

Métodos Ativos no Processo Ensino–Aprendizagem: Olhar dos Coordenadores dos Cursos de Relações Públicas no Brasil¹

Maria Aparecida FERRARI²

Juliane MARTINS³

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP

RESUMO

Este artigo apresenta dados preliminares do projeto de pesquisa “Didática nos cursos de Relações Públicas: desafios e perspectivas do ensino universitário” como resposta ao estudo de Ferrari (2017), que verificou baixa aplicação de métodos ativos por 53 coordenadores e 252 docentes de Relações Públicas no Brasil. O objetivo da presente pesquisa é identificar experiências de ensino–aprendizagem em cursos de graduação em Relações Públicas no país. O recorte apresentado contempla a análise de 11 entrevistas realizadas com coordenadores de cursos de Relações Públicas representativos das cinco regiões brasileiras. Mais uma vez os resultados apontaram a predominância do uso de métodos tradicionais de ensino–aprendizagem. Os coordenadores destacaram que começam a surgir experiências de práticas pedagógicas diferenciadas advindas das mudanças ocorridas na sociedade contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Relações Públicas; cursos superiores; processo ensino–aprendizagem; métodos ativos.

As exigências do mundo contemporâneo têm colocado professores e estudantes frente a grandes desafios educacionais, seja pela tradição por um lado e de outro a inovação. Nesse ambiente dicotômico, o que se espera é que haja um equilíbrio entre as inovações advindas da tecnologia e as competências consideradas como as bases do conhecimento dos docentes, que foram preparados entre o final do século XX e o início do século XXI.

Nesse contexto, a educação superior também foi se modificando diante dos desafios das demandas contemporâneas. O acesso à educação a partir de políticas públicas permitiu a expansão do sistema educacional e, como consequência, o número

¹ Trabalho apresentado no GP Relações Públicas e Comunicação Organizacional, XVIII Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Livre-docente, doutora e mestre em Ciências da Comunicação, pela Universidade de São Paulo. Professora dos Programas de Pós-Graduação e Graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). E-mail: maferrar@usp.br

³ Doutoranda em Ciências da Comunicação pela ECA-USP, mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, especialista em Comunicación Científica pela Universitat Pompeu Fabra (Barcelona-Espanha). Professora do Curso Superior de Tecnologia em Comunicação Institucional da Universidade Federal do Paraná. E-mail: julianemartins@usp.br

de alunos no nível superior se ampliou. Caracterizado como um serviço a ser ofertado, cresceu com o capital privado (CHAUI, 2003), aumentando o número de instituições e matrículas. Dados de 2014 do Censo da Educação Superior apontaram que 87% de instituições de ensino superior (IES) são privadas e que essas são responsáveis por 75% do total das matrículas (INEP, 2014). A realidade socioeconômica, calcada na globalização, acirrou a concorrência e a competitividade, exigindo um profissional multitarefas, flexível e que saiba trabalhar em equipe.

Nesse sentido, deve haver uma reflexão sobre o que é necessário hoje em um processo formativo, porque

[...] na visão clássica os conteúdos referiam-se apenas a conhecimentos que deveriam ser transmitidos aos estudantes. Hoje, no entanto, os conteúdos são vistos de uma perspectiva mais ampla e dinâmica. Como a escola está interessada no desenvolvimento integral e harmônico dos estudantes, os conteúdos precisam referir-se também aos domínios afetivo e psicomotor.

[...]

Não resta dúvida de que esta mudança na maneira de encarar os conteúdos exige muito mais do professor. [...] Não é demais lembrar que o planejamento dos conteúdos deverá servir antes à aprendizagem do estudante que ao interesse do professor. (GIL, 2013, p. 127)

Esse cenário chega à academia como demanda na formação dos alunos nos cursos superiores, dos quais se espera uma preparação condizente com o mundo do trabalho atual. No caso da comunicação, executivos consultados por Ferrari (2017) afirmaram que os cursos da área não estão alinhados com essa perspectiva, pois os egressos têm dificuldade em lidar com pessoas, resolver problemas e ver os negócios de maneira global.

Pesquisa anterior, realizada com ex-alunos de Relações Públicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (FERRARI; GROHS, 2015), mostrou o descompasso da visão dos estudantes sobre o processo ensino–aprendizagem. A revisão do projeto pedagógico do curso e a adoção de novos métodos de ensino foram apontadas como indispensáveis para uma formação adequada à contemporaneidade.

Essa realidade levou ao estudo “Perfil dos cursos de Relações Públicas no Brasil: uma visão dos coordenadores e docentes do processo ensino–aprendizagem” (FERRARI, 2017), que teve como o objetivo identificar o estado da arte do ensino de Relações Públicas no país. Na ocasião, participaram de *survey online* 53 coordenadores e 252 professores de disciplinas específicas de Relações Públicas, correspondendo a 80% do universo de respondentes. Um dos resultados obtidos foi que existe uma dissonância entre o perfil atual dos alunos e os métodos de ensino–aprendizagem utilizados.

Métodos considerados tradicionais como exposição oral, debates e seminários predominaram entre os docentes e práticas consideradas ativas como PBL (aprendizagem baseada em problemas), jogos, simulações e mapas mentais são ainda pouco explorados em sala de aula. Diante do cenário encontrado, Gil (2013, p. 5-6) destaca que é na educação superior que se verifica uma menor diversidade em relação às práticas didáticas e complementa que “as aulas expositivas são as mais freqüentes [sic] e o professor de modo geral aprende a ensinar por ensaio e erro. [...] e uma das habilidades que mais incentivam nos alunos é a da memorização”.

Em vista disso, o projeto “Didática nos cursos de Relações Públicas: desafios e perspectivas do ensino universitário”⁴, que está em andamento com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), busca analisar em detalhe as dificuldades e práticas pedagógicas entre coordenadores e docentes de cursos de graduação em Relações Públicas no Brasil.

A primeira etapa do projeto foi a realização da checagem dos cursos de Relações Públicas no país. Na atualização da listagem, foi verificado o fechamento de 22 cursos em relação à investigação anterior (que apontava 75 cursos), resultando em um total de 53 cursos em funcionamento recentemente. Esse número foi importante para definir os critérios de seleção dos cursos a serem investigados em todo o Brasil, com vistas a conseguir representatividade de todas as regiões do país, assim como buscar equilíbrio entre instituições públicas e privadas. Entre março e junho de 2018 foram entrevistados 11 coordenadores e 22 professores de cursos de Relações Públicas. As entrevistas, com duração média de 60 minutos, foram realizadas presencialmente, via Skype ou Hangout.

O foco deste artigo é a análise das 11 entrevistas com coordenadores de Relações Públicas, procurando identificar as práticas de ensino–aprendizagem nos cursos. Em relação aos coordenadores entrevistados, seis são de instituições públicas e cinco de instituições privadas.

O Quadro 1 apresenta, comparativamente, a distribuição, por região, dos cursos existentes no país e os cursos participantes da pesquisa, a partir das entrevistas fornecidas por seus coordenadores⁵.

⁴ Desde 2014 aspectos relacionados ao ensino de Relações Públicas no Brasil estão sendo investigados por meio de projetos de pesquisa, em um total de três até o momento. Começou-se com egressos do curso, depois com o perfil dos cursos e agora as questões didáticas dos cursos estão sendo contempladas.

⁵ Neste artigo eles serão identificados pela codificação “coordenador”, seguido pelo número de 1 a 11.

QUADRO 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS POR REGIÃO

REGIÃO	CURSOS EXISTENTES NO BRASIL	CURSOS PARTICIPANTES DA ENTREVISTA
Centro-Oeste	2	1
Nordeste	7	2
Norte	2	1
Sudeste	27	5
Sul	15	2
TOTAL	53	11

Para a realização das entrevistas foi elaborado um roteiro de perguntas semiestruturado a partir de cinco eixos: perfil do coordenador, perfil do curso no qual atua como gestor, práticas diferenciadas de ensino–aprendizagem, desafios em relação a questões pedagógicas e atuação do coordenador na docência.

Na sequência foi realizado o pré-teste para levantar impressões, dúvidas e sugestões a respeito da legibilidade do roteiro. Com os ajustes efetuados, foram feitos os contatos com os coordenadores para marcar e realizar as entrevistas, gravadas em áudio, e posteriormente transcritas com a colaboração de bolsistas⁶ e voluntários⁷. O método utilizado para a categorização das entrevistas foi o de análise de conteúdo.

PERFIL DOS COORDENADORES

Dos 11 coordenadores entrevistados, somente um não tem formação em Relações Públicas. Com relação à pós-graduação, cinco têm doutorado completo, um com doutorado em andamento, quatro concluíram o mestrado e um com mestrado em andamento. Um deles é coordenador há seis anos, enquanto os demais têm menos de quatro anos. Todos exercem a docência há pelo menos cinco anos.

Entre os benefícios da função de coordenadores mencionados pelos entrevistados foi destacada a proximidade com o dia-a-dia do curso, o que foi considerado positivo para a construção do projeto pedagógico. Também foram apontados que os aspectos institucionais e administrativos são essenciais para entender o andamento do curso, tanto nas instâncias internas quanto externas, uma vez que a

⁶ O projeto conta com a participação da aluna do curso de Relações Públicas da USP Isabella Arice Gaudencio da Silva e da aluna do curso de Pedagogia da USP Verena Fredigoto Daroque como bolsistas.

⁷ Os voluntários que auxiliaram nessas transcrições são os alunos do curso de Relações Públicas da USP Ana Luiza Lucchetta, Marina Cioban, Mariana Lopes, Nathalia Castanhola e Pedro Baima.

maioria dos coordenadores não recebeu formação e capacitação específica para assumir as atividades de gestão.

Os desafios descritos pelos coordenadores pode ter origem na falta de preparação para exercer a função de coordenador. Se por um lado as universidades investem tempo e esforços para melhorar a qualidade do ensino oferecido aos alunos, por outro não está capacitando seus coordenadores e docentes para lograr suas metas.

Os entrevistados destacaram as diversas dificuldades que enfrentam no seu cotidiano, chegando a apontar o ônus relacionado à função. Segundo eles, a sobrecarga de trabalho é o que mais prejudica as demandas acadêmicas, como preparação de aulas que ministram, apoio aos professores e desenvolvimento de projetos e orientações, dados já apontados na pesquisa de Ferrari (2017). Também foi citada a dificuldade nos relacionamentos interpessoais, tanto em relação aos docentes quanto aos alunos, que muitas vezes são mediados pelo coordenador.

PERFIL DOS CURSOS

Todos os cursos nos quais os coordenadores entrevistados atuam implantaram as últimas diretrizes curriculares exigidas para os cursos de Relações Públicas (MEC, 2013). Enquanto um dos cursos já conta com uma turma de egressos segundo essas exigências, outro curso acabou de iniciar o novo projeto pedagógico em 2018. Em geral, o objetivo na formação do aluno contempla a profissionalização do relações-públicas com base teórico-prática para atuar no mercado de trabalho.

Três dos 11 coordenadores destacaram a importância dos egressos também adquirirem uma visão crítica e reflexiva sobre a realidade. A partir de uma formação humanística, acreditam ser possível estimular a cidadania e a postura ética, com capacidade de aprimorar práticas profissionais existentes, inclusive por meio de pesquisa na área. Um dos coordenadores explicou que o curso tem ênfase na formação complementar voltada à produção cultural.

Ressalta-se ainda outro curso que apresenta diferencial com relação à formação, por conta de uma política institucional que estabeleceu a aprendizagem por competências em todos os cursos da universidade, incentivando a adoção de métodos ativos de ensino-aprendizagem. No caso do referido curso de Relações Públicas, a IES tratou de alinhar a concepção institucional com as diretrizes curriculares e, dessa forma, a matriz curricular

busca estimular a avaliação da aprendizagem por meio de competências nas diversas disciplinas, com o desenvolvimento de projetos com os estudantes.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS

De acordo com Ferrari (2017), os métodos de ensino–aprendizagem mais utilizados nos cursos de Relações Públicas são, respectivamente, aula expositiva, discussão e debates, estudo de caso, seminários e leituras de textos. Na presente pesquisa, vários coordenadores comentaram que as práticas mais tradicionais continuam sendo relevantes ao processo ensino–aprendizagem. No entanto, os entrevistados destacaram a importância de se implantar projetos integrados e interdisciplinares, em especial aqueles que atendem demandas sociais e adotem um enfoque construtivista, segundo o qual o educador e o educando são sujeitos no/do processo educativo.

Nesse sentido, os gestores dos cursos consultados descreveram atividades relacionadas a esses propósitos. Os trabalhos interdisciplinares são importantes para que os alunos entendam como conteúdos de diferentes disciplinas se relacionam. Também foram relatadas experiências de integração teoria–prática, por meio do desenvolvimento de produtos para diversas mídias e projetos com instituições do terceiro setor, por exemplo.

Essas práticas que estimulam o envolvimento do estudante no processo ensino–aprendizagem e permitem que ele seja responsável pela própria aprendizagem são considerados métodos ativos. A utilização deles depende da ação do professor em ultrapassar a ideia do repasse de conteúdos, como coloca Masetto (2003), então o docente passa a ser o mediador entre o ensino e a aprendizagem. Para Zabalza (2007), no ensino superior a aprendizagem é responsabilidade tanto do professor quanto do aluno e, dessa forma, os docentes precisam revisar suas práticas à luz do novo contexto.

A seguir, o Quadro 2 traz um resumo dos métodos didáticos apresentados por Gil (2013), que foram considerados como práticas ativas de ensino–aprendizagem no caso deste artigo.

QUADRO 2 – MÉTODOS DIDÁTICOS

Aprendizagem baseada em problemas (PBL)

Método centrado no estudante, visto como o principal responsável pelo próprio aprendizado. Os professores atuam como facilitadores no processo. Há valorização da interdisciplinaridade no desenvolvimento das atividades propostas.

Método de caso	Descreve ao estudante situações reais baseadas em experiências profissionais para que ele possa tomar uma decisão. A participação dos estudantes deve ser ativa.
Simulação	Os estudantes precisam assumir um papel existente na realidade e se comportar conforme ele. Consegue trazer concretude a conceitos abstratos, trabalhar com situações de conflito e promover criticidade.
Dramatização	O estudante desempenha uma atividade baseada na realidade. Uma das mais conhecidas é o jogo de papéis (<i>role play</i>), em que o professor define um cenário para que o papel seja representado.
Jogos	Atividades espontâneas realizadas em grupo a partir de regras pré-determinadas. Estimulam a aprendizagem, proporcionam <i>feedback</i> imediato e promovem a sociabilidade.
Aprendizagem experiencial	Engloba diversas experiências que podem ser relacionadas com a realidade da formação profissional, como trabalhos de campo ou serviços comunitários.

FONTE: Gil (2013)

Segundo Perrenoud (2000), a proposta é trabalhar com uma pedagogia diferenciada e também a partir de situações-problema que exigem conhecimento das práticas emergentes. Isso não quer dizer que os métodos tradicionais são abandonados, eles continuam como aliados nessa abordagem ativa, pois ao cotejá-los, confirma-se a necessidade do diálogo entre eles.

Perrenoud (2000) coloca que as práticas tradicionais estão focadas especialmente em avaliações, sem delimitar como aprender. Para promover a aprendizagem esperam-se avaliações formativas. Para isso, os métodos ativos exigem desenvolvimento de projetos, ensino com pesquisa, resolução de problemas; sem a passividade de ficar apenas escutando o que o professor tem para falar. A ideia é conversar com os estudantes sobre os métodos a se utilizar nas aulas. Nesse sentido, Masetto (2003, p. 51) reforça que é necessário:

Mostrar-lhes a importância de estarmos aproveitando o período de aulas para estudar, ler, debater, resolver casos, fazer exercícios, discutir casos clínicos, participar de aulas expositivas etc. Ajudar os alunos a perceberem que o espaço de aula não é apenas para o professor falar e o aluno ouvir, mas um tempo de ambos trabalharem para que a aprendizagem ocorra, e para tanto será necessária uma preparação de leitura e estudo fora do período de aula. As aulas, então, serão desenvolvidas com técnicas que motivem os alunos diversificando a forma de aprender, incentivem a participação, propiciem a integração do grupo, explorem a possibilidade de interaprendizagem.

Os contornos atuais da formação do estudante trazem perspectivas mais completas para a educação, alinhadas a uma visão complexa do mundo e suas relações sociais e, para tanto, existe a necessidade de criar estratégias pedagógicas condizentes com a realidade atual dos alunos. No caso do curso de Relações Públicas, a preparação para a docência não é uma preocupação da coordenação e dos professores durante a formação discente. Uma vez que o objetivo do curso não é formar docentes, quando o profissional ingressa como professor em uma IES ele precisará dominar tanto os conteúdos específicos das disciplinas como também as práticas de ensino–aprendizagem que irão contribuir com a construção dos conhecimentos específicos (FERRARI, 2017).

Autores da área da educação superior (GIL, 2013; MASETTO, 2003; ZABALZA, 2007) têm ressaltado que não são importantes apenas os conteúdos científicos da área de conhecimento do professor, mas também sua formação pedagógica. Esta última é um diferencial para a qualidade da docência na educação superior, por ser uma atividade profissional complexa (PIMENTA, 2012), mas acaba sendo menos privilegiada que a formação para a pesquisa. Para tanto, Zabalza (2007) defende a formação contínua dos professores.

É necessário o comprometimento institucional para promoção permanente de políticas de desenvolvimento profissional docente bem como o acompanhamento dessas melhorias. Nessa direção, algumas IES têm incentivado a capacitação por meio de cursos específicos ou compartilhamento de experiências para o uso de práticas pedagógicas diferenciadas em sala de aula, inclusive, com o apoio de recursos e infraestrutura necessários, o que foi confirmado por sete dos 11 coordenadores entrevistados.

Entre os métodos ativos mais citados pelos coordenadores, respectivamente estão os jogos, simulação, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), dinâmicas, sala de aula invertida, estudo de caso, visitas técnicas e dramatização. Na sequência, o Quadro 3 apresenta algumas experiências descritas pelos coordenadores, durante as entrevistas, a respeito dessas práticas ativas.

QUADRO 3 – EXPERIÊNCIAS COM MÉTODOS ATIVOS DESCRITAS PELOS COORDENADORES ENTREVISTADOS

Jogos

Utilização de jogos na realização de trabalho integrado entre os cursos de Relações Públicas e de Administração. Na disciplina de Jogos Empresariais, os alunos criam empresas que contam com um *budget* de comunicação e contratam agências de Relações Públicas que são responsáveis por fazer o atendimento e o desenvolvimento de propostas para as empresas (coordenador 2).

Simulação	Em uma disciplina de simulação se desenvolve o Jogo de Relações Públicas, que simula uma questão de conflito social. Os estudantes formam grupos para defender seus posicionamentos em relação ao tema proposto. Cada grupo deve justificar e argumentar publicamente a posição escolhida (coordenador 8).
Ambiente virtual de aprendizagem (AVA)	Sistema utilizado para disponibilizar conteúdos para o aluno, como se fosse uma sala de aula virtual, com plataforma para textos e vídeos. Também é empregado para promover interação, por meio de blogs e fórum; o estudante pode tirar dúvidas pelo próprio sistema, assim como para a realização de avaliações (coordenador 10).
Dinâmicas	Adoção de “sarau-aula” no encerramento de disciplinas, nas quais os alunos fazem apresentações artísticas, envolvendo dança, canto, declamação de poemas etc. (coordenador 4).
Sala de aula invertida	Na disciplina de Assessoria de Comunicação os estudantes são responsáveis por preparar o conteúdo das aulas a partir de vídeos com depoimentos de profissionais do mercado. São recomendadas leituras de apoio e visitas técnicas em instituições em que atuam egressos do curso. O professor auxilia os alunos disponibilizando um roteiro inicial, que posteriormente é aprimorado por cada grupo de estudantes. A recomendação é contatar os relações-públicas que estão em departamentos de comunicação de instituições públicas, privadas e do terceiro setor. Cada grupo trata de conseguir depoimentos em vídeo a respeito da atuação profissional dos egressos, em especial aquelas que eles apontam como demandas de formação que tiveram durante o curso. A partir desse material, direcionam-se novas leituras e se propõem discussões em sala de aula, pois surgem outros temas de interesse dos próprios alunos pela proximidade com os egressos (coordenador 9).
Estudo de caso	Apresentação de um caso aos estudantes e as etapas para se fazer uma desconstrução. Parte-se da situação real do caso e os grupos devem estudar cada uma das etapas remontando o caso. Dessa forma, o aluno tem a possibilidade de aprender a teoria a partir de algo prático. O foco é refazer o planejamento do caso, por exemplo, quais foram os fatores macroambientais, as necessidades internas, os objetivos da situação dada (coordenador 1).
Visitas técnicas	Na disciplina Gestão de Marketing, o professor escolhe uma empresa que tenha uma linha de produtos para trabalhar a questão da marca. Depois é agendada uma visita técnica em um supermercado para que se vivenciem todas as ações estratégicas da marca no próprio ponto de venda. Analisa-se na prática como os concorrentes atuam, como é feita a reposição, as taxas de compra. Dessa forma, os estudantes precisam desenvolver um produto e aplicar esses conceitos em uma ação real, que posteriormente será apresentada na sala de aula (coordenador 5).
Dramatização	Em atividade para desenvolver uma campanha de comunicação interna são levantadas as funções e as áreas de Relações Públicas que os estudantes podem trabalhar. A partir desse diagnóstico, são definidos os perfis a serem encenados, tendo o apoio do pessoal do

curso de Teatro. Os alunos personificam a postura diante de um cenário em que é necessário trabalhar em conjunto para implementar a ação de comunicação proposta. Posteriormente serão analisadas as dificuldades e os interesses de cada estudante (coordenador 10).

ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

A utilização das diferentes práticas ativas apresentadas pelos coordenadores tem como objetivo potencializar o processo ensino–aprendizagem, como pode ser inferido a partir de Zabalza (2007). O autor explica que qualquer estratégia pedagógica deve ser implementada com a orientação do docente e colocando ao estudante a responsabilidade que ele deve ter sobre a própria aprendizagem.

Alterar o papel do professor, daquele que transmite a informação de forma unilateral para aquele que orienta e acompanha o processo, conforme menciona Gil (2013, p. 226), também implica a evolução dos alunos de um papel passivo para o de participantes ativos. Segundo o autor:

[...] a participação ativa requer dos estudantes a assunção de novas responsabilidades na definição de seus objetivos, no estabelecimento de prioridades e no acompanhamento de seu aprendizado. E há estudantes que não estão prontos para assumir essas responsabilidades.

Como o papel do aluno é essencial ao se empregar estratégias mais ativas, os coordenadores foram questionados sobre como percebem o envolvimento dos discentes nesse caso. Todos os entrevistados comentaram que houve uma melhora na aprendizagem com o uso de métodos ativos e que foram bem aceitos pelos estudantes. O coordenador 6 destacou que é necessária a preparação prévia do professor nesses casos, inclusive para lidar com as frustrações, pois nem sempre um mesmo método funciona para todas as turmas, sendo preciso entender a característica do grupo e fazer as adaptações necessárias durante o processo.

Outro entrevistado (coordenador 2) explicou que cabe ao docente discutir com os alunos como devem ser as aulas de uma determinada disciplina, com o objetivo de buscar uma técnica que traga os resultados esperados e o envolvimento dos discentes. Abordar essas estratégias sem a contextualização necessária pode levar os alunos a acharem que o conteúdo da disciplina não está sendo trabalhado, uma vez que há estudantes que ainda têm uma visão tradicional do que é uma aula. Esse tipo de comportamento é reforçado por Gil (2013, p. 227) quando afirma que: “[...] alguns deles [alunos] [sentem] que ele

[professor] está abdicando de suas responsabilidades”. Porém, quando a proposta de um novo método vem sendo trabalhada com o apoio dos estudantes o engajamento é maior e, segundo o coordenador 2, percebe-se que os discentes ficam *“muito mais animados do que quando passivos recebendo uma informação”*.

Esse aspecto é corroborado pelo coordenador 10, que relata a importância de explicar a disciplina para que o aluno tenha o entendimento de todo o processo, iniciando com o objetivo da disciplina até o detalhamento dos conteúdos trabalhados, fazendo as conexões com os assuntos de outras disciplinas, inclusive no desenvolvimento de projetos integrados. Afinal, dependendo da atividade solicitada pelo docente, se o aluno não cumprir com o solicitado, não é possível avançar nos próximos conteúdos.

Essa reflexão se aproxima da perspectiva de Pimenta e Anastasiou (2011, p. 205) sobre a relação entre ensinar e aprender, processo que elas nominam de “ensinagem”. As autoras também reforçam que: “[...] a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender”.

Para o coordenador 3, o docente exerce uma liderança em sala de aula e é quem deve provocar os estudantes, trazendo propostas inovadoras. É preciso vencer a resistência de um modelo tradicional, que impede o discente de ter outras oportunidades de aprendizagem. Para esse coordenador, *“o aluno de hoje tem uma cabeça digital, então não adianta o professor ficar com uma mentalidade analógica”*. Para isso, aproxima-se fala do coordenador 11, que afirma ser necessário discutir os métodos de ensino–aprendizagem e completa: *“estamos muito ligados à questão do PowerPoint e de outras metodologias que são conservadoras e que nos colocam mais um desafio: como pedir a atenção dessa geração?”*.

O coordenador 4 complementou o depoimento anterior ao dizer que: *“nem a gente nem os alunos aguentamos mais uma aula expositiva [...], muitas vezes se percebe que há uma dificuldade de atenção por parte dos alunos [nesses casos]”*. Já o coordenador 7, relatou que no modelo mais tradicional os discentes utilizam o celular para uso pessoal, enquanto com práticas ativas o professor consegue atrair a atenção deles. Gil (2013, p. 220) menciona a ineficácia do método tradicional e completa escrevendo que: “[...] é estratégia pouco eficiente para garantir a atenção dos estudantes.

O mundo exterior à sala de aula é extremamente rico em estímulos que despertam a atenção das pessoas, inclusive dos estudantes”.

Para o coordenador 10, os métodos ativos *“revolucionaram a forma da gente ensinar. Os professores tiveram uma resposta muito positiva, devido à mudança na forma tradicional”*. Isso porque o envolvimento dos discentes passa a ser muito diferente quando eles são adotados, reforçou o coordenador 8. Em algumas propostas desenvolvidas com os alunos, o entrevistado disse que: *“eles conseguem vivenciar mesmo os processos de Relações Públicas e enxergar a atividade de Relações Públicas durante a formação deles”*.

O depoimento vai ao encontro do que relatou o coordenador 9, pois ao se utilizar métodos ativos explica que vários estudantes passam a questionar determinadas práticas e a fazer sugestões para se incluir eventos, oficinas ou outros métodos nas disciplinas, o que dá a entender que os discentes percebem a necessidade de novas práticas como exigência da profissão no mundo do trabalho. O entrevistado comentou que, para isso, hoje é essencial que eles tenham mais atividades práticas nas disciplinas, inclusive para incentivar discussões teóricas, dessa forma completa: *“a motivação e o rendimento que eles trazem em sala de aula seguramente é outro”*.

Na visão do coordenador 10, os métodos ativos colaboram para formar um estudante mais independente, facilitando a ele a construção do conhecimento. Quanto mais se instiga essa participação, mais ele se aproxima do professor. No geral, segundo o coordenador 1, o docente que consegue esse envolvimento conquista os alunos e acaba sendo uma referência para eles, não só durante o curso, mas para toda a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Didática nos cursos de Relações Públicas: desafios e perspectivas do ensino universitário” tem como objetivo identificar experiências de ensino–aprendizagem em cursos de graduação em Relações Públicas no Brasil. Uma vez que a pesquisa ainda não foi concluída, neste artigo foram apresentadas as reflexões derivadas de entrevistas realizadas com 11 coordenadores de cursos representativos das cinco regiões do país.

No decorrer do texto, contextualizou-se a relação desse projeto com as investigações anteriores realizadas acerca do ensino de Relações Públicas, o que

culminou na presente pesquisa sobre os métodos de ensino–aprendizagem usados pelos cursos. O ponto de partida foram as entrevistas com coordenadores, que neste trabalho tiveram seus próprios perfis e dos cursos em que são gestores delineados. Posteriormente, foram identificadas as práticas de ensino–aprendizagem empregadas nesses cursos.

As abordagens de ensino mais tradicionais que predominaram na fala dos coordenadores apontam para a transmissão de conteúdo conservadora, uma vez que é mais fácil para o docente adotar métodos conhecidos e que funcionam para ele. Dessa forma, o impacto dessa abordagem na formação do estudante se estrutura de forma linear, reforçando a memorização ao invés da aprendizagem ativa que coloca o aluno como o protagonista do processo.

Nesse caso, vale a pena colocar uma questão a ser respondida: estão preparadas as IES públicas e privadas para receber estudantes da geração Z? E, se a resposta for sim, agrega-se outra pergunta: qual é a importância que as IES públicas e privadas têm dado à formação contínua de seus professores?

Apesar da amostra representar apenas 20% dos coordenadores dos cursos de Relações Públicas em todo o país, fica claro que não foram todos os entrevistados que conhecem, aprenderam e disseminam novos métodos de ensino–aprendizagem aos professores de seu curso. Falta conhecimento, falta capacitação e, mais ainda, falta tempo para que os novos ensinamentos possam ser decantados e apreendidos por todo o corpo docente. Enquanto for adotada a linearidade do conhecimento, o diálogo como parte do desenvolvimento pedagógico dos professores não ocorrerá, o que identificará a existência de uma única rota de ensino possível do começo ao fim.

Como responsável pelo planejamento e andamento da disciplina, o docente é quem deve levar as propostas inovadoras, buscando diálogo entre os métodos de ensino–aprendizagem. Não é possível pensar os conteúdos apenas como transmissão de conhecimento. A visão dele hoje é de complexidade e de transformação, envolvendo diversos aspectos da realidade, incluindo as relações sociais e profissionais.

Destaca-se aqui a importância da formação docente nesse contexto, para que caminhe ao lado das transformações da sociedade contemporânea, que têm acontecido de modo bastante rápido. Por mais que se perceba isso, notou-se nesta pesquisa a contradição entre a concepção pedagógica e a atuação em sala de aula. Os coordenadores entrevistados explicaram que atualmente é necessário propiciar

diferentes práticas para a obtenção de resultados positivos no processo ensino–aprendizagem. Mesmo os entrevistados que apoiaram essa abordagem educativa reconheceram que não dominam vários métodos didáticos e, em outros casos, quando conheciam, não utilizavam, mesmo com o incentivo das IES.

Não se busca aqui defender um rechaço aos métodos tradicionais, pois dependendo do conhecimento a ser compartilhado essas práticas podem ser a melhor estratégia para determinados conteúdos; mas, ainda assim, é possível estimular a participação dos alunos. Para isso, o professor deve mudar sua atitude em relação ao processo ensino–aprendizagem.

Nesse sentido, vale destacar a proposta diferenciada apresentada por um dos coordenadores entrevistados, baseada na concepção de formação calcada na política institucional da IES em que o curso está situado. A partir de uma visão alinhada à perspectiva contemporânea da educação, a IES incentiva a adoção dos métodos ativos em todos os seus cursos. Durante a entrevista, esse coordenador relatou a existência de uma unidade responsável pela capacitação e acompanhamento dos docentes para apoiar o uso desses métodos.

Com esse comentário, ressalta-se que o estímulo institucional é imprescindível nesse processo. Percebeu-se que a maior parte dos coordenadores que conseguiu articular mais facilmente as perguntas sobre a utilização de práticas diferenciadas, constantes no roteiro da entrevista, com as experiências empregadas em seus cursos declarou ter o incentivo da IES em que atua.

Assim, outro fato interessante para investigações futuras é a percepção de que quatro dos entrevistados que disseram que as IES não incentivavam tais métodos são de universidades públicas. Ferrari (2017) também detectou que as IES públicas têm um modelo de gestão diferente das IES privadas. Nas primeiras existe maior independência dos docentes, uma vez que o regime de contratação é, na sua maioria, por concurso público, o que garante a estabilidade do professor, o que não ocorre nas IES privadas. Além do incentivo à melhoria do ensino–aprendizagem, as IES privadas precisam mostrar, mediante sua performance, que é possível atrair mais estudantes para os seus cursos.

A formação pedagógica é um diferencial para a qualidade da educação superior e para que esse diferencial seja perceptível aos alunos e à comunidade acadêmica é necessário comprometimento institucional na promoção permanente de políticas de desenvolvimento profissional docente, assim como o acompanhamento dessas melhorias.

REFERÊNCIAS

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

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

_____; GROHS, A. C. C. P. Perfil e trajetória dos egressos de Relações Públicas da ECA/USP: subsídios para excelência acadêmica e competitividade no mercado de trabalho. In: CONGRESSO BRASILEIRO CIENTÍFICO DE COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL E RELAÇÕES PÚBLICAS, 9., 2015, Campinas. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. v. 1. p. 127-148. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0751-5.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

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

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2014**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2014.zip>. Acesso em: 7 jul. 2018.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MEC. **Resolução n. 2, de 27 de setembro de 2013** – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Relações Públicas. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14243-rces002-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 jun. 2018.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 15-41.

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

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