e externa.

Com carga horária de 3.540 (três mil quinhentas e quarenta horas, entre disciplinas obrigatórias e eletivas). O curso de Relações Públicas está assim organizado:

12.1 ESTRUTURA CURRICULAR A proposta da matriz curricular foi estabelecida tomando-se como referência algumas universidades brasileiras, como: Universidade de São Paulo e Universidade Católica de Minas Gerais. Tem bases nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Relações Públicas (BRASIL,2013), que define quatro eixos de formação, a saber:

Eixo de formação geral: contempla “conteúdos de cultura geral e de formação ética e humanística e prever disciplinas baseadas essencialmente em conhecimentos das Humanidades e das Ciências Sociais Aplicadas, da filosofia e da sociologia, com foco na ética e nas questões da sociedade contemporânea, em especial nas questões ligadas aos temas dos direitos humanos, educação ambiental e sustentabilidade”.

Eixo de Comunicação: contempla os “conteúdos teóricos e aplicados das ciências da comunicação, com foco naqueles que contribuem para o entendimento dos processos e práticas de relações públicas”.

Eixo de Relações Públicas: contempla os “conteúdos teóricos aplicados a práticas laboratoriais, que são específicos para a compreensão de relações públicas como processo e como atividade profissional”.

Eixo de formação complementar: contempla os conteúdos de domínios conexos que são importantes para a construção do perfil e das competências pretendidas, prevendo-se estudos em gestão de negócios e empreendedorismo, comunicação nos processos de governança corporativa, psicologia social, estatística, relações governamentais, cerimonial e protocolo, ouvidoria.

Seguindo a concepção dos eixos de formação definidos nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Relações Públicas, inscreve-se o seguinte quadro de disciplinas:

A tabela 7 apresenta a distribuição das disciplinas eletivas por eixo de formação e competência pretendida.

TABELA Nº 7 – Distribuição das disciplinas eletivas por eixo de formação e competência

EIXO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	COMPETÊNCIA	Natureza
I	Comportamento e Defesa do Consumidor	60h	Geral	Eletiva
II	Libras – Língua Brasileira de Sinais	40h	Geral	Eletiva
III	Estratégias de Relacionamento com a Mídia	60h	Específica	Eletiva
	Gestão da Comunicação de Risco e Crise	60h	Específica	Eletiva
IV	Cerimonial Público	60h	Específica	Eletiva
	Pesquisa de Mercado	60h	Específica	Eletiva
TOTAL		340h		

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Relações Públicas –PPC/UFAL (2014)

A tabela 8 a seguir apresenta a distribuição das disciplinas obrigatórias por eixo de formação e competência pretendida. As disciplinas estão agrupadas por cores que representam os quatros eixos acima mencionados.

TABELA Nº 8 – Distribuição de disciplinas por eixo de formação e competência

EIXO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	COMPETÊNCIA	Natureza
I	Sociologia Geral e Comunicação	80h	Geral	Obrigatória
	Comunicação, Culturas e Diversidades Étnico-sociais	80h	Geral	Obrigatória
	Tendências e Debates da Filosofia	60h	Geral	Obrigatória
	Comunicação e Política	60h	Geral	Obrigatória
	Comunicação, Sociedade e Desenvolvimento	80h	Geral	Obrigatória
	Comunicação e Cidadania	60h	Geral	Obrigatória
	Total	420h		
II	Teorias da Comunicação	80h	Geral	Obrigatória
	Análise e Produção Textual em Relações Públicas I	80h	Específica	Obrigatória
	Análise e Produção Textual em Relações Públicas II	80h	Específica	Obrigatória
	Introdução à Produção e ao Registro do Conhecimento	60h	Geral	Obrigatória
	Ética e Legislação em Comunicação Social e Relações Públicas	80h	Geral	Obrigatória
	Comunicação e Cultura Digital	60h	Geral	Obrigatória
	Linguagem Verbal nos Meios de Comunicação I	60h	Geral	Obrigatória
	Linguagem Verbal nos Meios de Comunicação II	60h	Geral	Obrigatória
	Teoria e Métodos da Pesquisa em Comunicação para Relações Públicas	60h	Específica	Obrigatória
	Estética da Comunicação	40h	Geral	Obrigatória
	Produção Institucional em Multiplataformas	80h	Específica	Obrigatória
	Desenvolvimento Orientado de Projetos em Comunicação	40h	Específica	Obrigatória
	Planejamento Gráfico e Editoração	80h	Geral	Obrigatória
Total	860h			
III	Teorias das Organizações Aplicadas às Relações Públicas	80h	Específica	Obrigatória
	Fundamentos Teóricos das Relações Públicas	80h	Específica	Obrigatória
	Comunicação Organizacional	80h	Específica	Obrigatória
	Técnicas e Instrumentos de Comunicação Dirigida em Relações Públicas	80h	Específica	Obrigatória
	Planejamento de Relações Públicas	80h	Específica	Obrigatória
	Identidade Corporativa e Cultura Organizacional	80h	Específica	Obrigatória
	Marketing para Relações Públicas	80h	Específica	Obrigatória
	Relações Públicas Comunitárias e Terceiro Setor	80h	Específica	Obrigatória
	Teoria da Opinião Pública	60h	Específica	Obrigatória
	Publicidade e Propaganda para Relações Públicas	80h	Específica	Obrigatória
	Pesquisa de Opinião Pública	80h	Específica	Obrigatória
	Comunicação Pública	80h	Específica	Obrigatória
	Mix Comunicacional e Marca	80h	Específica	Obrigatória
	Assessoria de Comunicação	80h	Específica	Obrigatória
	Gestão Estratégica de Projetos em Relações Públicas	80h	Específica	Obrigatória
	Produção Cultural, Gestão de Eventos e Cerimonial	80h	Específica	Obrigatória
	Relações Públicas e Memória Institucional	80h	Específica	Obrigatória
Relações Públicas Internacionais	60h	Específica	Obrigatória	
Total	1.380h			
IV	Estatística Aplicada à Pesquisa em Relações Públicas	60h	Específica	Obrigatória
	Psicologia aplicada à Comunicação	60h	Geral	Obrigatória
	Gestão Orçamentária e Administrativa para Relações Públicas	80h	Específica	Obrigatória
	Total	200h		
TOTAL	2.860h			

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Relações Públicas da Universidade Federal de AL.PPC (2014)

Há ainda aspectos que devem ser considerados na formação do aluno:

Pesquisa e extensão: consideradas princípios pedagógicos, devem estar obrigatoriamente presentes nas atividades curriculares;

Modalidade à distância: os projetos pedagógicos dos cursos poderão conter até 20% de carga horária ministrada na modalidade à distância, segundo permite a legislação em vigor.

Atualmente devido a pandemia de COVID-19 todas as disciplinas estão ofertadas na modalidade a distância devido ao distanciamento social exigência sanitária para evitar a contaminação por vírus.

9.3 Validação dos instrumentos

A elaboração do instrumento e sua validação oferece ao pesquisador a possibilidade de se coletar dados necessários para que possam permitir se chegar aos resultados almejados.

É importante que haja essa verificação, no tocante a adequação, coerência e clareza entre as questões elaboradas e os objetivos propostos a cada questão, por doutores de renomado saber acadêmico e científico, que julgarão se o instrumento é qualificado para uma pesquisa de campo de tamanha relevância. Devendo, portanto, respeitar as técnicas a serem utilizadas, pois trata-se de um processo contínuo, com procedimentos diferentes para que se possa comprovar se os dados coletados na entrevista são de fato confiáveis.

Para assegurar a confiabilidade e a credibilidade das informações, o pesquisador deve preparar o guia de entrevistas de maneira formal. Sousa (2005, p. 196) destaca ser indispensável que “quatro ou cinco professores da área disciplinar em que se situa a investigação, devem fazer a apreciação sobre a pertinência das perguntas de um teste é um bom procedimento”.

As questões do guias de entrevista destinadas aos docentes, discentes e gestores foram enviadas junto ao projeto de pesquisa ao Comitê de ética da UFAL, para análise e, se necessário, ajustamento de dados que não estejam de acordo com o proposto nos objetivos desta investigação. Por isso, foram enviadas para a validação os guias de entrevistas com questões elaboradas para cada grupo de participantes.

Vale ressaltar que os Comitês de ética têm como função realizar análise do planejamento científico e da condução do estudo, identificando coerência entre os objetivos, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados a serem utilizados, bem como dos aspectos éticos envolvidos nas pesquisas com seres humanos. Após apreciação e avaliação por pares o Comitê poderá concluir pela aprovação ou não do protocolo de pesquisa, incluindo a validação dos instrumentos de coleta de dados, informando ao pesquisador por meio de parecer consubstanciado.

Esta pesquisa foi protocolada no CEP/UFAL sob o nº 393.8923. Após avaliação do projeto, a pesquisadora recebeu autorização do Comitê de Ética pela Plataforma Brasil, mediante Parecer Consubstanciado nº 298858920.8.0000.5013 no dia 05.03.2020.

9.4 Procedimentos adotados para a coleta de dados

A entrevista é uma técnica utilizada para a coleta de dados na pesquisa qualitativa. Para Kauark et al (2010, p. 64) “é uma das técnicas utilizadas na coleta de dados primários. Para que a entrevista se efetive com sucesso é necessário ter um plano para a entrevista, de forma que as informações necessárias não deixem de ser colhidas”. Indicada para vários tipos de pesquisas qualitativa, favorece a interação que permeia a entrevista que acontece entre o entrevistado e o entrevistador.

De acordo com Rampazzo (2005, p. 110), a entrevista pode ser definida “como o encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação e natureza profissional”. Sendo assim, ao elaborar o guia de entrevista, o pesquisador deverá “selecionar pessoas que realmente têm o conhecimento necessário para satisfazer suas necessidades de informação” (Kauark et al, 2010, p. 64).

Segundo Lüdke e André (2014, p. 34), “a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Nesse âmbito, o pesquisador tem a liberdade de fazer adaptações e, se necessário, correções para aprofundar o ponto chave que busca para o resultado positivo da pesquisa.

A entrevista na forma aberta foi escolhida pela sua capacidade de fornecer elementos para compreender a estrutura do problema, dando a oportunidade de “eventuais indagações ou levantamento de dados e informações que não estejam contempladas no guia” (Kauark et al, 2010, p. 64). Desta forma, esta modalidade apresentou-se bastante adequada.

Em virtude da liberdade e abertura, advindas do contato direto do pesquisador com o sujeito pesquisado, torna-se possível a obtenção de informações mais detalhadas, entretanto deve sempre buscar a obtenção de melhores informações sobre o assunto abordado. Gonzáles, Fernández e Camargo (2014, p. 36) consideram que esse tipo de entrevista “é mais flexível e aberta. No entanto, devem responder os objetivos da pesquisa”.

Desta forma, na entrevista as questões são respondidas através de uma conversa, cuja finalidade é a coleta de dados sobre a realidade dos fatos e fenômenos. Lakatos e Marconi, (2011, p. 80) descrevem que na entrevista ocorre “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Sendo que as perguntas devem ser formuladas com a finalidade de obter respostas aos objetivos da pesquisa

A técnica da entrevista aberta é de fundamental importância para a investigação da pesquisa, pois de acordo com Perovano (2016, p. 223), “nas entrevistas, investiga-se sobre os fatos vivenciados ou vistos pelas pessoas, as quais relatam o significado deles e definem suas observações, sentimentos e experiências com fala direta ao pesquisador”. Trata aqui de uma conversa amigável onde o objetivo proposto é a coleta de dados sobre a realidade dos fatos e fenômenos.

O pesquisador no momento da entrevista deve seguir alguns métodos, dentre eles, deixar “que as questões surjam naturalmente, evitando que a entrevista assuma um caráter de inquisição ou de interrogatório policial, ou ainda que a entrevista se torne um ‘questionário oral’” (Kauark et al, 2010, p. 65).

Desta forma, obtém-se uma conversa descontraída e amigável entre entrevistado/entrevistador, é uma característica marcante da entrevista, que deve manter a sua natureza profissional, observando a sequência lógica de raciocínio no tocante ao conteúdo pesquisado. O clima entre pesquisador e participantes durante a entrevista deve ser ameno para favorecer a comunicação, dentre eles, cita-se a atitude compreensiva, a aceitação, a sinceridade, o respeito e a responsabilidade.

Mascarenhas (2012, p. 69), ressalta que a entrevista “não é apenas um bate-papo: é uma conversa que tem o objetivo de obter dados para a pesquisa. [...] serve para levantar informações que não encontramos em fontes bibliográficas, mas podemos obter conversando com as pessoas”. Nesse sentido, a entrevista será aplicada de forma não estruturada, possibilitando que o entrevistador se sinta à vontade e livre para discorrer fluentemente acerca da temática em questão.

A entrevista é o instrumento que melhor se adéqua a esta pesquisa, levando em consideração as características que lhe são inerentes, como a liberdade, a flexibilidade e a informalidade. Lakatos e Marconi (2011, p. 82) destacam que o pesquisador “tem a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal”.

A sinceridade do pesquisador no momento da coleta de dados transmite autenticidade na conduta da entrevista, “de preferência, deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações” (Severino, 2017, p. 92).

Neste contexto, as entrevistas abertas, “colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre. O entrevistador mantém-se em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente” (Severino, 2017, p. 92), portanto, sempre realizada frente a frente com o participante.

Para Kauark et al (2010, p. 65) “encorajar o entrevistado durante as respostas, evitando que ele se sinta falando sozinho”, salientando, que a responsabilidade é proveniente das ações do pesquisador, visto que ele precisa assumir as consequências de suas decisões.

A entrevista aberta foi escolhida por dar maior flexibilidade e, por poder compreender e conhecer a realidade dos participantes. A experiência e domínio do assunto certamente contribuirá para o sucesso desta etapa da pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram entrevistados individualmente, através de livre conversação, não havendo qualquer interferência externa nas questões específicas sobre a temática em debate. As entrevistas ocorrerão em espaços adequados de acordo com a disponibilidade dos participantes. Os participantes da pesquisa serão entrevistados individualmente e sem interferências/manipulações externas, respondendo as questões previamente elaboradas, após serem informados sobre os objetivos da pesquisa e de assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em virtude da Pandemia e em atendimento às orientações de distanciamento social como medida de contenção da disseminação do Coronavírus - COVID-19, optou-se pela entrevista de forma virtual, cumprindo as instruções das autoridades de saúde e das normativas previstas no Ofício Circular 002-2021 que trata de pesquisas on-line, bem como especifica quais plataformas deverão ser utilizadas e, como formalizar o convite ao participante, para que não ocorra prejuízos aos resultados e a credibilidade do processo investigativo. As entrevistas foram realizadas no período de 20 de abril a 25 de maio de 2021, através do Google Meet e depois transcritas, com duração em média, de vinte minutos.

10 TÉCNICAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O procedimento de análise e interpretação da presente investigação, objetiva detalhar o material colhido, a fim de dirimir possíveis dúvidas e erros, demonstrando o real significado sempre em consonância com a temática e os seus objetivos. Feita a coleta dos dados, ocorre a organização de tudo o que foi colhido ao longo da investigação. Utilizando-se do referencial metodológico de Bardin (2016) para analisar o material coletado, constando de quatro fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e, codificação.

A análise e a interpretação dos dados permitem a obtenção das informações contextualizadas, com o objetivo de organizar e analisar dos dados. Conforme Bardin (2016, p. 131), “a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas”, com o objetivo de organizar os dados, respondendo às respostas do problema proposto na investigação.

Por outro lado, o pesquisador “tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos” (Bardin, 2016, p. 131). Assim sendo, a análise e a interpretação uma sequência em que, não é possível desvencilhar uma da outra, que apesar de distintas estão imbricadas entre si. Marconi e Lakatos (2003, p. 167) afirmam que “a análise e interpretação são duas atividades distintas, mas estreitamente relacionadas e, como processo, envolvem duas operações analisar e interpretar os fatos apurados na coleta de dados”, demonstrando o real sentido do material coletado.

Quando submetido o fenômeno ao processo de análise, a sua ocorrência e suas relações com outros passa a ser objeto de mensuração. Mascarenhas (2012, p. 48) menciona que “o objetivo da análise é medir a frequência dos fenômenos e entender a relação entre eles”. Para uma compreensão e conseqüente interpretação do fenômeno, é necessário que seja feita uma análise, cujo objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação.

Gil (2014, p.165) afirma que:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já interpretação tem como objetivo, a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Já interpretação consiste em atribuir significados ao que foi analisado, ampliando assim a esfera do conhecimento que se tem a respeito do fenômeno em questão. Lakatos e Marconi (2003, p. 168) destacam que a interpretação “é a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos”. A interpretação ocorre ao longo de todo o processo de investigação, diferindo da análise que ocorre em um determinado momento após a coleta dos dados, nesse sentido, Lüdke e André (2014, p.56) destacam que a interpretação dos dados está “presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da investigação”.

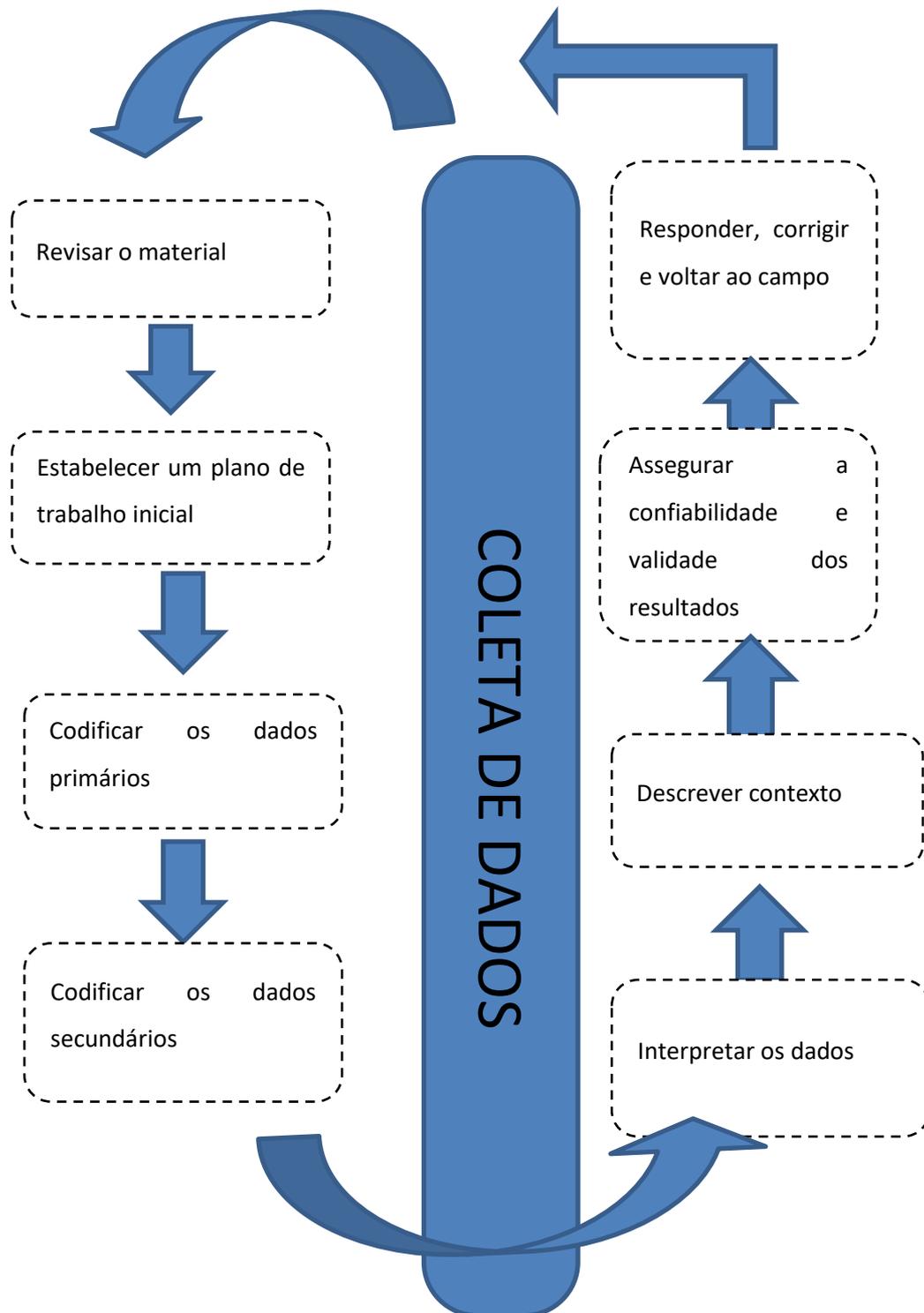
A pesquisa não objetiva enumerar e/ou medir os eventos estudados nem se vale de instrumental estatístico na análise dos dados, visto que para a obtenção de dados detalhados sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos, segundo a perspectiva dos sujeitos, por se tratar justamente de uma pesquisa qualitativa. Minayo (2018, p.22) descreve a pesquisa qualitativa como sendo a que “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, com valores, crenças, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis”.

Godoy (2015) chama a atenção para características da pesquisa qualitativa: Considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo e o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados foi realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requereu o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, teve como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados.

Contudo, segundo Flick (2004, apud Perovano, 2016, p. 290), a análise qualitativa “consiste em um processo rigoroso e lógico no qual se atribui sentido aos dados analisados”, para então se chegar a conceitos compreensíveis, válidos e confiáveis.

N pesquisa qualitativa, a análise consiste num conjunto de técnicas sistemáticas interpretativas do conteúdo oculto nos textos, ou seja, “permite sugerir possíveis relações entre um índice da mensagem e uma ou diversas variáveis do locutor” (Bardin, 2016, p. 145). A figura 14 a seguir apresenta um esquema das etapas de análise e interpretação dos dados.

FIGURA Nº 14 – Esquema da análise e interpretação dos dados



Nesta investigação serão analisados e interpretados os dados obtidos através da observação estruturada/sistemática, entrevistas e análise documental. O objetivo neste processo é identificar se há relação entre esses dados coletados com o referencial teórico abordado, visto que a relação entre ambos, compreende o resultado afirmativo da alteridade que se espera comprovar.

As respostas para comprovar os resultados são provenientes das entrevistas abertas aplicadas aos discentes, docentes e gestores do curso de graduação em RP.

Neste sentido, a interpretação terá a função de identificar os dados coletados a partir das entrevistas e análise documental com base nas normativas e fontes teóricas voltadas ao tema. Logo, a análise iniciará com a tabulação dos dados coletados obtidos através das entrevistas realizadas com os participantes, para posterior interpretação dos dados. Em razão disto, segue-se os passos para análise e interpretação, comprovando o que foi exposto nas fases acima.

10.1 Pré-análise do conteúdo

A pré-análise do conteúdo conforme Bardin é a fase da organização propriamente dita, que tem por objetivo “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 2016, p. 125).

Organizar o material é um processo de reajuste onde torna-se seguro a continuidade da relação entre a pesquisa e os dados coletados. Por isso o pesquisador deve revisar todos os dados coletados para ter certeza de que o material estará apto para ser utilizado na análise dos resultados. A escolha dos documentos a serem submetidos à análise depende dos objetivos construídos desde o início da investigação, por isso, “convém escolher o universo de documentos suscetíveis de fornecer informações sobre o problema levantado” (Bardin, 2016, p. 126).

Nessa fase é necessário levar em consideração a leitura, por estabelecer contato com os documentos a serem analisados, “tornando a leitura mais precisa” (Bardin, 2016, p. 126); a escolha e separação dos documentos a serem submetidos aos procedimentos minuciosos da análise; a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, pois desde a pré-análise “devem ser determinadas operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados” (Bardin, 2016, p. 130); e, a preparação do material.

10.2 Exploração do material

A exploração do material está ligada diretamente a pré-análise e, se as atividades forem concluídas na fase anterior, esta será somente a aplicação dos dados anteriormente tratados, pois segue a sequência de atividades produzidas no transcorrer da pesquisa.

Nas entrevistas gravadas, fazer a transcrição na íntegra; e questões abertas, devem ser anotadas em fichas para posterior análise. Para Bardin (2016, p. 131), esta fase é “longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Por isso, nessa fase, deve-se incluir a correção e a verificação de todos os dados da coleta.

É imprescindível que se estabeleça um plano de trabalho inicial para que a pesquisa transcorra conforme esperado, de forma ordenada, organizada e apresente uma sequência coerente dos fatos e fenômenos delimitados no decorrer da proposta.

A sequência de passos foi adotada a fim de que seja possível, procurou-se primeiramente verificar se todos os dados coletados a partir das entrevistas estão de acordo com os objetivos propostos e, se necessário, fazer uma revisão das informações através dos vídeos gravados das entrevistas para alinhar os dados a serem utilizados na interpretação e análise dos dados.

10.3. Tratamento dos resultados

Depois de examinar o material adquirido através das entrevistas realizadas com os docentes, discentes e gestores do curso de RP da UFAL, foi realizado o tratamento dos resultados, analisando o conteúdo coletado, descrevendo as entrevistas de forma fiel para utilização nos resultados da pesquisa.

Bardin (2016, p. 127), propõe que “nem todo material de análise é suscetível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo se este for demasiado importante”. Portanto, todas as informações derivadas da coleta de dados são úteis, entretanto, o pesquisador deverá selecionar, priorizando o que foi proposto aos objetivos da investigação.

10.4. Codificar dados primários

Codificar os dados nada mais é do que tratar o material. É uma fase importante porque deve-se “saber a razão por que se analisa, e explicitá-la de modo que se possa saber como analisar” (Bardin, 2016, p. 133), ou seja, é o momento onde o pesquisador obtém os dados coletados através das técnicas de pesquisa delimitadas para coletar as informações que deseja analisar.

Conclui-se que “a codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que [...], permite atingir uma representação do conteúdo ou

da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (Bardin, 2016, p. 133).

Os dados primários visam codificar os resultados conforme cada categoria de análise nesta pesquisa. Portanto, é necessário primeiramente que os dados sejam classificados para que sejam determinadas as categorias de investigação, pois estes dados necessitam ser precisos para maior confiabilidade.

De acordo com Bardin (2016, p. 136), pode-se “tomar como unidade de registro a resposta (a uma questão aberta) ou a entrevista, na condição de que a ideia dominante ou principal seja suficiente para o objetivo procurado”. Após registrados, os dados são organizados e classificados de maneira sistemática, de acordo com a categoria de cada participante delimitado anteriormente na pesquisa.

10.5. Codificar dados secundários

Compreende por dados secundários, aqueles já coletados a partir das entrevistas realizadas, devendo ser interpretados e relacionados de acordo com a categoria de cada participante, ou seja, discentes, docentes e gestores. Para Bardin (2016, p. 137), “em muitos casos, torna-se necessário fazer referência ao contexto próximo ou longínquo da unidade a ser registrada [...] torna-se imprescindível um acordo prévio”.

Neste contexto, o pesquisador deverá agrupar os dados, ordenando-os de forma lógica e consciente para que possam atingir os objetivos propostos. Mesmo assim, “os resultados são suscetíveis de variar sensivelmente segundo as dimensões de uma unidade de contexto” (Bardin, 2016, p. 137). Portanto, a partir da codificação dos dados se processará a análise e posterior resultados da investigação.

Neste âmbito, foram classificadas e catalogadas as respostas das entrevistas realizadas com os alunos, professores e tutores. Na sequência, realiza-se a codificação dos dados de acordo com a função de cada participante, utilizando apenas as iniciais de cada função seguido de uma ordem numérica crescente, para assegurar e preservar o anonimato dos envolvidos, viabilizando a interpretação dos dados analisados.

Para assegurar o sigilo e privacidade dos participantes da pesquisa, delimitou-se por chamá-los pelas letras, conforme segue: os discentes serão representados pela letra “D” (D1, D2, ...); os docentes pela letra “P” (P1, P2, ...) e os gestores representados pela letra C.

Alvarenga (2019, p. 57) salienta que a confiança é adquirida através da privacidade, logo, o pesquisador deverá “demonstrar interesse por eles e tentar manter

boas relações, para ir ganhando a confiança dos mesmos”. Portanto, é de suma relevância que o pesquisador esteja empenhado com os participantes, pois eles são a base fundamental para que os resultados sejam efetivos.

10.6. Interpretar dados

Em seguida a coleta dos dados, é hora de organizar todo o material construído no processo da pesquisa para em seguida, descrevê-las. Desta forma, interpretação dos dados consiste em examinar o material coletado, observando possíveis falhas, erros ou dúvidas para posteriormente expor os ensinamentos adquiridos no decorrer da pesquisa.

Interpretar os dados consiste em analisar se as informações coletadas vão atender aos objetivos propostos da pesquisa, verificando possíveis falhas, erros ou dúvidas para posterior exposição dos significados. Conforme Bardin (2016, p. 131), é nessa etapa que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos”.

A interpretação dos dados ocorre a partir de evidências observadas no decorrer das entrevistas, confrontando com a metodologia aplicada. Por isso o interesse do pesquisador fazer uma revisão de literatura voltada aos objetivos que se pretende atingir no final da investigação.

Gil (2018, p. 178) defende que ao interpretar os dados o pesquisador deve:

[...] ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e o dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas. Daí a importância da revisão da literatura, ainda na etapa do planejamento da pesquisa. Essa bagagem de informações, que contribuiu para o pesquisador formular e delimitar o problema e construir as hipóteses, é que o auxilia na etapa de análise e interpretação para conferir significado aos dados.

Sendo assim, é indispensável que o pesquisador analise se as questões respondidas nas entrevistas estão de acordo com o que foi proposto nos objetivos, se obedecem aos aspectos sociais e, se as legitimidades dos documentos analisados na investigação durante as entrevistas realizadas com os discentes, docentes e gestores, estão em conformidade com o solicitado.

Estabeleceu-se nesse contexto, um roteiro para interpretar os dados de forma coerente para cada resposta obtida através das entrevistas com os participantes, relatando detalhadamente todas as informações coletadas a partir das gravações das entrevistas,

procurando sempre, ficar atento as prioridades definidas nos objetivos da investigação para alcançar os resultados almejados.

Nesta fase, os dados serão interpretados de acordo com as respostas, procurando estabelecer o melhor parâmetro ao fenômeno pesquisado e, construindo as devidas relações com os conhecimentos teóricos e os objetivos elaborados para a investigação.

Nesse sentido, a interpretação de dados dessa pesquisa, terá uma sintetização, estabelecendo uma compreensão dos dados coletados, confirmando ou não os pressupostos da pesquisa e/ou respondendo às questões formuladas.

10.7 Assegurar confiabilidade e validade dos resultados

Objetivando que esta pesquisa tenha confiabilidade e validade dos dados coletados, é fundamental que todos os envolvidos estejam engajados na mesma meta e objetivos, que nessa investigação é analisar as experiências pedagógicas no âmbito do planejamento da aprendizagem no curso de Relações Públicas.

É nesse período que se busca valorizar a singularidade individual para alcançar o social, ou seja, “preservar ‘a equação particular do indivíduo’, enquanto faz a síntese da totalidade dos dados provenientes da amostra das pessoas” (Bardin, 2016, p. 94). Por isso, o pesquisador não pode deixar dúvidas quanto às informações adquiridas a partir das entrevistas realizadas com os participantes.

Portanto, indispensável uma revisão geral das estratégias e ferramentas utilizadas na coleta dos dados, bem como, na análise e interpretação destes, com o objetivo de certificar-se da compatibilidade e confiabilidade ao avaliar os fenômenos e fatos investigados. Para tanto, faz-se necessária revisão de todos os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, a fim de identificar possíveis falhas, permitindo assim a garantia dos resultados esperados. Logo, o pesquisador deve corrigir os possíveis erros de interpretação para assegurar a credibilidade dos resultados apresentados.

10.8 Responder, corrigir e voltar a tempo

Esta é a última etapa e tem como objetivo, aprimorar os dados obtidos. Para tanto, é importante resgatar os objetivos iniciais propostos, visando analisar e interpretar os dados coletados. Torna-se imprescindível a correção das falhas para responder as dúvidas que poderão surgir no decorrer do processo.

Em seguida a conclusão da investigação, é crucial retornar ao curso pesquisado para explicar como ocorreu os resultados da investigação, com o intuito de relatar se os

objetivos propostos atingiram os resultados esperados, que neste caso, refere-se a analisar as experiências no âmbito do planejamento e da prática pedagógica do curso de Relações Públicas, averiguando como essas favorecem o processo de aprendizagem.

O processo de validade dependerá da segurança que o pesquisador expressará no decorrer da aplicação da pesquisa, pois “qualquer pessoa que faça entrevistas conhece a riqueza desta fala, a sua singularidade individual, mas também a aparência por vezes tortuosa, contraditória, ‘com buracos’, [...] saídas fugazes ou clarezas enganadoras” (Bardin, 2016, p.94).

Em caso de dúvidas, o pesquisador deverá retomar aos objetivos para certificar-se de que não há erros e, quando necessário, corrigir as imperfeições que possam ter ocorrido no processo da pesquisa para só então, a validade da pesquisa estar de fato apta a qualificação.

11 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Nesta investigação, são considerados os aspectos éticos dos participantes, dando ênfase aos riscos e benefícios que poderão agregar no âmbito social da pesquisa, garantindo que serão respeitados os interesses de todos envolvidos, não perdendo o sentido de sua função social e humana.

Há também o compromisso direto do pesquisador em somente iniciar a coleta dos dados a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Plataforma Brasil e, da Coordenação do Curso, processo esse que se deu a partir da tramitação no CAAE em 05.03.2020 Plataforma Brasil

Para que o Comitê aceite o Projeto é necessário que o gestor da Instituição Proponente a qual a pesquisa esteja vinculada assine a folha de rosto. Além disso, também é solicitado uma declaração de cumprimento, publicização e destinação dos dados coletado e uma declaração de infraestrutura e autorização do órgão ou instituição para a realização da pesquisa em seu ambiente. Todas as solicitações foram selecionadas e enviadas ao Comitê que aceitou o projeto e então foi disponibilizado o primeiro parecer.

Por meio do protocolo do projeto no CEP/UFAL nº 393.8923, ocorreu a avaliação do conteúdo da investigação, o qual recebeu autorização do Comitê de Ética pela Plataforma Brasil, mediante Parecer Consubstanciado nº 298858920.8.0000.5013 no dia 05.03.2020 (Anexo 1).

As investigações que envolver seres humanos deve atentar à Resolução nº 510/2016, pois esta atende aos fundamentos éticos e científicos em qualquer área de conhecimento envolvendo seres humanos, identificando ainda, os riscos/benefícios que poderão ocorrer na aplicação da coleta dos dados.

11.1. Riscos

Para esta pesquisa, os riscos são mínimos, mas existem. De acordo com Bardin (2016, p. 145), os riscos em se utilizar a análise qualitativa são devido a se lidar

[...] com elementos isolados ou com frequências fracas [...] pode funcionar sobre *corpus* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, por não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem possíveis

No caso do participante sentir-se desconfortável, inibido ou constrangido diante do pesquisador para responder parte ou todas as perguntas da entrevista ou não saber o que responder - Para minimizar as expectativas que possam ocorrer antecedentes à coleta dos dados o pesquisador esclarecerá os objetivos, importância, riscos e benefícios da pesquisa, comprometendo-se ainda a tirar dúvidas sobre as perguntas da entrevista sempre que solicitado; Perda de tempo - Para evitar este risco, o pesquisador consultará o indivíduo sobre o interesse em participar da pesquisa, sendo isto documentado por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APENDICE 1), e coletará os dados apenas em data e local previamente agendado em comodidade aos sujeitos da pesquisa.

Esses riscos estão relacionados à índices que podem trazer alterações nos resultados, até mesmo por não serem, por vezes, considerados importantes para o estudo acabam sendo “deixados de lado, ou serem tidos em conta elementos não significativos” (Bardin, 2016, p. 145). Por isso, a relevância do pesquisador conhecer a fundo o tema e sua problemática, pois só então não deixará de lado nenhuma informação, embora ache desnecessária.

Devido a pandemia de Coronavírus COVID - 19, serão estabelecidos protocolos de atendimento aos participantes da pesquisa, para não ocorrer riscos à saúde em relação ao contágio. Portanto, como medida de proteção serão tomadas as devidas precauções no percurso das entrevistas transcorrerá mediante o distanciamento social de aproximadamente dois metros entre os participantes, sendo obrigatório a utilização de

máscara e álcool 70%, conforme recomendação da Organização Mundial de Saúde (OMS). Ou via plataforma Google Meet de acordo com a disponibilidade do participante.

De acordo com a OMS, há uma necessidade de aplicar esse protocolo na dinâmica de trabalho para evitar os riscos de contaminação entre os participantes e o pesquisador em evidência da eminente pesquisa.

11. 2 Benefícios

Os benefícios são atribuídos a partir de uma boa adequação do tema, pois é considerado pertinente “quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (Bardin, 2016, p. 150).

Nesta investigação, os benefícios certamente superam os riscos, pois a contribuição do participante vai gerar informações úteis que devem favorecer positivamente para o planejamento das práticas pedagógicas que promovam uma aprendizagem significativa. É preciso atentar que nem sempre o participante será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, entretanto, seu gesto poderá contribuir no avanço científico.

A análise qualitativa por trabalhar com um processo rigoroso e lógico dos dados coletados, atribui benefícios por meio da veracidade e confiabilidade das informações. Para Bardin (2016, p. 145), “é válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais”. Isto posto, nesta etapa, procura-se aperfeiçoar melhor a pesquisa para atingir os objetivos iniciais deste estudo.

11.3. Critérios de inclusão e exclusão

Estabelecer os critérios de inclusão e exclusão dos participantes é relevante para maximizar a influência da investigação. Assim, “incluir participantes com alto risco para o desfecho contribui para a diminuição do número de sujeitos necessários” (Gil, 2018, p. 80), entretanto, limitar a participação também pode reverter em desvantagens, pois no caso de desistência, impossibilitará que os resultados sejam efetivos. No estudo em questão, como critério de inclusão delimitou-se que: 1) os discentes devem estar no fluxo individual (sem reprovação, nos períodos anteriores) e possuíam média de aproveitamento semestral igual ou superior a oito inteiros; 2) os docentes que ministram aulas no 7º e 8º períodos, em disciplinas obrigatórias do curso; 3) os gestores – coordenador e vice coordenador do curso de RP – pelo fato de serem os responsáveis por coordenar o

planejamento das disciplinas, acompanhamento e avaliação do fluxo dos estudantes e da atuação dos professores.

Essas pessoas foram convidadas a participar da entrevista com o intuito de atingir os objetivos iniciais desta investigação. Assim sendo, esses participantes contribuirão positivamente para o sucesso da pesquisa.

Quanto aos critérios de exclusão, Gil (2018, p. 80) menciona que são vários os motivos que podem excluir um participante, dentre eles: “susceptibilidade de indivíduos a efeitos adversos; [...] baixa probabilidade de aderir à intervenção; [...] problemas de ordem prática para participação”. Neste caso, como critério de exclusão delimitou-se aos discentes que não estão matriculados ou que não estão cursando o 7º ou 8º período do curso; os docentes que não atuam nas disciplinas obrigatórias e os gestores que não pertençam ao colegiado do curso, estes foram excluídos de participar, pois o objetivo desta pesquisa é analisar a experiências pedagógicas no âmbito do planejamento da aprendizagem de discentes do curso de Relações Pública.

11.4 Desfecho primário e secundário

O desfecho nem sempre se apresentar da forma como o pesquisador almeja, nem tampouco o mais relevante “é o mais fácil de medir. Por essa razão, os pesquisadores precisam decidir se não é mais conveniente preferir desfechos medidos por marcadores biológicos substitutos para o risco do desfecho” (Gil, 2018, p. 83).

Como desfecho primário, espera-se confirmar as contribuições que a prática pedagógica possibilita no processo de ensino e aprendizagem e que o planejamento de ensino realizado favorece a aprendizagem significativa.

E, como desfecho secundário, as atitudes positivas ou não que forem identificadas nas entrevistas tornar-se-ão objeto de propostas destinadas a coordenação do curso, onde serão sugeridas melhorias nas práticas pedagógicas utilizadas e, que será explorado na continuação dos estudos através de construção de artigos científicos.

11.5 Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa

No caso do participante não se sentir à vontade, terá a liberdade de não responder ou interromper a entrevista em qualquer momento, podendo retirar seu consentimento, mesmo após o início da entrevista, sem qualquer prejuízo. No entanto, cabe ao pesquisador, primeiramente, criar um ambiente confiável para que o participante se envolva na pesquisa, “primeiro demonstrar interesse pelas situações problemáticas gerais

e, aos poucos, ir focando o interesse real da investigação” (Alvarenga, 2019, p. 57). Se ainda assim o participante preferir suspender a entrevista, fica o pesquisador responsável por devolver o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado ao desistente.

Fica explícito que o participante não terá nenhuma despesa e não haverá nenhuma compensação financeira relacionada à sua participação na pesquisa, sendo, portanto, voluntária. Entretanto, é importante que reconheça a relevância de sua participação para obtenção dos resultados almejados, mas caso prefira encerrar a pesquisa, poderá fazê-lo de forma clara e segura.

11.6 Sigilo, privacidade e confiabilidade dos dados

Com a finalidade de que a investigação ofereça boas perspectivas a pesquisadora e aos participantes, algumas exigências devem ser levadas em consideração, dentre elas: o sigilo, a privacidade e a confiabilidade dos dados. Trata-se nesse sentido, de uma “preparação material e, eventualmente, de uma preparação formal” (Bardin, 2016, p. 130).

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

12 APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, inicialmente, apresentaremos os dados referentes às informações gerais dos participantes, caracterizando o perfil dos discentes, docentes e gestora que responderam as questões da entrevista. Seguidamente, estão dispostos os dados por objetivos específicos, em ordem crescente, conforme elencados na metodologia. Logo, será apresentada a análise dos resultados obtidos na investigação “Análise da experiência pedagógica no curso de Relações Públicas de uma instituição de ensino superior”, realizada em uma universidade pública federal do estado de Alagoas.

Cabe ressaltar que os dados coletados resultaram da aplicação dos instrumentos elaborados com a finalidade de atender aos objetivos gerais e específicos propostos, estabelecendo uma análise coerente entre os resultados obtidos nas entrevistas e referencial teórico que sustenta a pesquisa; bem como, trazendo o que foi constatado na análise dos documentos que se interrelacionam com os aspectos contidos em cada um dos objetivos; aferindo a informação captada, atribuindo, nestes termos, um contexto significativo que assegure a importância do estudo enquanto contribuição para a prática pedagógica realizada no curso de Relações Públicas da referida universidade.

Além das entrevistas realizadas com discentes, docentes e gestores do curso para a coleta de dados, foi realizada a leitura dos seguintes documentos: PPP, entendendo que este documento norteia a ação pedagógica; as DCN apresentam as regras que orientam o funcionamento e organização do curso através de bases legais; bem outros documentos que foram verificados para compreender e averiguar as particularidades que estão implícitas no código de ética da profissão.

A apresentação dos resultados será feita por objetivos, considerando que a análise realizada à luz de cada objetivo traçado, possibilita uma melhor compreensão das possíveis respostas encontradas ao problema que norteou a presente pesquisa, com vistas a entender o objeto de estudo e os possíveis resultados encontrados para a problemática proposta, que motivou esse estudo.

No decorrer da análise, o procedimento seguiu os seguintes passos:

a) A análise sobre o que dizem os documentos oficiais as DCN e o Projeto Político Pedagógico do Curso de RP da instituição pesquisada;

b) A relação entre a teoria apresentada por autores que abordam a temática sobre planejamento e prática pedagógica;

d) Os dados obtidos com as entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa (docente, discente e gestores).

Neste sentido, os dados coletados nesta investigação serão analisados na perspectiva das respostas aos objetivos, compreendendo a seguinte organização:

Análise das respostas do objetivo específico 1: Identificar as práticas pedagógicas e de planejamento utilizadas durante o curso.

Análise das respostas do objetivo específico 2: Descrever as competências e habilidades requeridas ao profissional de RP.

Análise das respostas do objetivo específico 3: Relatar a concepção dos discentes sobre o papel do profissional de relações públicas.

12.1 Perfil dos discentes, docentes e gestores do curso de RP participantes da pesquisa de acordo com os dados coletados

Os respondentes da pesquisa foram os docentes, discentes e a coordenadora do curso. Todos os discentes eram alunos matriculados regularmente no curso de Relações Públicas da Universidade Federal de Alagoas. A pergunta sobre gênero não era obrigatória responder, entretanto todos deixaram registrado essa informação, totalizando em 10 discentes do sexo feminino e quatro do sexo masculino. A pesquisa teve como foco os discentes do 7º e 8º período do curso, que atenderam aos critérios de participação, ou seja, haviam cursados as disciplinas correspondentes a área profissionalizante do curso. Contudo, o maior número de respondentes concentra-se no 7º período letivo. Todos os discentes responderam de forma voluntária, e foram informados da motivação (tese doutorado) para pesquisa. Não foi solicitada identificação.

O critério de participação dos docentes que responderam à pesquisa, se deu unicamente pelo fato de que são professores das disciplinas da área profissionalizante do curso de Relações Públicas da Universidade Federal de Alagoas. Responderam nove docentes, incluindo a coordenadora do curso, cujo questionário diferenciado, abordou questões relacionadas a gestão. Entre os docentes foram cinco mulheres, três homens e um com gênero não informado. Todos os respondentes têm grau de doutoramento, são professores efetivos da UFAL e estão no curso de Relações Públicas há mais de dez anos. Importante ressaltar que também participaram da estruturação do PPP e possuem experiência na docência, devido ao tempo em que são professores.

A coordenadora, também professora do curso, possui título de doutora em Ciências de la Comunicación, pela Universidade Autônoma de Barcelona, e está na gestão do curso há seis anos. Ela foi eleita para compor o colegiado do curso, sendo escolhida pelos membros do colegiado para exercer a função de coordenadora. Vale ressaltar a sua responsabilidade em conduzir a elaboração do PPC em colaboração com os docentes, discentes e funcionários.

Neste contexto, os profissionais respondentes, tanto docentes quanto coordenadora do curso, já conhecem as práticas pedagógicas e de planejamento, bem como os processos educativos que envolvem esta etapa da educação superior, visto que já têm experiência nas funções exercidas. Ressalta-se, nesse sentido, a importância da participação deles nesta pesquisa para promover reflexões e preencher lacunas que venham a ser identificadas.

Em suma, buscamos analisar cada um dos objetivos propostos nesta pesquisa, buscando compreender, na visão de cada participante, quais as contribuições para a consolidação de resultados que favoreçam práticas pedagógicas exitosas para o curso de RP.

12.2 Objetivo Específico No. 1: Identificar as práticas pedagógicas e de planejamento utilizadas durante o curso⁵

A prática pedagógica é um processo que abrange as atividades didáticas desenvolvidas pelos docentes, vai além da execução em sala de aula, envolve o processo de planejamento e avaliação (Brisolla, 2020). Para Souza (2015) no planejamento estão contidos o conteúdo, tema, metodologia, recursos didáticos e avaliação. A responsabilidade de elaborar o planejamento é do docente, entretanto o plano deve ser útil tanto para o professor quanto para o aluno, devendo considerar a realidade e as possibilidade de executá-los.

Nesta acepção, planejar evita o imprevisto e contribui para a qualidade do processo ensino aprendizagem, uma vez que a prática pedagógica é “um processo que expressa reflexão e intervenção docente, sob as bases teórico práticas que se iniciam desde a pesquisa inicial para pensar a organização do trabalho pedagógico, incluindo a ação de

⁵ “A prática pedagógica do curso de relações pública de uma universidade pública” artigo aprovado para apresentação no Congresso Ibero Americano de Investigación Científica 2022 apresentado como exigência parcial para a obtenção do título de doutora, do Programa de Doutorado em Ciência de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA (2022).

planejar” (Brisolla, 2020, p. 82). Assim, identificar como estas práticas acontecem se faz necessário.

Além disso, é perceptível que as experiências pedagógicas vivenciadas em sala de aula possibilitam o desenvolvimento de habilidades e competências, a aquisição de conhecimento, promove interações, e ainda, pode favorecer ao futuro profissional uma melhor socialização, inclusão e atuação no mercado de trabalho.

Identificar as práticas pedagógicas e de planejamento utilizadas durante o curso foi o primeiro dos objetivos dessa investigação, visto que é essencial ter um panorama de como os docentes e gestores planejam, executam e avaliam as práticas pedagógicas e como os discentes percebem o planejamento das referidas práticas usada por seus professores. Analisar como essas experiências pedagógicas são vivenciadas e contextualizadas por docentes, discentes e gestores é fundamental para a formação do futuro profissional.

A seguir serão apresentadas as perguntas, as respostas dadas pelos docentes, discentes e gestor, bem como a relação destas com o Projeto Político Pedagógico do Curso, e com as reflexões advindas da literatura sobre o tema. Finalizando com a análise das contribuições dadas pelos participantes visando identificar as práticas pedagógicas e de planejamento utilizadas no curso de RP.

O elemento motivador para a elaboração Projeto Pedagógico do Curso de Relações Pública foi a “percepção, por parte da comunidade envolvida com o curso, da necessidade de aprimorar o planejamento do processo ensino aprendizagem, objetivando a qualidade do profissional e do cidadão que se pretende formar” (PPC, 2014, p.17).

Consta também no Projeto Pedagógico do Curso que ele deve estar em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional. O plano de ação para a oferta de disciplinas será elaborado e/ou revisado semestralmente antes do início das aulas. Além disso, “alunos e docentes observarão os seus direitos e obrigações de acordo com as normas e resoluções acadêmicas vigentes, sendo a atividade de aula orientada pelo plano de aula” (Ufal, 2014, p. 24). Desta afirmação é possível deduzir que é dever do docente planejar a prática pedagógica, apresentando um plano de aula.

As diretrizes curriculares nacionais para o curso de RP indicam em seu Art. 3º, X, nos §1 e §2 que “a proposta pedagógica deverá assegurar a formação de profissionais generalistas” e “deverá estabelecer ações pedagógicas visando o desenvolvimento de condutas e responsabilidade profissional e social” (Brasil, 2013 Resolução Nº 02 CNE, de 27 de setembro de 2013). Nesse sentido a formação do profissional de RP visa um

egresso capaz de considerar os aspectos culturais e relacionais na interação com o público, estimulando uma identidade profissional voltada as demandas sociais.

Desenvolver uma prática pedagógica pertinente ao contexto social é importante pelo seguinte argumento:

O ensino potencializa o desenvolvimento dos sujeitos. Por consequência, ele precisa ser intencionalmente planejado e compartilhado, por meio de ricas e intensas interações para que os sentidos em circulação possam ser apreciados no plano social da sala de aula e compreendida por todos (Gontijo et al., 2013, p. 52).

Na perspectiva da intencionalidade Padilha (2001, p. 63) afirma que planejar “significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica de caráter político ideológico e isento de neutralidade”. Nesta acepção o planejamento é imprescindível, para o docente orientar seu trabalho, organizar metodologicamente a prática pedagógica visando uma boa atuação.

O curso de RP na instituição pesquisada para se adequar as DCN, passou por mudanças, ao elaborar o vigente PPC. Sintonizados com os princípios elencados na legislação, o PPP do curso de RP propõe “alinhar de modo sinérgico a relação entre teoria e prática com o intuito de formar profissionais com bagagem humanística, percepção social e visão crítica” (Ufal, 2014, p. 16). Nesse sentido, a relação teoria e prática da docência se manifesta na prática pedagógica, uma vez que:

A prática pedagógica é um processo que está intrinsicamente ligado à articulação da teoria à prática da docência, que se constrói e se reconstrói no dia a dia, mediante exercício analítico cuidadoso para interpretá-la criticamente. Envolve múltiplas dimensões: a formação do professor, o perfil do aluno, metodologia do ensino, os objetivos e conteúdo da aprendizagem, as estratégias de ensino, a avaliação educacional e a relação professor aluno (Coloni, 2016, p. 2).

Nessa perspectiva, não há espaço para o ensino meramente técnico, este deve ir além das metodologias tradicionais, “substituindo as práticas reprodutivas pelo pensar e executar práticas que respondam as necessidades do homem contemporâneo” (Maia, 2009, p. 87). Vale ressaltar que a prática pedagógica é o guia do processo ensino aprendizagem, sendo fundamental para o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes a formação dos futuros profissionais de RP.

Pergunta 1 para os docentes: você acredita que a convivência com os alunos aperfeiçoa a sua prática pedagógica?

Foi possível identificar que todos os docentes responderam que a convivência com os discentes contribui para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e para a construção de conhecimentos. Para os docentes P3 e P5 a convivência com os discentes contribui para aproximá-los da realidade do aluno “*construir o conhecimento de forma coletiva e em sintonia com a realidade dos alunos*” (P3). O docente P5 diz que “*podemos refletir sobre nossas práticas e podemos aprimorar ou aprender metodologias mais condizentes com as realidades de cada aluno*” (P5). Para P7 “*A convivência tanto a remota quanto a presencial aperfeiçoa a prática profissional*” (P7). O docente P8 afirma “*A convivência é fundamental. Pois o aperfeiçoamento vem dessa troca, do feedback com os mesmos*” (P8). Na mesma acepção P9 responde que a convivência é importante e favorece a “[...] *a interação, o diálogo que se constrói, a troca de experiências, as vivências de cada um*” (P9).

Por diferentes motivos todos os docentes afirmam que a convivência é importante para aproximá-los da realidade dos discentes, para aperfeiçoar a metodologias, para trocar experiências e para construir conhecimentos de forma coletiva e sintonizados com a realidade. Além disso, a convivência é fundamental para a interação, o diálogo, a troca e o feedback.

Pergunta 1 para os discentes: você percebe o planejamento da metodologia usada nas aulas de seus professores?

Dos 14 discentes que participaram da pesquisa quando questionados se percebiam o planejamento da metodologia usada nas aulas de seus professores, nove (9) disseram “*sim*”, três (3) responderam “*não*”. Os discentes D4, D12 e D14 responderam que percebiam o planejamento em algumas disciplinas. “*Apenas alguns, o planejamento é seguido de fato, a maioria apenas mantém o planejamento nas primeiras aulas*” D4 “*Em algumas disciplinas, sim*” (D12) “*Dá para perceber o que eles planejam para as aulas*” (D14).

Pergunta 1 para a coordenadora: você poderia dizer quais as medidas adotadas pela coordenação para acompanhar o planejamento das aulas dos docentes do curso?

A percepção da maioria dos discentes vai ao encontro do que diz a coordenadora do curso ao responder à questão:

“*A coordenação acompanha o planejamento das aulas através do plano de ensino enviado pelos professores e solicitado pela Prograd*”.

Entretanto, “A coordenação avalia os assuntos ministrados pelos professores e suas respectivas metodologias, aplicadas ao campo das relações públicas”.

O aspecto referente a avaliação que também compõe os elementos do planejamento não foi mencionado na resposta da coordenadora.

Da análise realizada os docentes planejam visando promover a convivência com os discentes na perspectiva de aproximação com a realidade vivenciada por eles. Os discentes por sua vez identificam que há planejamento, mas nem sempre é seguido pelo docente. A coordenadora acompanha e avalia os planos de ensino dos docentes.

De acordo com as DCN o curso de graduação em RP terá 3.200 (três mil e duzentas) horas, conforme estabelecido na Resolução CNE/CES nº 2/2007. Para os quatro eixos de formação são 2.800 (duas mil e oitocentas) horas para as atividades didáticas – de cunho teórico e prático, tanto as obrigatórias como as optativas. São 1.400 (mil e quatrocentas) horas para os eixos de Formação Geral, de Formação em Comunicação e de Formação Suplementar; 200 (duzentas) horas para estágio supervisionado e 200 (duzentas) horas para atividades complementares (Brasil, 2013).

Destinadas ao Eixo de formação em relações públicas, foco desta pesquisa, são 1.400 horas de atividades didáticas, incluindo a carga de 150 (cento e cinquenta) horas destinada ao Trabalho de Conclusão de Curso. Ainda de acordo com as DCN, Art. 6º “§ 1º Serão indicados para cada eixo um conjunto de conteúdos básicos que podem ser contemplados em diversas atividades didáticas, tais como disciplinas, oficinas, atividades laboratoriais, discussões temáticas, seminários etc.” de modo que possibilitem o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas tendo em vista o perfil do egresso, como preconiza o Art. 5º parágrafo único da DCN (BRASIL, 2013).

Além disso, no decorrer de sua formação, o aluno deverá cursar atividades didáticas em laboratórios especializados com objetivo de desenvolver práticas tais como:

- a) Pesquisas de opinião e de imagem que fundamentem a execução de projetos específicos;
- b) Diagnóstico, planejamento e gestão estratégica da comunicação;
- c) Planejamento e organização de eventos;
- d) Gerenciamento de crises, redação institucional, produção de mídias impressas, audiovisuais e digitais;
- e) Comunicação em rede;
- f) Portais corporativos, governamentais e comunitários; e

g) Realização de projetos sociais e culturais.

Fundamentado nessas diretrizes o PPP é o documento que norteia as atividades docentes e não docentes. Este é para Longhi e Bento (2006, p.173) “um planejamento prevê ações a curto, médio e longo prazo, intervindo diretamente na prática pedagógica diária”. Consta no PPP que a instituição estudada reconhece o educando como agente principal de sua própria aprendizagem e que “as práticas pedagógicas visam uma interação entre aluno – professor – conteúdo, na perspectiva de que o educando conheça os primeiros passos do caminho para aprender a aprender” (Ufal, 2014, p. 31). Para tal, visando a qualificação do egresso deve empregar metodologias como: Seminários; Palestras; Dinâmicas de Grupo; Práticas em Laboratórios; Visitas Técnicas; Estudo de Casos; Projetos Culturais; entre outras que promovam o protagonismo do discente.

As metodologias que colocam o educando como protagonista de seu próprio aprendizado e os professores como mediadores ou facilitadores do processo, que instigam o aluno a participar da aula, levando-o para um contexto de interação seja por trabalhos em grupo ou discussão de problemas são chamadas metodologias ativas (Lovato et al., 2018 p. 157).

Para Lovato (2018) tornar o estudante responsável por sua própria aprendizagem implica que, ele tem que desempenhar uma série de tarefas visando a construção de conhecimentos, tanto por meio do diálogo (Freire, 1996) como da interação com o assunto estudado. Nesta acepção, a docência precisa ser planejada com base em situações desafiadoras em aulas contextualizadas, que despertam a criatividade, levam a reflexão e a aprendizagem significativa.

Na contemporaneidade a formação dos futuros profissionais de RP, de acordo com Silva Filho e Campos (2018, p. 95) precisa considerar “as transformações advindas da revolução tecnológica e da informacional que, além de estarem diretamente relacionada a vida dos estudantes, também comprometem a socialização do conhecimento”. Nesse caminho, Teles et al. (2020) aponta que os estudantes durante seus processos formativos deveriam vivenciar momentos que mobilizassem, no aspecto teórico prático, situações que os levem a utilizar as tecnologias de informação e de comunicação digital.

Pergunta 2 para os docentes: você pesquisa práticas pedagógicas atualizadas de ensino, para as disciplinas que ministra?

Em resposta a segunda questão os professores dizem que pesquisam formas pedagógicas atualizadas de ensino, para as disciplinas que ministram.

Os demais P1, P2 e P8 responderam apenas “sim”. P3 e P4 responderam “*Busco acompanhar as discussões sobre práticas de ensino em Relações Públicas em fóruns importantes da área*” (P3). *Busco aprender e praticar metodologias que coloquem o aluno como protagonista na construção do seu conhecimento, e que promova interação entre seus pares. Essa troca é importante para que uns possam auxiliar outros que estejam com alguma dificuldade.* (P4).

Entretanto, P6, afirma que utiliza métodos pedagógicos ainda que clássicos “*visando inovar e agregar criatividade através de métodos pedagógicos, ainda que clássicos, mas adequando-os à realidade da disciplina e da atualidade*” (P6). Enquanto P7 diz que “*Procuro estar atualizada, de modo que as aulas sejam produtivas e despertem o interesse dos discentes*” (P7). Para P9 “*Atualização é essencial*” (P9).

Pergunta 2 aos discentes: qual o tipo de aula mais comum observada nas disciplinas do curso?

Os discentes D2, D3, D7, D13 citaram “*Aulas expositivas*”. Os discentes D8, D9, D10, D11 e D12 disseram: “*Expositiva, onde o professor fala sobre determinado tema e os alunos colaboram com comentários e questionamentos*” (D8). “*Expositivas com apresentação de slides*” (D9), “*Aulas com recursos visuais (slides) e verbais (faladas)*” (D10), “*Exposição de conteúdo e discussão*” (D11) “*Exposição de conteúdo em quadro branco (aula presencial); discussão de texto de forma apenas oral (período de aula on-line - pandemia)*” (D12).

Os discentes D1 e D4 disseram que a metodologia utilizada era “*Leitura e Diálogo*” enquanto D5 informou “*slide com recursos visuais*” (D5) e “*Aula por slide*” (D14). Outra afirmação foi referente as aulas virtuais devido a pandemia, “*Aulas apenas oral (período de aula on-line - pandemia)*” (D6).

Pergunta 2 para a coordenadora: você sabe informar se o planejamento das aulas é seguido, e se atende as expectativas de aprendizado dos alunos?

Ela respondeu que:

Poucas alterações acontecem no planejamento das aulas, informação obtida através de conversas informais com os professores. O curso de Relações Públicas está formando profissionais para atuação no novo contexto digital, tecnológico-informatizado e “multimidiático”, que sejam capazes de articular novas formas de discursos por meio do hipertexto, da hipermídia, interagir na rede mundial da Internet e operar com diversas ferramentas em várias plataformas digitais de redação e de edição. (...).

Dessa forma, com relação às expectativas de aprendizado dos alunos, como os professores seguem as ementas que estão disponíveis no próprio sistema acadêmico e projeto político pedagógico, acredito que sim (C).

Historicamente, o modelo expositivo foi a base do planejamento, execução e avaliação da docência. Entretanto, os docentes informaram que procuram formas novas para ministrarem suas aulas visando inovar e agregar criatividade, para que suas aulas sejam produtivas e despertem o interesse dos discentes. Os discentes identificam que a maioria das aulas são expositivas, mas há também discussão, com comentários e questionamentos e, apresentação de slides. A coordenadora afirma que são poucas as alterações no planejamento, que ela acompanha obtendo informações por meio de conversas informais com os docentes e, que o curso vive um contexto digital e midiático o que a leva a acreditar na aprendizagem dos discentes.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) prevê que o ensino de graduação deve ser centrado em três eixos: inovação e qualificação, internacionalização e gestão acadêmica do ensino de graduação. Estes visam a “melhoria contínua da oferta de seus cursos, a formação cidadã, o reconhecimento pela sociedade e a garantia de formação adequada ao perfil do egresso” (Ufal, 2013, p. 24). Para o eixo inovação, a universidade deve estar atenta as tendências e desafios do mundo contemporâneo buscando sempre novas práticas pedagógicas. Além disso, deve possibilitar uma revisão permanente dos seus projetos pedagógicos, inclusive de novos desenhos curriculares.

Outro aspecto a considerar diz respeito ao processo de acompanhamento das atividades e das disciplinas, que deve ocorrer antes da primeira semana de aulas do semestre letivo e envolver todos os docentes, por meio do Seminário de Preparação de Atividades, bem como pelo Seminário de Avaliação Semestral com a participação de docentes e discentes, organizados pelos respectivos períodos.

Correspondendo a um processo de autoavaliação o objetivo é “contribuir para o acompanhamento das atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão, garantindo espaço à crítica e ao contraditório, oferecendo subsídios para a tomada de decisão e o redirecionamento das ações” (UFAL, 2013, p. 103). Esse processo permitirá o planejamento das ações que favoreçam a concretização dos objetivos propostos, seu aperfeiçoamento e inovação.

Nos discursos educacionais o termo inovação é muitas vezes compreendido como “a inclusão de aparatos digitais e tecnológicos. Entretanto, essa é uma forma reducionista de abordar o tema. É preciso reinventar o papel da escola e da universidade nesse novo

contexto” (Cunha, 2016, p. 92). Na perspectiva do ensino na contemporaneidade, as mudanças nas práticas tradicionais de ensinar e aprender trouxe inovações que repercutiram na atividade docente, ao colocar o discente como protagonista de seu próprio aprendizado.

Em estudo sobre inovação Cunha (2016, p. 96) apresenta “distintas compreensões de inovação” a partir da análise de experiências relatadas por professores. Entre elas, foram identificadas experiências que: envolvem apenas o professor e seus alunos; testam novas metodologias; imbricam diferentes racionalidades na construção do processo ensino aprendizagem, retomam a indissociabilidade do ensino com a pesquisa; utilizam novas alternativas de comunicação envolvendo tecnologias virtuais e, estimulam a autoria e protagonismos dos estudantes.

Destas experiências elencadas a maioria dos casos tem origem em situações problemas, “partem de algum desconforto vivido no trato do conhecimento ou no sucesso de aprendizagem de seus alunos” (Cunha, 2016, p. 97). Desse modo, romper com as práticas rotineiras a que estão acostumados, representa uma potencialidade de inovação. Lucarelli (2003) citado por Cunha (2016, p.97) reafirma que:

[...] em qualquer componente da situação didática podem ser geradas dificuldades, se essas se evidenciarem como centro de problemas, em sua resolução o docente desenvolve ações que modificam o sistema de relações existentes entre esses componentes, dando lugar à geração de experiências inovadoras.

Vale ressaltar alguns elementos da didática que são considerados como fundamentais segundo Amaral, (2006); Farias et al., (2011); Libâneo, (2013): a definição dos objetivos e do conteúdo; a metodologia, as estratégias de ensino; os recursos didáticos; as estratégias de avaliação; a aula como forma de organização do ensino e, relação professor aluno. Estes fazem parte da prática docente e devem ser considerados na elaboração do planejamento.

Considerando que a aula segundo Libâneo (1993, p.) “é um conjunto de meios e condições em que o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da aprendizagem do aluno”, o docente para realizar sua aula necessita ter uma estrutura didática planejada que estabeleça uma relação entre o conteúdo a ser apresentado e as características dos discentes, propondo objetivos, métodos de ensino dinâmicos e de avaliação que considerem o ritmo de aprendizagem da turma, que sejam apresentados com clareza e organização que levem os discentes a aprenderem.

Pergunta 3 para os docentes: Você autoavalia acerca de sua docência para inovar suas aulas?

Todos os docentes questionados se faziam autoavaliação acerca da docência para inovar suas aulas, eles responderam que sim. P1 disse: *“certamente sim”* (P1). P2, e P8 afirmaram que *“sim”*. P9 respondeu *“procuro fazer isso”* (P9). Em consonância com Lucarelli (2003), P3 considera os resultados da aprendizagem e autoavalia os resultados *“Sim, busco fazer uma autoavaliação no final de cada disciplina ministrada, considerando os resultados das turmas em termos de aprendizagem, medido através trabalhos e discussões”* (P3). A mesma atitude de P4 busca *“Refletir sobre minhas aulas/práticas me faz compreender como posso melhorar para entregar o melhor ambiente de aprendizagem para meus alunos* (P4).

Para saber onde aprimorar P5 diz: *“Procuro analisar a recepção do aprendizado através de trabalhos. Fica mais fácil saber onde é necessário aprimorar”* (P5). O docente P6 responde: *“Seguramente. E uma boa avaliação é ter sensibilidade para observar a recepção das aulas pelo aluno e qual reflexo se percebe na turma”* (P6), enquanto P7 *“Sim, constantemente. A autoavaliação proporciona ciência do que é possível aprimorar”* (P7).

Pergunta 3 para os discentes: o que significa dizer que um professor “tem didática inovadora”?

Responderam: *“Um professor que consegue aplicar o conteúdo de diferentes maneiras de modo que a maioria compreenda”* (D1). *“Que sabe dar a aula de forma dinâmica e produtiva, sem que torne a aula cansativa”* (D2). *“Que ele consegue passar o conteúdo proposto pela disciplina de forma clara e com uma perceptível organização”* (D3). *“A forma com que há o domínio do assunto de maneira muito clara. As exposições são um complemento”* (D4). *“Significa que o professor ensina de uma forma que o entendimento seja fácil”* (D5). *“Um professor que consegue aplicar o conteúdo de diferentes maneiras de modo que a maioria compreenda”* (D6). *“Ele cria dinâmicas para tornar a aula mais atrativa”* (D7). *“É dito que um professor tem didática quando o conjunto dos artifícios utilizados em aula faz com que os alunos se sintam cativados e motivados a aprender”* (D8). *“Ele sabe adaptar o conhecimento, avaliações e trabalhos a serem passados com as dinâmicas e ritmo da turma, além de ser disponível ao alunado e falar na linguagem que os discentes falam (academicamente falando)”* (D9).

“Técnicas de ensino que simplifiquem ou tentem simplificar a absorção do conteúdo” (D10). *“Técnicas de ensino que facilitem a aprendizagem* (D11). *“Quando*

ele sabe abordar um assunto de forma que o aluno entenda de forma fácil” (D12). “Explicar de forma fácil, rápida e não estender muito a aula por nada” (D13). “Que ele tem conhecimento necessário para transmitir as informações com fluidez e dinâmica para os alunos” (D14).

Pergunta 3 para a coordenadora do curso: você estimula os professores inovarem em suas práticas pedagógicas, no ato do planejamento de suas aulas?

Ela respondeu:

Informo aos professores sobre a existência de cursos de metodologias ativas na educação pública e universitária, fornecida inclusive pelo projeto UFAL Conectada-Proford, para que possam participar e se aperfeiçoar nas práticas pedagógicas, principalmente em contextos pandêmicos e de aulas on-line. Tivemos no semestre de 2019.2 e 2020.1 a participação de alguns professores do curso nesta capacitação (C1).

A partir da percepção apresentada sobre inovação na prática pedagógica é possível identificar a necessidade de ruptura da visão tradicional de ensino, com o docente transmissor de conhecimento, mas um professor que: consegue aplicar o conteúdo de diferentes maneiras, de forma clara e com uma perceptível organização, criando dinâmicas para tornar a aula mais atrativa fazendo com que os alunos se sintam cativados e motivados a aprender. Além disso, se capaz de adaptar o conhecimento, avaliações e trabalhos a serem passados com as dinâmicas e ritmo da turma, utilizando estratégias de ensino que facilitem a produção de conhecimento, transmitindo informações com fluidez de modo que a maioria dos discentes compreenda.

Os docentes buscam inovar a partir da autoavaliação de sua performance em sala de aula, uns refletem sobre suas práticas, enquanto outros observam os discentes, analisando a aprendizagem, a partir dos trabalhos apresentados por eles. A coordenadora estimula a inovação informando a realização de cursos que alguns docentes participam. Os discentes entendem que uma didática inovadora se manifesta em aulas dinâmicas e produtivas, que motivam e favorecem a aprendizagem significativa.

As respostas dadas às perguntas direcionadas aos docentes, discentes e coordenadora, mostram que o objetivo 1, no qual está proposto “**Identificar as práticas pedagógicas e de planejamento utilizadas durante o curso**”; aponta para as seguintes contribuições de acordo com o campo de atuação: a primeira contribuição se refere ao significativo envolvimento dos docentes com o planejamento pedagógico, que buscam na convivência com os discentes promover uma prática articulada com a realidade deles,

atendendo assim ao preconizado no PPC. Além disso, docentes relatam que buscam inovar e se autoavaliam na perspectiva de agregar criatividade em aulas produtivas que despertem o interesse dos discentes para a aprendizagem.

A segunda contribuição identificada, mostra que os discentes estão atentos a atuação dos docentes, no que se refere ao processo formativo enquanto futuros profissionais, tendo em vista a percepção de que alguns docentes não seguem o planejamento proposto. Entretanto, o exercício da prática pedagógica se concretiza em uma didática fundamentada em aulas expositivas, onde há diálogo com comentários e questionamentos. Outro aspecto a considerar é que os discentes não mencionaram um contexto digital e midiático como elemento de uma didática inovadora. Assim, se faz necessário junções junto a gestão do curso, para que o planejamento realizado pelos docentes tenha um acompanhamento mais efetivo.

A terceira contribuição observada se trata da atuação da coordenação, que tem o dever de acompanhar a ação docente, e o faz com foco no conteúdo ministrado e na metodologia descrita pelos docentes em seus planos de aula. Informa que há poucas modificações no planejamento, obtém essas informações em conversas informais. Menciona um ambiente digital e midiático para a formação dos futuros profissionais de RP, de modo que os discentes possam dominar a sociedade midiático-digital. O estímulo a inovação advém da divulgação de cursos ofertados pela instituição.

Das considerações extraídas com a análise dos dados coletados para esse estudo, há um desconhecimento institucional, sobre o fato de que nem todos os docentes seguem o planejado e, que os discentes estão atentos as barreiras e potencialidades para a sua aprendizagem. As práticas pedagógicas identificadas mostram a necessidade de seguir com mais proximidade o Projeto Pedagógico do Curso.

12.3 Objetivo Específico No. 2: Descrever as competências e habilidades requeridas ao profissional de RP⁶

As diretrizes curriculares nacionais para o curso de RP estabelecem em ser Art. 2º incisos VII e VIII que deverá conter entre os componentes curriculares a descrição das competências gerais e específicas e habilidades e perfil desejado para o futuro

⁶ “Práticas Pedagógicas e de Planejamento: Percepção dos Docentes e Discentes do Curso de Graduação em RP de uma Instituição Pública de Ensino” artigo submetido para apresentação no Congresso da Associação Brasileira de Relações Públicas e Comunicação Organizacional – ABRAPCORP apresentado como exigência parcial para a obtenção do título de doutora, do Programa de Doutorado em Ciência de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA (2022).

profissional. Segue em seu Art. 5º descrevendo as competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o curso de RP. As competências e habilidades descritas são:

I – Gerais:

- a) domínio das linguagens e das técnicas utilizadas no processo de comunicação e nas diversas mídias, articulando as dimensões de criação, produção e interpretação;
- b) 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;
- c) atuação profissional em consonância com os princípios éticos de comunicação para a cidadania, considerando as questões contemporâneas, voltadas para os direitos humanos e a sustentabilidade;
- d) capacidade de produzir conhecimento científico no campo da comunicação e na área das relações públicas e de exercer a docência.

II - Específicas:

- a) interesse em desenvolver pesquisas, estratégias e políticas que favoreçam a interpretação qualificada da conjuntura sócio-organizacional;
- b) criatividade para gerar, executar e avaliar planos, programas, campanhas e projetos estratégicos de relações públicas, integrados às demandas organizacionais e da opinião pública;
- c) habilidade para sistematizar os repertórios necessários à prática profissional, nos âmbitos da gestão de processos comunicacionais, da cultura organizacional e das inovações tecnológicas;
- d) conhecimento de técnicas e instrumentos adequados ao desenvolvimento de atividades específicas: assessoria de imprensa, organização de eventos, cerimonial e protocolo, ouvidoria, comunicação interna, pesquisa de opinião pública e de mercado;
- e) capacidade de realizar serviços de auditoria, consultoria e assessoria de comunicação de empresas;
- f) condições de atuar de forma qualificada em atividades de relações governamentais e de comunicação pública;
- g) habilidade para administrar crises e controvérsias, promovendo ações para a construção e preservação da imagem e da reputação das organizações.

Essas competências e habilidades perpassam os quatro grandes eixos de formação em que os conteúdos curriculares estão organizados. Para cada eixo são descritos um conjunto de conteúdos básicos que podem ser contemplados em diversas atividades didáticas. Os conteúdos teóricos e práticos, para esses eixos, são estabelecidos de acordo com o projeto de formação definido pela instituição.

Vale destacar o eixo de formação suplementar que deverá contemplar conteúdos, para a construção do perfil e das competências pretendidas, devendo ser previstos estudos voltados para:

- I - empreendedorismo e gestão de negócios;
- II - comunicação nos processos de governança corporativa;
- III - psicologia social;
- IV - estatística;
- V - relações governamentais;
- VI - cerimonial e protocolo;
- VII - ouvidoria.

Neste sentido, essas temáticas propostas como formação suplementar deverão ser trabalhadas em atividades acadêmicas que garantirão o desenvolvimento das competências e habilidades em consonância com o perfil desejado, visando capacitar o egresso para atuar no mercado de trabalho de forma inovadora. Na perspectiva colocada pelas DCNs o PPP do curso de RP da instituição pesquisada define para a formação profissional o mesmo conjunto de competências e habilidades gerais e específicas que constam nas DCN.

Do ponto de vista profissional, as competências estão relacionadas com as funções que serão desenvolvidas no exercício da profissão, ou seja, o modo de atuação. A competência é uma estrutura complexa e suas características estão determinadas pela forma em que o sujeito organiza e utiliza os conhecimentos adquiridos, os integra a prática e inter-relaciona com o contexto, em conexão com as peculiaridades individuais e sociais (Sánchez, 2018).

No contexto educacional, as habilidades e competências são desenvolvidas na perspectiva de prover conhecimentos na perspectiva de que o desempenho do futuro profissional seja eficiente e responsável. Para tal, o processo ensino aprendizagem deve ser planejado, visando mobilizar um conjunto de valores e interesses vinculados ao bom desempenho profissional.

Assim, para alcançar o objetivo de formar profissionais com o perfil definido pelas DCN e PPP do curso, o planejamento das práticas pedagógicas precisa acontecer de modo a contemplar as diversas competências a serem adquiridas. Tendo a prática pedagógica como forma de organização do processo ensino aprendizagem e o professor como mediador do conhecimento é ele quem “dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo de aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos” (Libâneo, 1993, p. 177). Assim, para que o processo ensino aprendizagem alcance os objetivos traçados a interação professor-aluno é fundamental.

Pergunta 1 para os docentes: Para você qual a atividade mais importante na função de Relações Públicas?

Levando em consideração as respostas dos participantes desta pesquisa referentes as competências e habilidades requeridas ao profissional de RP. Os docentes P1, P5, P7 responderam que o planejamento é sem dúvida a principal habilidade para a função do profissional de RP. P2 acrescenta: *o planejamento quanto a todas suas atividades e ações estratégicas, porém junto com presença de espírito no caso de ocorrências não previstas*. P2. Para P8: *Sim. Pesquisa e planejamento. Já P4 diz: Sem dúvida, o planejamento é peça chave para a função de Relações Públicas.*

Os docentes P3 e P6 foram mais enfáticos em suas afirmações. Para P3 o planejamento é importante tanto na profissão como na academia no planejamento da prática de ensino P3: *O planejamento faz parte da natureza das Relações Públicas, sendo de fundamental importância tanto no mercado, como na academia, inclusive nas práticas de ensino, que precisam ser planejadas de acordo também com a realidade em que nos inserimos.* Para P6. *Planejar vem de tornar tudo plano, de se antecipar aos acontecimentos, de colocar as ideias no papel, de melhor direcionar as atividades e recursos.*

Pergunta 1 para os discentes: Você as competências necessárias ao profissional relações públicas são adquiridas durante o processo acadêmico?

Embora os docentes descrevam que o planejamento é uma habilidade importante para o profissional de RP, os discentes percebem em suas aulas, uma tênue abordagem no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades relacionadas a profissão. Os discentes D1, D6, D7, D10, D11, D12 argumentam que não vêem correlação entre os conteúdos abordados e as competências requeridas na profissão. D1 *Não completamente, algumas áreas são melhor abordadas que outras, em determinadas matérias o aspecto*

jornalístico é mais pautado que o de relações públicas. Para D6: o aspecto jornalístico é mais pautado que o de relações públicas em si, muitas técnicas são abordadas em didáticas que não corresponde com o mercado atual, falta ênfase na abordagem prática. D12 afirmou: Não. O curso tem um formato que direciona o aluno para a academia, não para o mercado D7, D10 e D11 responderam apenas não, sem justificar a resposta e D13 disse mais ou menos.

Os discentes D2 e D8 responderam apenas sim. Disseram em parte sim, os discentes D3, D4, D5 e D14 com os seguintes argumentos:

De certa forma sim. Porém, elas podem ser mais exploradas em outros contextos, como estágio, projeto de extensão e com a vida profissional. Somadas ao processo acadêmico, as competências adquiridas nesses outros espaços serão mais desenvolvidas. D3

Algumas sim, é claro. Mas particularmente, estou buscando expandir conhecimento por outros meios. D4

Em partes, sim D5

De certa forma sim, mas com a junção dos cursos Jornal/RRPP, há certa confusão dos professores aplicarem algum assunto objetivo de cada curso. D14

O discente D9 descreveu algumas competências e habilidades que ele identificou que foram tratadas durante o processo ensino aprendizagem ele diz:

Integração, capacidade de diagnóstico comunicacional, senso de planejamento, ativação da criatividade, a escuta, coletividade, análise dos canais de comunicação, capacidade de gerir mídias e discursos, entre outros. D9

Pergunta 1 para a coordenadora: 1. Nas diretrizes curriculares não há uma definição operacional para competências e habilidades. Isto causa alguma dificuldade na hora do planejamento pedagógico?

Para a coordenadora do curso o conhecimento técnico enquanto profissional e RP proporciona uma “bagagem” sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas em aula, uma vez que as DCN pouco orientam sobre esse tema. Ela Diz:

As diretrizes curriculares realmente deveriam fornecer uma orientação com relação às competências e habilidades. Mas, no entanto, a nossa formação, por si só, já nos proporciona uma bagagem de competências e

habilidades que nos auxiliam no planejamento pedagógico das disciplinas do curso de relações públicas.

Em sua resposta ela continua

O projeto político pedagógico do nosso curso apresenta uma linha contínua e sinérgica entre teoria, o trabalho nas oficinas de estudo (de cunho crítico-experimental) e laboratorial (de ênfase produtivo-coletiva), como parte do processo de formação. Nós, enquanto professores, esperamos que os estudantes apresentem uma postura de produtores de conhecimento – com habilidades para a reflexão e para a integração teoria-prática de uma comunicação libertadora, já que eles têm o conhecimento de base humanística, ética e crítica, aliada a uma habilidade técnica construída durante todo o processo de formação acadêmica.

Acrescenta ainda que a tecnológica desenvolveu novas habilidades comunicacionais importantes de serem assimiladas pelos profissionais de RP

Para essa formação, nós também consideramos que os avanços tecnológicos, na contemporaneidade, proporcionam novos modos de interação e novas habilidades em comunicação.

De acordo com o PPP do curso o bacharel em Relações Públicas atuará como articulador de políticas de comunicação em organizações públicas, privadas e do terceiro setor. Para tal competências e habilidades na área de comunicação estão previstas no Art. 6º das DCN. O § 4º é dedicado ao eixo de Comunicação contemplando os conteúdos teóricos e aplicados das ciências da comunicação, que deverão focar nos fundamentos teóricos da comunicação e nas linguagens, mídias e tecnologias. Estão assim especificados:

I - Fundamentos teóricos da comunicação:

- a) estudos das correntes teóricas da comunicação social e da história social dos meios de comunicação;
- b) pesquisa em comunicação;
- c) interfaces da comunicação com a cultura e a política;
- d) campos profissionais da comunicação;
- e) estudos sobre a legislação e a ética da comunicação.

II - Linguagens, mídias e tecnologias:

- a) estudos da linguagem, da retórica e do discurso;

- b) estudos da organização das informações;
- c) estudos das mídias, das tecnologias de informação e de comunicação;
- d) estudos sobre a cibercultura;
- e) estudos semióticos da comunicação;
- f) estudo de línguas de contato ou de relação (língua franca);

As DCNs indicam no parágrafo único do Art. 5º que o projeto pedagógico do curso de RP deverá demonstrar claramente como o conjunto das atividades acadêmicas previstas garantirá o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas, tendo em vista o perfil desejado, e garantindo a coexistência de relações entre teoria e prática, como forma de fortalecer o conjunto dos elementos fundamentais para a capacidade do egresso de propor formas inovadoras de atuação no mercado de trabalho.

O PPP do curso pesquisado estabelece que as atividades acadêmicas devem expressar coerência com os objetivos do curso, com os princípios institucionais e com sua estrutura curricular. Devem estar comprometidas com a interdisciplinaridade, com o desenvolvimento do espírito científico e com a formação dos sujeitos autônomos e cidadãos. Assim, o discente deve ser agente de sua própria aprendizagem, adotando para tal, métodos de ensino e aprendizagem diversificados e criativos. Dessa forma, as seguintes metodologias devem ser empregadas:

Seminários: Metodologia utilizada como uma forma de avaliação, preparando o aluno para a prática expositiva, sistematização de ideias, clareza ao discorrer sobre o assunto em pauta. Auxilia na Comunicação e Expressão Oral;

Palestras: Metodologia utilizada após o professor aprofundar determinado assunto, tendo o palestrante a finalidade de contribuir para a integração dos aspectos teóricos com o mundo do trabalho;

Ciclo de Palestras: Metodologia utilizada na busca de integração de turmas e avanço do conhecimento, trazendo assuntos novos e enriquecedores, além de proporcionar aos alunos a prática de cerimonial e organização de eventos, já que estes ciclos são elaborados pelos próprios alunos, sob a orientação do professor da disciplina competente;

Dinâmicas de Grupo: Metodologia que visa ao preparo dos alunos para a vivência profissional, com estimulação do desenvolvimento da contextualização crítica, tomada de decisões e liderança. Ativa a

criatividade, iniciativa, o trabalho em equipe e a habilidade em negociação;

Práticas em Laboratórios: O curso utilizará laboratórios básicos e laboratórios aplicados ao desenvolvimento das competências e habilidades práticas de suas disciplinas. Esses laboratórios serão montados de forma a possibilitar um ensino de alto nível e atualizado, colocando o aluno em contato com equipamentos regularmente utilizados na realidade profissional. Dessa forma, o aluno, ao se formar, poderá aplicar, em sua vida profissional, os conhecimentos úteis e importantes adquiridos nas aulas práticas;

Visitas Técnicas: Realização de visitas a empresas, órgãos e instituições visando a integrar teoria e prática, além de contribuir para o estreitamento das relações entre instituição de ensino e as esferas sociais relacionadas à área do curso, estabelecendo, dessa forma, uma visão sistêmica, estratégica e suas aplicações na área do curso;

Estudo de Casos: Atividade de aplicação dos conteúdos teóricos, a partir de situações práticas, visando ao desenvolvimento da habilidade técnica, humana e conceitual, além da possibilidade de avaliar resultados obtidos;

Projetos Culturais: Projetos desenvolvidos pelos alunos, em prol da sociedade regional a serem desenvolvidos durante a implantação do curso, pelo coordenador, em conjunto com as demais turmas da escola e instituições correlatas;

Aulas Expositivas: Método tradicional de exposição de conteúdos, porém com a utilização de recursos tecnológicos que auxilia no processo de ensino e aprendizagem, tais como: audiovisuais, tais como, data-show, TV, Internet e vídeo. Estas práticas apoiam-se numa metodologia que busca uma interação entre aluno – professor – conteúdo. Preza-se que o educando conheça os primeiros passos do caminho para aprender a aprender.

Os estudantes são encorajados a definir seus próprios objetivos de aprendizagem e tomar a responsabilidade por avaliar seus progressos pessoais. No entanto, o aluno é acompanhado e avaliado, e essa avaliação inclui a habilidade de reconhecer necessidades educacionais pessoais, desenvolver um método próprio de estudo, utilizar adequadamente uma

diversidade de recursos educacionais e avaliar criticamente os progressos obtidos (Ufal, 2013, p. 35).

Assim, as atividades acadêmicas contempladas no projeto pedagógico e na matriz curricular favorecem o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o caráter estratégico das relações públicas e gestão dos processos de comunicação das organizações. Os aspectos sociais, culturais e relacionais são considerados na interação com os públicos e na política, no planejamento e nas ações da comunicação organizacional.

Relações Públicas e Comunicação Organizacional são campos do saber que se interconectam e “têm como característica geral a sistematização reflexiva das práticas profissionais e da práxis da comunicação nas e das organizações” (Kunsch, 2009, p. 49). Para compreender e aplicar os fundamentos teóricos das Relações Públicas, é necessário também conhecer o espectro abrangente da Comunicação Organizacional e de áreas afins.

A comunicação organizacional é um aspecto que permeia as comunicações nas organizações no que diz respeito aos seus processos, níveis, barreiras, fluxos, redes, meios e dimensões, assim como a integração organizacional ao contexto da cultura digital. A percepção de como se processa a comunicação com seus públicos demonstra o caráter estratégico da comunicação.

Relações Públicas é “uma função estratégica indispensável para que as organizações se posicionem institucionalmente e administrem com eficácia seus relacionamentos com os públicos estratégicos (Kunsch, 2003, p.51). Além disso, “o profissional de Relações Públicas é habilitado para exercer uma comunicação integrada capaz de alcançar seus objetivos dentro de uma organização” (Fragoso, 2019, p. 11). A diversidade de áreas dentro de uma empresa, principalmente as ligadas à comunicação e informação requer do Relações Públicas competências e habilidades que extrapolam a questão da comunicação organizacional.

Pergunta 2 para os docentes: As competências e habilidades em RP extrapolam a questão da comunicação organizacional?

Nesta perspectiva os docentes participantes desta pesquisa foram questionados: as competências e habilidades em RP extrapolam a questão da comunicação organizacional? Todos os docentes responderam que sim. Os docentes P1, P2 e P5 responderam apenas sim. Os demais argumentaram que: “A *comunicação organizacional é uma de suas frentes* (P3); *Sim, na contemporaneidade a gestão da comunicação pessoal está fortemente presente no que se refere à imagem e identidade, que antes ficava limitadas*

ao campo das organizações (P4); Sim, pois dialoga com outras questões inerentes a outros fatos e temáticas (P6); Sim, penso que a formação deve ser multidisciplinar. É fundamental uma visão sistêmica, sobretudo nos tempos atuais, num ambiente tão mutável e que exige cada vez mais dos profissionais (P7); Sim, extrapola. Depende de como vejamos o conceito de Comunicação organizacional. Esse é um conceito ainda obscuro. Tendo a considerá-lo pela perspectiva das RP. Por isso, sempre mais amplo do que dividi-lo em 4 elementos. Se considerarmos CO vinculando atividades de vários profissionais da área, RP se torna um campo mais específico e, portanto, maior, por sua verticalização (P8).

Para os docentes relações públicas vai além da comunicação organizacional para P3 *“imagem e identidade ficavam limitada ao campo das organizações”*, na contemporaneidade a gestão da comunicação pessoal esta presente na construção de imagem e identidade. P4 considera que extrapola *“pois dialoga”* com outras áreas. P6 pensa que a *“formação deve ser multidisciplinar”* e que uma *“visão sistêmica”* é fundamental. P8 considera que *“comunicação organizacional é um conceito ainda obscuro”*.

Vale ressaltar que a comunicação organizacional pode ser compreendida como composta pelas áreas de Comunicação Institucional, Comunicação Mercadológica, Comunicação Interna e Comunicação Administrativa. Estas se constituem em diferentes modalidades e possuem objetivos próprios que permeiam a concepção e prática da *“comunicação organizacional integrada”* (Kunsch, 2003, p. 149).

Essas concepções dos professores sobre Relações Pública e Comunicação organizacional são repassadas aos discentes, durante o processo ensino aprendizagem, favorecendo a construção de conhecimento e ao desenvolvimento de competência e habilidades que irão nortear as ações do futuro profissional. Para Silva e Navarro (2012) citado por Sehnem Heck et al (2021)

O ensino é essencialmente social, pois envolve necessariamente relações com outras pessoas, e por isso, o professor não deve preocupar-se somente com conhecimento, adquirindo-o apenas por meio da absorção de informações, mas também pelo processo de construção da cidadania. Dessa forma o aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente competente, pelas atitudes e métodos adotados pelo docente em sala de aula.

Assim conhecer como os docentes pensam a respeito dos principais conceitos que permeiam a profissão é importante. Entretanto, além dos conteúdos a prática pedagógica é composta por outros elementos, como os métodos adotados em sala de aula, que determinam a didática do professor.

Pergunta 2 para os discentes: A didática dos professores, em sala de aula, demonstra capacidade de influenciar os discentes para a prática profissional?

As respostas foram: D2, D5, D7, D8 e D14 disseram “sim”; para D12 “*Dependendo do professor, sim*”. D1, D6 “*em parte sim*”. Para D3 “*Provavelmente, visto que o professor além de transmitir o conhecimento, é uma das maiores autoridades na área para o aluno. Por isso, ao se deparar com assuntos tratados em sala de aula no ambiente profissional, o aluno poderá considerar o que o professor transmitiu*”.

Em contraposição D11 disse “*não*” e D13 “*Em sua maioria não. Alguns professores são confusos no que falam, outros lhe faltam carisma, e até dinâmica*”. D9 e D10 consideram que “*Alguns se mantêm presos ao ambiente acadêmico e sala de aula e também ao conteúdo*” (D9), “*Algumas sim, mas com muita insegurança do aluno em atuar no meio profissional*” (D10).

D4 foi categórico ao afirmar que há professores que desestimulam o engajamento dos discente com a futura profissão, D4 diz: “*Com toda a certeza. Há professores que desestimulam a profissão já no primeiro contato. Já ouvi de um professor que "Se eu fosse vocês desistia, RP não dá futuro aqui não"*.

Os desafios de promover uma educação que estimule o discente a ser protagonista de sua própria aprendizagem requer do docente, além do domínio dos conteúdos a serem trabalhados, a articulação teoria prática (Sánchez, 2018). A conjunção desses fatores pode ser uma estratégia capaz de mobilizar o desenvolvimento de diferentes competências, visando instrumentalizar o discente para solucionar problemas da sua futura prática profissional.

Pergunta 2 para a coordenadora: Durante o planejamento alguma instrução é dada aos docentes visando desenvolver competência e habilidades requeridas ao profissional de RP?

Ela respondeu:

A coordenação acredita na competência técnica e científica dos professores do curso, além de que essas questões são discutidas praticamente a cada 3 anos, ao ser atualizado o projeto político pedagógico. No entanto, aperfeiçoamentos, principalmente diante da

sociedade midiaticizada que estamos vivenciando é sempre importante, através de cursos de capacitação e formação de professores, diante das novas tecnologias assistidas. Sempre que a Prograd (Proreitoria de Graduação) disponibiliza cursos desse tipo, os professores são informados e motivados a participarem. O profissional de relações públicas, portanto, precisa se adequar e se preparar com essas atividades.

Reconhecer a competência técnica e científica dos docentes, bem como suas necessidades de formação e estimular a participação em cursos de modo que os docentes se apropriem de novos saberes e práticas desenvolvendo competências e habilidades necessárias ao fazer profissional.

Devido a relevância da relação entre teoria e prática para a formação do egresso, consta nas DCNs que o PPP do curso de graduação em Relações Públicas, além da clara concepção do curso, com suas peculiaridades, deverá incluir, em seu currículo pleno e sua operacionalização, sem prejuízos de outros, os modos de integração entre teoria e prática (Art. 3º item IV).

Sendo um princípio da aprendizagem a articulação teoria e prática possibilita ao discente a condição de ser protagonista na busca de conhecimentos, entrando em contato com diferentes problemas e buscando soluções inovadoras para estes. Desta forma segundo o PPP do curso de RP da instituição pesquisada a articulação teoria prática possibilita,

[...] o aluno sair da simples condição de mero receptor de informações para tornar-se sujeito da produção desse conhecimento, cuja prática implica em ação reflexiva, atuação consciente e delimitação de planos de ação visando a determinados resultados. Deste modo, a prática constitui uma das dimensões para a produção de conhecimentos, um exercício através da qual este aluno poderá teorizar e analisar sob a orientação de princípios teóricos e metodológicos o seu objeto de estudo (Ufal, 2013, p.17).

Além disso, o PPP do curso propõe:

[...] alinhar de modo sinérgico a relação entre teoria e prática com o intuito de formar profissionais com bagagem humanística, percepção social e visão crítica e, ao mesmo tempo, sustentando habilidades técnicas que possibilitam a atuação qualificada como gestores e agentes dos processos de comunicação devidamente sintonizados com o atual cenário. Somando-

se a isso, buscou-se estimular a capacidade criativa e inovadora dos estudantes durante o seu processo de formação (Ufal, 2013, p. 17).

A relação entre teoria e prática consta no currículo, do curso de RP da instituição em estudo, como princípio de aprendizagem que perpassa a proposta metodologia a ser utilizada para o desenvolvimento de competências e habilidades. A metodologia definida para desenvolver as atividades do curso está comprometida “com a interdisciplinaridade, com o desenvolvimento do espírito científico e com a formação dos sujeitos autônomos e cidadãos” (Ufal, 2013, p. 29). Entre as diversificadas metodologias propostas, para ilustrar, segue um dos métodos de ensino aprendizagem empregados, onde consta explicitamente a relação teoria prática.

Visitas Técnicas: Realização de visitas a empresas, órgãos e instituições visando a integrar teoria e prática, além de contribuir para o estreitamento das relações entre instituição de ensino e as esferas sociais relacionadas à área do curso, estabelecendo, dessa forma, uma visão sistêmica, estratégica e suas aplicações na área do curso (Ufal, 2013, p. 30).

No processo educativo a ação é um critério para identificar a relação teoria prática. O modelo tradicional de ensino, onde o professor é o centro do processo ensino aprendizagem, possui uma filosofia subjacente de que a teoria determina a prática.

Dar primazia à teoria, em detrimento da prática, significa relevar o conhecimento sistematizado enquanto produto assente, a ordem social instituída como imutável, a realidade existente enquanto definida e consolidada (Souza, 2001, p. 7).

Por outro lado, distinguir a prática em detrimento da teoria tem como consequência uma proposição do conhecimento destituída das condições históricas e sociais de sua produção. Considerar a teoria desnecessária para a prática implica “uma prática esvaziada dos ingredientes teóricos e uma teoria descomprometida com as mudanças que só podem se efetuar através da prática” (Damasceno, 1987, p. 37).

Dessa forma, para um ensino transformador teoria e prática deverão estar intimamente vinculadas. Na educação essa interrelação sistemática entre teoria e prática é tida por Freire (1996) citado por Fortuna (2016, p. 64) como práxis pedagógica, significando que:

ao mesmo tempo, o sujeito age/reflete e ao refletir age, ou se desejarmos, o sujeito da teoria vai para a prática e da sua prática chega à nova teoria, sendo assim, teoria e prática se fazem juntas, perpetuam-se na práxis.

Os modelos de ensino que se inscrevem em um processo pedagógico da práxis, que tem a reflexão como princípio norteador, além da produção de conhecimento “conduz o educador/a e educando/a tornarem-se permanentes pesquisadores/as, movimentando-se numa pedagogia que investiga, transforma e educa, investindo em uma formação de caráter permanente/continuado” (Fortuna, 2015, p. 66-67).

Portanto a contribuição do trabalho docente para a transformação social será a de desenvolver "conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente ir construindo seus saberes-fazer" (Pimenta, 1997, p. 48), de modo que os processos de formação fortaleçam a concepção de educação transformadora.

Pergunta 3 para os docentes: Em suas aulas você procura fazer a relação entre a teoria e prática das relações públicas?

Os docentes P1, P2, P3 e P8 responderam “*sim sempre*”, enquanto P4 argumenta “*A análise de cases ou a própria simulação de situações em sala de aula permite que o professor possa criar esse ambiente de relação entre teoria e prática que auxiliam no aprendizado dos alunos*”. Para P5 “*Sem boas teorias não acredito em práticas de resultado duradouro*”. Para P9 “*Mesmo em disciplina que podem parecer muito prática. A academia tem esse sentido: sempre manter essa relação entre teoria e prática*”.

P6 e P7 disseram que relaciona teoria e prática a partir de exemplos. “*Sempre exemplificamos através dessa relação, motivando o aluno na disciplina e no curso e fazendo-o perceber que aquele componente de conteúdo aprendido/estudado terá importância para o resto do curso e para a futura profissão escolhida: Relações Públicas*” (P6). “*Sempre ilustro com minhas vivências e outros exemplos, acho que os estudantes conseguem ver mais sentido nas aulas e torna tudo mais dinâmico*” (P7).

Pergunta 3 para os discentes: As aulas teórica/práticas mostraram um perfil profissional do RP, inserido em um contexto de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais?

Os discentes D2, D5, D7, D8 e D12 responderam que “*sim*” e D3 “*A maioria sim*”. Para D13 “*Algumas*” e D9 respondeu que “*não*”.

Para D14 “*Sim. Os professores quando empenhados eles tratam muito bem de explicar a função do RRPP e como ela pode modificar o ambiente onde está inserido. Os discentes D1 e D6 responderam que o curso apresenta superficialmente o profissional inserido num contexto de transformações. Eles disseram “Sim e não, o curso aponta esse perfil, porém não destrincha, é superficial” (D1), “Sim e não, o curso mostra esse perfil, mas é superficial” (D6).*

Para D4, D10 e D11 o curso está mais voltado para a teoria do que a prática. “*Não, boa parte é muito mecanicista. Muito de busca de resultados acadêmicos e pronto*” (D4). “*Não. O curso está muito mais voltado para a teoria do que para a prática. Além disso, os alunos não se sentem preparados para o mercado de trabalho ao concluir o curso*” (D10). “*Não. O curso está muito mais voltado para a teoria do que para a prática. Não nos sentimos preparados para o mercado de trabalho ao concluir o curso, se depender somente da vivência interna do curso na UFAL*” (D11).

Pergunta 3 para a coordenadora: Como você avalia o funcionamento do Projeto pedagógico do curso, no tocante a relação teoria /prática, ministrada pelos professores, e a demanda dos alunos?

O projeto pedagógico segue as políticas institucionais da UFAL, que estão baseadas em princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas: Princípio I – Articulação entre ensino, pesquisa e extensão: proporciona a produção do conhecimento e as práticas ensino/aprendizagem. Princípio II - Articulação entre teoria e prática: baseada em que os alunos, ao se envolverem em problemáticas reais, ampliam o leque de conhecimentos e a prática de soluções encontradas por eles próprios aos questionamentos abordados. Princípio III – Interdisciplinaridade: proporciona alianças e sinergias para a resolução de problemas, enfrentando os desafios da sociedade contemporânea. Princípio IV – Flexibilização: no ordenamento curricular, buscamos a flexibilização para a promoção de perfis profissionais adaptáveis às novas situações e aptos a desenvolver novas competências e habilidades inerentes ao profissional de relações públicas frente à realidade complexa e mutante. Princípio V – Autonomia: que é a compreensão do currículo como experiências formativas, tendo o aluno como sujeito do processo de conhecimento, sendo estimulado a desenvolver autonomia intelectual, política, cultural e estética. Dessa forma, os professores, ao tomarem como base esses princípios, atendem às demandas dos alunos, nas questões contemporâneas. Acredito que algo que ainda precisa ser reforçado é o atendimento das demandas de alunos deficientes-visuais. A coordenação informa e já realizou palestras e reuniões, inclusive com a presença da coordenação do Nacc, para orientação do processo ensino-aprendizagem desses alunos (C).

Diante dos dados coletados a partir das entrevistas com os docentes, discentes e coordenadora do curso de Relações Públicas, considerando o que propões o objetivo 2 deste estudo que trata de descrever as competências e habilidades requeridas ao profissional de RP, constatamos que os docentes consideram o planejamento uma habilidade importante para o profissional de RP e, que a falta de definição operacional para competências e habilidades dificulta o planejamento pedagógico do curso. Além disso, alguns discentes não se sentem estimulados, uma vez que o processo acadêmico não está deixando-os seguros em relação a aquisição das competências e habilidades necessárias a profissão, embora os docentes, busquem relacionar a teoria com exemplos, contextualizando com a prática profissional, na expectativa de mobilizar os discentes para a aprendizagem. Para a coordenadora o curso ocorre dentro do planejado no PPP do curso.

Vale ressaltar a importância de direcionar o foco do processo ensino aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências, uma vez que essas necessitam ser vistas, em si, como objetivos de ensino, o que significa vinculá-las aos conteúdos dos diferentes eixos da proposta pedagógica, potencializando o desenvolvimento das competências e habilidades. Importante enfatizar a relação teoria prática para um processo educativo transformador, fundamentado no diálogo visando formar profissionais inovadores e críticos.

12.4 Objetivo Específico No. 3: Relatar a concepção dos pesquisados sobre o papel do profissional de relações públicas

De acordo com as DCN o profissional de RP deve atuar em consonância com “os princípios éticos de comunicação para a cidadania, considerando as questões contemporâneas, voltadas para os direitos humanos e a sustentabilidade” (Brasil 2013, p. 3). Além disso, deve possuir um conjunto de competências e habilidades específicas tendo em vista o perfil desejado, e garantindo a coexistência de relações entre teoria e prática, como forma de fortalecer o conjunto dos elementos fundamentais para a capacidade do egresso de propor formas inovadoras de atuação no mercado de trabalho.

Entre as habilidades a serem desenvolvidas, o egresso deve ser capaz de desenvolver pesquisas, estratégias e políticas que favoreçam a interpretação qualificada da conjuntura sócio-organizacional; ter criatividade para gerar, executar e avaliar planos, programas, campanhas e projetos estratégicos de relações públicas, integrados às demandas organizacionais e da opinião pública; ter conhecimento de técnicas e instrumentos adequados ao desenvolvimento de atividades específicas: assessoria de

imprensa, organização de eventos, cerimonial e protocolo, ouvidoria, comunicação interna, pesquisa de opinião pública e de mercado.

Consta também nas DCN que o projeto pedagógico deverá demonstrar claramente como o conjunto das atividades acadêmicas previstas garantirá o desenvolvimento das competências e habilidades para atuar de forma qualificada em atividades de relações governamentais e de comunicação pública; ter capacidade de realizar serviços de auditoria, consultoria e assessoria de comunicação de empresas e ter habilidade para administrar crises e controvérsias, promovendo ações para a construção e preservação da imagem e da reputação das organizações.

Conforme indicação das DCN, o PPP do curso de RP registra que o “bacharel em Relações Públicas atuará como articulador de políticas de comunicação em organizações públicas, privadas e do terceiro setor” (Ufal, 2013, p. 14). Outros campos de atuação são citados no PPP, entre eles as organizações de mídia (emissoras de rádio, TV, mídia impressa, mídias digitais), consultorias, assessorias e ouvidorias.

O bacharel em Relações Públicas pode atuar também como pesquisador em Instituições de Ensino Superior; em empresas prestadoras de serviços; nas assessorias de parlamentares; em organizações não-governamentais e civis de interesse público; em organizações sociais. Também pode atuar de forma autônoma, em empresa própria ou prestando consultoria.

Em sua atuação, deve respeitar os fundamentos éticos prescritos para a sua atividade profissional, a partir do reconhecimento das expectativas e demandas da sociedade em relação ao seu papel social e ao produto de sua atividade.

Embora a profissão de RP tenha amplas possibilidades de atuação, há um distanciamento da área acadêmica sobre o tema, pouco se produz sobre as temáticas Comunicação organizacional e Relações Públicas. Para Kunsch (2015a), apesar das conquistas, muitos programas de pós-graduação em Comunicação, não contemplam em suas áreas de concentração e linhas de pesquisa as temáticas da Comunicação Organizacional e das Relações públicas.

Em continuidade aos estudos realizados Kunsch (2015b) apresenta o quantitativo da produção científica, no período de 2000 a 2014, de 45 programas de pós-graduação brasileiros, em relação as temáticas Comunicação Organizacional e Relações Públicas. Tanto na produção de dissertações e teses, fica evidente a predominância dos estudos com foco em Comunicação Organizacional, com 289 dissertações de mestrado e 96 teses de doutorado, em relação às Relações Públicas, com 47 dissertações e 22 teses. Vale ressaltar

que, em ambos os níveis de pós-graduação, os temas mais explorados nesses estudos são comunicação, mercado e marca.

Tais números mostram a necessidade de fortalecer a área de Relações Públicas, a partir do estímulo a formação de profissionais comprometidos com a produção de conhecimentos e com o desenvolvimento da educação e da ciência. Neste contexto, a pesquisadora questionou quais os estímulos dados pelos docentes aos discentes para que eles sigam na profissão.

Pergunta 1 para docentes: Nas suas aulas o aluno é estimulado a descobrir que profissão é esta? Qual o mercado de trabalho (convencional e emergente)? e quais os critérios exigidos para atuar profissionalmente?

Os docentes P1, P2 responderam que “*sim, sempre*”. O docente P3 “*Sim. É preciso pensar as práticas profissionais dentro da realidade local e dos espaços possíveis de atuação, que muitas vezes são mais amplos do que aqueles indicados na literatura especializada, visto que essa também é produzida em determinados contextos e espaços.*

O foco das respostas de P4 e P7 foi o campo de atuação profissional que se mantém em expansão e as crescentes exigências profissional “*Uma questão comum sobre a profissão é que nem todos sabem o que faz um(a) relações públicas. Por isso a importância de se trabalhar em sala as bases dessa profissão e apresentar seu vasto campo de atuação, visto que ele se mantém em expansão*” (P4) e “*Procuro sempre trabalhar a consciência acerca da profissão, do mercado e das exigências crescentes aos profissionais da área*” (P7).

Enquanto P5, diz que estimula os discentes e coloca a necessidade de trabalhar a teoria para a atuação no mercado emergente, “*Sim. Ambos os mercados. Pra ambos é necessário trabalhar teoria, mas no emergente existe urgência em se atualizar com relação às novas tecnologias.* P8 responde que se deve ir além da literatura “*Sim, inclusive além das falas de livros, professores e profissionais que geralmente romantizam o mercado.*

P6 enfatiza que nem todos os professores do curso tem formação na área “*Sim, sempre que a disciplina der essa oportunidade. Uma vez que nem sempre em disciplinas de caráter geral há a especialidade de formadores na área de Relações Públicas.*

O PPP é lembrado P9 quando afirma “*Sim. É fundamental para a formação requerida no projeto pedagógico do curso*”.

Pergunta 1 para os discentes: Foram apresentadas a você alguns conceitos em relação as divergências existentes entre o mundo acadêmico e o mercado, para o profissional de relações públicas?

Sobre essa questão os discentes D2, D9 e D12 responderam apenas “Sim”. Para D3 “*Algumas vezes*”, já D8 diz: “*Sim, diversas vezes*” e para D13 “*Mais ou menos*”. Em contraposição os discentes D7 e D5 dizem respectivamente, “Não” e “*Até o atual momento, não*”.

Os demais discentes responderam que foram apresentadas as divergências entre o mundo acadêmico e o do trabalho com os seguintes argumentos: “*Foram apresentados através dos professores em suas relações de mercado, porém não efetivamente pelo curso*” (D1), “*Sim, parte teria que ser adquirida na vivência, assim como nos outros cursos*” (D4), “*Foram apresentados através dos professores em suas relações de mercado*” (D6), “*Sim, ao longo de todo curso, vemos as dificuldades que existem no âmbito da profissão de RP, desde as vagas de emprego em instituições governamentais, como seu papel sendo realizado por outro tipo de profissional também da comunicação. Dentre outras situações complexas voltadas ao não cumprimento das normas e do código de ética de relações públicas*” (D10), “*Sim, ao longo de todo curso, vemos as dificuldades que existem no âmbito da profissão de RP, desde as vagas de emprego em instituições governamentais, como seu papel sendo realizado por outro tipo de profissional também da comunicação. Dentre outras situações complexas voltadas ao não cumprimento das normas e do código de ética de relações públicas*” (D11), “*Foi visto explicações mercadológicas, mas diferença entre pesquisa e mercado, não*” (D14).

Pergunta 1 para a coordenadora do curso: A proposta pedagógica do curso de relações públicas enfatiza o ensino das habilidades e competências necessárias ao profissional de RP?

As habilidades e competências sempre são discutidas a nível de colegiado do curso e inclusive foram criadas disciplinas e outras foram extintas, para que essas habilidades e competências estejam mais relacionadas ao contexto social, político e digital da sociedade alagoana. Portanto, os conteúdos são readaptados em um novo formato, trabalhando sempre a relação sinérgica entre teoria e prática para formar profissionais com bagagem humanística, percepção social e visão crítica e, ao mesmo tempo, sustentando habilidades técnicas que possibilitam a atuação qualificada como gestores e agentes dos processos de comunicação

devidamente sintonizados com o atual cenário. Portanto, apresentamos a necessidade de aprimorar o planejamento do processo ensino-aprendizagem, para formar um cidadão mais capacitado, não só com conhecimento e prática das habilidades e competências necessárias ao profissional de relações públicas na contemporaneidade, mas principalmente que possuam uma visão crítica de cidadãos que tenham responsabilidades com a sociedade em que vivem e com o mundo ao redor.

A partir dos relatos apresentados é possível identificar que as competências e habilidades propostas nas DCN e PPP do curso são desenvolvidas, mas os discentes se sentem estimulados de forma diferenciada, para a produção do conhecimento necessária a atuação profissional.

Para a formação do profissional de RP é necessário desenvolver competências e habilidades em consonância com o perfil traçado para o egresso, para tal atividades da prática pedagógica devem promover situações que esclareçam sobre a atuação do futuro profissional. Nesse sentido as DCN indicam atividades complementares realizadas dentro ou fora da instituição de ensino superior, conforme explícito nas DCN (Brasil, 2013, p.5)

Art. 8º Os cursos deverão considerar, para efeito de complementação de carga horária, atividades complementares realizadas dentro ou fora da instituição de educação superior, num total de 200 (duzentas) horas.

§ 1º As atividades complementares poderão incluir:

- a) projetos de iniciação científica e de extensão;
- b) publicações;
- c) participação em cursos, oficinas, eventos, seminários e congressos científicos e profissionais.

§ 2º As disciplinas em outros cursos deverão prever acompanhamento, orientação e avaliação de docentes do curso segundo critérios regulamentados no âmbito de cada instituição de educação superior

Seguindo os princípios que norteiam as práticas acadêmicas da instituição estudada a articulação entre ensino, pesquisa e extensão pressupõe, segundo o PPP do curso:

[...] um projeto de formação cujas atividades curriculares transcendem a tradição das disciplinas. A defesa da prática como parte inerente, integrante e constituinte do questionamento sistemático, crítico e criativo e, da pesquisa como atitude cotidiana, como princípio científico e

educativo, deve estar presente na própria concepção de prática educativa. A capacidade de contemplar o processo de produção do conhecimento, por meio da dimensão investigativa (pesquisa) e da abertura ao meio externo à Universidade (extensão), oferece uma nova referência para a dinâmica da relação professor-aluno e possibilita o desenho de um novo contexto para o processo de ensino/aprendizagem (Ufal, 2013, p. 20).

A extensão universitária tem como pressuposto o diálogo com a sociedade, para tal realiza diversas atividades cujos destinatários são os movimentos sociais, organizações públicas, privadas e terceiro setor, comunidades locais ou regionais, governos e demais setores da sociedade. Para Silva (2020) a relação da universidade com a comunidade externa traz para si reflexões e confrontos e transformações próprias da sociedade, uma vez que esta é uma instituição da própria sociedade. Assim, “o ensino superior tem uma das maiores responsabilidades na produção, sistematização e difusão do conhecimento, na pesquisa, na inovação tecnológica e na relação com a sociedade” (Silva, 2020, p. 23). Na aceção de Alves (2014) citado por Silva (2020, p. 27),

[...] na medida em que o processo denominado extensão fosse entendido como uma relação complexa e multifacetada entre a universidade e a sociedade, decorreria uma ressignificação dos atos de pesquisar e ensinar, pois novos olhares comprometidos com o território e sua gente alimentariam a prática pedagógica sobre bases curriculares e a investigação.

Assim, a prática pedagógica seria reelaborada e docentes e discentes seriam sujeitos de sua própria aprendizagem construindo conhecimento voltados a transformação social e fortalecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Pergunta 2 para docentes: A proposta pedagógica da sua disciplina contribui para fornecer um “perfil” de profissional de relações públicas?

A maioria dos docentes respondeu que sua disciplina contribui para fornecer um perfil de profissional de RP. Os docentes P2 e P7 não justificaram suas respostas P2 respondeu “*Em parte*” e P7 “*Sim, penso que sim*”. Para P1 “*Um profissional de RP é antes disso um ser humano*”.

Os demais docentes argumentaram como se segue:

Sim e não. Acredito que não há apenas um perfil de profissional, mas múltiplos, e eles são construídos conforme a realidade. Talvez o mais importante seja estimular nossos alunos a seguirem um modelo de conduta

que integre, ao mesmo tempo, ética profissional, inteligência de mercado e responsabilidade social (P3).

Penso que tentar montar um "perfil" de profissional pode ser um limitador para os alunos e as possibilidades de atuação dos profissionais. Na contemporaneidade, as individualidades e a personalização estão cada vez mais presentes nos mais diversos campos de atuação. Dessa forma, procuro incentivar que os alunos estejam sempre debatendo e aprendendo uns com os outros a importância de entender as demandas dos outros para que possam atuar neste sentido, de forma respeitosa, sem preconceitos (P4).

Sim. Visando a formação de um profissional atualizado com percepção para as novas aberturas de mercado (P5).

Sim, esse é o objetivo, a partir do diálogo direto da didática ofertada com a profissão desejada na graduação (P6).

Ser um modelo não, mas mostrar os perfis de profissionais (P8).

Sempre procuro vincular a disciplina aos valores do profissional destacado no perfil do egresso (P9).

Pergunta 2 para discente: Os professores do curso de Relações Públicas, em suas práticas pedagógicas, deixam claro quais as competências e habilidades necessárias aos profissionais de RP?

Os discentes D1, D2, D6, D10, D11 e D14 responderam simplesmente “*Sim*”. Para D3 “*A maioria sim*” e D4 “*Sim, de uma maneira muito clara*”. Já D5 respondeu “*Poucos*”. Os demais D7, D8, D9, D12 e D13 responderam “*Não*”.

Pergunta 2 para a coordenadora: Você, como gestora do curso, proporciona atividades complementares com profissionais da área, para esclarecer aos alunos sobre a atuação dos profissionais de relações públicas?

Segue a resposta da coordenadora do curso:

A coordenação do curso sempre teve essa preocupação de esclarecer os diversos campos de trabalho do profissional de relações públicas, realizando eventos que vão desde a pesquisa científica e de mercado, até a prática profissional no âmbito popular e organizacional”.

Para exemplificar relata as atividades de extensão realizadas.

Só para constar algumas delas, realizei, juntamente com a minha participação em grupos de pesquisa e de extensão, os seguintes eventos,

entre outros: “Para o fortalecimento da marca: imagem e reputação institucional”, com a Analista de Comunicação da Embrapa, Aline Bastos, realizado dia 19 de novembro de 2014 (o 1º, desde quando comecei a ser professora na Ufal), “ (teve outros dois, mas não estou lembrando o nome), e o “Fala Candidato” (2019), uma série de sabatinas organizadas pela Agerp, sob minha coordenação, no qual foram convidados candidatos ao pleito majoritário de Alagoas para responderem a perguntas realizadas por professores da Ufal, em formato de sabatinas, com a mediação de Lenilda Luna (Ascom-Ufal).

Apresenta a repercussão na mídia:

Tivemos nesse evento um total de 10 notícias publicadas na imprensa digital e impressa de Alagoas, sobre a Universidade e o curso de relações públicas, promovendo sabitanas e articulando teoria e práticas sociais e políticas, contribuindo para a consolidação da imagem do curso de relações públicas na mídia.

Finaliza, apresentando o trabalho realizado on-line.

E mais recentemente, com a discussão e aprovação do colegiado e apoio da Agerp e Ufal Conectada, o programa “Relações Públicas na Pandemia”, no qual tivemos uma série de seminários on-line: 1) webinários, através da parceria Agerp-Prograd-Ufal Conectada, direcionados a um público interessado em temas da comunicação no geral, e tivemos um total de 9 webinários, com 5.009 visualizações, 774 curtidas e 121 inscritos no canal Diálogos – canal do curso de Relações Públicas da Ufal. Então se vcs ainda não viram e querem voltar a ver, está lá gravado no canal. Entre eles, destacamos o de “Discursos, mediações, incertezas e legitimidades”, no qual foram convidadas professoras e pesquisadoras da Fundação Oswaldo Cruz, Inesita Araújo e Raquel Aguiar, que brilhantemente falaram sobre o tema e foi o webinário que teve o maior número de visualizações (714), seguido pelo Webinário “Saúde Mental em tempos de confinamento” (632), realizado em formato de entrevista com o doutor e psicólogo da Proest, Everton Calado, que também de forma excelente trouxe muitas dicas importantes para lidar com as nossas emoções nesse período que estamos vivenciando. Tivemos também 2) 7 lives através do instagram da Agerp, no qual professores

convidaram profissionais do mercado para dialogar sobre as perspectivas do profissional de RP, direcionadas apenas aos alunos do curso de Relações Públicas, com um total de 874 visualizações. O mais visualizado foi a live “Estratégias de de Comunicação nas Redes Sociais”, com o professor Daniel Barros e Mylene Leite, seguido da live “Produção de Eventos de Relações Públicas no contexto pandêmico”, com as professoras Mirtes Torres e Adriana Thiara. Ainda tivemos 4 oficinas, direcionadas aos alunos do curso de relações públicas e jornalismo, e realizadas no moodle e google meet, também com uma participação ativa dos alunos, com os seguintes temas: Pesquisa de Mercado, Oficina de Comunicação Pública e Política, Planejamento de Relações Públicas em momentos de crise e Racismo, gênero e impactos nas organizações.

Dos relatos obtidos é possível identificar o empenho dos docentes e da coordenadora em desenvolver habilidades e competências que favoreçam a formação do profissional de RP de acordo com o perfil do egresso traçado no PPP do curso. Entretanto, nem todos os discentes conseguem identificar as diferenças entre as competências e habilidades necessárias ao profissional de RP.

Além disso, oportunidade de interação com a sociedade a partir de atividades de extensão são promovidos visando engajar os discentes nas discussões atualizadas sobre temáticas relevantes para a sua formação profissional.

As DCN propõem 200 horas dedicadas a atividades complementares e 200 horas destinadas ao estágio supervisionado que poderão ser utilizadas para:

[...] criar mecanismos de aproveitamento de habilidades e competências extracurriculares adquiridas pelo estudante em estudos, atividades e práticas independentes, presenciais ou a distância, desde que atendidos tanto esta Resolução quanto o projeto pedagógico do curso, estabelecido pela instituição, para a conclusão do curso (Brasil, 2013, p. 6).

Sendo o estágio supervisionado uma atividade obrigatória de vivência profissional, executada interna ou externamente à instituição, tem por objetivo assegurar a consolidação e articulação das competências estabelecidas, a partir de atividades de formação, que proporcionem situações que promovam a concretização de habilidades em ações profissionais. As atividades devem ser orientadas, supervisionadas e avaliadas tanto por docentes da instituição, profissional de RP, quanto por parte das instituições concedentes.

Através das oportunidades de estágio, cada vez mais ocorre, a entrada dos futuros profissionais de Relações Públicas no mercado de trabalho, uma vez que, nessas ocasiões os discentes aplicam os conhecimentos adquiridos e exercem na prática as competências e habilidades aprendidas durante as aulas, tendo a oportunidade de ser avaliado por seu futuro empregador.

O período de estágio é estruturante para a atuação profissional por apresentar situações que ajudará o discente a integrar diversos conhecimentos, favorecendo a construção dos saberes profissional, nesta perspectiva Alarcão (2005, p. 376) afirma:

A interdisciplinaridade pressupõe a mobilização de saberes disciplinares, sem dúvida. Mas, encerra uma dimensão de reconstrução, de reconceptualização de saberes que vai para além da sua linear aplicação. É evidente que, à medida que os estágios progredirem, a dimensão de interdisciplinaridade vai igualmente progredindo, não só porque aumentaram os saberes disciplinares a mobilizar, mas também porque a gradual complexidade das situações assim o exige.

Visando proporcionar a conexão ente os diferentes saberes, a interdisciplinaridade caracteriza-se pela necessidade de superar a visão fragmentada, presente nos processos de formação e produção do conhecimento. Nessa perspectiva o curso de RP em seu currículo deverá incluir formas de realização da interdisciplinaridade (Brasil, 2013).

A matriz curricular do curso de Relações Públicas ofertado pela instituição pesquisada segue os princípios específicos de flexibilidade, autonomia, interdisciplinaridade e transversalidade. No contexto estudado a “interdisciplinaridade baseia-se na interdependência, na interação e no diálogo permanente entre os vários ramos do conhecimento, e deve buscar a integração do conhecimento num todo harmônico e significativo” (Ufal, 2013, p.39). A interdisciplinaridade assim entendida, visa a sinergia para a solução de problemas, numa estratégia cooperativa buscando a melhor forma de responder às novas demandas, dinâmicas e desafios da complexidade da sociedade contemporânea.

Consta no PPP do curso de RP que a interdisciplinaridade favorece a motivação para aprendizagem, uma vez que:

O ensino baseado na interdisciplinaridade tem um grande poder estruturador, pois, as definições, os contextos e os procedimentos que são estudados pelos alunos são organizados em torno de unidades mais globais, que agregam estruturas de conceitos e metodologias

compartilhadas por várias disciplinas, capacitando os alunos para enfrentar problemas que transcendem os limites de uma disciplina concreta e para detectar, analisar e solucionar novas questões (Ufal, 2013, p. 40).

Consta também que é função do Colegiado do curso “coordenar o processo de ensino e de aprendizagem, promovendo a integração docente-discente, a interdisciplinaridade e a compatibilização da ação docente com os planos de ensino, com vistas à formação profissional planejada” (Ufal, 2013, p. 33). Assim, a formação do RP numa perspectiva interdisciplinar converge com as competências gerais a serem desenvolvidas no egresso, evidenciada na capacidade de promover a articulação teoria prática, conforme proposto no PPP do curso.

Compreendendo o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como um processo interdisciplinar que possibilita a interação entre a universidade e outros setores da sociedade civil, a prática pedagógica contida nas atividades interdisciplinares, podem ser efetivadas por meios de ações extensionistas através de cursos, programas, projetos e prestação de serviços. Para Ferraz (2020, p. 202)

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.

Ao se inserir em um processo ensino aprendizagem, compartilhando conhecimentos os futuros profissionais em Relações Públicas exercitam a articulação com outros campos do saber, promovendo a integração teoria prática proposta nos eixos formativos e no perfil profissional almejado pelo curso.

Pergunta 3 para docentes: Suas aulas buscam desenvolver a interdisciplinaridade, proporcionando a conexão entre os diferentes saberes em relações públicas?

O docente P2 disse “*Sim*”. P7 respondeu “*Sim, acredito que sim*” e P8 falou “*Sempre*”. Para P1 a resposta foi “*Constantemente*”.

Os demais docentes responderam que buscam a interdisciplinaridade, pelos seguintes motivos:

Sim. A interdisciplinaridade é a substância que move as práticas de Relações Públicas, algo fundamental para nossos alunos pensarem seu trabalho dentro de diversos contextos (P3).

Sim. Procuo deixar as aulas abertas aos saberes diversos nas relações públicas. Assim a(s) disciplina(s) são planejadas para trocar informações com outras ou mesmo desenvolver trabalhos em conjunto, perdendo a ideia de saber compartimentalizado (P4).

Sim. Relações Pública sempre como planejadoras e estrategistas e em contato com administração, publicidade e marketing (P5).

Sim. Com certeza! Constantemente e de forma efetiva é pregada a analogia e a observação do conteúdo da disciplina através de diversos ângulos, de forma que permita a absorção de diferentes temas e aspectos de áreas interdisciplinares, em sintonia com os aspectos próprios das Relações Públicas (P6).

Procuo sempre destacar os diferentes saberes necessários tanto na formação como na atuação profissional. O caráter da interdisciplinaridade nas equipes profissionais é realçado na prática das RP. Tento mostrar isso (P9).

Pergunta 3 para discente: Você realizou/participou de algum projeto que usasse técnicas de relações públicas, durante o curso?

Os discentes D2, D3, D7, D12 e D13 responderam “Sim” já participaram de algum tipo de projeto, entretanto, D5 disse: “Não”, sem esclarecer os motivos.

Os demais discentes participaram de projetos, mas em situações diferentes conforme eles relatam a seguir:

Usei no meio acadêmico para atividades de classe, mas nenhum projeto externo ao curso D1

De maneira muito rasa D4

Usei para atividades de classe, mas nenhum projeto de extensão D6

Sim, ao longo do curso colocamos em práticas diversas técnicas em situação reais e hipotéticas D8

Sim. Estágio e projetos de extensão D9

Particpei de um projeto, no início do curso. Antes de fazer as disciplinas de planejamentos e de projetos D10

Particpei somente de um projeto, no início do curso. Ainda não fiz as disciplinas de planejamentos, nem de projetos D11

Sim. Pela Jangadeiros empresa Jr. D14

Pergunta 3 para a coordenadora: Há alguma iniciativa acadêmica com o intuito de demonstrar para os alunos que técnicas e instrumentos de RP podem ser aplicados também no âmbito popular, alternativo e comunitário?

Sim, o curso de relações públicas tem essa preocupação de não demonstrar e ensinar apenas as especificidades do profissional no âmbito mercadológico, mostrando os vários campos de trabalho do profissional. Inclusive temos disciplinas que se orientam nessa perspectiva, como relações públicas comunitárias e terceiro setor, que demonstram a importância e a prática das relações públicas populares em instituições sociais, com suas estratégias e práticas adotadas. Estudos de caso também são muito utilizados nessa perspectiva popular, além de experiências práticas e projetos de extensão desenvolvidos por professores no campo citado.

Para o objetivo 3 Relatar a concepção dos pesquisados sobre o papel do profissional de relações públicas. Pelas informações obtidas os docentes apresentam qual o campo de atuação do profissional de RP está em expansão, indo além do que consta da literatura, e que os discentes devem ser estimulados ao uso de novas tecnologias. Para eles o perfil profissional do RP deve ser construído considerando a realidade local, os princípios éticos da profissão com inteligência mercadológica e responsabilidade social. Acrescenta que a individualidade e personalização presentes na contemporaneidade, dificultam a construção de um perfil profissional único. A interdisciplinaridade é um pilar importante na construção da prática pedagógica, por integrar diversos saberes no contexto a formação como na atuação profissional.

Quanto a atuação profissional, os discentes percebem pelas informações dos docentes em sala de aula que a atuação profissional requer vivência, conhecimento mercadológico e ética. Relatam que a prática pedagógica dos docentes estimula o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias a profissão. Os discentes já desenvolveram atividades de extensão e estágio.

A coordenadora acompanha o desenvolvimento das competências e habilidades visando uma sinergia com o contexto social, político e digital. Discute com o Colegiado o planejamento do curso, busca implementar uma visão crítica e humanista ao perfil do egresso em consonância com as DCN e o PPP do curso. Promove atividades complementares com repercussão na mídia, tanto presencial como on-line. Busca também

articulação academia com setores público, privado, terceiro setor, integrando movimentos sociais, alternativos e comunitário.

CONCLUSÕES E PROPOSTAS

13 CONCLUSÕES E PROPOSTAS

Após a coleta das respostas dos docentes, discentes e coordenadora do curso através do guia de entrevista, foi possível iniciar e proceder com a análise dos dados visando responder aos objetivos específicos estabelecidos para a pesquisa. Em relação ao primeiro objetivo específico, identificar as práticas pedagógicas e de planejamento utilizadas durante o curso, observou-se que: os docentes planejam a prática pedagógica com o objetivo de construir conhecimentos de forma coletiva e de se aproximar dos discentes, uma vez que a convivência os leva a conhecer a realidade dos discentes. Além disso, pesquisam práticas atualizadas de ensino, que levem o discente a ser protagonista de sua aprendizagem. Para inovar em suas aulas, eles se autoavaliam e refletem sobre a prática. Analisam a aprendizagem dos discentes a partir do diálogo e dos trabalhos apresentados.

Os discentes identificaram que os docentes planejam suas aulas, mas nem todos seguem o planejado, a maioria das aulas ministradas são expositivas e dialogadas, às vezes com utilização de slides e outros recursos visuais. Consideram que um professor tem boa didática quando os conteúdos são apresentados de forma clara em aulas dinâmicas, produtivas e que motiva os discentes para a aprendizagem.

Para acompanhar o planejamento dos docentes do curso, a coordenadora avalia os conteúdos ministrado pelos docentes e suas respectivas metodologias, a partir dos planos de ensino enviados a pró-reitoria de graduação. Os planejamentos sofrem poucas alterações, que obtém essas informações em conversas informais com os professores. Os docentes seguem as ementas das disciplinas, de modo que atende as expectativas de aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento das competências e habilidades necessárias a formação do futuro profissional, de acordo ao que preconizam as DCN e o PPP do Curso.

O segundo objetivo específico, descrever as competências e habilidades requeridas ao profissional de RP, os docentes descrevem que o planejamento e a pesquisa são atividades estratégicas, as mais importantes para o profissional de RP. O conceito de RP *dialoga com outras questões* sendo necessário novas competências e habilidades, em um ensino multidisciplinar, e uma visão sistêmica. O ambiente mutável das comunicações, exige dos profissionais de RP, uma visão que extrapole a questão da

comunicação organizacional. Para os docentes pesquisados a relação teoria prática auxilia a aprendizagem dos discentes, motiva-os a perceber a importância do conteúdo apresentado para a sua atuação profissional. Ao descrever suas vivências os docentes estão repassando de forma sutil as competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão.

Para os discentes as competências e habilidades necessárias ao profissional de RP não são claramente abordadas em sala de aula, muitas técnicas abordadas pelos docentes não correspondem ao mercado atual, o curso tem um formato que direciona para a academia, não para o mercado. Afirmaram que buscam expandir conhecimentos por outros meios e, que as competências e habilidades poderiam ser mais exploradas em variados contextos, como estágios, projetos de extensão e com a vida profissional. Citaram *“Integração, capacidade de diagnóstico comunicacional, senso de planejamento, ativação da criatividade, a escuta, coletividade, análise dos canais de comunicação, capacidade de gerir mídias e discursos, entre outros”* como competências e habilidades desenvolvidas durante o curso.

Ao descrever sobre a influência dos professores para a futura prática profissional, não houve entre os discentes uma uniformidade de opiniões. Para eles alguns docentes são *“confusos no que falam”*, *“outros não tem carisma”*, *“se mantêm presos ao ambiente acadêmico”*, *“deixam os discentes inseguros para atuar no meio profissional”*, mas o que chamou a atenção foi o relato de um comentário de desestímulo mencionado por um professor em sala de aula *“Se eu fosse vocês desistia, RP não dá futuro aqui não”*. Os desafios de instrumentalizar os discentes com competências e habilidades necessárias a profissão, requer dos docentes estratégias, que estimulem o discente a ser protagonista de sua própria aprendizagem. Para os discentes o curso está mais voltado a teoria e não prepara o mercado de trabalho.

A coordenadora descreve que o planejamento pedagógico é realizado e, que a formação recebida pelos professores já proporciona um conjunto de habilidades e competências que auxiliam no planejamento pedagógico. Além disso, o PPP do curso apresenta uma linha sinérgica que favorece uma formação humanística, crítica e ética. Considera também os avanços tecnológicos, na contemporaneidade que proporciona novos modos de interação e novas habilidades em comunicação.

No que se refere ao acompanhamento do PPP do curso, a coordenadora avalia que os princípios filosóficos e técnico-metodológicos que norteiam as práticas, são seguidos.

Entretanto, ela acredita que ainda precisa ser reforçado o atendimento aos alunos com necessidades especiais como por exemplo, deficientes visuais.

Finalizando, o terceiro objetivo específico é relatar a concepção dos pesquisados sobre o papel do profissional de relações públicas, diz respeito a correlação entre o que os docentes, discentes e coordenadora do curso disseram sobre o papel do RP e as habilidades e competências necessárias para a atuação como profissional. Para identificar as concepções sobre o papel do RP, os pesquisados foram questionados sobre o perfil profissional, mercado de trabalho, contextos de atuação. Para os docentes, o perfil profissional a ser estimulado durante a formação precisa ser pensado dentro da realidade local e o perfil profissional a ser desenvolvido deve seguir o que consta no PPP do curso. Para eles o campo de atuação é vasto e mais amplo do que consta na literatura especializada, visto que se mantém em expansão e acontece em diferenciados contextos e espaços. Para atuar no mercado de trabalho, convencional e emergente, é necessário o conhecimento teórico, e atualização em relação ao uso de novas tecnologias.

Em relação a contribuição da proposta pedagógica do curso para a formação do profissional de RP, os docentes acreditam que não há múltiplos perfis profissional e que estes são construídos de acordo com a realidade, que os discentes conversem entre si de forma respeitosa e sem preconceitos visando compreender as demandas do mercado. Importante também estimular os discentes a seguirem *“um modelo de conduta que integre, ao mesmo tempo, ética profissional, inteligência de mercado e responsabilidade social”*, destacando os valores profissionais que constam no perfil do egresso. Em geral, é possível inferir que todos visam a formação de um profissional atualizado com percepção para as novas aberturas de mercado.

Além disso, a prática pedagógica deve se fundamentar na interdisciplinaridade por proporcionar a conexão entre diferentes saberes. *“Assim a(s) disciplina(s) são planejadas para trocar informações com outras ou mesmo desenvolver trabalhos em conjunto, perdendo a ideia de saber compartimentalizado”*. É fundamental para os discentes pensarem seus trabalhos em diversos contextos tanto na formação como na atuação profissional, uma vez que os profissionais de RP são planejadores e estrategistas em administração, publicidade e marketing.

Os discentes, ainda estão construindo os seus perfis profissionais, relataram que *“ao longo de todo curso, vemos as dificuldades que existem no âmbito da profissão de RP, desde as vagas de emprego em instituições governamentais, como seu papel sendo realizado por outro tipo de profissional também da comunicação”*. Para eles, os docentes

apresentam explicações mercadológica, situações complexas voltadas ao não cumprimento das normas e código de ética da profissão e deixam claro quais as competências e habilidades necessárias ao profissional de RP.

Além disso, os discentes vivenciam o exercício da profissão “*ao longo do curso colocamos em práticas diversas técnicas em situação reais e hipotéticas*” em atividades em sala de aula. Poucos foram os relatos de discentes que participaram de projetos de extensão, apesar da coordenadora ter mencionado várias atividades complementares, dos quatorze participantes um estagiou na “*Jangadeiros empresa Jr*”. Vale ressaltar que, os participantes deste estudo são discentes que estavam cursando o 7º ou 8º períodos do curso.

Para a coordenadora o planejamento do curso segue uma visão crítica com responsabilidade social, na perspectiva de desenvolver as competências e habilidades em sinergia com o contexto social, político e digital, conforme preconiza o PPP do curso para o perfil do egresso. Que acompanha a prática pedagógica dos docentes e quase não há modificações no planejamento. Foram ofertadas atividades complementares, tanto presencial como on-line, em diversas modalidades e com repercussão na mídia.

Para ela o contexto de atuação do profissional de RP abrange os setores público, privado e terceiro setor, mas busca o engajamento com a participação comunitária. Em todas as suas respostas a entrevista, a coordenadora buscou relação com o projeto político pedagógico do curso, cumprindo seu papel de guardião dos preceitos elencados pela comunidade acadêmica para o curso de RP.

Analisadas as respostas dos objetivos específicos, se discorre sobre o objetivo geral que foi: analisar as experiências pedagógicas no âmbito do planejamento da aprendizagem de discentes do curso de Relações Pública de uma instituição pública de ensino superior, é possível concluir que o planejamento da aprendizagem segue o projeto político pedagógico do curso, as competências e habilidades requeridas aos profissionais são desenvolvidas conforme explicitado pelos docentes e coordenadora do curso, entretanto, a aprendizagem dessas competência e habilidade não repercute de maneira significativa nos discentes, haja vista as respostas monossilábicas em várias ocasiões.

Diante do exposto, as experiências pedagógicas dos discentes do curso de RP, a partir da análise as respostas obtidas, não são significativas como planejam os docentes e a coordenadora do curso. A prática pedagógica com atividades mais contextualizadas e atividades voltadas ao perfil profissional poderiam contribuir para estimular os discentes a aprendizagem significativa, visto que poderia potencializar o empenho coletivo dos

docentes e da coordenação para seguir o PPP, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências e habilidades requeridas ao futuro profissional.

Na perspectiva de melhor analisar os resultados obtidos, é importante registrar a resposta aos problemas dessa investigação sistematizados nos seguintes questionamentos: as práticas pedagógicas utilizadas no referido curso contribuem para a aprendizagem dos discentes durante o período de formação? Os docentes do curso utilizam metodologias ativas em suas práticas pedagógicas? As habilidades e competências para a formação de um profissional crítico e reflexivo estão contempladas nos conteúdos abordados? Em respostas a essas questões, é possível concluir que as práticas pedagógicas estão contribuindo fracamente para a formação discente. Segundo eles relatam a maioria das aulas são expositivas o que indica pouco uso das metodologias ativas durante o curso, comprometendo o desenvolvimento das competências e habilidades para a formação profissional.

Neste contexto é necessário refletir sobre o papel do docente e da gestão do curso, considerando a percepção dos discentes em relação ao trabalho docente na condução do processo de formação, observando as habilidades e competências requeridas para a sua formação e atuação profissional considerando as dimensões abarcadas pelas novas demandas da sociedade para a profissão.

A adoção de ações concretas com o objetivo de atualização do processo ensino aprendizagem exige rediscussão das práticas curriculares, dos processos formativos, do planejamento pedagógico, além de aspectos, como a participação e avaliação, como promotora de reflexões junto aos docentes sobre o agir pedagógico, podendo resultar numa aprendizagem mais significativa, com melhores resultados acadêmicos.

Outros aspectos a serem considerados são a necessidade de formação continuada, assim como estímulos a motivação, satisfação com a docência, identificação com o curso, visto que, a prática demonstra que os docentes que têm segurança na sua prática acadêmica conseguem resultados mais satisfatórios; engajamento do docente e do discente no projeto político pedagógico e, sobretudo no processo de ensino aprendizagem, são fatores que impactarão na melhoria do curso de relações públicas levando os alunos a excelência profissional.

Para fomentar essas reflexões, surge a necessidade de propor intervenções que contribuam para o aperfeiçoamento da atuação dos docentes e coordenação do curso. Concluindo que, no cenário atual a coordenação do curso, enquanto líder, mostra-se comprometida com todos os princípios previstos no atual PPP do curso, contribuindo para

que os resultados da aprendizagem sejam satisfatórios e coerentes com a qualidade da formação almejada para o perfil do egresso.

PROPOSTAS

Diante do exposto, as recomendações para apresentar aos participantes da pesquisa e a comunidade acadêmica do curso de RP, têm como objetivo subsidiar docentes e coordenação para a implementação de ações visando a consolidação dos resultados decorrentes do planejamento pedagógico realizado.

Ao final desses três anos de pesquisa, considerando os dados coletados e os resultados obtidos, entendendo a necessidade de implantar algumas intervenções relativas à atuação dos docentes e da coordenação visando a aprendizagem dos discentes, proponho as seguintes recomendações:

- Inserção de momentos de planejamento semestral;
- Fomentar as discussões entre os docentes para atuarem de maneira interdisciplinar;
- Realização de reuniões sistemáticas, visando entender possíveis dificuldades e necessidades de ajustes para que os discentes melhorem seu desempenho na execução de suas atividades favorecendo a aprendizagem significativa;
- Ampliação da participação dos discentes nos planejamentos, estimulando ao exercício da docência, incentivando para a pesquisa visando o desenvolvimento de postura crítica e uso das tecnologias;
- Incentivar os docentes a exercerem uma formação focada na prática de Relações públicas voltada para o desenvolvimento de funções gerenciais na comunicação, preparando profissionais que acompanhem as mudanças da sociedade contemporânea.
- Criação de grupos de estudos, que fortaleçam o papel do profissional de RP colocando-o em destaque, conforme necessidade e interesse das demandas da sociedade contemporânea;
- Desenvolvimento de projetos de valorização das práticas exitosas existentes no curso, ampliando a produção acadêmica envolvendo docentes e discentes;

- Divulgação das atividades desenvolvidas, como estratégia de fortalecimento e valorização das atividades desenvolvidas;
- Instauração de agenda que priorize momento de pesquisa e formação docente, especialmente para uso de metodologias ativas.

Além das propostas direcionadas aos docentes e coordenação do curso, faz-se importante considerar a contrapartida dos discentes, para tal sugerimos:

- Participação em programa de extensão universitária, considerando as necessidades formativas específicas voltadas a curricularização da extensão;
- Criação de espaços de diálogo e troca de experiências entre os discentes dos diversos períodos;
- Estimular os discentes a serem Relações Públicas de si próprios⁷;
- Procurar se manter atualizado sobre as oportunidades de participação em atividades complementares, tais como projetos de extensão, projetos de iniciação científica, monitorias entre outros;
- Ampliação do monitoramento da prática docente, visando entender possíveis dificuldades e necessidades de ajustes na condução da prática pedagógica e de planejamento;
- Criação de grupos de estudos entre os discentes;
- Realização de reuniões práticas e objetivas que não comprometam as atividades e o tempo de permanência na instituição;
- Desenvolvimento de projetos de valorização das práticas exitosas;
- Divulgação das atividades desenvolvidas fortalecendo o sentimento de pertencimento.

Em suma, esta pesquisa possibilitou a análise da experiência pedagógica do curso de RP, suscitando reflexões sobre a atuação da prática pedagógica do docente e da atuação gestora do curso, com foco na melhoria da qualidade do ensino e dos

⁷ “Endomarketing como Vantagem Competitiva nas Empresas”

[Microsoft Word - intercom2019lapetta_3_\(portalintercom.org.br\)](https://portalintercom.org.br) artigo apresentado como exigência parcial para a obtenção do título de doutora, do Programa de Doutorado em Ciência de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA (2022).

desdobramentos implícitos nos processos educativos, considerando que esse profissional deve atuar em todas as dimensões requeridas pela profissão.

Assim, a relevância do estudo contribuiu para aprofundar meus conhecimentos, podendo ser tomado como referência para a implementação de propostas de aprimoramento da formação dos profissionais de RP. Além disso, pode contribuir para novas reflexões em possíveis pesquisas referentes a formação profissional em RP e sua influência nos resultados obtidos na aprendizagem dos discente.

Finalmente, o que se pode inferir é que o curso de Relações Públicas da Universidade Federal de Alagoas, precisa continuar avançando para oferecer uma educação superior que esteja em constante reflexão sobre a sistematização de um ensino coerente com os novos cenários e com as demandas do mercado de trabalho. O que só acontecerá se houver uma atenção maior voltada para o acompanhamento efetivo da aplicação dos conteúdos programáticos previstos no PPP, e no planejamento de aulas dos docentes.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I., & Rua, M. (2005). Interdisciplinaridade, estágios clínicos e desenvolvimento de competências. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 14, 373-382.
- Alvarenga, E.M. de *Metodologia da Pesquisa quantitativa e qualitativa*. Normas e técnicas de apresentação de trabalhos científicos: versão em português. Cesar A Marília 2^a. ed. Assunção Paraguai, 2019.
- Alves, Luiz Roberto. Estender-se comunicando: o caminho para a universidade que forma sujeitos (uma leitura freiriana). In: Extensão universitária: conceitos, propostas e provocações. João Gremmelmaier Candido e Luciane Duarte da Silva (org). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2014.
- Alves, M.; Bego, A. M. (2020). A Celeuma em Torno da Temática do Planejamento Didático-Pedagógico: Definição e Caracterização de seus Elementos Constituintes. *RBPEC* 20, 71–96 <http://doi:10.28976/1984-2686rbpec2020u7196>
- Amaral, Ivan Amorosino (2006) **Metodologia do Ensino de Ciências como produção social**. <http://docplayer.com.br/12841974-Metodologia-do-ensino-de-ciencias-comoproducao-social-versao-preliminar-ivan-amorosino-do-amaral-maio-de-2006>.
- André, M. (2011). *Pesquisa sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo*. In: Formação de professores, culturas: desafios e pós graduação em educação e suas múltiplas dimensões/ Helena Amaral da Fontoura e Marcos Silva (orgs.). Rio de Janeiro: ANPED Nacional.
- Barbosa, E. F., & de Moura, D. G. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, 39(2), 48-67.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bock, A. M. & Teixeira, M. L. T. (2001). *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia* (24a ed.). São Paulo: Saraiva.
- Brasil 2013 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 2013.
- Brisolla, L. (2020) A prática pedagógica no ensino superior: planejamento, interdisciplinaridade e metodologias ativas. *Revista Devir Educação*, vol.4, n.1, p.77-92 jan./jun.
- Buendia, L.; Colás. M.P.; y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogia*. México: McGraw-Hill.

- Campos, D. M. de S. (2014). *Psicologia da aprendizagem*. 29 ed. Petrópolis: Vozes.
- Campos, S. M. M.; Da Silva Filho, J. B. (2019). O ensino universitário na contemporaneidade: a aprendizagem e seus desafios. (Dossiê: Práticas de Ensino e Aprendizagem: a experiência docente e os desafios epistemológicos e metodológicos da educação). *e-hum*, v. 10, n. 2, p. 95-100.
- Campoy, A. T. J. (2018). *Metodología de la Investigación Científica. Manual para elaboración de Tesis y trabajos de Investigación*. Asunción: Marben.
- Cerdeira, Maria L M; Santana, Jusciney C. (2015.) *Entre o público e o privado: os caminhos do ensino superior no Brasil e em Portugal*. 37ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED, Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-4394.pdf>. Acesso em 20 set. 2019.
- Chizzoti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Evolução e desafios*. São Paulo Revista Portuguesa de Educação. p.4.
- Coloni, Caroline Silva Morelato et al. (2016) Prática pedagógica na educação profissional de nível médio em enfermagem. *Cogitare enferm*, v. 21, n. 1, p. 1-9.
- Costa, C. G. (2006). *Relações públicas e tecnologia: história das relações públicas no Brasil sob o enfoque da Internet*.
- Cunha, Luís Antônio. (1986). *A universidade temporã: o Ensino Superior da Colônia a Era e Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Cunha, Maria Isabel. (2016) Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. *Em Aberto*, v. 29, n. 97.
- Damasceno, M. N. (1987). A relação teoria/prática na ação docente. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, Ano 10, n. 13, p. 37-44
- Damiani, M. F. (2008) Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230. Editora UFPR
- Dias Sobrinho, José. (2003). *Educação Superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público*. In: Dourado, Luiz F. et al. Políticas de gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais. São Paulo, p. 97-116. Disponível em http://Repositorio.Ipea.Gov.Br/Bitstream/11058/2295/1/Td_769.Pdf Acesso Em 08/04/2019.
- Dourado, Luiz. F. (2012). *Desafios: acesso e permanência*. In: *Democratização da Educação superior no Brasil: avanços e desafios*. Grupo Estratégico de análise da Educação Superior no Brasil, Cadernos do GEA. – n. 1 (jan./jun. 2012). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP.

- Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de pesquisa*, 139-154.
- Eisner, E.: (1998). *Cognición y currículo. Una visión nueva*. Bs. As. Amorrortu - editores
- Farias, I. M. S. et al. (2011) *Didática e docência: aprendendo a profissão*, cap. 4. 3a. ed. Brasília: Liber Livro, p. 107-135.
- Fávero, Maria de Lourdes. (2016.) *A universidade no Brasil de 1930 a 1937*. In: Universidade e poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45. 2ª ed. Brasília: Plano.
- Ferraz, M. A.V.; Soares, R. M. F.; Paim, Z. F. S. (2020). Em busca da interdisciplinaridade: a experiência do curso de relações públicas da universidade do estado da Bahia (UNEB). *ORGANICOM*, Ano 17, n. 32, jan./abr.
- Ferreira V. S. (2010). As especificidades da docência no ensino superior. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 29, p. 85-99, 2010.
- Flick, U. (2009). *Introdução a pesquisa qualitativa*. 3ª. Ed. São Paulo, Brasil. Ed. Artmed.
- Junges, K. dos S., Behrens, M. A. (2016). Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 211-229, jan./mar.
- Fortuna, V. (2016). A relação teoria e prática na educação em Freire. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 1(2), 64-72.
- Fragoso, J. H. (2019). Reconhecimento e fortalecimento da profissão de relações públicas no cenário goiano.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (1996). *Educação e a crise no capitalismo real*. São Paulo: Cortez,
- Gemelli, C. E. & Closs, L. Q. (2022) Trabalho docente no ensino superior: análise da produção científica publicada no Brasil (2010-2019) *Educ. Soc.*, Campinas, v. 43, e246522. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.246522>
- Gil, A.C. (2018). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 2ª reimpr. 6ª ed. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2015). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2015. [E-book].
- Godoy, A.S. (2015). *Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo.

- Gontijo, E. D., Alvim, C., Megale, L., Melo, J. R. C. & Lima, M. E. C. D. C. (2013). Matriz de Competências Essenciais para a Formação e Avaliação de Desempenho de Estudantes de Medicina. *Rev. Brasileira de Educação Médica* 37 (4): 526-539.
- González, J. A. T. Fernández, A. H., Camargo, C. B. (2014). Aspectos fundamentais da pesquisa científica. Paraguay: Editora Marben Assunción.
- Hernández, F.; Ventura, M. (1998) *Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares*. In: Hernández, F.; Ventura, M. A organização do currículo por projetos de trabalho. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 61-84.
- Hoffmann, C.; Zanini, R. R.; Moura, G. L. Machado, B. P. (2019) Prazer e sofrimento no trabalho docente: Brasil e Portugal *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e187263, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945187263>
- Holanda, A. (2006). Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise psicológica*, 24(3), 363-372
- Instituto Nacional de Estudos e Pedagógicos (1944). “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. – v. 1, n. 1 (jul. 1944). – Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 – Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2019) Censo da Educação Superior, Notas estatísticas 2019, Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>
- Isaia, S. M., & Bolzan, D. P. V. (2004). Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? *Educação (UFES)*, 29(2), 121-134.
- Isaia, S. M. A. (2000) *Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoal e profissional*. In: Morosini, M. C. (Org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília, DF: Inep. p. 21-33
- Kauark, F. da S., Manhães, F. C., Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia da Pesquisa: um guia Prático*. Itabuna /Bahia 2010 via Literatum editora
- Knechetel, M. do R. (2014). *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. p. 18. Curitiba Inter Saberes.
- Kripka, R. M. L., Viali, L., Dickel, A., & Lahm, R. A. (2020). Ensino, aprendizagem e novas tecnologias: relações entre abordagens teóricas clássicas e contemporâneas. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, 16(37), 39-53.
- Kripka, R. M. L., Scheller, M., & Bonotto, D. D. L. (2015). Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de investigaciones UNAD*, 14(2), 55-73.

- Kunsch, M. K. (2003). Propostas pedagógicas para o curso de relações públicas: análises e perspectivas. In: Peruzzo, Cicília M. Krohling; Silva, Robson Bastos da (Org.). *Retrato do ensino em comunicação no Brasil*. Taubaté: Unitau/Intercom, p. 45-62.
- Kunsch, M. K. (2009). Relações Públicas e Comunicação Organizacional: das práticas à institucionalização acadêmica. *Organicom*, 6(10-11), 49-56.
- Kunsch, M. K. (2015b). Os campos acadêmicos em Comunicação Organizacional e Relações Públicas no Brasil: caracterização, pesquisa científica e tendências. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 5(10), 105- 124. doi: 10.5783/rirp-10-2015-07-105-124
- Kunsch, M. K. (2019). Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação de relações públicas: aportes conceituais e práticos para sua implantação *ENSICOM 20* Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002785733.pdf>
- Lakatos, E.M. Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos da Metodologia Científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas
- Lakatos, E.M.; Marconi, M. de A. (2001). *Metodologia do Trabalho Científico*. 6ª. ed. São Paulo: Atlas.
- Lakatos, E.M.A.; Marconi, M. de A. (2011). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise, e interpretação de dados*. 7ª ed. São Paulo: Atlas.
- Lakatos, E.M; Marconi, M. de A. (2007). *Fundamentos da Metodologia Científica*. 6ª. ed. 5ª reimp. São Paulo, Atlas.
- Sánchez Arce, L. R., Lara Díaz, L. M., & Carballosa González, A. (2018). Competencias y habilidades para evaluar desarrollo profesional de los estudiantes de la Maestría en Educación. *Conrado*, 14(63), 85-93.
- Larita Arêa (2021) *Inep apresenta resultados do Censo Superior 2020 ao CNE*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior>
- Leão, B.G.; Auxiliadora, M. (2013). *Revista ciências Humanas – UNIT*. Volume 6, número 1, p. 5-17, 2013. Taubaté –SP-Brasil
- Leão, L.M. (2016). *Metodologia do estudo e pesquisa*. Petrópolis RJ: Vozes.
- Lefrançois, G. R. (2008). *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: Cengage.
- Leher, R. (2013) Programa Universidade para Todos: democratizar ou mercantilizar? *Le Monde Diplomatique Brasil* Edição -68

- Liedke, E. D., & de Araújo, E. G. (s/d) Estágio em Relações Públicas: um estudo das atividades exercidas. IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom
- Libâneo, J.C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.
- Longhi, Simone Raquel Pagel; Bento, Karla Lucia. *Revista de divulgação técnico-científico do ICPG*. Vol. 3 n. 9 – dez/2006 ISSN 1807 – 2836.
- Lovato, Fabricio Luís; Michelotti, Angela; Da Silva Loreto, Elgion Lucio. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. *Acta Scientiae*, v. 20, n. 2, 2018.
- Lucarelli, E. (2003). *El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular*. 2003. 164 f (Doctoral dissertation, Tese de Doutorado. Universidade de Buenos Aires. Buenos Aires).
- Ludke, M., e André, M.A.S. (2014). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 15ª ed. São Paulo: EPU.
- Maia, C.; Scheibel, M. F.; Urban, A. C., (2009). *Didática: organização do trabalho pedagógico*. Curitiba: IESDE Brasil S&A.
- Mancebo, D., & Júnior, J. D. R. S. (2014) *A (contra) reforma universitária*, no contexto de um governo popular em curso, no governo Lula, Disponível: http://www.adufpa.org.br/reform_univ/artigos.html
- Marconi, M. de A. Lakarto, E.M. (2013). *Técnicas de pesquisa*. 7ª ed. São Paulo: Atlas S.A.
- Marconi, M. de A.; Lakarto, E.M. (2003). *Fundamentos da Metodologia Científica*. p. 67. 5ª. ed. São Paulo. Editora. Atlas.
- Martinez, M. e Silva, P. C. (2014) Fenomenologia: o uso como método em Comunicação. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação / E-compós*, Brasília, v.17, n.2, mai./ago.
- Mascarenhas, S. A. (2012). *Metodologia Científica: São Paulo: Pearson. Education no Brasil*.
- Minayo, M.C. de S. (org.). Deslandes, S.F., Gomes, R. (2018). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 1ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2015). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Minayo, M. C., & Costa, A. P. (2019). *Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia: pesquisa qualitativa em ação*. Aveiro: Ludomedia.

- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In: [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). *PG: Foca Foto-PROEX/UEPG*, 2015. p. 15-32. Disponível em <http://uepgfocafoto.wordpress.com/> Acesso em 23 fev 2020.
- Moreira, M. A. (2003). Linguagem e aprendizagem significativa. Recuperado em 20 de março, 2020, <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/linguagem.pdf>
- Moreira, M. A. (2006). Mapas conceituais. Moreira, Marco Antonio In: *Mapas Conceituais e Diagramas V*. Instituto de Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado em 20 de março, 2020, <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Livro Mapas conceituais e Diagramas V COMPLETO>.
- Moreira, M. A. (2012a). Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa, UFRGS, Porto Alegre. Recuperado em 20 de março, 2020, <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>
- Moreira, M. A. (2012b). O que é afinal aprendizagem significativa. Instituto de Física. UFRGS, Porto Alegre. Recuperado em 22 de março, 2020, <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>
- Morhy, L. (2012). *A Universidade Brasileira*. In Morhy, L. (Org.). *Brasil Em Questão*. Brasília (Brasil): Edu. p. 499-511
- Nerice, I. G. (2010). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Ibrasa.
- Nicola, T. (2019). 10 Habilidades essenciais que todo RP deve desenvolver nos novos tempos. *Revista Conexão RP*. 5ª Edição. Edição comemorativa dos 10 anos do curso de Relações Públicas da Universidade Federal de Santa Maria – campus Frederico Westphale. Disponível em: [Departamento de Ciências da Comunicação — UFSM / FW](#) Acesso 10 de dezembro de 2020.
- Nogueira, C. M. I. (2007). As teorias de aprendizagem e suas implicações no ensino de Matemática. *Acta Sci. Human Soc. Sci. Maringá*, v. 29, n. 1, p. 83-92.
- Novak, J. D; Cañas, A. J. (2010). A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29 , jan.-jun.
- Novoa, A. (1995) *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote
- Padilha P. R. (2001). *Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político pedagógico da escola*. São Paulo: Ed. Cortez.

- Perassinoto, M. G. M.; Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A. (2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. *Avaliação Psicológica*, 12(3), pp. 351-359.
- Pereira, E. L. I. (2017). A era pós-disciplinar e o ambiente contemporâneo de relações públicas: cosmovisão ampliada da disciplina. Tese de doutorado. *Escola de Comunicação e Artes/USP*. 193p.
- Peres et al, 2014 Peres, C. A., & Castanha, A. P. (2006). Educação: do liberalismo ao neoliberalismo. *Educere et Educare*. 1(1), 233-238.
- Perovano, D.G. (2016). *Manual de metodologia da pesquisa científica*. Curitiba. InterSaberes.
- Perrenoud, P. (2000). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre Artes Médicas
- Peruzzo, C.; Krohling, M.; Silva, R. B. da (Org.) (2003). *Retrato do ensino em comunicação no Brasil*. Taubaté: Unitau/Intercom, p. 45-62.
- Petta, Leneide Austrilino Cavalcante, Josenilda Almeida; Santana, Iolanda Perreira (2019). *O Ensino Superior Brasileiro: os caminhos entre a expansão e a democratização*. Anais Intercon Nacional Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-1191-3.pdf>
- Petta, Leneide Austrilino; Cavalcante, Josenilda Almeida; Mont'alverne, Clara Roseane Da S Azevedo; Austrilino, Lenilda. (2020) *A prática pedagógica e a permanência de cotistas afrodescendente no curso de Odontologia*. In: Sá, Susana Oliveira et al. (Org) (2020) *Investigação qualitativa em educação: avanços e desafios*. Lisboa: Ludomedia, p 658-673. Disponível em: <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/125/123>
- Petta Leneide Austrilino; Austrilino, L. (2021) *Relações Públicas, Docência e Contemporaneidade*. VII Congresso Internacional Avances de las Mujeres en las Ciencias UAM México.
- Piletti, Nelson. (2003). *Psicologia educacional*. São Paulo: Atica.
- Pimenta, S. G. (2005) *Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31,
- Pimenta, Selma G.; Anastasiou, Lea Das Graças Camargos. (2012). *Docência No Ensino Superior*. São Paulo: Cortez. V. 1.
- Pina, Fabiana. (2008). *Acordo Mec-Usaid: Ações e Reações (1966-1968)*. Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. Anpuh/Sp-Usp. São Paulo, 08 a 12 de Setembro.

- Prado Netto, A.; Costa, O. S. (2017). A importância da psicologia da aprendizagem e suas teorias para o campo do ensino-aprendizagem. *Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 216-224, abr./jun.
- Praia, J. F. (2000). *Aprendizagem significativa em D. Ausubel*: contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino. Disponível em: https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/45388/mod_resource/content/0/Praia_Peniche_2000_Encontro_Aprendizagem_Significativa.book.pdf. Acesso em: 20 de janeiro de 2020
- Prodanov, C. C.; Freitas, E.C. (2013). Metodologia do trabalho científico: *Metodologias e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2ª ed. Novo Hamburgo: Rio Grande do Sul.
- Rech, R. A. C. & Boff, E. T. O. (2022) A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária *Rev. Bras. Estud. pedagog.*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 642-667, set./dez. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4177>
- Rodrigues, T. A., dos Santos Pinheiro, M. N., & Vasconcelos, M. A. D. D. M. (2021). Formação de professores durante o ensino remoto: tessituras em construção. *Ensino em Perspectivas*, 2(4), 1-12.
- Rubião, André (2013) A universidade no Brasil: do atraso institucional para uma proposta inovadora? In: Rubião, André. *História da universidade: genealogia para um “modelo participativo”*. 1 ed. Coimbra: Almedina, 2013. V.1 256p
- Sampieri, R.H. Collado, C.H., & Lucio, P.B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. Tradução: Murad, F. C. Kassner, M. Ladeira, S. C. D. 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill.
- Sánchez Arce, L. R., Lara Díaz, L. M., & Carballosa González, A. (2018). Competencias y habilidades para evaluar desarrollo profesional de los estudiantes de la Maestría en Educación. *Conrado*, 14(63), 85-93.
- Sánchez-Sánchez, G. I., & Jara-Amigo, X. E. (2019). Estudiantes, docentes e contexto educativo na representação do professor em formação. *Revista Eletrônica Educare*, 23 (3), 161-181. Epub Disponível em: <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.8>
- Sanfelice, J. L. (2007). O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história. *Educação & Sociedade*, 28(99), 542-557.
- Santana, Iolanda Perreira, Cavalcante, Josenilda Almeida; Petta, Leneide Autilino. (2019). *A Herança Internacional da Educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino*. Anais Intercon Nacional
- Santos, Boaventura De Sousa; Almeida Filho, Naomar de. (2018). *A Universidade No Século XXI: Para Uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina, 260 P

- Santos, O. J. X. dos. (2011). Estratégias de Aprendizagem e Aprender a Aprender: Concepções e Conhecimento de Professores. *Psicologia: ciência e profissão*, 31 (2), 284-295.
- Santos, J. A. S. (2006). *Teorias da Aprendizagem: Comportamentalista, Cognitivista e Humanista*. Recuperado em 20 de janeiro de 2020 de https://www.alex.pro.br/teorias_aprend3.pdf
- Scacchetti, F. A. P.; Oliveira, K. L. de; Moreira, A. E. da C. (2015). Estratégias de Aprendizagem no Ensino Técnico Profissional. *Psico -USF*, v.,20, n. 3, p. 433-446, set./dez.
- Sehnm Heck, G., Schneider, C., Güntzel Ramos, M., & Prado Amaral-Rosa, M. (2021). La relación profesor-estudiante y su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 137-149.
- Severino (2017). Metodologia do Trabalho Científico. *Revista atual*. 23ª ed. São Paulo.
- Sguissardi, Valdemar. (2016). *Universidade no Brasil: dos Modelos Clássicos aos Modelos de Ocasão?* In: Morosini, Marília C (Org.). *A Universidade No Brasil: Concepções E Modelos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.
- Schon, D. (1992) *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Silva, S. de C. R. da; Schirlo, A. C. (2014). Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel: reflexões para o ensino de física ante a nova realidade social. *Imagens da Educação*. v. 4, n. 1, p. 36-42.
- Silva, A. A. C. E. (2016). *Teorias de aprendizagem no design em tecnologia educacional dos cursos de pedagogia a distância*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, Brasil.
- Silva, O. G., y Navarro, E. C. (2012). A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, 2(8), 95-100.
- Silva, J. F. da; (2018) Didática no Ensino Superior: estratégias de ensino adequadas à arte de ensinar. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 204-219, jul.-dez. ISSN 2179-8435. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito>
- Silva, W. P. da (2020). Extensão universitária: um conceito em construção. *Revista Extensão & Sociedade*, Edição 2020.2, 21-32.
- Sousa, J. L. (2015) Planejamento Escolar: Contribuições para a Ressignificação da Prática Docente e do Processo de Ensino - Aprendizagem. *Monografia (Graduação) - UFCG/CFP*.

- Souza, N. A. (2001). A relação teoria-prática na formação do educador. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 22(1), 5-12.
- Targino, M. de L. S. (2013). *Psicologia da aprendizagem: licenciatura em letras*. Campina Grande: Eduefb.
- Tavares, M. de B. (2019). O Ensino de Teorias de Relações Públicas e o Uso das Metodologias Ativa. *XIII Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas - São Paulo/SP - 06 a 09/05/2019* Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas (Abrapcorp)
- Tavares, V. A. C.; Rhoden, V. Y.; Poveda, J. P. (2017) Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais de Relações Públicas do Brasil e da Colômbia Sobre o Cenário Digital. *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, Caxias do Sul, 15 a 17/06/2017*.
- Teles, G., Soares, D. M. R., Lima, L. de, Loureiro, R. C. (2020). Docência e tecnologias digitais na formação de professores: planejamento e execução de aulas por licenciados. *Braz. J. Technol.*, v.3 n.2, p. 73-84, apr./jun. DOI:10.38152/bjtv3n2-001
- Universidade Federal de Alagoas. (2014). *Projeto Pedagógico do Curso de Relações Públicas* Disponível em: <https://ufal.br/graduacao/campus-maceio/projeto-pedagogico-de-relacoes-publicas#>. Recuperado em 20 de setembro, 2020.
- Walker, V. S. (2019). O trabalho docente universitário como prática relacional: disciplinas, saberes e instituições. *Education, Language and Society*, Florianópolis, v. 14, n. 14, p. 1-35. <https://doi.org/10.5965/25944630312019009>
- Zanella, L. (2003). Aprendizagem: uma introdução. La Rosa, Jorge (org.). *Psicologia e educação: o significado do aprender*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Zerbini, T.; Abbad, G. (2008). Estratégias de aprendizagem em curso a distância: validação de uma escala. *Psico-USF*, v. 13, n. 2, p. 177-187, jul./dez. <https://www.scielo.br/j/pusf/a/7WDStVBjCsKkDmpSszBNkXq/?lang=pt&format=pdf>

ANEXO 1 – Parecer Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Análise da experiência pedagógica no curso de Relações Públicas da Universidade Federal de Alagoas

Pesquisador: LENEIDE AUSTRILINO PETTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 20885020.8.0000.5013

Instituição Proponente: INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3-938-923

Apresentação do Projeto:

"A presente pesquisa pretende analisar a prática pedagógica desenvolvida por professores do curso de relações públicas da UFAL na perspectiva de contribuir para ressignificar os conteúdos, as práticas e o planejamento de ensino desenvolvidas de acordo com as DCN e o PPC do referido curso. Nesse contexto ressalta-se a seguinte questão: Quais as práticas pedagógicas e de planejamento utilizadas pelos docentes para desenvolver as competências e habilidades requeridas pelas DCN e pelo código de ética da profissão? As práticas pedagógicas utilizadas no referido curso contribuem para aprendizagem dos discentes durante o período de formação? Os docentes do curso utilizam metodologias ativas em suas práticas pedagógicas? As habilidades e competências para a formação de um profissional crítico e reflexivo estão contempladas nos conteúdos abordados?"

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar as experiências pedagógicas no âmbito do planejamento da aprendizagem de discentes do curso de Relações Pública da UFAL.

Objetivo Secundário:

- Identificar as práticas pedagógicas e de planejamento utilizadas durante o curso;

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.938.933

- Descrever as competências e habilidades requeridas ao profissional de RP;
- Relatar a concepção dos discentes sobre as habilidades e competências adquiridas durante o curso.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Riscos incluem a divulgação dos dados pessoais dos sujeitos, o que não ocorrerá, pois os sujeitos serão designados por codinomes quando necessário. Além disso, o acesso aos dados só ocorrerá durante o período da pesquisa e esses serão armazenados em computador único, provido de senha pessoal e intransferível elaborado pela pesquisadora principal. Danos psíquicos são considerados de risco mínimo, que poderá ser gerado, a partir, do momento em que o participante se sentir constrangido ao responder o instrumento de pesquisa. Para sanar tal, situação, o sujeito será informado que a qualquer momento poderá desistir da pesquisa, mantendo assim seu conforto e sua autonomia.

Benefícios:

Contribuir positivamente para a melhoria das práticas pedagógicas do curso de RP, favorecendo a aprendizagem significativa, formando profissionais mais qualificados para o mercado de trabalho, com isso, revelando para a instituição aspectos negativos e positivos do Projeto Político Pedagógico podendo suscitar reflexões que tragam avanços para a prática profissional tanto dos discentes como dos docentes do referido curso.

Os Riscos e Benefícios do Projeto estão em consonância com a Resolução 510/2016. Assim,

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Projeto visa colaborar para melhores práticas pedagógicas no Curso de Relações Públicas da UFAL, nesse sentido o mesmo é relevante

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram analisados os seguintes documentos apresentados:

- Protocolo de Pesquisa;
- Brochura do Trabalho;
- Declaração de Publicização dos Dados e Resultados da Pesquisa;

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (32)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Protocolo: 3.908.603

- TCLE e;
- Folha de Rosto.

-

Recomendações:

- Fazer uma revisão gramatical e ortográfica no TCLE e no Projeto como um todo, deixando o texto mais claro e limpo;
- Deixar claro o processo de exclusão e inclusão da pesquisa (ou retirar, se não for o caso);
- Adequar (trocar) na declaração de publicização dos resultados da pesquisa a Resolução de 466/2012 para 510/2016.

- Incluir no TCLE a importância e o papel do Comitê de Ética em Pesquisa e Ensino da UFAL. Texto sugerido: "Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214- 1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científico que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares)".

- Informamos que, em virtude do atual cenário devido à pandemia da COVID-19, o pesquisador deve se comprometer a modificar seu cronograma para realizar a pesquisa em campo apenas quando possível, respeitando os decretos sobre a pandemia Decretos Estaduais nº 69.529 e 69.530, ambos de 18 de março de 2020 e o Decreto Estadual Nº 69.541, de 19 de março de 2020.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Protocolo de Pesquisa encontra-se de acordo com os exigidos na Resolução 510/2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu

Endereço: Av. Lourival Melo Neto, s/n - Campus A - C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-600

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS**



Continuação do Parecer: 3.938.903

consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.Sª. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1521688.pdf	11/03/2020 16:41:52		Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	11/03/2020 16:40:13	LENEIDE AUSTRILINO PETTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto plataforma Brasil.docx	08/03/2020 00:00:32	LENEIDE AUSTRILINO PETTA	Aceito
Outros	declaraçao.pdf	05/03/2020	LENEIDE	Aceito

Endereço: Av. Lourival Melo Neto, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeticafal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.908.923

Outros	declaracao.pdf	23:59:44	AUSTRILINO PETTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	05/03/2020 23:58:25	LENEIDE AUSTRILINO PETTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 27 de Março de 2020

Assinado por:
Luciana Santana
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Lourenço Melo Mota, s/n - Campus A. - C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa *Análise da prática pedagógica desenvolvida por professores do curso de relações públicas de uma instituição de ensino superior da pesquisadora Leneide Austrilino Petta*. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a analisar as experiências pedagógicas no âmbito do planejamento da aprendizagem de discentes de um curso de Relações Pública,
2. A importância deste estudo é identificar as práticas pedagógicas e de planejamento utilizadas durante o curso; descrever as competências e habilidades requeridas ao profissional de relações públicas e relatar a concepção dos pesquisados sobre o papel do profissional de relações públicas
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes aperfeiçoar a prática pedagógica dos docentes e, conseqüentemente a formação dos futuros profissionais.
4. A coleta de dados começará em janeiro de 2021 e terminará em junho de 2021.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: investigação qualitativa fenomenológica que visa, identificar, descrever e relatar, através de entrevistas abertas, irá coletar os dados referentes práticas pedagógicas, competências e habilidades e as concepções dos pesquisados sobre o papel do profissional deRP
6. A sua participação será nas seguintes etapas: entrevistas abertas
7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: sentir-se desconfortável, inibido ou constrangido diante do pesquisador para responder parte ou todas as perguntas da entrevista ou não saber o que responder

8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: gerar informações úteis que devem favorecer positivamente para o planejamento das práticas pedagógicas que promovam uma aprendizagem significativa.
9. Você poderá contar com a seguinte assistência: coordenação do curso e direção ad Unidade Academia COS
10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.
14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).
15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu, _____ tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço da equipe da pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas
Cidade Universitária -Curso de Relações Públicas
Complemento:
Cidade/CEP Maceió/ Al
Telefone: (82) 3522-5271
Ponto de referência: HU

Contato de urgência: Sr(a). Leneide Austrilino Petta

Condomínio Aldebarã Beta
Complemento: QC5
Cidade/CEP: Maceió – AL, CEP: 57.365-360.
Telefone: (82) 993518983
Ponto de referência: Parque da Flores

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo , Campus A. C. Simões,
Cidade Universitária
Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.
E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

APÊNDICE 1 – Guia de entrevista

OBJETIVO GERAL: Analisar as experiências pedagógicas no âmbito do planejamento da aprendizagem de discentes do curso de Relações Pública da UFAL			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Questões aos docentes	Questões aos discentes	Questões aos gestores/coordenadora
1. Identificar as práticas pedagógicas e de planejamento utilizadas durante o curso	<p>1. Você planeja a prática pedagógica com qual objetivo? a convivência com os discentes contribuí para a prática pedagógica?</p> <p>2. Você pesquisa práticas pedagógicas atualizadas de ensino, para as disciplinas que ministra?</p> <p>3. Você autoavalia acerca de sua docência para inovar suas aulas?</p>	<p>1. Você percebe o planejamento da metodologia usada nas aulas de seus professores?</p> <p>2. Qual o tipo de aula mais comum observada nas disciplinas do curso?</p> <p>3. Que significa dizer que um professor “tem didática” inovadora?</p>	<p>1. Você poderia dizer quais as medidas adotadas pela coordenação para acompanhar o planejamento das aulas dos docentes do curso?</p> <p>2. Você sabe informar se o planejamento das aulas é seguido, e se atende as expectativas de aprendizado dos alunos?</p> <p>3. Você estimula os professores inovarem em suas práticas pedagógicas, no ato do planejamento de suas aulas?</p>
2. Descrever as competências e habilidades requeridas ao profissional de RP	<p>1. Qual a atividade mais importante na função de Relações Públicas?</p> <p>2. As competências e habilidades em RP extrapolam a questão da comunicação organizacional?</p>	<p>1. Quais as competências necessárias ao profissional relações públicas são adquiridas durante o processo acadêmico?</p>	<p>1. Nas diretrizes curriculares não há uma definição operacional para competências e habilidades. Isto causa alguma dificuldade na hora do planejamento pedagógico?</p>

	3. Em suas aulas você procura fazer a relação entre a teoria e prática das relações públicas?	2. A didática dos professores, em sala de aula, demonstra capacidade de influenciar os discentes para a prática profissional? 3. As aulas teórica/práticas mostraram um perfil profissional do RP, inserido em um contexto de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais?	2. Durante o planejamento alguma instrução é dada aos docentes visando desenvolver competência e habilidades requeridas ao profissional de RP? 3. Como você avalia o funcionamento do Projeto pedagógico do curso, no tocante a relação teoria /prática, ministrada pelos professores, e a demanda dos alunos?
3. Relatar a concepção dos pesquisados sobre o papel do profissional de relações públicas	1. Nas suas aulas o aluno é estimulado a descobrir que profissão é esta? Qual o mercado de trabalho (convencional e emergente)? e quais os critérios exigidos para atuar profissionalmente? 2. A proposta pedagógica da sua	1. Foram apresentadas a você alguns conceitos em relação as divergências existentes entre o mundo acadêmico e o mercado, para o profissional de relações públicas? 2. Os professores do curso de Relações Públicas,	1. A proposta pedagógica do curso de relações públicas enfatiza o ensino das habilidades e competências necessárias ao profissional de RP? 2. Você, como gestora do curso, proporciona atividades complementares com profissionais da área,

	<p>disciplina contribui para fornecer um “perfil” de profissional de relações públicas?</p> <p>3. Suas aulas buscam desenvolver a interdisciplinaridade, proporcionando a conexão entre os diferentes saberes em relações públicas?</p>	<p>em suas práticas pedagógicas, deixam claro quais as competências e habilidades necessárias aos profissionais de RP?</p> <p>3. Você realizou/participou de algum projeto que usasse técnicas de relações públicas, durante o curso?</p>	<p>para esclarecer aos alunos sobre a atuação dos profissionais de relações públicas?</p> <p>3. Há alguma iniciativa acadêmica com o intuito de demonstrar para os alunos que técnicas e instrumentos de RP podem ser aplicados também no âmbito popular, alternativo e comunitário?</p>
--	---	---	--