

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**RESSIGNIFICAÇÃO DOS PROCESSOS COMUNICACIONAIS A PARTIR DA
UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO:**

Um repensar sobre o ensino de Relações Públicas e a formação profissional

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

MARISTELA ROMAGNOLE DE ARAUJO JURKEVICZ

Orientadores:

Professor Doutor Joaquim José Jacinto Escola (UTAD)

Professora Doutora Regiane Regina Ribeiro (UFPR)



VILA REAL, NOVEMBRO, 2017

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**RESSIGNIFICAÇÃO DOS PROCESSOS COMUNICACIONAIS A PARTIR DA
UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO:**

Um repensar sobre o ensino de Relações Públicas e a formação profissional

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

MARISTELA ROMAGNOLE DE ARAUJO JURKEVICZ

Orientadores:

Professor Doutor Joaquim José Jacinto Escola (UTAD)

Professora Doutora Regiane Regina Ribeiro (UFPR)

Composição do Júri:

Doutor Manuel Luís Tibério (Professor Auxiliar da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Presidente da Escola de Ciências Humanas e Sociais)

Doutora Maria da Conceição Nogueira Correia (Professora Auxiliar, da Universidade Estadual de Feira de Santana)

Doutora Manuela Raposo Rivas (Professora Titular da Universidade de Vigo)

Doutor António José Meneses Osório (Professor Associado Com Agregação, da Universidade do Minho)

Doutor Joaquim José Jacinto Escola (Professor Auxiliar, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)

Doutora Daniela Esperança Monteiro da Fonseca (Professora Auxiliar, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)

Doutora Natália Moura Lopes (Professora Auxiliar Convidada, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)

VILA REAL, NOVEMBRO, 2017

Tese de Doutoramento apresentada por Maristela Romagnole de Araujo Jurkevicz à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, sob a orientação do Professor Doutor Joaquim José Jacinto Escola e da Professora Doutora Regiane Regina Ribeiro.

Dedicatória

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pois Ele é a minha Torre Forte, meu Porto Seguro. A Ele toda glória, todo poder, toda honra!!!

Ao Edgar, meu marido e companheiro, pelo apoio e pela compreensão, ao enfrentar comigo as noites mal dormidas e entender as intermináveis horas e finais de semana em frente ao computador. Pelo ombro amigo em todos os momentos necessários. Foi a base sólida na minha caminhada.

Aos meus pais, Lincoln e Marlene, por acreditarem em mim e me incentivarem em toda a minha formação profissional.

Aos pastores, Beto e Adriana, Fernando e Silvana, pelo suporte espiritual e orações constantes em meu favor.

Agradecimentos

Aos orientadores, professor Dr. Joaquim José Jacinto Escola, professora Dra. Regiane Ribeiro, pela dedicação, competência, valiosas contribuições e orientações. Sou grata pela cordialidade com que me receberam, pelos sábios conselhos, pela forma exigente e crítica e as palavras de incentivo, nos momentos de cansaço e desânimo. Agradeço o muito que aprendi durante este processo.

Ao Departamento de Comunicação e em especial ao curso de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, por permitirem o desenvolvimento da temática deste estudo.

Aos colegas do curso de Relações Públicas, demais professores do departamento de comunicação e alunos que participaram com boa vontade e entusiasmo das sessões de entrevistas e questionários, contribuindo com suas sugestões, trocas de ideias sobre o cenário digital.

À Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, onde realizei a minha trajetória de aperfeiçoamento profissional e acadêmica, e na qual conheci pessoas que sempre me apoiaram.

Aos meus colegas do Programa de Doutorado, que compartilharam momentos novos, instigantes, prazerosos, geradores de discussões e reflexões que muito contribuíram para o meu aprendizado. Em especial a Gilvanice, companheira de jornada e de discussões, pelos seus incentivos e a forma como me apoiou. Outros colegas também importantes pelas trocas de ideias, críticas e boas sugestões, Nadia, Narle e Rodrigo.

Foram tantos apoiadores e colaboradores em determinados momentos pontuais, como na elaboração de planilhas, a amiga Viviane, os cálculos de estatística, professor Dalmas, as explicações do uso de *software*, Marcos e Fábria, os desabafos e ombros amigos para as horas de desalento, Júlio e Ana.

A todos que direta ou indiretamente, com a sua ajuda e boa vontade, tornaram possível este trabalho. Agradeço pelas pessoas certas que estiveram ao meu lado durante este doloroso e tumultuado percurso. Cada palavra de ânimo, cada gesto de carinho e apoio foram essenciais para chegar até aqui. Obrigada a todos!!!

“Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem andar pelo mar desconhecido”. (Rubem Alves)

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. (Paulo Freire)

Resumo

O objetivo desta tese é pesquisar, avaliar e propor alternativa de arquitetura curricular para o Projeto Pedagógico de Curso, da habilitação em Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, contemplando o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a partir de literatura específica e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Pretendemos refletir sobre os desafios impostos pela Sociedade da Informação e do Conhecimento ao ensino superior e mais especificamente à graduação de Relações Públicas. Ao mesmo tempo em que se abre um espaço para o incremento de práticas pedagógicas inovadoras na academia, surge a necessidade de um reposicionamento do papel do professor e do aluno, visando atender as novas demandas e exigências deste ambiente. Além do novo contexto digital, o curso de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, foco deste estudo, precisa atender as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013. Portanto, vivenciamos um momento oportuno para revisar sua matriz curricular e propor novas metodologias de ensino, como a que sugerimos neste estudo, de metodologias ativas no ensino. Consideramos como relevante para nossas discussões uma abordagem sobre a Sociedade da Informação e do Conhecimento e as novas configurações para o ensino e aprendizagem no ensino superior, utilizando como principais autores: Castells (2003, 2007), Escola (2005), Hargreaves (2003), Lemos (2008), Levy (2008). Na contextualização sobre os princípios basilares da profissão e atividade profissional, incluindo as novas possibilidades surgidas com as tecnologias digitais, problematizamos a discussão a partir de Corrêa (2009), Grunig (2011), Kunsch (2002, 2007, 2009), Nassar (2006, 2008), Peruzzo (1986, 1989, 2003), Terra (2006, 2009, 2010, 2016), Vergili (2014). No capítulo sobre o ensino superior de Relações Públicas e as perspectivas no contexto digital, utilizamos as contribuições de Freitas (2002), Kunsch (2007), Moura (2010), Sandini (2010) e na abordagem sobre as metodologias ativas no ensino superior, como uma possibilidade para auxiliar numa formação mais ajustada aos novos tempos, nos baseamos em Abreu e Masetto (1990), Behrens (2000), Berbel (2011), Dillembourg (1996), Ribeiro (2003). Em nossa fundamentação metodológica, recorreremos aos autores Amado (2000), Bogdan e Biklen (1994), Denzin e Lincoln (2006), Hill e Hill (2002), Morgado (2013), Quivy e Campenhoud (2003), entre outros. Para o desenvolvimento do estudo, elaboramos pesquisa empírica com abordagem mista, com estratégias metodológicas do estudo de caso, fundamentos em Yin (2015), Amado e Freire (2013), Merriam (2002), Morgado (2013) e Stake (2007). A nossa unidade de análise foi o curso de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, investigado por meio dos documentos oficiais da área, Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 e 2013, entrevistas com coordenadores do curso e do Núcleo Docente Estruturante e professores utilizadores das TIC, através de uma abordagem qualitativa e questionários dirigidos aos professores que ministram aulas no curso e alunos das últimas séries, na fase quantitativa. A seguir, após a realização da coleta de informações nas duas abordagens - qualitativa e quantitativa, com o uso de diversidade de técnicas para o recolhimento de informações, utilizamos para tratamento dos dados, a análise de conteúdo, alicerçada em Bardin (2011), Amado (2000), Amado, Costa e Crusoé (2013) e Vala (2016). A análise dos resultados foi feita com base nas informações provenientes de diferentes fontes e instrumentos que permitiram obter informações significativas e conclusões. Os resultados revelaram carência no que tange aos aspectos digitais, tanto na formação acadêmica, quanto na preparação do docente para este cenário. Como contribuição para minimizar os problemas enfrentados neste contexto, apresentamos uma proposta para o projeto pedagógico do curso em estudo, concedendo uma maior atenção às metodologias ativas, em articulação com dispositivos de ensino saídos da revolução tecnológica. A finalidade é de promover maior autonomia nos alunos e por outro lado, para os professores, oferecer uma ferramenta

importante e complementar no ensino e aprendizagem, permitindo a criação de contextos educativos mais motivadores e diversificados.

Palavras-chave: Ensino Superior de Relações Públicas; Tecnologias da Informação e da Comunicação; Sociedade da Informação e do Conhecimento; Metodologias Ativas; Projeto Pedagógico; Formação Profissional.

Abstract

The objective of this doctoral thesis, to evaluate and to propose an alternative curriculum structure for the Pedagogical Project of the graduation for the Public Relations Course of the State University of Londrina, contemplating the use of Information and Communication Technologies (ICT), based on specific literature and the National Curriculum Guidelines. We intend to reflect on the challenges posed by the Information and Knowledge Society to higher education and more specifically to the graduation of Public Relations. At the same time that a gap is opened for the increment of innovative pedagogical practices in the academy, it is necessary to reposition the role of the teacher and the student, aiming to meet the new demands and requests of this environment. In addition to the new digital context, the Public Relations course of the State University of Londrina, the focus of this study, needs to comply with the 2013 National Curriculum Guidelines. Therefore, we have an opportune moment to revise its curriculum matrix and propose new teaching methodologies, such as the one we have suggested in this study, the introduction of the use of active methodologies in teaching. We consider as relevant to our discussions an approach on the Information and Knowledge Society and the new configurations for teaching and learning in higher education, using as main authors: Castells (2003, 2007), Escola (2005), Hargreaves (2003), Lemos (2008), Levy (2008). Contextualizing the basic principles of professions and professional activity, including the new possibilities arising with digital technologies, we have pondered over the discussion from Corrêa (2009), Grunig (2011), Kunsch (2002, 2007, 2009), Nassar (2006, 2008), Peruzzo (1986, 1989, 2003), Terra (2006, 2009, 2010, 2016) and Vergili (2014). In the chapter on higher education in Public Relations and the perspectives in the digital context, we use the contributions from Freitas (2002), Kunsch (2007), Moura (2010), Sandini (2010) and in the approach on the active methodologies in higher education, as a possibility to help the academic formation to be well adjusted to the new times, based on Abreu e Masetto (1990), Behrens (2000), Berbel (2011), Dillembourg (1996), Ribeiro (2003). At our methodological foundation, we resort to authors Amado (2000), Bogdan and Biklen (1994), Denzin and Lincoln (2006), Hill and Hill (2002), Morgado (2013), Quivy and Campenhoud (2003), among others. For the development of the study, we elaborated an empirical research with mixed approach, with methodological strategies of the case study, based on Yin (2015), Amado and Freire (2013), Merriam (2002), Morgado (2013) and Stake (2007). Our analysis unit was the Public Relations course of the State University of Londrina, investigated through the official documents of the area, National Curriculum Guidelines of 2002 and 2013, interviews with course coordinators and with the Faculty Committee and ICT teachers, through qualitative approach and in the quantitative phase were used questionnaires, addressed to the teachers who teach classes in the course and to senior students. Then, after the collection of information in the two approaches -qualitative and quantitative, using a diversity of techniques for gathering information, we used data analysis, the content analysis, based on Bardin (2011), Amado (2000), Amado, Costa and Crusoé (2013) and Vala (2016). The analysis of the results was made found on the information coming from different sources and instruments that allowed to acquire significant information and to obtain conclusions. The results revealed a lack of the digital aspects, both in academic training and the preparation of teachers for this scenario. As a contribution to minimize the problems faced in this context, we present a proposal for the Pedagogical Project of the Course under study, giving greater attention to the active methodologies, in articulation with teaching devices emerging from the technological revolution. The purpose is to promote greater autonomy in students and, on the

other hand, for teachers, is to offer an important and complementary tool in teaching and learning, allowing the creation of more motivating and diversified educational contexts.

Keywords: Higher Education in Public Relations; Information and Communication Technologies; Information and Knowledge Society; Active Methodologies; Pedagogical Project; Professional qualification.

SUMÁRIO

Introdução	1
PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	5
1 Contextualização da Investigação	5
1.1 Pertinência do Estudo.....	8
1.2 Objetivos da Investigação.....	10
1.3 Metodologia de Pesquisa.....	11
1.3.1 Campo de Observação e Instrumentos da Investigação.....	14
1.3.2 Procedimentos de Análise.....	18
1.4 Aproximações Iniciais sobre o Problema de Pesquisa.....	19
1.5 Estrutura da Tese.....	23
2 Sociedade da Informação e do Conhecimento - Novas Configurações para o Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior	25
2.1 Sociedade da Informação.....	26
2.2 Sociedade do Conhecimento.....	29
2.3 Cibercultura – A Civilização da Interconexão sem Fronteiras.....	31
2.3.1 A evolução da rede – <i>Web</i> e o incremento de práticas pedagógicas inovadoras.....	33
2.4 Desafios para o Ensino Superior.....	40
3 Relações Públicas: De sua Gênese a Conceituação e Públicos no Contexto Digital	45
3.1 Gênese da Profissão.....	45
3.2 Concepções da Profissão e da Atividade.....	50
3.3 Públicos para Relações Públicas e <i>Stakeholders</i>	58
3.4 Públicos no Contexto Digital.....	63
3.5 Relações Públicas e Comunicação Digital nas Organizações.....	68
3.5.1 Possíveis áreas de atuação do Relações-Públicas no contexto digital.....	73
3.6 Direcionamentos para atuação de Relações-Públicas no cenário digital.....	78

4 O Uso das Tecnologia da Informação e Comunicação no Ensino Superior	87
4.1 Recursos Didáticos para a Educação	87
4.2 Tecnologias Aplicadas à Educação	89
4.2.1 O Uso dos Recursos Tecnológicos na sala de aula.....	89
4.2.2 Professor e Aluno num Processo Educacional mediado pelas Tecnologias	90
4.2.3 A Importância da Formação e Capacitação dos Professores para o uso das tecnologias.....	92
4.2.4 Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino superior	94
4.2.4.1 Estudo Interdisciplinar	97
4.3 O Ensino Superior de Relações Públicas: A inserção no cenário digital	100
5 Metodologias Ativas como Promotoras da Autonomia dos Alunos: Novas Possibilidades para o Uso das TIC	107
5.1 Metodologias ativas no ensino superior	107
5.1.1 Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP	110
5.1.2 Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPs).....	113
5.1.3 Aprendizagem Colaborativa: teoria e prática	113
5.1.3.1 Teorias Educacionais que embasam a Aprendizagem Colaborativa	118
5.1.3.2 Processo avaliativo.....	123
5.1.3.3 Principais benefícios	125
PARTE II – FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	127
6 Desenho e Desenvolvimento da Investigação	127
6.1 Opções e Procedimentos Metodológicos.....	128
6.2 O Contexto da Investigação: O Curso de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina	139
6.3 Seleção da Unidade de Análise	142
6.3.1 Participantes do estudo	143
6.3.1.1 Caracterização da fonte de coleta de dados 1.....	147
6.3.1.2 Caracterização da fonte de coleta de dados 2.....	150
6.3.1.3 Caracterização da fonte de coleta de dados 3.....	151
6.3.1.4 Caracterização da fonte de coleta de dados 4.....	154

6.3.1.5 Caracterização da fonte de coleta de dados 5.....	157
6.4 Instrumentos para Coleta de Informações	158
6.4.1 A Pesquisa Documental	163
6.4.2 Entrevistas.....	163
6.4.2.1 Estrutura e objetivos.....	166
6.4.2.2 Validação e aplicação das Entrevistas	172
6.4.3 Inquérito por Questionários	172
6.4.3.1 Estrutura e Objetivos	173
6.4.3.2 Divulgação do instrumento	182
6.4.3.3 Confiabilidade e validação	184
6.4.3.4 Pré-teste dos instrumentos	188
6.5 Organização e Tratamento dos Dados Recolhidos	189
6.5.1 Processo de categorização das comunicações.....	194
7 Análise e Discussão dos Resultados	199
7.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 e 2013	199
7.1.1 DCN de 2002	201
7.1.1.1 Perfil dos formandos - comum e específicos	201
7.1.1.2 Competências e habilidade gerais e específicas.....	203
7.1.2 DCN de 2013	205
7.1.2.1 Perfil dos formandos	206
7.1.2.2 Competências e habilidades gerais e específicas	207
7.1.2.3 Conteúdos curriculares, estágios e carga horária das DCN de 2002 e 2013.....	208
7.2 Resultados da Pesquisa Qualitativa	212
7.2.1 Concepção de Relações Públicas diante das tecnologias digitais	214
7.2.2 Ensino de Relações Públicas e formação profissional na visão dos coordenadores.....	227
7.2.3 Formação profissional na visão dos professores.....	231
7.2.4 Metodologias de ensino e recursos didáticos utilizados pelos professores	236
7.2.5 Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de Relações Públicas da UEL	241
7.2.6 Diretrizes Curriculares Nacionais e apreciação dos Projetos Pedagógicos	

do Curso de RP.....	244
7.3 Resultados da Pesquisa Quantitativa	254
7.3.1 Formação profissional dos professores e preparação para o uso das TIC	256
7.3.2 Preparação dos alunos para o uso das TIC	261
7.3.3 Modalidades didáticas utilizadas no ensino de RP	266
7.3.4 Recursos didáticos utilizados no ensino de RP da UEL	274
7.3.5 Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de RP	279
7.3.6 Projetos Pedagógicos do Curso de RP	289
7.4 Contribuições para o novo projeto pedagógico do curso de RP da UEL	296
7.4.1 Princípios norteadores para implantação do projeto pedagógico de Relações Públicas	297
7.4.2 Metodologias para a implantação do projeto pedagógico	302
7.4.3 Estratégias de Ensino	304
7.4.3.1 Funcionamento dos Projetos integrados.....	307
7.4.3.2 Funcionamento da Metodologia Colaborativa na formação de grupos.....	309
 8 Das Considerações Finais da Investigação ao Reconhecimento de seu	
Significado	311
8.1 Discussão Final	311
8.2 Hipóteses de Solução para o Problema da Investigação e aplicação à realidade	320
8.3 Limitações e constrangimentos da investigação	322
8.4 Perspectivas Futuras	323
 Referências.....	325
 Apêndices	351
Anexos	411

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização dos Coordenadores constituintes da amostra 2.....	151
Tabela 2 - Caracterização dos Professores que preferencialmente utilizavam as TIC no ensino constituintes da amostra 3	153
Tabela 3 - Caracterização dos Professores constituintes da amostra 4, conforme o gênero, idade e estado civil	154
Tabela 4 - Caracterização dos Professores constituintes da amostra 4, conforme a graduação.....	155
Tabela 5 - Caracterização dos Professores constituintes da amostra 4, conforme as pós-graduações realizadas	156
Tabela 6 - Caracterização dos Professores constituintes da amostra 4, conforme o tempo de serviço e regime de trabalho na UEL	157
Tabela 7 - Caracterização dos Alunos constituintes da amostra 5	158
Tabela 8 - Confiabilidade do QP.....	185
Tabela 9 - Confiabilidade do QA	186
Tabela 10 - Verificação da formação acadêmica como preparação para docência	257
Tabela 11 - Identificação de como foram obtidos os conhecimentos em TIC	258
Tabela 12 - Classificação dos conhecimentos das TIC pelos professores	260
Tabela 13 - Percepção de alunos sobre a formação acadêmica e a preparação para o uso das TIC	262
Tabela 14 - Identificação de como foram obtidos os conhecimentos em TIC pelos alunos	262
Tabela 15 - Classificação dos conhecimentos das TIC como utilizadores pelos alunos.....	264
Tabela 16 - Frequência de utilização das modalidades didáticas pelos professores – frequência I – Professores	269
Tabela 17 - Frequência de utilização das modalidades didáticas pelos professores – frequência II – Professores	270
Tabela 18 - Frequência com que os professores se utilizam das modalidades didáticas – frequência I – Alunos	272
Tabela 19 - Frequência com que os professores se utilizam das modalidades didáticas – frequência II – Alunos.....	273

Tabela 20 - Frequência de utilização dos recursos didáticos pelos professores.....	277
Tabela 21 – Frequência com que os professores se utilizam das modalidades didáticas na percepção dos alunos.....	278
Tabela 22 - Frequência de utilização dos serviços da Internet no semestre letivo pelos professores	281
Tabela 23 - Frequência de utilização dos serviços da Internet no semestre letivo na percepção dos alunos	282
Tabela 24 - Frequência de utilização das TIC em atividades específicas – professores.....	285
Tabela 25 - Frequência de utilização das TIC em atividades específicas - Alunos	287
Tabela 26 - Grau de conhecimento do projeto pedagógico que vigora no curso de RP	290
Tabela 27 - Avaliação da consistência/adequação do projeto pedagógico do curso de RP	291
Tabela 28 - Grau de conhecimento do novo projeto pedagógico 2016 do curso de RP	292
Tabela 29 - Avaliação da consistência/adequação do novo projeto pedagógico 2016 do curso de RP	293
Tabela 30 - Avaliação da preparação oferecida pelo curso para o cenário digital – concepção professores	295
Tabela 31 - Avaliação da preparação oferecida pelo curso para o cenário digital – concepção alunos.....	295

Lista de Quadros

Quadro 1 - Caracterização das DCN de 2002, com seus itens e conteúdos da amostra 1.....	148
Quadro 2 - Caracterização das DCN de 2013, com seus itens e conteúdos da amostra 1.....	149
Quadro 3 - Diferenciação dos Instrumentos utilizados conforme a fonte de coleta de dados	162
Quadro 4 -Dimensões 1 e 2, com objetivos e perguntas da entrevista coordenadores	167
Quadro 5 – Dimensão 3, com objetivos e perguntas da entrevista dos coordenadores	168
Quadro 6 - Dimensão 4, com objetivos e perguntas da entrevista dos coordenadores	168
Quadro 7 - Dimensão 1 e 2, com objetivos e perguntas da entrevista dos professores da amostra 3.....	169
Quadro 8 - Dimensão 3 e 4, com objetivos e perguntas da entrevista dos professores da amostra 3.....	170
Quadro 9 - Dimensão 5 e 6, com objetivos e perguntas da entrevista dos professores da amostra 3.....	171
Quadro 10 - Síntese do número de perguntas dos questionários por partes, com objetivos e categorias das questões da dimensão 1	176
Quadro 11 - Síntese do número de perguntas dos questionários por partes, com objetivos e categorias das questões da dimensão 2	176
Quadro 12 - Síntese do número de perguntas dos questionários por partes, com objetivos e categorias de questões da dimensão 3.....	177
Quadro 13 - Síntese do número de perguntas dos questionários por partes, com objetivos e categorias de questões da dimensão 4.....	178
Quadro 14 - Síntese do número de perguntas dos questionários por partes, com objetivos e categorias de questões da dimensão 5	179
Quadro 15 - Síntese do número de perguntas dos questionários por partes, com objetivos e categorias de questões da dimensão 1	179

Quadro 16 - Síntese do número de perguntas dos questionários por partes, com objetivos e categorias de questões da dimensão 2	180
Quadro 17 - Síntese do número de perguntas dos questionários por partes, com objetivos e categorias de questões da dimensão 3	181
Quadro 18 - Síntese do número de perguntas dos questionários por partes, com objetivos e categorias de questões da dimensão 4	182
Quadro 19 - Documentos a serem analisados e unidades de contexto selecionadas para a investigação.....	196
Quadro 20 - Objetivo destacado na investigação, instrumentos e unidade de contexto/questões.....	200
Quadro 21 - Categorias – Mudanças em decorrência das TIC e Função de RP, subcategorias, indicadores e entrevistados – Entrevista com Coordenadores	214
Quadro 22 -Categorias – Mudanças em decorrência das TIC e Função de RP, subcategorias, indicadores e entrevistados – Entrevista com Professores	215
Quadro 23 - Categoria competências e habilidades, indicadores e entrevistados – Entrevista com Coordenadores	222
Quadro 24 -Categoria competências e habilidades, indicadores e entrevistados – Entrevista com Professores.....	223
Quadro 25 - Categorias – Avaliação da inserção do digital no curso e percepção dos coordenadores sobre a preparação dos docentes, subcategorias, indicadores e entrevistados – Entrevista com Coordenadores	227
Quadro 26 -Categoria – Preparação para a docência, subcategorias, indicadores e entrevistados - Entrevista com Professores	232
Quadro 27 - Categoria – Preparação para a docência, subcategorias, indicadores e entrevistados - Entrevista com Professores	235
Quadro 28 - Categoria – Metodologias /estratégias de ensino, indicadores e entrevistados - Entrevista com Professores	236
Quadro 29 - Categoria – Recursos didáticos/digitais, indicadores e entrevistados - Entrevista com Professores.....	240
Quadro 30 -Categoria – Recursos didáticos/digitais, indicadores e entrevistados - Entrevista com Professores.....	242

Quadro 31 - Categoria – Avaliação da consistência do PP que vigora no curso, indicadores e entrevistados - Entrevista com Coordenadores	245
Quadro 32 -Categoria – Avaliação sobre a consistência do PP em vigor, indicadores e entrevistados - Entrevista com Professores	245
Quadro 33 - Categoria – Avaliação do novo PP 2016, indicadores e entrevistados - Entrevista com Coordenadores.....	248
Quadro 34 - Categoria – Avaliação sobre o novo PP 2016, indicadores e entrevistados - Entrevista com Professores	251

Lista de Siglas e Acrônimos

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
ABPs	Aprendizagem Baseada em Projetos
CA	Conselho Administrativo
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico de Pesquisas
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Ensino a Distância
Gecorp	Grupo de Estudos de Comunicação Organizacional e Relações Públicas
Gepe	Grupo de Estudos de Práticas de Ensino
ICOD	Ibero-americana de Comunicação Digital
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Labted	Laboratório de Tecnologia Educacional
LDB	Lei das Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Metodologias Ativas
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MP	Metodologia da Problematização
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
QA	Questionário de Alunos
QP	Questionário de Professores
RP	Relações Públicas
SIDA	Síndrome de Deficiência Anti-Informação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TD	Tecnologias Digitais
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TIDE	Tempo Integral e Dedicção Exclusiva
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UR	Unidade de Registro

Introdução

Vivenciamos a quarta revolução da informação - a Sociedade da Informação, precedida primeiramente pela invenção da escrita, livro escrito e posteriormente, a imprensa. Esta última que está em curso, teve início com o avanço das tecnologias da informação e de sua convergência com as tecnologias de comunicação, dando origem ao que alguns autores chamam de “economia em rede” ou “sociedade em rede” (Amaral, 2007, p.86). A questão central da Sociedade da Informação é a aquisição, armazenamento, processamento, transmissão, distribuição e disseminação da informação, sendo a matéria prima desta sociedade, a inteligência e o domínio dos fluxos de informação.

Três fenômenos estão interrelacionados e são responsáveis pela transformação em curso, conforme apresenta o Livro Verde da Sociedade da Informação no Brasil (2000); a convergência da base tecnológica propiciada pela digitalização, pois todo tipo de informação pode ser representada e processada de forma digital. O segundo fenômeno refere-se à popularização do uso dos computadores, possibilitado pela queda consecutiva de seu preço, como consequência da dinâmica da indústria e da competitividade. E como último aspecto, o crescimento vertiginoso da Internet em termos de conectividade internacional num curto espaço de tempo. Em oito anos (91 a 98) a Internet se disseminou por praticamente todo o mundo, propiciando conectividade a países até fora de redes e substituindo outras tecnologias mais antigas (Bitnet, Fidnet, etc).

Com a difusão da informação à velocidade luz pelos *media* e com a utilização em larga escala dos computadores para armazenar a informação, Tornero (2007) adverte para a multiplicação das fontes de saber. Desta forma, a palavra conhecimento ganha um novo sentido, conforme destaca o autor: “Impulsionado pela tecnologia, o discurso consumista promove a ideia de uma nova revalorização do conhecimento – mas de um conhecimento expandido e global que se estende por todas as épocas e todos os espaços” (Tornero, 2007, p.33).

Diante desta nova realidade, o ensino e professores encontram-se frente a novos desafios, tornar a instituição escolar um lugar mais atraente para os alunos e propiciar os meios para uma compreensão crítica da sociedade da informação. O papel da escola em todos os níveis, do fundamental ao Ensino Superior, também passa por transformações, na medida em que a tecnologia proporciona a abertura de novos espaços de aprendizagem.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e suas aplicações, bem como suas implicações nos processos educacionais ganham novas perspectivas diante do mundo globalizado, onde a difusão da informação e do conhecimento acontece de forma acelerada e contínua, assim como o desenvolvimento científico e tecnológico. Neste contexto, ao refletirmos sobre os princípios que fundamentam as ações no processo educativo, precisamos diante dos novos desafios que emergem destes novos aparatos e dos cenários, usar as TIC de maneira crítica, no processo de construção do conhecimento.

Já nas organizações, a globalização e a revolução tecnológica da informação e das comunicações estão exigindo a concepção de um planejamento estratégico de comunicação que priorize o relacionamento com seus públicos de interesse. Cada vez mais, as empresas atuam ligadas à internet, para gerar novos negócios, lucros e comunicar-se com os seus públicos. Neste novo ambiente de trabalho, as inovações tecnológicas digitais propiciam uma ressignificação dos processos comunicacionais e uma postura diferenciada dos profissionais de comunicação.

Para o Ensino Superior de Relações Públicas (RP), a incorporação do uso das TIC nas disciplinas do curso e a preparação do aluno para habilitá-lo a compreender e selecionar as tecnologias mais adequadas para os projetos de comunicação traz novos desafios a partir das demandas e expectativas atuais do mercado, cada dia mais competitivo e globalizado. A realidade vivenciada pelos egressos no mundo do trabalho faz emergir novos contornos com o uso das tecnologias digitais, e com isto, os currículos precisam ser repensados.

No Brasil segundo informações contidas no resumo técnico publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação e Cultura (INEP/MEC), sobre o censo da educação superior referente ao ano de 2012 e publicado em 2014, o ensino superior conta com aproximadamente 7,2 milhões de estudantes. Os 7.037.688 alunos matriculados em cursos de graduação estão distribuídos em 31.866 cursos, oferecidos por 2.416 instituições, sendo 304 públicas e 2.112 particulares. As universidades são responsáveis por mais de 54% das matrículas. As faculdades concentram 28,9%; os centros universitários, 15,4%; as instituições federais de educação tecnológica, 1,6%. Com relação às Instituições de Ensino Superior (IES) 87,4% estão enquadradas na categoria - privadas (incluindo com fins lucrativos e sem fins lucrativos) e 12,6% públicas (de abrangência federal, estadual ou municipal). Ainda de acordo com o censo de 2012, do total de cursos ofertados pelas IES (31.866), 3% deles representam cursos na modalidade de

graduação à distância e quanto ao grau acadêmico, 17.703 são bacharelados, 8194 licenciaturas e 5969 tecnológicos.

Com relação ao curso de Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas, segundo o artigo de Marchiori, Nassar, Ribeiro e Figueiredo (2011) de um total de 122 cursos listados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e ofertados no ensino superior brasileiro, a equipe de pesquisadores do Grupo de Estudos de Comunicação Organizacional e Relações Públicas (Gecorp) fez contato telefônico rastreando todas as unidades do universo e obtiveram um número de 96 cursos ativos. Do total apresentado, 26 universidades/faculdades da lista do MEC não ofereciam mais a habilitação. Portanto, percebemos que não há uma atualização dos cursos ofertados na graduação em sites oficiais, com a mesma intensidade em que os mesmos são criados e desativados.

Salientamos o curso de Relações Públicas neste projeto de tese, pois este será o foco do estudo, especialmente o Curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, localizado na Região Sul do Brasil. Trata-se de uma Universidade Pública de abrangência estadual, mas precisamente no Estado do Paraná, situada na cidade de Londrina

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 Contextualização da Investigação

Como docente do Ensino Superior na rede pública há mais de vinte anos, no Curso de Comunicação Social, com habilitação em Relações Públicas, esta pesquisadora participou da coordenação do curso e da última reformulação do Projeto Pedagógico do Curso finalizada em 2009, com implantação em 2010. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2013 demandarão novas alterações curriculares, discussões e novas propostas para o ensino da área.

A partir de conversas em reuniões com os colegas de curso e com os alunos, bem como com os egressos que constantemente aparecem na academia para dar palestras e em congressos científicos, constatamos um descompasso entre as tendências e as expectativas do mundo do trabalho e a preparação dos acadêmicos, que posteriormente se tornarão profissionais de Relações-Públicas¹. Percebemos que as evoluções tecnológicas digitais não são incorporadas no ensino de Relações Públicas na mesma velocidade que o mundo do trabalho necessita.

Ao se falar em trabalho é preciso refletir sobre a formação profissional oferecida pelos cursos de Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas, pois como a proposta é formar Bacharéis, a discussão que surge na academia é formar ou não profissionais com principal foco no mercado. Como está o cenário desta profissão, quais são os indicadores de formados na área e absorvidos na pesquisa/docência e outros que trabalham em organizações de primeiro, segundo e terceiro setor? Estas questões são relevantes quando se pensa na empregabilidade, ou seja, habilidades e competências para o exercício profissional. Para Rueda, Martins e Campos (2014) empregabilidade refere-se às ações empreendidas pelas pessoas para desenvolver habilidades e buscar conhecimentos favoráveis, que possibilitem conseguir colocação no mercado de trabalho, formal ou informal.

A atuação dos profissionais formados nos cursos de Comunicação Social do país ocorre no mercado de trabalho ou mundo do trabalho. O entendimento das distinções entre estas terminologias está no âmbito da educação, vista sob a ótica da sociedade capitalista,

¹ Relações-Públicas com hífen refere-se ao profissional e Relações Públicas sem hífen a atividade. Fonte: Portaria nº 116, de 09 de maio de 2011, do Conferp. Disponível em <http://www.conferp.org.br/?p=2728>.

inserindo suas contradições históricas das mudanças nos modelos de gestão nas organizações empresariais e suas interfaces com o trabalhador.

Neste sentido, Oliveira e Almeida (2009) reconhecem a educação para o mercado como aquela em que, “(...) os processos educativos foram modificados em cada modelo de produção, no atendimento às exigências das empresas, resultando em um investimento que trouxesse um índice maior de produtividade e, por consequência, mais lucro.” (p.155).

Desta forma, a educação passa a ser vista como um produto mercadológico, junto com uma visão imediatista, priorizando os resultados de curto prazo, desconsiderando-se o contexto social, interferências culturais e políticas. Ao mesmo tempo, as autoras evidenciam que no espaço do trabalho aparecem diferentes processos educativos, onde o conhecimento é colocado em prática, estimulando novas formas de pensamento, possibilitando a emancipação do trabalhador, contrapondo-se às ideias pragmáticas do modelo neoliberal.

É nesta perspectiva que a educação deve estar alicerçada, na busca de uma educação integral do homem, não somente para o trabalho, mas para a sociedade. Portanto, a educação para o mundo do trabalho, transcende para a possibilidade do fazer diferente, de tornar o trabalhador mais do que um apêndice da máquina, mas de um sujeito participativo em todas as esferas, na familiar, comunitária ou escolar, por meio do diálogo. De acordo com Ribeiro S.A. (2009, p.277): “À medida que o conhecimento passa a ser o elemento-chave do novo paradigma produtivo, a transformação educacional torna-se um fator fundamental no desenvolvimento dos requisitos básicos: capacidade inovadora, criatividade, integração e solidariedade.”

Assim sendo, o trabalho, a profissão, é o modo como os indivíduos se inserem e agem no mundo, na sociedade, incorporando-se os saberes escolares, sociais, trajetórias pessoais, experiências profissionais, suscitando as diversas dimensões da formação humana. Para o nosso estudo, selecionamos a terminologia mundo do trabalho.

A tecnologia digital traz muitas facilidades, bem como desafios para o ensino superior, especialmente para a graduação de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas. A sua evolução de maneira acelerada na atualidade, provocou mudança de hábitos nas organizações e na sociedade em geral. Para Grunig (2011), este cenário tem reflexos na atividade de Relações-Públicas, pois atribui um grau de flexibilidade e precisão da informação, em tempo real, o que, até recentemente, não fazia parte da realidade do comunicador com essa velocidade e interatividade.

A Sociedade está passando por muitas transformações, nem sempre acompanhadas pelas Instituições do Ensino Superior – IES, incluindo as universidades/faculdades. “O impacto desse desenvolvimento tecnológico em todas as camadas sociais é imenso. Todo o desenvolvimento social e econômico está centrado na informação e sua maneira de ser criada, adquirida, armazenada e distribuída” (Rocha & Goldschmidt, 2010, p.211).

O ritmo acelerado do desenvolvimento tecnológico, juntamente com o avanço da internet criaram uma lacuna entre o mundo do trabalho e os cursos que preparam os futuros profissionais de Relações-Públicas, deixando-os de certa forma defasados. Aliado a este descompasso entre a academia e organizações, os meios de comunicação não são exclusivamente digitais, e os tradicionais, muitas vezes tem uma versão *online*. Fica evidenciado a necessidade de se conhecer cada dia mais as relações entre a velha e a nova mídia e entre a tecnologia e o mercado, além dos paradigmas teóricos que fundamentam o pensamento comunicacional.

Neste sentido, a atuação do profissional de Relações-Públicas precisa ser repensada, no mundo do trabalho e no significado da profissão para a sociedade. Para tanto, ao se refletir no perfil do novo profissional, devemos pensar no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), e neste tocante, verificar a inserção dos conteúdos digitais que o curso tem ofertado em seu programa curricular. Cabe ressaltar, que a centralidade da comunicação na sociedade contemporânea implica no fortalecimento desse campo de estudos na academia.

O profissional de Relações-Públicas na contemporaneidade precisa ter uma série de competências para lidar com suportes técnicos para o aprimoramento das práticas comunicativas, além de embasamentos teóricos que permitam compreender as tecnologias digitais, recursos que não podem ser vistos como algo complementar ao contexto da comunicação integrada, que de acordo com Kunsch (2008), engloba diversas formas de comunicação (institucional, mercadológica, interna e administrativa).

A partir dessas reflexões, o problema de pesquisa selecionado para estudo, buscou responder a seguinte questão:

Quais os fatores que contribuem para a construção de um novo sentido² para o curso de Relações Públicas (RP) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), permitindo acompanhar seus avanços na sociedade e no mundo do trabalho?

² A palavra alemã “Sinn” (sentido), através da raiz *sinpa*, remete para o gótico *sinps* e *sinpan*, que significam “caminho” e “ir” respectivamente. A este verbo corresponde no antigo alemão *sinnan* (viajar, ir, tender para) e, em relação linguística com a raiz germânica *sinpa*, está o verbo latino “sentire” e o substantivo “sensus” (“sens”

Entendemos sentido conforme apresenta Escola (2011, p. 154), “[...] caminhos, aberturas ao mundo e ao outro, condição essencial para a eclosão da comunicação e comunhão”. A partir dos resultados da investigação a nossa pretensão foi de indicar novos caminhos para a construção do Projeto Pedagógico do Curso de RP da UEL.

Outras questões norteadoras derivadas de nosso problema em estudo, que nos auxiliaram em nosso percurso de pesquisa foram os seguintes:

Em que medida o ensino superior de RP da UEL de Londrina insere as TIC na formação profissional de seus alunos?

Até que ponto os professores do curso integram as TIC em suas práticas pedagógicas?

De que maneira a utilização das metodologias ativas com predomínio do uso da TIC no ensino superior, pode contribuir para modificar a forma de ensinar, permitindo acompanhar seus avanços na sociedade e no mundo do trabalho?

De que forma as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) do curso de RP podem ser incorporadas na construção de um novo Projeto Pedagógico, de modo a contemplar o mundo do trabalho do egresso na contemporaneidade, no que se refere ao uso das TIC?

O objeto teórico de investigação refere-se a duas abordagens complementares, as Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto da profissão de Relações-Públicas, e o ensino da área. Ambas com poucas publicações sobre a temática, apesar de despertar interesse e discussões por parte de egressos e de professores.

1.1 Pertinência do Estudo

Para a realização da investigação proposta na tese, o recorte de pesquisa está vinculado às Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto das Relações Públicas e sua inserção no ensino superior da área, verificando sua incorporação no curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, com oferta no período matutino e noturno. Trata-se de uma Universidade Pública, mas precisamente no Estado do Paraná, situada na cidade de Londrina.

em francês, “senso” em italiano, “sense” em inglês, “sentido” em português e espanhol). (Ebner, 1995, pp. 69-70).

O Curso de Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas teve sua criação através da Resolução nº. 202, de 15.12.73, sendo implantado na UEL em 01.08.74³. Nesta mesma década, ocorreu a proliferação das escolas de comunicação e o surgimento de novos cursos no país, conforme relata Kunsch (2002), período em que aconteceu também, uma acomodação da categoria proveniente da regulamentação da profissão. O Curso foi reconhecido pelo Decreto Federal nº. 83.656, de 28.06.79, com a permissão de conferir o Grau de Bacharel em Comunicação Social a seus egressos.

Dois habilitações eram oferecidas no primeiro currículo do curso: Jornalismo e Polivalente. Os aprovados no vestibular matriculavam-se em Comunicação Social e depois de dois anos cursados, correspondentes à parte teórica do curso, o aluno escolhia uma das duas habilitações. Mas na Polivalente, antes mesmo de começar o primeiro período do profissionalizante, alunos e professores discutiram a substituição dessa habilitação por Relações Públicas, que teve início no segundo semestre de 1976.

Em 2004 houve um avanço significativo e definitivo para o curso, com a separação dos colegiados dos cursos de Comunicação Social, conseguindo assim maior autonomia didática e pedagógica. Atualmente, o Curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas mantém as especializações: Comunicação com o Mercado e Comunicação Organizacional, que objetivam atualizar os conhecimentos de graduados em Relações Públicas e de profissionais de outras áreas sobre as novas tendências das Relações Públicas e da Comunicação Organizacional aplicadas em empresas e em outras organizações.

A maioria do corpo docente tem contrato de 40 horas semanais em regime de TIDE – Tempo Integral e Dedicção Exclusiva. Os docentes estabelecem significativos vínculos com a Pesquisa e Extensão, além das atividades de Ensino, o que caracteriza a preocupação com os objetivos maiores de uma Universidade.

A duração mínima do curso é de 4 anos e a máxima de 8 anos, e o sistema acadêmico vigente é o Seriado Anual. Encontra-se atualmente em vigor o projeto pedagógico do curso, estabelecido e aprovado pela resolução CEPE nº 0258/2009 (Universidade Estadual de Londrina, 2009b), com início de seu funcionamento em 2010, somente nas duas primeiras séries (matutino e noturno). Gradualmente a cada ano uma nova série foi implantada, completando em 2013 a totalidade da grade curricular proposta, com o oferecimento de todas as séries (1ª a 4ª série). No ano de 2016, entrou em funcionamento o novo Projeto Pedagógico

³ Dados históricos extraídos e sintetizados do Projeto Pedagógico do Curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas da UEL (Universidade Estadual de Londrina, 2009a).

do Curso, com a implantação de sua primeira série. Os dois projetos funcionarão concomitantemente por três anos (2016 a 2018). O número de matriculados por turma é de 20 alunos para cada turno, com funcionamento dos períodos matutino e o noturno.

A concepção do projeto político pedagógico que passou a funcionar a partir de 2010 foi fruto de constantes avaliações feitas pelos próprios professores e alunos do curso. Como participante ativa da reformulação deste projeto, principalmente, nos dois últimos anos (2008/2009), esta autora esteve à frente da Coordenação de Colegiado do Curso e da Comissão Pedagógica tendo como principal tarefa a finalização da proposta e a promoção de discussões com os membros da área, discentes e do Colegiado.

No início do desenvolvimento desta tese, encontrava-se em discussão as mudanças a serem incorporadas no projeto do curso, em decorrência das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2013. Para tanto, a área de Relações Públicas da UEL, montou um Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso em 11 de março de 2014, com uma coordenação e professores, com a incumbência de elaborar uma nova proposta pedagógica. Novamente como docente integrante da área, participamos das discussões e desenvolvemos algumas propostas incorporadas no projeto, que fazem parte de nossas contribuições relacionadas aos nossos estudos propostos neste trabalho e que serão apresentadas posteriormente.

As TIC no contexto das Relações Públicas apareceram recentemente na bibliografia da área, no Brasil, em alguns estudos acadêmicos, nos trabalhos de Conclusão de Curso da graduação, dissertações de mestrado, teses de doutorado, além de artigos em revistas científicas e do material existente no Portal de Periódicos da Capes/CNPq que serão investigados e apresentados nesta tese posteriormente, entre outras fontes de pesquisa.

1.2 Objetivos da Investigação

O objetivo geral decorrente da formulação do problema de pesquisa foi:

- *Investigar quais os fatores que contribuem para a construção de um novo sentido para o curso de Relações Públicas (RP) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), permitindo acompanhar seus avanços na sociedade e no mundo do trabalho.*

Desta forma, foi possível pesquisar, avaliar e propor alternativa de arquitetura curricular para o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Comunicação Social – habilitação

em Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, contemplando o uso das TIC, a partir de literatura específica e das DCN.

E como desdobramentos deste objetivo, os objetivos específicos foram os seguintes:

- Analisar a literatura contemporânea sobre o cenário digital, na perspectiva das Relações Públicas;
- Investigar os documentos oficiais da área sobre a inserção no cenário digital;
- Identificar os aspectos do cenário digital no curso selecionado para investigação e a concepção sobre as Relações Públicas Digitais;
- Levantar aspectos relacionados ao uso de metodologias ativas no ensino superior, para sugerir modificações na forma de ensinar por meio das TIC que permitam acompanhar seus avanços na sociedade e no mundo do trabalho.

1.3 Metodologia de Pesquisa

A pretensão de um trabalho científico é produzir conhecimento, encontrar soluções para problemas de ordem prática da vida cotidiana, além de buscar explicar fenômenos, estando sujeito a críticas. Para desvelar o objeto de estudo proposto - As Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto das Relações Públicas e sua inserção no ensino superior da área, verificando sua incorporação no curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, optamos por realizar uma pesquisa empírica, com abordagem mista, de cunho quantitativo e qualitativo. A metodologia mista possibilita uma visão mais completa do fenômeno a investigar.

A utilização do método empírico é caracterizada pela observação e pela experimentação, junto ao objeto da investigação, buscando preencher lacunas na compreensão do fenômeno que se pretende estudar. A pesquisa empírica de acordo com Demo (2000), é aquela que se dedica ao tratamento da “face empírica e factual da realidade”, oferecendo “(...) maior concretude às argumentações e referenciais buscados e estudados” (p.21). Para Fragoso Recuero e Amaral (2011) “a pesquisa empírica tem a intenção de avançar ou aprimorar o conhecimento sobre o mundo que nos cerca e, para isso, requer a realização de experimentos” (p.53). Para tanto, selecionamos partes de uma realidade a serem investigadas, como foco do estudo. Esse subconjunto da realidade é denominado *corpus* da pesquisa. Neste trabalho, a

pesquisa empírica será realizada no ensino superior de Relações Públicas, no sentido de explicar suas práticas concernentes ao uso das tecnologias digitais.

Quanto à abordagem mista, que requer a utilização das pesquisas de cunho quantitativo e qualitativo, ambos os métodos permitem complementar a informação do outro, enquanto na perspectiva quantitativa, buscamos a informação sobre o fenômeno e suas relações; na qualitativa, pretendemos investigar as percepções, processos, significados e contextos.

As relações entre as abordagens quantitativas e qualitativas no ponto de vista de Minayo (1994) demonstram que as duas metodologias não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto. Ainda, sugere a utilização de pesquisa quantitativa, seguida de uma qualitativa, ou vice-versa. Um investigador pode realizar uma pesquisa quantitativa em um determinado momento, em seguida, pode escolher um problema particular a ser analisado em toda a sua complexidade, através de métodos e técnicas qualitativas ou iniciar com uma pesquisa qualitativa, descrevendo um fenômeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos, numa tentativa de capturar as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto, e depois, selecionar determinadas variáveis e trazer à luz dados objetivos, mensuráveis e certas regularidades e tendências observáveis.

Embora as duas perspectivas tenham uma natureza diferenciada e aparentemente incompatíveis, outros autores além de Minayo (1994) e Denzin e Lincoln (2005) sugerem a combinação das duas sempre que seja útil e adequado compreender, explicar ou aprofundar a realidade em estudo. Esta postura do investigador pode evitar atitudes reducionistas, posturas ideológicas e dicotomias entre perspectivas.

Ao apresentarmos de maneira mais pormenorizada cada uma destas metodologias, destacamos na abordagem quantitativa seus objetivos, a saber, a comparação de variáveis, para estabelecer relações entre elas e fazer inferência da amostra para a população. A base conceitual parte de teorias construídas sobre como o fenômeno ocorre, exigindo do investigador objetividade. A amostra é probabilística, com a finalidade de estabelecer comparações válidas. Com relação à coleta de informações, existe uma preocupação com a construção de instrumentos de pesquisa e a padronização. Quanto à análise de dados ocorre a descrição numérica (estatística, correlação) e a conversão de dados em textos em números/categorias. (Diehl, 2004; Popper, 1972; Richardson, 2012).

Para Richardson (2012) o método quantitativo caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento desses, por meio de técnicas estatísticas. Utilizado frequentemente nos estudos descritivos, em que se procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis, com a finalidade de identificar as características de um fenômeno como tal, investigando “o que é”.

Os estudos de campo quantitativos são guiados por quadros conceituais de referência, tão bem estruturados quanto possível, a partir dos quais são formuladas hipóteses sobre os fenômenos e situações a serem investigados. A coleta de dados prioriza números, permitindo a verificação da ocorrência ou não das consequências, seguindo-se então a aceitação ou não das hipóteses (ainda que provisórias). Para a análise dos dados utilizam-se o apoio da estatística ou outras técnicas matemáticas. (Popper, 1972).

Diehl (2004) cita três tipos de estudos quantitativos, os de correlação de variáveis ou descritivos, os estudos comparativos causais e os estudos experimentais. No primeiro tipo procura-se explicar o grau de relação e o modo como está operando as variáveis, por meio de técnicas estatísticas; no segundo, o pesquisador parte dos efeitos observados para descobrir seus antecedentes, e no último, proporcionam-se os meios para testar as hipóteses.

Já, na metodologia qualitativa o investigador tem a intenção de perceber os significados das palavras, categorizar e explorar “quem e como” ocorre o fenômeno. A amostra é não probabilística e intencional, obedecendo a alguns critérios de representatividade. Para a coleta de informações são selecionados documentos e textos (obtidos por meio de entrevistas, entre outros) que permitam uma análise textual (codificação).

Salientamos outras questões relacionadas à abordagem qualitativa, como o foco da investigação, o qual não está na explicação do fato estudado, como destaca Rampazzo (2005), mas sim, na análise e compreensão do assunto proposto ao estudo. Sendo assim, permite uma amplitude e pertinência das explicações e teorias com os resultados alcançados. E para Triviños (1990), o teor de uma pesquisa qualitativa é determinado pelo referencial teórico que o pesquisador se propõe a estudar. Segundo Suassuna (2008), na área da educação a pesquisa qualitativa requer que a escolha da técnica a ser utilizada na análise dos dados esteja relacionada à formulação do problema investigado, bem como o aporte teórico do estudo venha a sugerir questionamentos e indicar possibilidades de interpretação e ser usado como referencial para os resultados que serão analisados.

A pesquisa desenvolvida nesta tese teve um caráter exploratório (Gil, 2010) tendo como “(...) finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista problemas mais precisos pesquisáveis para estudos posteriores” (p. 27). Este tipo de investigação tem uma menor rigidez no planejamento, possibilitando analisar variados aspectos relativos à temática selecionada para estudo, levando-se em consideração que o objeto de estudo ainda é pouco explorado cientificamente, portanto, com diversos elementos ainda desconhecidos.

1.3.1 Campo de Observação e Instrumentos da Investigação

A pesquisa de campo característica das pesquisas exploratórias foi realizada após a revisão bibliográfica, com estratégias metodológicas do estudo de caso (Yin, 2005). A unidade-caso analisada neste trabalho foi o Curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina.

Consideramos o estudo de caso uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando o objetivo é procurar compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Yin (2005) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes. Ainda é indicado quando se procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, buscando encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, na descrição ou análise do fenômeno, ou quando o pesquisador pretende apreender a dinâmica do fenômeno, do programa ou do processo.

Assim, Yin (2005) define o estudo de caso como uma indagação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não são evidentes. Por outro lado, Bell (1989) entende o estudo de caso como um termo ‘guarda-chuva’ para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos. E, na concepção de Ponte (2006), trata-se de:

(...) uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse (p.2).

Os estudos de caso podem ter três tipos de abordagens: a explanatória ou causal, quando se quer demonstrar a relação entre variáveis, “a” que leva a “b”; a descritiva, quando quer descobrir fenômenos-chave num determinado universo; e exploratória, quando o objetivo é ter um maior conhecimento sobre o fenômeno ou apresentar proposições para futuras pesquisas, como é a pretensão deste projeto de tese.

A investigação, sob a forma de estudo de caso, se baseia em várias fontes de evidências e utiliza-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. Emprega vários métodos e técnicas para recolha de informações, entre eles as entrevistas, a observação participante e os estudos de campo (Hamel, Dufor, & Fortin, 1993), selecionados de acordo com a tarefa a ser cumprida (Bell, 1989). A utilização destes diferentes instrumentos constitui uma forma de obtenção de dados de diferentes tipos, os quais proporcionam a possibilidade de cruzamento de informação.

Assim sendo, são utilizadas múltiplas fontes de evidência ou dados por permitir por um lado, assegurar as diferentes perspectivas dos participantes no estudo e por outro, obter várias “medidas” do mesmo fenômeno, criando condições para uma triangulação dos dados, durante a fase de análise dos mesmos.

Para aumentar a credibilidade das interpretações realizadas pelo investigador, este deverá recorrer a um ou a vários “protocolos de triangulação”. Denzin (1984) identificou quatro tipos de triangulação: a) *triangulação das fontes de dados*, em que se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes; b) *triangulação do investigador*, em que entrevistadores/observadores diferentes procuram detectar desvios derivados da influência do fator “investigador”; c) *triangulação da teoria*, em que se abordam os dados partindo de perspectivas teóricas e hipóteses diferentes; d) *triangulação metodológica*, em que para aumentar a confiança nas suas interpretações o investigador faz novas observações diretas com base em registros antigos, ou ainda procedendo a múltiplas combinações “intermetodológicas” (aplicação de um questionário e de uma entrevista semi-estruturada).

As fontes de dados ou evidências podem ser primárias ou secundárias. De um modo geral, fontes primárias correspondem àquelas obtidas diretamente com as pessoas ou organizações, por meio de entrevistas ou documentos. Já, as fontes secundárias referem-se a quaisquer materiais que já tenham sido publicados, como: livros, teses, dissertações, artigos.

Para a coleta de informações do caso selecionado foram utilizados os seguintes instrumentos e técnicas: a pesquisa documental, entrevistas em profundidade e inquéritos por meio de questões fechadas. A pesquisa documental caracteriza-se pela coleta de dados em

documentos, fontes primárias, que neste estudo se deu por meio da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 e 2013. Os materiais recolhidos foram analisados e utilizados para validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações. É preciso ter em mente que nem sempre os documentos retratam a realidade. Por isso, foi imprescindível tentar extrair das situações, as razões pelas quais os documentos foram criados.

As entrevistas adquirem grande relevância no estudo de caso, pois através delas o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências já que ela “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

Os diferentes tipos de entrevistas existentes têm sido classificados de formas diversas. Fontana e Frey (1994) consideram a existência de três grandes tipos: estruturada, semi-estruturada, e não estruturada. Assim, as entrevistas implicam de uma forma geral a definição prévia de questões a serem respondidas. Para a coleta de informações com os coordenadores do curso investigado e coordenadores do núcleo estruturante do curso, além de professores da habilitação que lecionam conteúdos relacionados com as tecnologias digitais, e outros que se utilizam de tecnologias digitais para o ensino de sua disciplina utilizamos as entrevistas em profundidade com questões semiabertas e semiestruturadas, pois permitem flexibilidade e exploram ao máximo, determinado tema.

A finalidade da entrevista em profundidade, de acordo com Duarte (2005), é de ampliar conceitos sobre a situação analisada, sendo útil para estudos do tipo exploratório, os quais tratam de conceitos, percepções ou visões, principalmente, quando o pesquisador busca mapear uma situação ou um campo de análise, descrever ou focar determinado contexto, como foi a proposta desta tese.

E, como mais uma fonte de evidência, utilizamos o inquérito por meio de questões fechadas com alunos da 3ª e 4ª séries do curso selecionado, totalizando 58 alunos de um total de 66, correspondendo a 83, 3% desta população, com a finalidade de conhecer aspectos da formação e concepção de uso das tecnologias digitais, bem como verificar a percepção deles quanto ao uso das TIC pelos professores. A opção pelos alunos das últimas séries foi em decorrência do conhecimento que possuem de toda a matriz curricular, além de vivenciarem as práticas de ensino de vários dos professores que ministram aulas na habilitação. Ainda também foi utilizado um inquérito com perguntas fechadas para ser respondido pelos 28

professores que ministram aulas no curso de Relações Públicas da UEL, totalizando aproximadamente 22 respondentes, correspondendo a 78,6% da população.

Como última etapa do processo de pesquisa pretendemos realizar uma triangulação *das fontes de dados*, em que se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes (documentos, coordenadores de curso e do núcleo estruturante, professores que ministram aulas de tecnologias digitais, alunos da 3ª e 4ª. séries, professores que ministram aulas no curso), numa tentativa de responder o problema de pesquisa e objetivos propostos na investigação.

Processo de Pesquisa

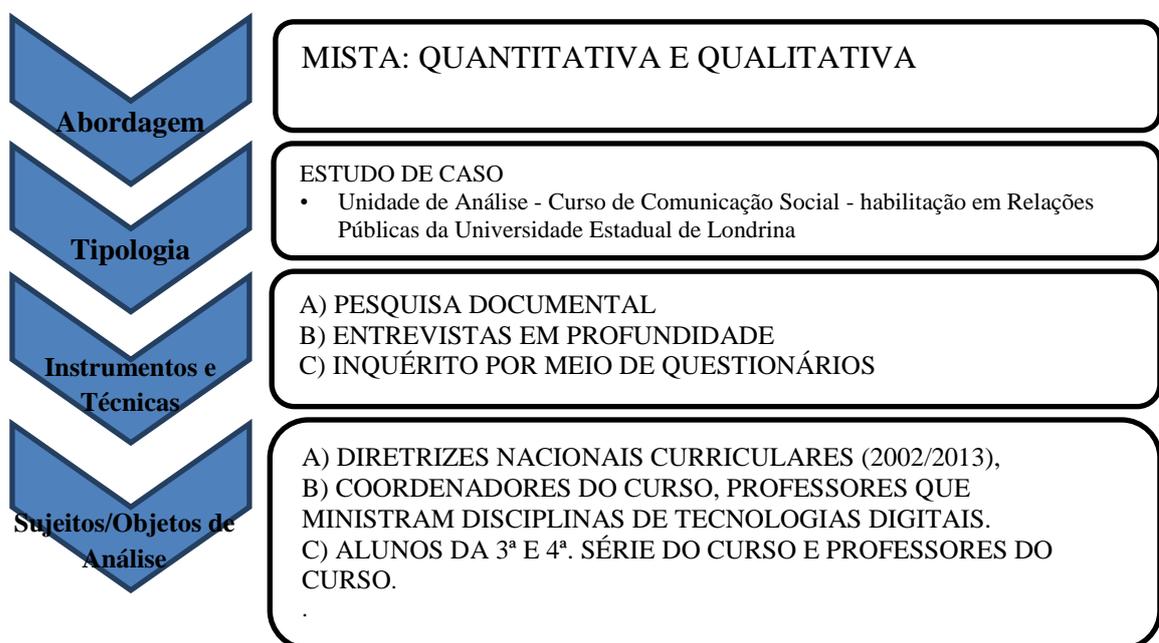


Figura 1: Desenho da Investigação

Fonte: Elaboração própria

1.3.2 Procedimentos de Análise

Para a análise da pesquisa documental e das entrevistas em profundidade utilizamos a análise de conteúdo, que de acordo com Marconi e Lakatos (1999), consiste em um conjunto de técnicas de investigação para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo da comunicação, sendo especialmente adequado para resolver problemas de pesquisa através do exame de atributos de mensagens, permitindo inferir conhecimentos relativos às condições de produção e recepção.

Segundo Richardson (2012) a análise de conteúdo é, particularmente, utilizada para estudar material do tipo qualitativo (aos quais não se podem aplicar técnicas aritméticas). Desse modo, primeiramente fizemos uma primeira leitura para organizar as ideias e posteriormente, analisamos elementos e regras que a determinam. Buscamos com isto, compreender melhor um discurso, extraindo os momentos mais relevantes.

A utilização de instrumentos de investigação de documentos de maneira pormenorizada e diligente, de acordo com Bardin (1977), tenta afastar os perigos da compreensão espontânea. A pretensão com este tratamento é de recusar a evidência do saber subjetivo, substituindo a intuição em proveito do construído. Significa rejeitar a sociologia ingênua que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que atinge somente a projeção da sua própria subjetividade.

O foco de análise e interpretação dentro de uma abordagem qualitativa não está no número de pessoas e opiniões, mas na exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar. Para a utilização do método foi necessária a criação de categorias relacionadas ao objeto de pesquisa. As deduções lógicas ou inferências que foram obtidas a partir das categorias foram responsáveis pela identificação das questões relevantes contidas no conteúdo das mensagens.

O analista trabalha com palavras que, isoladas, podem atribuir relações com a mensagem ou possibilitar que se faça inferência de conhecimento a partir da mensagem. São, dessa maneira, estabelecidas correspondências entre as estruturas linguísticas ou semânticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados. A leitura do pesquisador responsável pela análise não é, portanto, uma leitura à letra, mas, o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano (Bardin, 1977).

A análise categorial é uma das técnicas utilizadas para a realização da análise de conteúdo, e, em seu desenvolvimento, desmembra o discurso em categorias. Os critérios de

escolha e de delimitação das categorias foram determinados pelos temas relacionados aos objetos de pesquisa e identificados nos discursos dos sujeitos pesquisados (Bardin apud Valentim, 2005). Um conjunto de categorias cuidadosamente selecionadas pode gerar indicações produtivas para o processo de inferência, contribuindo para que as interpretações possam espelhar resultados validados pelo método.

Para a análise dos inquéritos aplicados nos alunos e professores do curso utilizamos o programa *google docs*, que gerou planilhas e gráficos que serão apresentados e comentados de acordo com a fundamentação apresentada na revisão teórica da tese.

1.4 Aproximações Iniciais sobre o Problema de Pesquisa

A comunicação pode ser entendida como um instrumento para a criação da autonomia do sujeito, da cidadania e do espírito crítico em meio às Tecnologias de Educação, ou às Tecnologias da Informação e da Comunicação, incluindo as redes sociais que hoje tomam forma na chamada era da globalização. Sendo a comunicação um processo de relacionamento social, é essencial sua interação com outras áreas de conhecimento para que se possa aprimorar esta rede de relacionamentos tão complexa com a qual cada um de nós se depara nos campos de trabalho.

O dinamismo da rede de informações existente é indiscutível e habilita cada um dos indivíduos a superar dificuldades e criar uma novidade científica num curto espaço de tempo e com a participação de pessoas que, apesar de fazerem parte de uma mesma rede de informações, não necessitam compartilhar de um mesmo espaço físico.

Destacamos que essas novas configurações do ambiente social global vão exigir das organizações e da academia novas posturas. A organização precisará de um planejamento mais apurado de sua comunicação para o relacionamento mais adequado com os públicos, opinião pública e sociedade em geral. Já, a academia demandará a formação de profissionais com maior flexibilidade e autonomia para gerenciar as redes de comunicação.

As organizações privadas exercem um papel fundamental dentro do processo de globalização, pois segundo Mattelard (1994):

(...) não somente a empresa se converteu em um ator social de pleno direito, exprimindo-se cada vez mais em público e agindo politicamente sobre o conjunto dos problemas da sociedade, mas, também, suas regras de funcionamento, sua escala de valores, e suas maneiras de comunicar, foram progressivamente, impregnando todo o corpo social. (pp. 246-247).

Todos esses aspectos estão provocando novas formas de sociabilidade e novas posturas dos agentes responsáveis pelas comunicações, dos setores públicos e privados e de segmentos da sociedade civil, alterando também a formação profissional de nível superior. Aliado a estes fatores, esse avanço tecnológico nas telecomunicações, imprensa, rádio, televisão, computadores, estabelece um novo processo comunicativo social, gerando implicações de ordem técnica, ética e moral.

Uma das expressões mais fortes da sociedade midiática é a web – rede mundial de computadores, apontada por Castells (2003), ao afirmar a existência de uma sociedade em rede e dominada pelo poder da internet:

(...) a internet não é simplesmente uma tecnologia; é um meio de comunicação que constitui a forma organizativa de nossas sociedades; é o equivalente ao que foi a fábrica ou a grande corporação na era industrial. A internet é o coração de um novo paradigma sociotécnico, que constitui na realidade a base material de nossas vidas e de nossas formas de relação, de trabalho e de comunicação. O que a internet faz é processar a virtualidade e transformá-la em nossa realidade, constituindo a sociedade em rede, que é a sociedade em que vivemos (p.287).

Os cenários que as organizações se deparam frente às novas mídias digitais, incluindo a internet, são mutantes e complexos, onde o que predomina é a incerteza global, conforme destaca Giddens (2002). São nestes novos ambientes, que elas precisam operar e garantir sua sobrevivência para cumprir a sua missão, visão e inserir seus valores. O grande desafio para a instituição escolar, incluindo o ensino superior, segundo Ribeiro, R. R. (2009) é:

(...) entender que o desafio da globalidade é, também, um desafio da complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo), que constituem um todo, são inseparáveis, existindo um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre as partes e o todo, assim como entre o todo e as partes (p.37).

Em ambos os contextos (organizações e escola) a comunicação assume um papel primordial, passando a ser considerada mais estratégica do que no passado. Neste sentido, o poder que a comunicação e a mídia exercem na sociedade contemporânea é incontestável. Sendo assim, a comunicação passa a ser vista não mais como um instrumento de informações, mas como um processo básico e como um fenômeno nas organizações.

Wolton (2004) destacou este poder no livro *Pensar a Comunicação* afirmando o seguinte: “A comunicação é um dos mais brilhantes símbolos do século XX; seu ideal de aproximar os homens, os valores e as culturas compensa os horrores e as barbaridades de nossa época (p.27).” O autor reafirmou em sua obra seguinte, *É preciso salvar a comunicação* (Wolton, 2006), a comunicação como uma das maiores questões do século XXI.

Barroso e Escola (2013) concordam com a relevância da comunicação na sociedade contemporânea e apontam algumas características que a tornam um elemento de ligação e inclusão social:

A comunicação tornou-se mais fácil, situação que veio reforçar o seu caráter vital, deixando perceber a necessidade de cada um estar em constante ligação com todos os elementos constituintes da rede social. Por telemóvel ou por computador, o novo paradigma em ascensão é marcado pelo desejo de inclusão social, pela necessidade de ligação através de uma rede virtual, pugnando para que cada um não seja arremessado para a zona de exclusão social em virtude de não estar online ou de se viver à margem da cidade informacional, privado do contato e alheado de tudo o que é dito ou de tudo o que acontece. (p. 218).

A convergência midiática presente no dia-a-dia de cada cidadão é uma realidade também nas organizações, ocorrendo com a mesma intensidade, já que estas são partes integrantes da sociedade formadas por pessoas que se comunicam e se relacionam, por meio da comunicação interpessoal, grupal e todas as mídias tradicionais e digitais. Portanto, a valorização da comunicação ocorre tanto na sociedade, como também nas organizações.

Novos instrumentos ou suportes, jargões e novas palavras, siglas do mundo digital surgem, como: e-mail, internet, *blogs*, *blogosfera*, *wiki's*, *wikipedia*, sala de imprensa, *chats*, banco de dados, conectividade, interatividade, conexão, links, redes sociais de conversação, MSN, *Second Life*, Web 2.0, Web 3.0, entre tantos outros meios e instrumentos disponíveis. Todos estes novos suportes podem e estão sendo utilizados por organizações e públicos, bem como pelos atores e produtores das indústrias das comunicações e agentes responsáveis pela comunicação organizacional.

A comunicação nas organizações opera sob novos paradigmas e a comunicação digital ocupa um espaço de destaque na convergência midiática pelo poder de interatividade que possui nos relacionamentos institucionais e mercadológicos com os públicos e a opinião pública. Neste sentido, mais do que nunca, as organizações vão prescindir de uma

comunicação viva e permanente, sob a ótica de relações públicas. Kunsch (2007a) destaca esta questão:

Uma filosofia empresarial restrita ao marketing certamente não dará conta do enfrentamento dos grandes desafios da atualidade. Elas terão que se valer de serviços integrados nessa área, pautando-se por políticas que privilegiem o estabelecimento de canais efetivos de diálogos com os segmentos a elas vinculados e, principalmente, a abertura das fontes e à transparência de suas ações. (p.42)

De acordo com Corrêa (2009) essa ambiência digital aponta para uma realidade na qual as características físicas serão cada vez mais baseadas nas conexões digitais em diversas formas e categorias. Neste contexto multimidiático digital, exige-se dos profissionais domínio sobre essas novas tecnologias. Todas precisam estar alinhadas à política de comunicação da organização, acrescidas das especificidades, necessidades e expectativas dos diferentes públicos diante dos meios digitais.

Para manter uma comunicação com resultados na *web*, Terra (2006) considera imprescindível para a organização realizar um planejamento de Relações Públicas, na qual a palavra-chave deve ser o relacionamento. “Os meios de comunicação digitais permitem uma aproximação e um contato maiores com os públicos do que as estratégias tradicionais utilizadas pela comunicação” (p. 38). Sendo assim, todo o processo comunicacional precisa ser pensado/planejado e direcionado estrategicamente para a realidade do novo cenário digital.

Para Kunsch (2007a), com a internet a formação de públicos virtuais é uma constante e incontrolável, tendo que se considerar novas configurações e novos conceitos, tais como “comunidade virtual”, “redes sociais”, “redes digitais. Desta forma, o tema de relacionamento com públicos ultrapassa fronteiras geográficas, envolvendo as redes sociais criadas no ciberespaço, que também podem provocar mudanças comportamentais, implicando novas formas de atuação para as relações públicas e a comunicação nas organizações.

Vislumbramos diante destas mudanças, uma nova definição do trabalho de Relações Públicas, à medida que a tecnologia da informação, a internet e a reestruturação organizacional crescem em ritmo acelerado. Esses aspectos têm força para mudar a forma de construção das relações, que são conhecidas, hoje, como Relações Públicas, afirma Lattimore, Baskin, Heiman e Toth (2012); conseqüentemente a academia precisa repensar a maneira de ensinar a profissão.

Diante do cenário apresentado, constata-se a imprescindibilidade da comunicação, em todos os seus formatos e esferas; unidirecional, bidirecional, virtual, nas relações sociais, nas empresas. Portanto, a comunicação que se fazia há 10 anos não é a mesma hoje, alterando também a postura do profissional que irá trabalhar nas organizações sociais. Essas mudanças precisam estar incorporadas nos currículos das faculdades de ensino superior, responsáveis pela formação dos futuros profissionais para atuar no mundo do trabalho, especialmente nos cursos fundamentados no estudo das comunicações e das relações sociais, como é o caso, das Relações Públicas.

A partir de uma nova arquitetura curricular e uma compreensão mais apurada das TIC no ensino e o seu uso nas organizações, foi possível desenhar um novo perfil do profissional de Relações Públicas, alinhado com as novas tendências e com o cenário digital. Esta foi a pretensão do projeto de tese, promover a reflexão, discussões, críticas e análises sobre a temática proposta, bem como gerar novas perspectivas de estudo, abordagens e enfoques.

1.5 Estrutura da Tese

A tese foi estruturada em duas partes, na I apresentamos os elementos da fundamentação teórica e na II os componentes da fundamentação metodológica. Como uma abordagem inicial, desenvolvemos a contextualização da investigação, revelando nosso objetivo de pesquisa, que consistiu em investigar quais os fatores que contribuem para a construção de um novo sentido para o curso de Relações Públicas (RP) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), permitindo acompanhar seus avanços na sociedade e no mundo do trabalho.

Para elucidação de nosso objeto de estudo, procuramos compor um quadro de referências, para dar suporte e contribuir para as discussões e análises sobre a temática, selecionando para uma primeira reflexão, os desafios impostos pela Sociedade da Informação e do Conhecimento ao ensino superior e mais especificamente à graduação de Relações Públicas, nesta segunda década do segundo milênio. O capítulo foi denominado – Sociedade da Informação e Conhecimento – novas configurações para o Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior. Para tanto, começamos discutindo os conceitos dos termos, para posteriormente apresentarmos as principais modificações propiciadas pelo advento da Internet e das redes sociais na educação. Ao mesmo tempo em que se abre um espaço para o incremento de práticas pedagógicas inovadoras na academia, surge a necessidade de um

reposicionamento do papel do professor e do aluno, visando atender as novas demandas e exigências deste ambiente.

Na sequência, discorreremos sobre o campo profissional e os fundamentos da profissão, no capítulo – Relações Públicas: de sua gênese a conceituação, públicos e a atividade no contexto digital. A intenção foi apresentar os conceitos basilares da área, por meio de autores e profissionais renomados, mostrando sua evolução histórica, principais preocupações, o significado da designação, os objetos de reflexão – organizações e públicos, e os desdobramentos do ambiente digital para o futuro profissional.

No capítulo subsequente, buscamos mencionar o uso das TIC no Ensino Superior, a capacitação dos professores para o uso das tecnologias e o Ensino Superior de Relações Públicas, procurando identificar as principais consequências do contexto digital para a formação dos profissionais. Para finalizar a fundamentação teórica discutimos as Metodologias Ativas e TIC no Ensino Superior, para demonstrar de que maneira os currículos podem ser atualizados e repensados, bem como, o uso de metodologias diferenciadas com o predomínio das TIC pode auxiliar na formação de um profissional com mais autonomia, desempenhando um papel ativo na sociedade, visando prepará-los para o ambiente digital.

Na parte II – Fundamentação Metodológica, discorreremos sobre as opções e procedimento metodológicos adotados na investigação, para o desenvolvimento do estudo. Nossa opção foi realizar uma pesquisa empírica com estratégias metodológicas do estudo de caso, selecionando como unidade de análise o curso de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina. Destacamos os participantes da pesquisa, os instrumentos para a coleta de informações e a organizações e tratamento dos dados recolhidos. Na sequência apresentamos a análise e discussão dos resultados, dos instrumentos selecionados; os documentos, os inquéritos realizados com os sujeitos de investigação; coordenadores, professores e alunos da unidade de análise. Finalizando com as – Conclusões e contribuições a partir do estudo, apresentando os caminhos possíveis para solucionar nosso problema de pesquisa, sugerindo propostas e intervenções e fazendo considerações sobre a temática, apresentando as limitações do estudo e as perspectivas futuras.

2 Sociedade da Informação e do Conhecimento - Novas Configurações Para o Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior

O termo “Sociedade da Informação” passou a ser utilizado nos últimos anos do século XX, substituindo o conceito complexo de sociedade pós-industrial, com a finalidade de transmitir um conteúdo específico de um novo paradigma técnico-econômico. Este conceito tem como sustentação os avanços tecnológicos na microeletrônica e telecomunicações. Esta sociedade “informacional” com prefere chamar Castells (2007) define um novo paradigma, o da tecnologia da informação, expressando a essência da transformação tecnológica em suas relações com a economia e a sociedade.

Castells (2007) ressalta cinco características fundamentais desta sociedade; a informação, sua penetrabilidade, a lógica das redes, a flexibilidade e a convergência com outras mídias. Neste primeiro aspecto relacionado à informação como matéria-prima, as tecnologias são desenvolvidas para permitir a atuação do homem sobre a informação, contrapondo o seu uso no passado, cujo objetivo principal era utilizar a informação para agir sobre as tecnologias. A informação por fazer parte de toda atividade humana, seja de maneira individual ou coletiva, tem alta penetrabilidade. Já, o predomínio da lógica das redes permite por meio das tecnologias sua implantação em qualquer tipo de processo. Quanto à flexibilidade esta característica garante uma alta capacidade de reconfiguração, permitindo modificações em seus componentes, além de favorecer processos reversíveis. Como último aspecto, a crescente convergência de tecnologias, principalmente a microeletrônica, telecomunicações, optoeletrônica, computadores, e também a biologia.

Outras terminologias utilizadas pelos autores para descrever estes fenômenos surgidos a partir da Internet e das tecnologias digitais são a Sociedade do Conhecimento (Hargreaves, 2003) e a Sociedade da Aprendizagem (Pozo, 2004). Nesta nova era evidenciamos um mundo desterritorializado, sem barreiras de tempo e de espaço para que as pessoas se comuniquem. Nele a escola, incluindo o ensino superior, deixa de ser um local exclusivo para a construção do conhecimento e preparação do cidadão para a vida ativa, oferecendo múltiplas possibilidades de aprender.

Esta nova sociedade demarcada por profundas mudanças impõe grandes desafios para professores e alunos, tornando-se imperativo a promoção de novos papéis e desenvolvimento de novas competências (Perrenoud, 2000, 2001), para permitir a interação e participação de

cada um num mundo global e competitivo, possibilitando assim, atender as novas exigências e permitir a passagem da nascente sociedade da informação para futura sociedade do conhecimento (Castells, 2007).

Diante destes novos desafios impostos à educação Escola (2005) afirma:

A sociedade da informação e da comunicação vai emergindo como marca distintiva da nossa civilização conformando de forma decisiva a dimensão política, social, cultural e educativa, outorgando à informação o estatuto nuclear em todo o processo civilizacional. Em face das alterações a comunicação educativa vê-se revestida de novas responsabilidades, quando se confronta com a necessidade de discutir as grandes questões que no presente animam o debate entre educadores e professores e visam preparar a adaptação da escola à sociedade da informação e da comunicação. (p. 344).

Pretendemos refletir sobre estes desafios que a Sociedade da Informação e do Conhecimento coloca ao ensino superior, nesta segunda década do segundo milênio. Iniciaremos por analisar o conceito destes termos, Sociedade da Informação e de Sociedade do Conhecimento, para posteriormente discorrer sobre a nova arquitetura social decorrente das tecnologias, a cibercultura e a evolução da rede-web, finalizando com as implicações da sociedade em rede na educação.

2.1 Sociedade da Informação

Para Takahashi (2000) “a sociedade da informação não é um modismo. Representa uma profunda mudança na organização da sociedade e da economia, havendo quem a considera um novo paradigma técnico-econômico.” (p.5). Para o autor esta nova era pode ser considerada um fenômeno global por afetar as atividades sociais e econômicas, visto que suas estruturas dinâmicas são também afetadas pela infraestrutura das informações disponíveis. Portanto, além da dimensão político-econômica, a sua discussão sobre a temática faz emergir a dimensão social, permitindo um olhar mais reflexivo e crítico.

Ao explicar a primeira dimensão Takahashi (2000) usa a metáfora de uma boa estrada, aquela que facilita a entrada e saída de fluxos de informações, permitindo identificar as regiões ou localidades mais ou menos atrativas para os negócios. Já, a segunda dimensão está relacionada à amplitude das informações, contribuindo para promover a integração, diminuir distâncias geográficas e promover o aumento do nível de informação das pessoas.

De toda maneira, ao observarmos as questões envolvidas na Sociedade da Informação, destacamos como seu foco central o acesso, armazenamento e tratamento da informação. Aliado a isto, a evolução tecnológica, principalmente a proveniente do progresso dos meios informáticos, trouxe inúmeras possibilidades até então inimagináveis há algumas décadas atrás, em diversos setores, incluindo a educação.

Escola (2005) adverte para as mudanças no ensino e para o papel da informação neste novo cenário:

Os novos territórios da comunicação que ganham hoje um papel nuclear nesta sociedade, na cultura, na educação. A televisão e a informática, com especial relevo para a internet, têm vindo a introduzir modificações significativas no universo educativo, desde o pré-escolar ao ensino universitário, sem que os docentes, de uma forma global, se tenham apercebido disso, ou pelo menos tenham aquilatado o alcance das transformações em curso. O grande desafio que exige meditação é, indiscutivelmente, o universo da informação. (p. 346).

Postman (1994) nominou o atual momento da evolução histórica de “tecnopolia” e já mencionava o quanto a questão crucial desta sociedade passava pela busca incessante por mais informação. Contudo, apesar de parecer que a problemática do excesso de informação é uma discussão nova, Escola (2005) apontava para a existência deste debate alguns séculos antes, desde a invenção da imprensa por Gutenberg, por volta de 1439, considerada uma das primeiras revoluções tecnológicas que tiveram lugar no mundo moderno. Ao fazer o resgate da evolução dos meios de comunicação rumo à revolução informativa, indicou cinco etapas no processo evolutivo, evidenciando em cada uma delas uma preocupação relacionada à informação.

A seguir sintetizamos as cinco etapas evolutivas apresentadas por Escola (2005) com as inquietações informativas de cada ciclo. O primeiro momento surgiu a partir da imprensa, neste período a relação entre a informação, razão e utilidade deixou de ser legítima. Cada informação no formato de livro reforçava a necessidade de se manter dentro de certos limites o fluxo de informação. A escola no século XVII foi a resposta adequada ao excesso de informação, surgindo como instrumento de legitimação do fluxo de informação. Corroborando com esta ideia, Postman (1994) afirmava, “as escolas foram (...) um meio para governar a ecologia da informação” (p. 62).

O segundo momento teve início com o aparecimento do telégrafo em meados do século XIX. Esta etapa trouxe uma nova concepção de espaço, trazendo à tona a relevância e

utilidade da informação para além do âmbito local, transitando para novas fronteiras. Outro aspecto foi a informação livre do contexto, passando a ser vista como mercadoria que poderia ser comprada e vendida, independente do uso e do significado. Na sequência, o terceiro momento surgiu com a fotografia, por meio da criação de um ambiente simbólico. A partir da telegrafia e da fotografia a informação não tinha necessidade de contexto, dando lugar ao imediatismo e fascínio, substituindo a continuidade histórica e a complexidade. O quarto estágio começou com a radiodifusão e o último momento foi marcado pelo desenvolvimento da tecnologia computadorizada, este último contribuiu sobremaneira para o sentimento de caos informativo em que estamos impregnados.

Exatamente aí que reside o problema, não na informação em si, mas na falta de controle sobre a informação, pois como enfatiza Escola (2005):

A tecnopolis contemporânea revela a este nível uma imensa fragilidade pois não patenteia nenhuma forma de controlo sobre a informação, dir-se-ia mesmo que sofre de uma espécie de SIDA cultural (Síndrome de Deficiência Anti-Informação), na medida em que o seu sistema de imunidade não está estruturalmente preparado para fazer face a tão abundante informação. (p. 347).

Nesta época de superabundância informativa, cabe aos sistemas educacionais do século XXI, assim com no período que se seguiu à criação da imprensa, encontrar uma posição de equilíbrio que garanta a sua permanência como espaço de ensino e aprendizagem, em que o papel do professor não se restrinja a ser um transmissor de conhecimento, mas o de um mediador da aprendizagem. Uma aprendizagem que não está mais atrelada às instituições escolares, mas aquela que ultrapassa os muros da escola, podendo ser obtida nos mais diversos contextos informais, por meio de conexões na rede global. Com isto, não estamos relegando o papel da escola, pois ela sempre será uma instituição de relevância na construção do conhecimento, mas, alertar para que ela esteja aberta para compreender a construção colaborativa do saber (Siemens, 2003; Illich, 1985).

O desafio para as instituições escolares e o ensino superior está em transformar informação em conhecimento. Apesar da interpenetração destes conceitos, não podem ser confundidos. Na sequência, apresentamos o conceito destas duas terminologias para esclarecer as diferenças entre elas, e posteriormente situar a Sociedade do Conhecimento.

2.2 Sociedade do Conhecimento

Pellicer (1997) estabelece os limites precisos entre os dois termos – informação e conhecimento – ao fazer a seguinte afirmação:

As informações constituem a base do conhecimento, mas a aquisição deste implica, antes de mais, o desencadear de uma série de operações intelectuais, que colocam em relação os novos dados com as informações armazenadas previamente pelo indivíduo. O conhecimento adquire-se, pois, quando as diversas informações se inter-relacionam mutuamente, criando uma rede de significações que se interiorizam. Na atualidade, uma das perturbações provocadas pelos médias é o fato de que o homem moderno crê ter acesso à significação dos acontecimentos, simplesmente porque recebeu informação sobre aqueles. (p. 88).

Sendo assim, apesar dos termos estarem entrelaçados, percebemos que não basta termos acesso a informação, mas é preciso uma atitude ativa do sujeito ao recebê-la, para que ela se torne conhecimento, portanto é preciso que ele possa reelaborar ou desconstruir, visando uma nova construção. Segundo Coutinho e Lisboa (2011) “Esta construção deverá estar alicerçada em parâmetros cognitivos que envolvam a auto-regulação, aspectos motivacionais, reflexão e criticidade frente a um fluxo de informações que se actualizem permanentemente”. (p. 8).

Escola (2005) atribui às instituições escolares a responsabilidade pela construção do conhecimento, cabendo a elas por meio de seu corpo docente desenvolver nos alunos autonomia e espírito crítico, para que sejam capazes de analisar criteriosamente a informação. Para o autor adquirir conhecimento significa ter “(...) a capacidade de acolher novas informações, articulá-las, de forma a que os vínculos estabelecidos com o já sabido transforme essas novas informações em saber relevante” (Escola, 2005, p.350).

Vivemos uma revolução tecnológica, conforme descreve Castells (2003):

O que caracteriza a revolução tecnológica atual não é o caráter central do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação a aparatos de geração de conhecimento e processamento da informação/comunicação, em um círculo de retroalimentação acumulativa entre a inovação e seus usos. A difusão da tecnologia amplifica infinitamente seu poder ao se apropriar de seus usuários e redefini-los. As novas tecnologias da informação não são apenas ferramentas para se aplicar, mas processos para se desenvolver. (...) Pela primeira vez na história a mente humana é uma força produtiva direta, não apenas um elemento decisivo do sistema de produção. (p. 7).

Frente a um cenário de tão exacerbado volume de informações, sem fronteiras de espaços e tempo, o desafio que emerge é saber de que forma contribuir para a democratização do conhecimento, visando propiciar aprendizagens significativas, onde a nova informação seja interiorizada e incorporada aos conhecimentos prévios já adquiridos pelo sujeito (Ausubel, 1982).

Posto isto, para que a sociedade da informação possa ser considerada uma sociedade do conhecimento é preciso estabelecer critérios para organizar e selecionar as informações, deixando de receber passivamente os fluxos informativos, não sendo mais moldados e influenciados por eles. Sendo assim, “a dinâmica da sociedade da informação requer educação continuada ao longo da vida, que permita ao indivíduo não apenas acompanhar as mudanças tecnológicas, mas, sobretudo inovar” (Takahashi, 2000, p.7).

A maior inovação proposta pela sociedade da informação e do conhecimento é a de possibilitar aos utilizadores da rede global a construção de seus conhecimentos através de processos informais, possíveis por meio da conectividade e das constantes interações entre as pessoas, permitindo também uma construção coletiva e colaborativa.

Decorre daí novas exigências de formação para a sociedade do conhecimento. Para o professor não basta ter competências tecnológicas, como saber navegar na Internet ou ter domínio no manuseio de determinados *softwares*, além disso, precisa ter competência pedagógica para selecionar e organizar os conteúdos e informações que se encontram disponíveis na rede de maneira difusa, por meio de uma leitura crítica. Para o aluno é essencial adquirir a competência cognitiva, para transcender o pensamento elementar e alcançar o pensamento crítico, que consiste de acordo com Jonassen (2007) “(...) na reorganização dinâmica do conhecimento de formas significativas e utilizáveis” através de “três competências gerais: avaliar, analisar e relacionar”. (p.40).

Dentre as diversas opções disponíveis aos docentes na tarefa de ensinar e auxiliar a transformar informação em conhecimento, destacamos as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que podem ser utilizadas e já se encontram em pleno uso nos espaços formais de educação, tanto com alunos, como na comunidade, podendo ser integradas nos currículos de ensino e desta forma contribuindo significativamente para a aprendizagem. Contudo, isto implica apostar na formação pedagógica e tecnológica dos docentes, tanto na inicial, como na continuada, para que possam utilizar de maneira criativa as TIC, selecionando estratégias pedagógicas inovadoras e metodologias ativas, com a finalidade de propiciar uma aprendizagem significativa.

Acreditamos que a sociedade da informação e comunicação e a sociedade do conhecimento precisam estar alicerçadas nos quatro pilares da educação, que de acordo com Delors (1999) são: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver em comum*, *aprender a ser*. No primeiro grande objetivo – *aprender a conhecer* busca-se por meio do oferecimento de uma cultura geral, munir o educando a compreender em profundidade parcelas da realidade. Visa desenvolver o senso crítico e reflexivo sobre situações vivenciadas, através do exercício da atenção, memória e pensamento crítico.

No segundo, a intenção é habilitar ou qualificar profissionalmente, preparando o indivíduo a agir num determinado contexto, bem como a desenvolver capacidade para trabalhar em equipe. Na visão de Coutinho e Lisboa (2011) “(...) aprender a conhecer e a aprender a fazer são indissociáveis, por estabelecerem entre si uma relação simbiótica em que um coexiste a partir da existência do outro”. (p.13).

No *aprender a viver em comum* a pretensão é capacitar os educandos a exercerem a comunicação interpessoal, possibilitando o estabelecimento dos vínculos sociais por meio da compreensão do outro, da cooperação mútua, respeitando o pluralismo cultural, além de gerenciar possíveis conflitos. Ao observarmos a sociedade contemporânea percebemos a relevância de se cumprir este objetivo, não somente como um desafio educacional, mas civilizacional, pois diversos fenômenos sociais apontam para a desagregação social, como o racismo, a xenofobia, a violência, revelando a fragilidade dos relacionamentos sociais.

E por fim, *aprender a ser*, que reúne e consolida os três anteriores, permitindo aos indivíduos o desenvolvimento da auto-regulação de seu processo de aprendizagem, com autonomia, capacidade de discernimento e responsabilidade social. Em todos estes objetivos destacamos a abertura para as mudanças, estas cada vez mais rápidas, que vivenciamos. E para tanto, para entendermos a nova arquitetura social formada pela Sociedade da Informação e Sociedade do Conhecimento, apresentamos a seguir os conceitos relacionados à Cibercultura.

2.3 Cibercultura – A Civilização da Interconexão sem Fronteiras

As novas formas comunicativas advindas da introdução de tecnologias de transmissão por cabos e fibras óticas, WI-FI, satélites, entre outros, permitem o acesso em tempo real de uma quantidade infinita de informações. Na verdade, diariamente cada um de nós está imerso em uma rede de conhecimentos tecida cotidianamente, por meio de relações sociais

estabelecidas em diversos espaços sociais. Estas tecnologias digitais representam redes sociotécnicas, que reúnem seres humanos conectados com aparatos tecnológicos, de acordo com Latour (1997) e Pierre Lévy (2008), promovendo novas concepções de tempo e espaço e permitindo contato e trocas antes não imaginadas.

Essa nova conformação define uma nova arquitetura social, chamada de cultura digital cibercultura, ou ciberespaço. Para Lévy (2008):

A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração. (p. 130).

O termo foi criado em 1984 por William Gibson em seu romance de ficção científica *Neuromancer*, referindo-se às redes virtuais como um lugar distinto do mundo físico. Posteriormente, a expressão foi retomada pelos usuários e criadores de redes digitais em suas interações mediadas por computadores on-line. Nos primeiros tempos das redes, para o seu acesso era preciso ir para algum local específico, com um provedor ligado à rede, como uma biblioteca, um laboratório, um *cyber* café, então era fornecido um endereço para se trocar e-mails. O acesso a lugares, informações e pessoas situados em lugares distantes criou a ideia de um mundo virtual, paralelo ao mundo físico, no qual se ingressava por meio de conexões computacionais. Desta forma, o espaço geográfico móvel da informação, normalmente invisível, tornou-se percebido.

Gouvêa (2015) destaca a cibercultura como um espaço desterritorializado, na medida em que não são mais os limites geográficos que separam ou unem as pessoas, mas as diferenças e proximidades culturais. As culturas se misturam sem perder a identidade, ao contrário da homogeneização que se via quando uma cultura se sobrepunha às demais nos meios de comunicação tradicionais, em que poucos falavam para muitos.

Outra alteração propiciada pela rede planetária da internet foi a circulação instantânea de informações por meio de comunicação, eliminando a separação entre emissor e receptor, pressuposto que fundamentou todas as principais práticas comunicativas:

Junto ao crescimento das taxas de transmissão, a tendência à interconexão provoca uma mutação física da comunicação: passamos das noções de canal e rede a uma sensação de espaço envolvente. Os veículos de informação não estariam mais no espaço, mas, por meio de

uma espécie de reviravolta topológica, todo o espaço se tornaria um canal interativo. A cibercultura aponta para uma civilização da telepresença generalizada. Para além de uma física da comunicação, a interconexão constitui a humanidade em um contínuo de sem fronteiras, cava um meio informacional oceânico, mergulha os seres e as coisas no mesmo banho de comunicação interativa. A interconexão tece um universal por contato (Lévy, 2008, p.127).

As redes digitais passaram a manifestar a necessidade de maior reflexão sobre o advento social tecnológico e iterativo, não mais em formas de comunicações analógicas resultantes de mediações entre sujeitos, grupos, empresas, e meios de comunicação, mas em redes que aglutinassem coletivos humanos a dispositivos e banco de dados. Sendo assim, do ponto de vista teórico a sociedade em rede permitiu a superação da concepção sistêmica do social e da estrutura-funcionalista, que marcaram de maneira explícita ou implícita a forma de pensar, a dimensão social e as relações interpessoal e intrapessoal.

O avanço das redes, nos anos 1980 e 1990, ampliou significativamente a ideia e os usos do ciberespaço. Aliado a isto, a expansão dos dispositivos móveis, das tecnologias de localização e da computação difundida em todos os lugares tem levado a novos questionamentos sobre a concepção de um mundo virtual paralelo, visto que, por meio dos equipamentos sem fio, o mundo digital fica cada vez mais próximo do físico, misturando-se a ele e formando territórios informacionais (Lemos, 2008), espaços híbridos (Souza e Silva, 2006) e espaços intersticiais (Santaella, 2007).

De toda maneira, a cibercultura continua existindo e esperando a oportunidade de desenvolver formas de socialização, especialmente com a Web 2.0, conhecidas em sua fase inicial por comunidades virtuais e nos dias atuais mais conhecidas como redes sociais na internet, precedida primeiramente pela Web 1.0 e em contínua evolução, já avançando para a Web 3.0.

2.3.1 A evolução da rede – *Web*⁴ e o incremento de práticas pedagógicas inovadoras

Os termos *Web* 1.0, 2.0 e 3.0 podem ser compreendidos como eras da *Web*. A *Web* 1.0 pode ser definida como a primeira fase da *Web*, que se estendeu, principalmente, durante a

⁴ *Web* é uma palavra inglesa que significa teia ou rede. O significado de *web* ganhou outro sentido com o aparecimento da internet. A *web* passou a designar a rede que conecta computadores por todo mundo, a World Wide Web (WWW). A *web* significa um sistema de informações ligadas através de hipermídia (hiperligações em forma de texto, vídeo, som e outras animações digitais) que permitem ao usuário acessar uma infinidade de conteúdos através da internet. Para tal é necessário ligação à internet e um navegador (*browser*) onde são visualizados os conteúdos disponíveis. São exemplos de navegadores: Google Chrome, Safari, Mozilla Firefox, Internet Explorer, Opera, etc. Disponível em: <http://www.significados.com.br/web>

década de 90. O internauta nesta fase tinha um papel de mero espectador, sem ter interação ou condições de desenvolver ou alterar os conteúdos visitados, ou dos elementos inseridos (imagens, fundo de página). Era caracterizada pela grande biblioteca digital, e por um *read-only web* (somente leitura), permitindo o acesso a uma grande quantidade de conteúdos elaborados por especialistas, enquanto o usuário realizava leituras, tendo uma atitude passiva. O contato era mantido através das tecnologias de informação como o *chat*, *e-mail* (Marinho, Tárzia, Enoque, & Vilela, 2009).

Já a *Web 2.0* representa a segunda década da web (2000-2009), caracterizada por uma mudança no uso da web, com uma participação mais efetiva por parte do usuário. Esta participação contribuiu para que uma riqueza cognitiva fosse estabelecida e se expandiu em um espaço cujo acesso é amplo, em tese possível a todos. A *Web 2.0* é a ‘web da leitura/escrita’ (*read/write web*) (Marinho et al., 2009). Enquanto na *Web 1.0* o usuário escolhia o que lhe interessava e baixava o conteúdo, na *Web 2.0* as possibilidades foram ampliadas, pois além de enviar arquivos de textos e outras mídias, pode escrever no texto elaborado por outras pessoas (Alves, 2008). A ênfase mudou da publicação para a colaboração (Primo & Smaniotto, 2006). Dessa forma, o foco não está na tecnologia, mas nas pessoas e também nos serviços de empresas que são utilizados.

O perfil do usuário da *Web* foi alterado com o surgimento de novos instrumentos para gerar conhecimento, criar e interagir em comunidades digitais. Inaugurou-se a Era do Usuário, a da Geração Interativa, produzida sob o conceito da inteligência coletiva e explicitada pelas múltiplas possibilidades de partilha e cooperação. As inúmeras possibilidades de acesso e de produção de informação e de conhecimento instituídas no rastro da *Web 2.0*, possibilitaram a construção de novas práticas de ensino e aprendizagem, de acordo com Santarosa, Conforto e Schneider (2013). Entre as ferramentas disponibilizadas e os programas correspondentes Silva (2009) cita os seguintes: os agregadores de notícias com os programas, *Bloglines* e *Google Reader*; as fotos com o *Flickr* e *Picasa*; os marcadores sociais com o *Delicious* e *Mister Wong*; as redes sociais, com o *Orkut* e *Facebook*, e os *wikis*, com os *Wikispaces* e *Wetpaint*, entre outros.

As facilidades, popularização de acesso e de produção da informação, aliadas aos conhecimentos possibilitados pela *Web 2.0* têm contribuído para a construção de novas práticas de ensino e aprendizagem. O avanço das redes de alta velocidade, o armazenamento de informações nas nuvens e a mobilidade dos dispositivos móveis aumentaram exponencialmente as possibilidades do uso de práticas educacionais diferenciadas, ampliando

espaços não formais de aprendizagens, valendo-se dos repositórios de áudio, vídeos, apresentações de textos, ao alcance de usuários até pouco experientes.

A disponibilização de instrumentos de cooperação e participação pela *Web 2.0* têm projetado práticas efetivas de empoderamento dos usuários da rede, instituindo tempos e espaços privilegiados de consciência de direitos sociais. Para Santarosa, Conforto e Schneider (2013) “essas ações não formais de aprendizagem podem efetivamente superar a condição de exclusão sociocultural de parcelas menos favorecidas da população ou em condição de vulnerabilidade social”. (p. 3).

Empoderamento na concepção de Rapport (1995) é um construto que liga forças e competências individuais, sistema de ajuda e comportamentos proativos em relação à política e as mudanças sociais. Horochovski e Meirelles (2007) definem como a capacidade dos indivíduos e grupos poderem interferir e propor ações em múltiplas esferas. Ao analisarmos estes conceitos propostos pelos autores citados, percebemos a aproximação com a noção de autonomia, poder dado aos indivíduos para interferir em assuntos de seu interesse e que afetam a vida social, bem como do termo emancipatório, processo pelo qual indivíduos, comunidades e organizações conquistam o direito de ser ouvido, ganham visibilidade, têm influência e capacidade de ação e de tomada de decisão.

Contudo, os instrumentos impulsionadores de práticas para o empoderamento não ocorrem de forma automática, principalmente para aqueles que estão em desvantagens sociocultural e econômica. Cabe a agentes externos a criação de estratégias para que as práticas de apropriação destes recursos sejam efetivadas, podendo, por exemplo, no ensino, ficar a cargo de educadores esta tarefa. A expressão empoderamento presente nos cenários empresariais foi inserida na educação por Paulo Freire (1992), vista como uma possibilidade de transformação humana.

A cultura de participação torna-se potencializada com as tecnologias da *Web 2.0*, já que estas permitem práticas marcadas pela interatividade e a colaboração e podem, quando inseridas no ensino presencial e a distância, conforme afirmam Santarosa, Conforto e Schneider (2013, p. 7):

(...) romper com a ubiquidade do modelo da Escola do *Hardware* para instruir tempos e espaços de aprendizagem desejados e conduzidos pelos indivíduos por e para suas comunidades. A real possibilidade de empoderamento social dada pelas tecnologias digitais pode levar a equidade de acesso a uma educação de qualidade para uma parcela mais ampla da sociedade brasileira.

Os recursos da internet na perspectiva da *Web 2.0* têm disponibilizado uma cultura de participação, colocando nas mãos de usuários comuns tecnologias que permitem incrementar práticas educacionais inovadoras, podendo melhor qualificar o processo educativo na modalidade presencial e a distância. Estas novas possibilidades promovidas pelos recursos computacionais contribuem para que os principais atores do processo educativo, educadores e estudantes, se distanciem dos currículos rígidos sistematizados pelas instituições formais de ensino.

A evolução da *Web* proporcionou um cenário de comunicação, participação e colaboração, contudo existe uma sobrecarga de informação, tornando a busca por determinados conteúdos demorada, deixando de atender às necessidades, em algumas situações, quando a agilidade é um requisito para a realização de uma tarefa. Visando contornar esse problema, surgiu a *Web 3.0* ou *Web Semântica*, representando a próxima década da *Web* (2010-2019). Ela será caracterizada por um *read-write-execute Web* (ler, escrever, executar), em que serão proliferados os SaaS (*Software as a Service*, isso é, modelos de *Software* + Serviços). Trata-se de um conjunto de tecnologias com formas eficientes para ajudar computadores a organizar as informações disponíveis em rede. A análise das informações será feita com um percentual mínimo de esforço, porém com resultados mais precisos. Pode-se considerar como uma *Web* inteligente como é o caso do serviço de *email* GMAIL do *google*, lê as mensagens e insere publicidade relacionada aos conteúdos do *e-mail*.

Lago e Cacheiro (2015), citando Koper, destacam que “o propósito da *web* semântica é permitir agentes de *software* que interpretem os conteúdos da *web* para ajudar os usuários a desempenharem suas tarefas” (p.2). Já, Gonçalves (2007) destaca a *web* semântica como uma extensão da *web* atual, sendo sua evolução e não uma revolução.

Apesar dos inúmeros benefícios trazidos pelos recursos tecnológicos, propiciando o encurtamento de distâncias entre pessoas, por meio da comunicação via *Web*, ampliação das estratégias para o ensino e aprendizagem, Cormenzana (2006) alerta para as desvantagens desse sistema, como a perda da identidade, avanço do anonimato, surgimento de novas formas de manipulação, pelo novo poder midiático. Nesse sentido, o uso crítico destas tecnologias é essencial, cabendo às instituições escolares este papel, ensinar o aluno a utilizar adequadamente estes recursos, aproveitando o potencial de cada ferramenta.

Na área educacional a *Web* tem sido utilizada principalmente pela sua estrutura não linear, permitindo ao estudante elaborar o seu próprio percurso de busca da informação. Possibilita ainda a utilização de várias mídias (textos, imagens e sons), o uso de várias

ferramentas de comunicação (*e-mail, chats, hangout*), a participar de ambientes de colaboração e a formação de redes sociais. Com o desenvolvimento da *Web 3.0*, assim como as ferramentas da *Web 2.0* estão sendo incrementadas no ensino, elas também poderão ser incorporadas na educação e poderão trazer também benefícios para a aprendizagem. Contudo, será necessário saber utilizá-las, transformando as informações disponibilizadas em conhecimento, de forma crítica e responsável.

Estes novos espaços de aprendizagem que possibilitam a autonomia do indivíduo em coalizão com o coletivo são um dos grandes desafios a serem conquistados pela educação deste século. Cabe a ela propiciar uma visão holística de maneira interdependente e transdisciplinar, além de possibilitar a construção de redes de mudanças sociais, com a formação e expansão da consciência individual e coletiva. Entre as diversas maneiras de propiciar uma prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora está a utilização de métodos inovadores, para alcançar a formação do homem como um sujeito histórico, inserido na dialética da ação-reflexão-ação.

Segundo Mitre (2008) o Ensino Superior precisa repensar o seu papel social:

No atual contexto social, no qual os meios de comunicação estão potencializados pelo avanço das novas tecnologias e pela percepção do mundo vivo como uma rede de relações dinâmicas e em constante transformação tem-se discutido a necessidade de urgentes mudanças nas instituições de ensino superior visando, entre outros aspectos, à reconstrução de seu papel social. (p. 2153).

Na área de Relações Públicas surgem questionamentos sobre o perfil do profissional formado pelos cursos de graduação, principalmente pela velocidade das transformações na sociedade, em um contexto em que a produção do conhecimento é extremamente veloz. Outro aspecto que leva a academia a repensar a formação profissional diz respeito ao seu objeto de estudo e de seu campo de conhecimento, à própria comunicação, pois é inequívoca a influência dos meios de comunicação na construção e formatação do homem e do profissional nesse início do século XXI, marcada fortemente por imagens, em que o entretenimento continua como valor estruturante da práxis educativa, ambas enfraquecem as possibilidades de reflexão sobre a vida, a inserção no mundo e a própria práxis, conforme afirmam Escola (2005) e Mitre (2008).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) surgiram no cenário da educação superior desde 96, destacando

entre suas finalidades, o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo atual (nacional e regional). Recentemente as DCN's de 2013 para serem aplicadas aos cursos da área de Relações Públicas serviram de base para a construção de um novo projeto pedagógico para o curso de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, criando uma oportunidade ímpar para repensar o próprio currículo e as práticas pedagógicas utilizadas até então, numa tentativa de se aproximar da realidade social e de motivar o corpo docente e discente a tecerem novas redes de conhecimento. Paralelamente à sua implantação no curso a partir do ano de 2016, o Núcleo Docente Estruturante deverá sugerir e orientar os docentes a percorrem novos caminhos e a desenvolverem novas estratégias para o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Ao considerarmos que a graduação dura somente alguns anos, em contrapartida, a atividade profissional pode permanecer por longos períodos, precisamos pensar enquanto docentes em utilizar uma metodologia de ensino de modo a favorecer a aprendizagem ao longo da vida, frente aos conhecimentos e competências que vão se transformando rapidamente. A promoção de uma prática de educação libertadora, auxilia na formação de um profissional ativo e apto a estar em constante desenvolvimento.

Neste sentido, as abordagens pedagógicas progressivas de ensino e aprendizagem cumprem este papel, pois muitas delas de acordo com Mitre (2008):

(...) vêm sendo construídas e implicam formar profissionais como sujeitos sociais com competências éticas, políticas e técnicas e dotados de conhecimento, raciocínio, crítica responsável e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade, capacitando-os para intervirem em contextos de incerteza e complexidade (p. 2135).

Dentre as diversas possibilidades, sugerimos a utilização de metodologias ativas de ensino, por estarem alicerçadas em um princípio teórico significativo, a autonomia, já defendida por Paulo Freire em sua obra "Pedagogia da autonomia". As abordagens progressivas têm em seus fundamentos uma educação que prioriza o indivíduo como sujeito que constrói a sua própria história, respeitando a autonomia e a dignidade de cada um. O respeito se origina a partir de uma relação dialética na qual os docentes e discentes se reconhecem mutuamente, de modo que um só existe por causa do outro, e apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro.

A concretização desse reconhecimento à autonomia do discente pode ser respondida a partir de Freire (2006), ao propor um processo de ensino aprendizagem, respeitando os

conhecimentos já adquiridos pelo discente e os saberes construídos na prática comunitária. Por outro lado, o docente precisa ter como característica a humildade e reconhecer os limites de seu conhecimento, sabendo que na relação de troca vai ganhar na interação entre eles, sendo o ato de ensinar visto como um ato amoroso, aquele que pressupõe o deslocamento do eu em direção ao outro, desenvolvendo e praticando um amplo respeito à existência.

Concordando com Freire, Escola (2005) fala dessa relação de respeito entre o professor e o aluno, mesmo diante dos desafios propiciados pelos novos ambientes tecnológicos:

Independentemente do reconhecimento das novas exigências que as TIC colocam aos educadores neste trânsito para a sociedade do conhecimento, o lugar do professor continua inquestionável e, em nada ameaçado, pois se multiplicam as fontes e as possibilidades de pesquisa de informação, a reconversão do aluno em explorador activo no ciberespaço, exige mais do que nunca sua presença, ensinando aos alunos a difícil tarefa de avaliar e gerir a informação que chega. O professor ensina-lhe que essa viagem rumo ao conhecimento, tecida na riqueza do diálogo pedagógico, só foi possível porque ambos, num momento mágico, para além das mediações tecnológicas, fizeram a educação um espaço de encontro de sujeitos construtores de saber, mestres na transformação da informação em saber, saboroso. (p. 357).

Entendemos a Metodologia Ativa (MA) como uma concepção educativa no qual o aluno participa ativamente do processo de ensino, comprometendo-se com o seu aprendizado. Ao professor cabe criar os estímulos a processos de ensino e aprendizagens críticos e reflexivos. O método consiste na elaboração de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; permitindo uma reflexão sobre questões desafiadoras e de interesse. A partir disso, os problemas são investigados e buscam-se soluções. Levantam-se várias alternativas de soluções hipotéticas e as mais adequadas são selecionadas e aplicadas (Luckesi, 1991; Bordenave & Pereira, 2007). Entre as diversas estratégias de ensino destacamos duas delas: a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Metodologia da Problematização (MP), ambas apresentadas e detalhadas posteriormente, em capítulo específico.

O planejamento destas estratégias de ensino requer do docente constante reflexão sobre suas ações e conhecimento atualizado das práticas profissionais para desenvolver métodos e técnicas baseados na realidade, sendo imprescindível incentivar e adequar o uso destas práticas educativas. Ressaltamos nesse processo ativo, o papel dos atores envolvidos –

docentes e discentes – ambos como cruciais para o sucesso de tais metodologias. Ao professor cabe a elaboração e a intermediação dos métodos e das questões norteadoras e ao aluno, a responsabilidade pelo seu aprendizado, de maneira autônoma. Ao se respeitar a autonomia do sujeito, promove-se a produção, expressão e apreensão do conhecimento, dentro de uma perspectiva de transformação da realidade.

Ao se vislumbrar este panorama apresentado, pensamos nos desafios que serão impostos para o Ensino Superior, bem como para professores, alunos, graduações. Afinal, diante de tantas mudanças como deverão ser estruturados os cursos, como adequar o perfil profissional dos alunos frente às incertezas e complexidades apresentadas. Para refletirmos um pouco sobre esta questão, vamos desenvolver um pouco esta temática, incluindo autores e teóricos que falam sobre este assunto.

2.4 Desafios para o Ensino Superior

Os desafios que se apresentam ao Ensino Superior diante deste cenário propiciado pela Sociedade da Informação rumo à Sociedade do Conhecimento, acrescido da urgência de se pensar na formação profissional para acompanhar estas mudanças, ampliam-se ao se pensar no processo de ensino e aprendizagem como complexo, com caráter dinâmico, ocorrendo de forma não linear, não mais como uma somatória de conteúdos acrescidos aos anteriormente estabelecidos.

Este novo contexto requer do professor um exercício permanente de trabalho reflexivo, de seu acompanhamento e cuidado com os discentes, da investigação constante para superar situações imprevistas e desconhecidas. Dos alunos exigem-se ações direcionadas para incentivar o aprofundamento e ampliação dos significados elaborados, mediante sua participação (Mitre, 2006).

Entendemos o ato de ensinar e aprender como um conjunto de atividades articuladas, nas quais docentes e discentes, compartilham cada vez mais, responsabilidades e comprometimento. Diante disso, concordamos com Lencastre (2009) ao afirmar que “(...) estamos na era em que os docentes se devem colocar como mestres e aprendizes, na expectativa de que, por meio da interação estabelecida na “comunicação didática” com estudantes, a aprendizagem aconteça para ambos”. (p. 1).

Em face desta nova realidade é imprescindível a mudança de papéis de professores do Ensino Superior e de seus métodos e técnicas de ensino, bem como o de alunos visando

prepará-los para a Sociedade da Informação e do Conhecimento. Ao estabelecer posturas mais democráticas nas relações entre os atores deste processo, o modelo tradicional das instituições de ensino desestabiliza-se e, como consequência, outras mudanças são incorporadas (Feuerwerker, 2004). Sendo assim, o aluno ao assumir um papel mais ativo, rompe com a atitude de mero receptor de conteúdos, buscando conhecimentos mais relevantes aos problemas e aos objetivos de aprendizagem. Ao docente, nessa perspectiva, cabe desenvolver novas habilidades, entre elas, a capacidade de estimular e permitir aos discentes uma participação mais ativa no processo de aprendizagem.

O professor ao agir como facilitador do processo de ensino e aprendizagem precisa fazer alguns questionamentos, conforme destacam Bordenave e Pereira (2007), como, por que e quando se aprende; como se vive e se sente a aprendizagem; e quais as suas consequências sobre a vida. Essa nova postura assumida pelo educador, promove um ambiente de maior liberdade e apoio, prevalecendo o respeito, a disposição a escutar com empatia e acreditar na capacidade e potencial do aluno a se desenvolver e aprender.

Quanto ao uso de novas estratégias de ensino na Educação Superior, ao adotar metodologias ativas, aquelas que promovem processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, podemos optar por priorizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), pois segundo Fernandes e Araújo (2015) a sua utilização garante a difusão de novas estratégias de veiculação de informação, bem como novos modelos de comunicação, abrindo inúmeras alternativas para propiciar mudanças comportamentais e atitudinais do ser humano em relação aos processos educacionais.

Corroborando com esta ideia, Veen e Vrakking (2009) acreditam no uso das tecnologias como parceiras do processo de construção do saber e na formação de professores. Além disso, permitem a aproximação com pessoas de diferentes níveis socioeconômicos, propiciando o aparecimento de espaços para troca de informações e de conhecimentos. Afinal, ensinar em plena era digital contribui para a criação de “(...) oportunidades nunca antes vistas para tornar o ensino uma profissão apaixonante e motivadora, que faça diferença para a sociedade futura. Tais oportunidades relacionam-se a novos papéis, novos conteúdos e novos métodos de ensino e aprendizagem” (Veen & Vrakking, 2009, p. 14).

Contudo, precisamos ter plena consciência de que o uso de metodologias ativas com o predomínio das TIC em contextos educativos não é capaz por si só, de solucionar todos os problemas da educação e da formação superior, incluindo a graduação em Relações Públicas. Mas, o seu uso criterioso, a partir de objetivos bem definidos, poderá contribuir para o alcance

de uma aprendizagem mais significativa. Para tanto, o professor precisará ser capacitado para usar adequadamente as metodologias ativas e os recursos tecnológicos, por meio de competências humanas e profissionais para fazer a intermediação no processo de ensino e aprendizagem.

Mais uma vez, reafirmamos a necessidade de construção de uma nova identidade para o professor diante das mudanças propiciadas pelas tecnologias que, conforme menciona Coutinho e Lisboa (2011), “(...) deverá estar preparado para agir neste novo cenário. Um professor capaz de ressignificar a aprendizagem e estimular a produção coletiva – de forma autônoma e organizada através das redes digitais, pois somente assim a educação será capaz de atender as demandas de um futuro próximo.” (p. 15).

Ensinar numa sociedade em rede marcada pelas constantes mudanças e incertezas, onde a informação e a forma de uso e acesso se tornaram seu bem supremo, ainda procurando criar uma cultura aprendente, aquela que está em constante aprendizagem e aperfeiçoamento, onde o professor é um aprendiz em formação continuada, um construtor de conhecimentos, um colaborador, e, acima de tudo um parceiro na organização da aprendizagem, exige sim, a transformação na identidade profissional e nas configurações de tarefas dos docentes, pois terão a grande responsabilidade “(...) de serem os catalisadores da sociedade do conhecimento” (Hargreaves, 2003, p. 45).

As instituições escolares, e o Ensino Superior, como parte da sociedade, precisarão ficar atentos a esse desenvolvimento e, na medida da necessidade, qualificar seus docentes para que façam uso das metodologias ativas, incorporando o uso dos recursos tecnológicos em suas atividades didático-pedagógicas, de tal forma, a preparar os alunos para utilizarem a tecnologia não como meros repetidores de informação, mas com senso crítico e possibilitando o seu empoderamento, garantido o protagonismo, autonomia e a cooperação. Neste novo cenário os currículos poderão ser repensados e modificados, incorporando esses conceitos e valores em sua estruturação.

O currículo mais flexível pode ser projetado a partir dos desafios colocados pela Sociedade da Informação e do Conhecimento, além de buscar atender as necessidades que emergem do cotidiano, dentro destas novas perspectivas espaços-temporais e de ambientes cooperativos, promovendo o protagonismo, com autoria individual e coletiva, mobilidade, conectividade, entre outros. Sendo assim, os programas oficiais de ensino precisam buscar alternativas de fuga, para sair do engessamento dos currículos subordinados às estruturas burocratizadas das instituições e do modelo educacional vigente.

A concepção de Santarosa, Conforto e Schneider (2013) se fundamentam nestes princípios, de que:

Recursos educacionais abertos colocam nas mãos de estudantes e de professores poderosos recursos para a partilha de informações, para a construção coletiva e a socialização de conhecimento. Ao operarem com dispositivos tecnológicos no formato de áudio, vídeo e texto, valorizam estilos diferenciados de aprendizagem, como também permitem a construção de respostas para as especificidades da diversidade humana. Essas reais práticas de empoderamento no tempo-espaço educacional dão a seus interagentes a construção de currículos de interesse, motivação central para a consolidação do processo de aprendizagem. (p.16).

No entanto, sabemos que toda mudança requer motivação, esforço e vontade política. Desta forma, todos os atores, professores e alunos, precisam estar envolvidos e engajados neste processo, particularmente quanto acrescido a isto, existe de fato um prazo e uma necessidade para se implantar um novo currículo, como é o caso do curso de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, foco deste estudo, em vias de aprovação de seu novo projeto pedagógico, com início para o ano de 2016.

Portanto, os desafios que se seguem são muitos e exigem mudanças em diversas esferas, desde o macro que envolve a instituição como um todo, até as estruturas de cada curso, as práticas pedagógicas, as estratégias de ensino. Cada um de nós, enquanto professores e educadores, temos muito a fazer. Precisamos começar a partir deste momento, a mudar nossas práticas, metodologias, a pensar em formas inovadoras, de modo a contribuir para a formação de cidadãos responsáveis e ativos na sociedade de informação rumo à sociedade do conhecimento. Uma sociedade digital, a partir do uso intensivo da Internet e das tecnologias digitais, responsáveis pela criação de novos espaços de interação e comunicação entre as pessoas, aumentando exponencialmente as possibilidades de construção do conhecimento para si e também de formas cooperativas e coletivas, tornando o desafio ainda mais complexo, por ser mais exigente, extremamente competitivo e também volátil.

A responsabilidade é de todos e de cada um de nós em preparar a Escola e o Ensino Superior para o futuro. Enquanto professora do curso de Relações Públicas, a nossa reflexão acerca desta Sociedade que ora vislumbramos, e todos os desafios que apresentamos é ponderar sobre qual é a formação que queremos dar para os profissionais de Relações Públicas para prepará-los a atuarem no mundo do trabalho em sintonia com as mudanças propiciadas pelas tecnologias digitais.

3 Relações Públicas: De sua gênese a Conceituação e Públicos no Contexto Digital

3.1 Gênese da Profissão

Para o melhor entendimento da atividade profissional de Relações Públicas precisamos conhecer a perspectiva sócio-histórica na qual ela se originou. De acordo com Wey (1986) a profissão nasceu nos Estados Unidos, no período posterior à Guerra de Secessão⁵ (1875 a 1900), seguindo-se 25 anos de grande desenvolvimento industrial.

Em 1882 um importante fato marcou o seu surgimento. Trata-se de uma declaração polêmica dada por William H. Valderbilt, um dos criadores das ferrovias americanas, em entrevista concedida a um jornalista a respeito do interesse da população em ter um trem que ligaria as cidades de Nova York a Chicago. Sua resposta foi – “o público que se dane”. A partir disto, teve início uma grande pressão por parte dos trabalhadores e do próprio governo, culminando com a adoção de medidas positivas para proteger o povo contra os interesses gananciosos, entre elas, a criação de leis e normas para garantir benefícios para a sociedade. (Vergili, 2014; Wey, 1986).

Após este acontecimento, a imprensa colocou em pauta um jornalismo de denúncia, com acusações contra industriais inescrupulosos. Desta forma, os capitalistas denunciados viram-se obrigados a se defender para evitar situações de crise. Surgiu assim, uma oportunidade para a criação de um novo negócio, uma assessoria aos empresários com o objetivo de auxiliá-los a tomar novas atitudes em relação à opinião pública, além de divulgar informações favoráveis às empresas, jornalisticamente, pela imprensa informativa. (Wey, 1986).

Contrastando com a frase – “o público que se dane”, Ivy Ledbetter Lee, considerado um dos precursores das relações públicas, cunhou a frase – “o público deve ser informado”, ao iniciar uma assessoria à indústria de carvão mineral em 1906. (Vergili, 2014; Wey, 1986). Entre as suas ações, Straubhaar, La Rose e Davenport (2010) atribuem a Ivy Lee o aprimoramento da imagem e da reputação de seus clientes perante a opinião pública, obtidos por meio da divulgação de informações positivas ou negativas, com a finalidade de facilitar o entendimento público dos fatos. Em decorrência disso, tornou-se um profissional de destaque,

⁵ Guerra de Secessão – Foi uma disputa entre os Estados do Norte – composto por grupo de capitalistas industriais a favor do trabalho assalariado e Estados do Sul – formado por aristocratas da área rural que defendiam a escravidão. O confronto foi vencido pelos Estados do norte, instaurando-se uma grande mudança econômica em que o lucro e o acúmulo de bens eram incentivados, levando os Estados Unidos à condição de potência mundial (Vergili, 2014).

prestando serviços a diversos empresários, incluindo consultoria ao John Davison Rockefeller.

Rockefeller protagonizou um caso que reverberou na imprensa e na opinião pública, em abril de 1914, no Colorado (EUA), conhecido como o ‘massacre de Ludlow’. Neste episódio, mineiros grevistas da *Colorado Fuel Iron Co.* protestavam contra as condições de trabalho e vida. O empresário convocou uma milícia privada para atear fogo nas barracas das famílias, matando mais de 20 pessoas (Vergili, 2014). Ivy Lee foi contratado para tentar reverter a imagem deste capitalista e, para conseguir tal feito, utilizou diversas estratégias e técnicas de relações públicas, conforme destaca Peruzzo (1986):

A primeira providência de Ivy Lee foi dispensar os agentes de segurança que acompanhavam a família Rockefeller. Em seguida abriu as portas da organização para a imprensa e admitiu o diálogo com líderes da ‘comunidade’ e do governo. Foram erguidas fundações filantrópicas, centros de pesquisa, universidades, hospitais, museus e concedidas bolsas de estudo. (...) o empenho de Lee em benefício de Rockefeller transformou o ‘homem odiado pela opinião pública consciente de seu país (...) em herói, em santo (p. 21).

No período da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), os Estados Unidos tiveram um papel preponderante no fornecimento de alimentos, produtos manufaturados e materiais bélicos junto aos países participantes do conflito. Com o fim da guerra a produção continuou no mesmo ritmo, gerando um enorme excedente, resultando em um grande número de desempregados e falência de diversas empresas, conhecida como a crise de 1929, ocasionando uma depressão econômica que se estendeu para diversos outros países. (Escudero, 2015; Peruzzo, 1986).

Para tentar contornar esta crise o governo propôs o *New Deal* – Novo Acordo, que buscava recuperar a economia mundial por meio da intervenção estatal, baseado no pensamento do economista inglês John Keynes. Mais uma vez, foram necessários os serviços de relações públicas, para explicar ao país a situação que o país vivia, além de transmissões radiofônicas e filmes para que o entendimento do momento fosse facilitado. (Peruzzo, 1986; Vergili, 2014). Já para Escudero (2015), a ideia era garantir a adesão da opinião pública, quanto às medidas a serem adotadas, de maneira manipulativa.

De 1917 a 1919 entre as ações de relações públicas desenvolvidas, segundo Wey (1986), estavam as promoções, com o intuito de fomentar o patriotismo, vender bônus de guerra e levantar recursos para assistência social. Entre 1919 e 1933 as técnicas de relações

públicas auxiliaram a ganhar campanhas eleitorais e políticas e também arrecadar fundos para causas beneficentes. Além de promover produtos, aumentando o seu consumo e fazer a opinião pública aceitar as mudanças ocorridas pelo desenvolvimento tecnológico. Como percebemos e também destacado por Escudero (2015) a profissão consolidou-se numa dinâmica social visando apaziguar os interesses públicos e privados.

O amadurecimento mundial de relações públicas começou a ocorrer nas décadas de 1930 e 1940, com a formação de associações e organizações representando o interesse de seus profissionais e a criação de cursos nas universidades de Illinois e de Boston. E em 1948, formou-se a *Public Relations Society of America* (PRSA), principal instituição representativa da atividade, com mais de 20 mil membros de relações públicas do mundo, contribuindo para nortear a conduta ética dos profissionais. (Vergili, 2014).

A trajetória histórica da profissão no Brasil teve início em 1914, com a criação do Departamento de Relações Públicas da *The São Paulo Tramway Light and Power Co. Ltd*, atual Eletropaulo, companhia de eletricidade de São Paulo. (Escudero, 2015; Peruzzo, 1986; Wey, 1986). Segundo Peruzzo (1986), as atividades de relações públicas se profissionalizaram a partir dos anos 50, a partir do momento em que as grandes empresas passaram a exigir competência técnica. Foram organizadas as associações de classe, como a Associação Brasileira de Relações Públicas (ABRP) em São Paulo, os primeiros cursos para a preparação de especialistas, as primeiras assessorias e publicações. O crescimento da atividade no Brasil, assim como no contexto mundial ocorreu pelo desenvolvimento do processo de industrialização (Kunsch, 1997).

Ao olharmos a criação da profissão no início do século XX, nos Estados Unidos, observamos que esteve vinculada ao fortalecimento do capitalismo, destacando-se como uma prática essencial para o desenvolvimento das indústrias e para melhorar a imagem dos empresários. Fato constatado por Peruzzo (1986) ao afirmar que “(...) as Relações Públicas nascem num contexto em que os antagonismos de classe se evidenciam e se posicionam a favor do capital.” (p. 21). Ainda a autora, ao abordar a atividade profissional em seu livro – *Relações Públicas no modo de produção capitalista* - traz um enfoque pioneiro da profissão, colocando as relações públicas como instrumento de mediação social e de reprodução ideológica.

Ao esmiuçar um pouco mais as contribuições de Peruzzo (1986, p.17) vale destacar a utilização do materialismo histórico como referencial teórico para captar a constituição e reprodução das relações sociais. Desta forma, ao refletir sobre a atividade de relações públicas

buscando compreender os seus fundamentos constitutivos, identificou dois discursos, o da aparência e o de sua essência. Portanto, no seu modo de ver, enquanto na aparência a profissão apregoa a harmonia social e estar ao serviço de toda a sociedade, em sua essência, o profissional está comprometido com o capital a serviço de uma classe e de que suas manifestações em instituições e no Estado formam um todo coerente em busca da hegemonia burguesa.

Apesar destas considerações a autora acredita na possibilidade das Relações Públicas mudarem de lado e passarem a atender e servir os interesses da classe dominada, chamando esta mudança de - Relações Públicas na contramão. Aliás, este movimento já estava em ebulição no decorrer de seus estudos e na publicação da obra, pois incluiu uma abordagem no último capítulo sobre a apropriação que os movimentos populares começavam a fazer das relações públicas, empregando-os como elemento de resistência à dominação burguesa, na luta pela construção de uma nova hegemonia.

Escudero (2015) ao analisar o contexto histórico da profissão, expressa uma opinião semelhante à de Peruzzo ao constatar a vinculação da atividade a uma pequena elite socioeconômica visando atender seus anseios, bem como garantir a adesão da opinião pública aos interesses de quem elas representam. Ainda destaca tratar-se de uma demanda do Estado:

São essas as contingências sócio-históricas que definem o marco teórico-prático da gênese das relações públicas enquanto profissão, como uma demanda do Estado e não da sociedade. Sua finalidade era a de executar ações persuasivas junto à opinião pública, utilizando estratégias de comunicação dirigidas a objetivos e públicos específicos. O mesmo aconteceu no Brasil, nos anos de 1950, visando dar suporte às relações pessoais no ambiente de trabalho. Vemos que aqui a profissão surge por uma solicitação dos representantes de uma sociedade autoritária, que delibera de cima para baixo. Os segmentos sociais que lhe dão suporte representam pequenos grupos de uma elite socioeconômica à procura de profissionais para atender seus interesses. (Escudero, 2015, p. 179).

Ao resgatarmos estes acontecimentos históricos concordamos com Escudero (2015) e Peruzzo (1986) e mais precisamente com o que admite Escudero de que o início da profissão teve distorções em seu sentido ético e social, contrapondo outras profissões que surgiram para atender os interesses da sociedade como um todo. Apesar destas constatações e dos acontecimentos citados, acreditamos ser imprescindível conhecer as raízes históricas e sociais

da atividade de relações públicas para se fazer uma revisão crítica, verificando as suas reais contradições e finalidade.

Como um dos resultados deste histórico da profissão e da atividade de relações públicas, marcada profundamente pelo nascimento e fortalecimento do capitalismo, Peruzzo (1986) ressalta uma estreita relação com uma visão funcionalista da sociedade. Costa (1995) ao falar do profissional de relações-públicas o posiciona como um formador de uma esfera pública com bases funcionalistas. Para ele, o relações-públicas atua com manipulador da opinião pública, com o objetivo de chamar a atenção pública, por meio da geração de opinião pública capaz de influenciar as instâncias de poder, fabricando uma esfera pública.

Para o modelo funcionalista, que projeta a imagem de uma esfera pública inteiramente ‘apoderada’ pelos diversos grupos de interesses, a questão relativa à atribuição de um status política e analiticamente diferenciado para os atores da sociedade civil certamente não se coloca. (...) Se pretende afirmar, nos termos de tal modelo, que a esfera pública ainda preserva alguma função enquanto base de legitimação da ordem política, há de se entender legitimação, neste contexto, como simples resultado de um eficiente trabalho de relações públicas (Costa, 1995, p. 61).

Contrastando com este início da atividade, atualmente temos a adoção de novas posturas e concepções da atividade e profissão de relações públicas fundamentadas em outro conceito de esfera pública, este concebido a partir dos condicionantes do mundo da vida. Costa (1995) apresenta este novo paradigma ao analisar o modelo teórico-discursivo proposto por Habermas, apontando este novo caminho:

Idéia de uma esfera pública inteiramente apoderada e manipulada pelos diversos grupos sociais é colocada em questão. (...) o autor [Habermas] reconhece a força aglutinadora da coordenação sistêmica; concebe, entretanto, um segundo campo, o mundo da vida, caracterizado por ações orientadoras para o entendimento. (...) Em outras palavras, o que se afirma é que a esfera pública não é constituída apenas por discursos que simplesmente ocultam o anseio de poder de grupos econômicos e políticos particulares. Para ela dirigem-se também fluxos comunicativos condensados na vida cotidiana, que encerram questões relevantes para o conjunto da sociedade (p. 58).

A partir deste novo paradigma apresentado, novas proposições e reflexões vêm sendo assumidas e anunciadas por teóricos e alguns profissionais brasileiros da área de relações públicas. Como uma contribuição relevante, apresentamos a conceituação de Simões (1995),

já evidenciando a questão do interesse do público e destacando a relação de poder: “A atividade de Relações Públicas é a gestão da função política da organização” (p. 83). Para o autor a função política tem relação direta com as decisões, que acarretarão no desenvolvimento de produtos ou serviços, “(...) em benefício dos interesses comuns que possui com seus públicos” (p.83), com reflexos nos objetivos organizacionais. As bases do poder devem ser legítimas e conquistadas “(...) pela competência, responsabilidade social e pública, materializada em normas justas e produtos e serviços de qualidade”. (p.113).

Outros autores com posturas mais dialéticas e intervencionistas são destacados na obra organizada por Margarida Kunsch e Waldemar Kunsch (2007) intitulada - Relações Públicas comunitárias: a comunicação em uma perspectiva dialógica e transformadora. Neste livro, diversos profissionais da área mostram preocupação em engajar o relações-públicas a um novo modelo político e social. Outra obra de relevância é de autoria de Escudero (2015) com o título – Comunicação Pública – a voz do cidadão na esfera pública: construindo um novo paradigma social.

A seguir apresentamos as concepções de autores nacionais e internacionais sobre a atividade e profissão de relações públicas.

3.2 Concepções da Profissão e da Atividade

Podemos posicionar as Relações Públicas sob dois prismas, conforme afirma Peruzzo (1986), a serviço da classe dominante e a serviço da classe dominada. Na primeira perspectiva sob o ponto de vista da autora, as relações públicas se inserem na concepção “bancária” da educação, aquela segundo Freire (1997), citada na obra Pedagogia do oprimido, onde são feitos depósitos de informações sem exigir a reflexão crítica, tornando o “educando” passivo e adaptado. “A inquietação fundamental dessa (...) concepção é evitar a inquietação. É frear a impaciência. É mistificar a realidade. É evitar a desocultação do mundo. É tudo isso a fim de adaptar o homem” (p.14).

No segundo enfoque, quando a serviço da classe dominada, as relações públicas vão se inserir na concepção libertadora da educação. O objetivo desta visão é problematizar, desmistificar a realidade revelando-a. Neste sentido, “em lugar do homem-coisa, adaptável, luta pelo homem-pessoa, transformador do mundo” (Freire, 1997, p.15). Peruzzo (1986) acredita que a atuação de relações públicas nesta perspectiva, requer do profissional outra

concepção de mundo, com outros objetivos, sendo realizada por intelectuais orgânicos⁶ à classe dominada, aquela que procura traduzir a luta dos dominados. Para Queiroz apud Peruzzo (1986) ao atuar sob este enfoque, podendo inclusive exercer suas atividades em movimentos populares, o profissional precisa ser um verdadeiro ser de relações. Para tanto, o autor lembra a distinção feita por Freire entre o ser de relações e o de contatos.

O conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si (...) conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. As relações que o homem trava no mundo com o mundo (...) apresentam uma ordem tal de características que a distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. (...) (o homem é um ser) ser de relações e não só de contatos. Não apenas está no mundo, mas com o mundo. (Freire, 1981, p.39).

Ao pensarmos nas Relações Públicas servindo a classe dominada precisamos conceber como uma atividade relacionada com outras, como o jornalismo, a sociologia, a política. As atividades de relações públicas neste prisma, segundo Peruzzo (1986) quando inseridas, por exemplo, nos movimentos populares vão depender do nível de consciência de classe, destacando entre os seus interesses “(...) a superação da dominação, a desalienação e a formação de uma sociedade sem o domínio do capital”. (p. 129).

Desta forma, as relações públicas ao assumirem estar trabalhando em favor da classe dominada, precisam acreditar e lutar pelos interesses desta classe, atuando como um intelectual orgânico e aprimorando-se como um ser de “relações”, aquele que “está com o mundo”. Sendo assim, é preciso ter em mente tratar-se de um processo, por contribuir com a transformação social, de maneira constante e gradativa, sendo a atividade profissional uma parte deste mesmo processo.

Para entendermos melhor o significado de “estar com o mundo” Freire (1981) faz a seguinte colocação:

(...) resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (...) O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. (...) O homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando distorcida e

⁶ Antonio Gramsci (1891-1937) define duas categorias de intelectuais: o orgânico e o tradicional. O intelectual orgânico é aquele que provém de sua classe social de origem e a ela mantém-se vinculado ao atuar como porta-voz da ideologia e interesse de classe. Já o intelectual tradicional é aquele que se vincula a um determinado grupo social, instituição ou corporação e que expressa os interesses particulares compartilhados pelos seus membros. (Cancian, Renato, 2007, p.3).

acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. (...) A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera de contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele (...) um ser ‘situado e datado’. Daí que a massificação implique o desenraizamento do homem. Na sua ‘destemporalização’. Na sua acomodação. No seu ajustamento.

Ao analisarmos o significado de integração proposto por Freire, vemos um profissional inserido em sua realidade com a intenção de transformá-la. É assim que Peruzzo (1986) vislumbra a atuação de relações públicas quando está a serviço dos interesses populares, como um agente de transformação social. Esta visão contrapõe a atuação de relações públicas a serviço da classe dominante, pois ao pretender preservar o modo de produção capitalista, da acumulação, o profissional atua mesmo que de maneira inconsciente, com a finalidade de adaptar, acomodar e domesticar a classe dominada. O ato educativo fica restrito à concepção “bancária” de educação, dentro da “esfera de contatos”.

Sendo assim, consideramos como adequada a concepção de relações públicas apresentada por Peruzzo (1986), em consonância com a visão de Freire (1981), preocupada em formar profissionais com a capacidade de intervir e transformar:

(...) sob a ótica da classe dominada são um processo político-pedagógico não neutro, mas de opção pela libertação, pela superação da alienação, pela libertação de oprimidos. É todo um processo de conscientização de toda trama social criada pela dinâmica histórica. É toda uma articulação dos dominados e mesmo com alianças feitas com os que estão dispostos à superação de uma sociedade desigual e antagônica. E é também uma ação que visa à transformação desta trama social, que visa à transformação de todas as relações de produção envolvendo as dimensões jurídico-políticas, todo aspecto cultural que obsta à libertação do homem. (...) Portanto, três dimensões estão presentes nas Relações Públicas populares no processo pedagógico: a conscientização, a articulação e ação para a construção de um novo homem, de uma nova sociedade. Então, Relações Públicas não são uma simples técnica ou um conjunto de técnicas, mas todo um processo científico em que se busca conhecer, articular e transformar o homem, a sociedade e o mundo para construir o mundo, a sociedade e o homem. (Peruzzo, 1986, pp.131-132).

A partir deste conceito e de outros surgidos na década de 1980, um novo paradigma começou a ser delineado para as relações públicas, conforme destaca Margarida Kunsch e Waldemar Kunsch (2007), culminando então com a concepção de relações públicas comunitárias. Tratava-se de uma proposta de trabalho comprometida com a vida e o cotidiano dos segmentos sociais organizados ou voltados para o interesse público, juntamente num contexto em que os movimentos sociais começaram a expandir-se e articular-se, bem como teve início o desenvolvimento da comunicação comunitária.

Diversas das mudanças ocorridas na década de 80 em relações públicas foram fundamentadas em concepções de Freire, entre elas a da “educação libertadora”. Kunsch (1984) enfatizava o conceito desta prática ao sugerir posicionar o profissional de relações públicas no trabalho comunitário, como um integrante do grupo e não apenas um “transmissor de conhecimentos” com soluções prontas para aquela determinada comunidade. Era necessário então, trabalhar *com* o grupo e não *para* o grupo. César (1987), alicerçada na concepção de Freire, acreditava que o profissional de relações públicas precisava utilizar-se de princípios libertadores na aplicação de sua tecnologia, com a intenção de contribuir para tornar o homem sujeito de sua ação no processo de transformação social.

Em 1989 Peruzzo no artigo Relações Públicas nos movimentos populares, também se apoiou na concepção libertadora de educação para propor alterações, modificações e por fim, na própria recriação das relações públicas, para contribuir efetivamente para a transformação social, acrescentando a necessidade de interdisciplinaridade, ou seja, o trabalho conjunto das diferentes áreas da comunicação e de outras áreas do conhecimento. As relações públicas dentro desta perspectiva ganharam uma nova roupagem, seu saber técnico passava de uma visão paternalista para a sua democratização, favorecendo uma ação compartilhada. Desta forma, o profissional precisaria favorecer a articulação, a conscientização e a ação coletiva da comunidade, com a finalidade de conquistar a cidadania.

Avançando nesta ideia de partilha César (1999) no artigo – As relações públicas frente ao desenvolvimento comunitário, refletiu sobre as bases metodológicas da profissão no contexto da comunicação comunitária. A atuação dentro desta abordagem implicava em ver a realidade sob uma nova perspectiva, exigindo comprometimento do profissional e das empresas na construção da cidadania. As funções tradicionais das relações públicas como a assessoria, pesquisa, planejamento, execução e avaliação não deveriam ser feitas de maneira isolada pelo profissional, mas ser fruto da participação de todos os envolvidos, em um processo de comunicação horizontal.

Waldemar Kunsch (2007) destacou alguns aspectos de âmbito mais gerais que de certa maneira interferiram na gênese de uma nova concepção de relações públicas e, entre os fatos que desencadearam esta mudança estão: um novo panorama da sociedade civil formada por movimentos sociais e organizações, formando uma nova cultura política e democratização da sociedade; nova consciência do empresariado brasileiro, engajando em causas permanentes e não apenas em ações filantrópicas isoladas, de curto prazo, assumindo seu compromisso social; integração cada vez mais próxima dos três setores da sociedade (Estado, mercado, sociedade civil), buscando atender as demandas emergentes no campo dos direitos à cidadania e aos valores sociais. Contudo, enfatiza o autor que:

(...) a inclusão de ingredientes de cunho social ou de interesse público nas estratégias das empresas não acontece porque estas se deram conta de sua responsabilidade ante a comunidade. As mudanças que ocorrem no conjunto da sociedade é que forçam a reposicionar suas estratégias. (Kunsch, W., 2007, p.118).

De toda maneira constatamos em vários dos enunciados e discursos relacionados às relações públicas comunitárias uma preocupação com as questões relacionadas à cidadania e aos direitos do cidadão. O trabalho de relações públicas nesta linha envolve iniciativas de mobilização social com co-responsabilidade, envolvendo os dois lados, profissional e comunidade. Os projetos precisam ser abertos, multidirecionais, participativos e democráticos, contando com um planejamento formal para coordenar e organizar as iniciativas.

Na verdade, de acordo com César (2007), mais do que uma proposta de trabalho, apresentava-se uma nova postura profissional e metodológica. Nesta, as relações públicas deveriam assumir o papel de cidadão ante a sua realidade, atuando como articulador e gestor da transformação social. Portanto, poderia acontecer em qualquer espaço de atuação, não ficando restrita aos movimentos sociais, dependendo exclusivamente de um posicionamento do profissional da área.

Percebemos que César (2007) expandiu a concepção de relações públicas comunitárias, ampliando para uma atuação para além dos muros dos movimentos sociais, chamando o profissional para tomar parte do processo de mudança, esta articulada com todos os segmentos da sociedade, quer de direita ou esquerda, empresariais ou populares, vinculados ou não a um partido político. Mas, com preocupações sociais relevantes; empresas preocupadas em dar respostas aos conflitos; ONGs com trabalho focado em engajamento de

minorias e de melhorias sociais dos excluídos; instituições públicas e privadas com propostas sérias de preservação do meio ambiente e de responsabilidade social.

Nesta nova abordagem paradigmática de relações públicas, o profissional como sujeito de sua ação precisa colaborar com o desenvolvimento comunitário, mediante a prática de um planejamento político, envolvendo a participação e um planejamento sistêmico, o instrumental. A sua ação deve pautar-se por princípios libertadores na aplicação das funções e técnicas de relações públicas, priorizando a mudança social. Desta forma, o profissional deve se capacitar no uso de suas tecnologias e com habilidades interpessoais para o trabalho ‘na’ comunidade, ou junto ao público que está atuando, tendo como princípio básico a ética e desenvolvendo de maneira consciente a solidariedade humana.

Apresentamos diversas conceituações e definições de autores para esclarecer aspectos da profissão e do profissional, mostrando em muitas delas, a preocupação com o caráter do pensamento crítico e a formação cidadã, bem como o caráter do planejamento e de relações de poder. São concepções fundadoras da profissão e devem ser discutidas na universidade e nas disciplinas, pois fazem parte da formação do profissional que atuará no mundo do trabalho em meio às transformações constantes e a evolução tecnológica.

Entendemos a comunicação e as relações públicas como um instrumento para a criação da cidadania, principalmente em meio às tecnologias digitais e às redes sociais que hoje formam a sociedade da informação e do conhecimento. Portanto, consideramos oportuno utilizar alguns destes princípios para formar cidadãos cientes de seus direitos e com possibilidade de agirem como intelectuais orgânicos em seus mais diversos ambientes de trabalho.

Ainda dentro dos aspectos basilares da profissão, as Relações Públicas, tanto como disciplina acadêmica como atividade profissional, de acordo com Kunsch (2007b) tem como objetos de seu trabalho - as *organizações* e seus *públicos* – a autora admite tratar-se de instâncias distintas, mas relacionadas dialeticamente. Ao desenvolver ações para estas duas categorias o profissional precisa promover a administração de relacionamentos, muitas vezes, mediando conflitos, utilizando-se de estratégias e programas de comunicação específicos, para atender as características de cada realidade do ambiente social.

Estas organizações podem ser de primeiro, segundo e terceiro setor (organizações governamentais; instituições privadas, com fins lucrativos; e, organizações não-governamentais, de interesse público). Segundo Tenório (1997) a organização “é um

agrupamento de pessoas e recursos – dinheiro, equipamentos, materiais, informações e tecnologia – com o objetivo de produzir bens ou prestar serviços”. (p.17).

No ponto de vista de Utsunomiya (2007) desenvolver relações públicas em uma organização significa realizar um “(...) exercício planejado de comunicação entre dois sujeitos” (p.310), podendo ser uma organização de qualquer tipo, ou mesmo um indivíduo. Desta forma, a comunicação de uma instituição refere-se ao relacionamento com uma ou mais entidades, um ou mais indivíduos. Essas comunicações devem ser de mão dupla, privilegiando o processo dialógico, promovendo a mudança de comportamentos dos envolvidos neste processo.

Para Kunsch (2009) a comunicação que acontece nas organizações é denominada de “Comunicação Organizacional”, compreendendo o sistema comunicacional gerado no dia-a-dia da vida organizacional e as implicações inseridas neste contexto. Abrangem então, os processos, fluxos, redes, barreiras, meios, instrumentos e níveis de recepção da comunicação e se configuram em diferentes modalidades para promover o relacionamento com os agentes ou grupos externos da organização, ou seja, os públicos, a opinião pública e a sociedade. Entre as modalidades encontram-se a Comunicação Interna, a Comunicação Administrativa, a Comunicação Institucional e a Comunicação Mercadológica.

Nesta concepção Kunsch (2009) privilegia uma visão ampla da comunicação nas organizações, considerando os aspectos relacionados com a complexidade do fenômeno comunicacional, buscando inserir os relacionamentos interpessoais, a dimensão da comunicação humana e a função estratégica e instrumental comunicativa. Para ela, as organizações precisam adotar uma filosofia da comunicação integrada, englobando todas as modalidades comunicacionais, evitando a não-fragmentação dessa comunicação, destacando duas áreas fundamentais para a coordenação deste aparato comunicacional, as Relações Públicas e o Marketing.

Cabem as Relações Públicas, de acordo com Kunsch (2009) a coordenação de três destas modalidades; a Comunicação Institucional, a Comunicação Interna e a Administrativa. Entre as atividades desenvolvidas pela Comunicação Institucional encontramos o desenvolvimento do marketing social e cultural, jornalismo empresarial, assessoria de imprensa, identidade e imagem corporativa, editoração multimídia e publicidade institucional, podendo ser composta por diversos profissionais das áreas de comunicação, *design*, entre outras. A Comunicação Interna e a Comunicação Administrativa englobam a criação, gerenciamento e controle do processo comunicativo, fluxos informativos, redes formais e

informais, barreiras comunicacionais e mídias internas. Fica ao cargo do profissional de Marketing o desenvolvimento da Comunicação Mercadológica, envolvendo a publicidade, promoção de vendas, feiras e exposições, marketing direto, merchandising e venda pessoal, enfim, ações comunicativas mais voltadas para a promoção de produtos ou serviços de uma organização.

Outros autores também destacam a indissociabilidade destes dois elementos – organizações e públicos para o trabalho de relações públicas, a serem aproximados por meio da comunicação, com a finalidade de criar e estreitar o relacionamento entre ambos. Para Ferrari (2003) é função do relações-públicas a construção de relacionamentos com seus públicos, pois de certa maneira, afetam as organizações ou são afetados por elas. E na visão de Grunig (2011), “(...) as organizações necessitam de Relações Públicas porque mantêm relacionamentos com públicos”. (p. 27).

Grunig (2011) ao falar das Relações Públicas, posiciona a profissão neste início do século XXI como complexa e exercida por milhares de indivíduos ao redor do planeta. Esta complexidade se amplia na medida em que se diversificam cada vez mais os meios de comunicação disponíveis aos públicos, e, paralelamente a isto, eles se tornam atores do processo comunicativo, não se configurando mais como meros receptores da informação, mas, também, emissores. Aliado a este fato, o avanço dos veículos de comunicação tecnológicos digitais, propagam a informação de maneira mais rápida, do que os meios convencionais e tradicionais. É neste cenário que as relações públicas precisam atuar, tendo como função essencial na concepção deste autor, gerenciar os relacionamentos institucionais, por meio da comunicação, incluindo as tecnologias digitais.

O papel de relações públicas neste processo deve ser o de planejar e executar a comunicação da organização ou apoiar o desenvolvimento da comunicação de alguns setores/departamentos. Coordenar o fluxo de mensagens de fora para dentro da organização; com a finalidade de buscar conhecer atitudes, comportamentos dos públicos e de dentro para fora da organização; visando esclarecer uma política ou ação para um determinado público, redigir um texto para imprensa ou documentos. Enfim, elaborar programas de comunicação para se comunicar e estreitar o relacionamento com os públicos. As comunicações precisam ser transparentes e quase que imediatas. Para tanto, o profissional precisa identificar e reconhecer cada público, para estabelecer relacionamentos saudáveis, com o uso de comunicação adequada e acessível a cada um.

3.3 Públicos para Relações Públicas e *Stakeholders*

O entendimento da definição de públicos torna-se essencial para o profissional de relações públicas, pois como vimos anteriormente, o exercício da atividade é plenamente efetivado na relação entre organização e seus públicos.

Um dos primeiros autores a falar sobre a terminologia públicos em Relações Públicas foi Penteado (1968), estabelecendo o critério de proximidade para distinguir duas categorias: o interno e o externo. No público interno segundo sua classificação, ficaram incluídos, os proprietários da empresa, funcionários, acionistas e revendedores, considerada a modalidade mais próxima da organização. Já no externo, considerados os mais distantes geograficamente, ficaram enquadrados os consumidores, concorrentes, comunidade, fornecedores, entidades patronais representativas, imprensa, governos e público em geral. Mais tarde, Andrade (1993) acrescentou a categoria público misto – inserindo nesta tipologia os acionistas, revendedores e fornecedores.

Para Andrade (1993) as características do público são determinadas por:

(...) presença de uma controvérsia, a oportunidade de discussão e o aparecimento de uma decisão ou opinião coletiva (...). Em outras palavras, público são pessoas ou grupos organizados de pessoas (...), sem dependência de contatos físicos, encarando uma controvérsia, com ideias divididas quanto à solução ou medida a serem tomadas frente a ela; com oportunidade para discuti-la, acompanhando e participando do debate por intermédio dos veículos de comunicação ou de interação pessoal. (pp.13-14).

Outra alteração significativa na classificação de públicos foi desenvolvida por Cesca (2004), ao observar as modificações nas relações de trabalho com reflexos no relacionamento entre as organizações e públicos. A autora categorizou em cinco tipos, com base no vínculo jurídico e físico estabelecido entre a instituição e cada público: a) Público interno-vinculado: administração superior, funcionários fixos e funcionários com contratos temporários; b) Público interno-desvinculado: funcionários de serviços terceirizados que atuam no espaço físico da empresa; c) Público misto-vinculado: vendedor externo não autônomo, acionistas, funcionários do transporte com vínculo empregatício, funcionários que trabalham em suas residências de forma não autônoma e funcionários que prestam serviços em outras empresas; d) Público misto-desvinculado: fornecedores, distribuidores, revendedores, vendedores externos autônomos, funcionários que trabalham em suas residências de forma autônoma,

familiares e funcionários do transporte terceirizados; e) Público externo: comunidade, consumidores, escolas, imprensa, governo, concorrentes, bancos e sindicatos.

França (2008), na obra 'Públicos', ao fazer um retrospecto sobre a origem do conceito, criticou algumas das abordagens tradicionais, principalmente a apresentada por Andrade (1993), fundamentada na concepção psicossociológica, por acreditar não contemplar todos os públicos de interesse na classificação, bem como, não dar conta da extensão e da dimensão do relacionamento necessário entre cada público e a organização. Acrescentou ainda que, o pioneiro das relações públicas no Brasil, Andrade (1993) se equivocou ao afirmar que o profissional da área seria um 'formador de públicos', crença esta que perdurou durante um longo período e ainda acompanha a visão de alguns profissionais.

Este equívoco foi constatado por França (2008) ao refletir no conceito de público, a partir do pensamento de Gabriel Tarde e das primeiras definições de público como uma manifestação coletiva, propostas pelo sociólogo Hebert Blumer e pelo filósofo John Dewey. Desta forma, após esta análise afirmou que o processo de formação de públicos independe da ação de qualquer profissional, inclusive das relações públicas, passando a existir sem sua intervenção e também da vontade da empresa.

A proposta de França (2008) para a identificação de públicos segue um caráter lógico, traçando um mapeamento de acordo com a interdependência entre eles e a empresa, fazendo a distinção entre aqueles públicos dos quais a empresa depende para a sua constituição, viabilização e realização de negócios, enquanto outros contribuem para a divulgação e promoção de seus produtos ou serviços. Sugeriu então, a adoção de três critérios para a sua categorização: 1º.) grau de dependência jurídica e situacional da organização; 2º.) maior ou menor grau de participação dos públicos nos negócios da empresa, na defesa de seus interesses e na promoção institucional ou mercadológica. 3º.) grau de interferência de determinados públicos sobre a organização e seus negócios

A partir destes critérios estabelecidos, França (2008) categorizou em três níveis, assim denominados: 1) Essenciais – constitutivos (funcionários e consumidores) e não constitutivos (acionistas); 2) Não essenciais (redes de consultoria, setores associativos organizados, sindicatos e comunidade; 3) Redes de interferência (concorrência, meios de comunicação de massa). Portanto, segundo o seu enfoque a gestão dos relacionamentos entre a organização e públicos pode ser analisada de acordo com a dependência, envolvimento e interferência. Cabe ressaltar, no entanto, que as tecnologias digitais propiciaram a expansão desta interferência, por serem mais abrangentes e rápidas, exigindo a utilização de estratégias criativas e

diversificadas pelas relações-públicas, no estabelecimento e manutenção deste relacionamento.

Segundo Oliveira e Lima (2012), os públicos devem ser entendidos “(...) como parte do processo interativo das organizações que se forma com a ação. Os públicos não estão delimitados nem são constituídos a *priori*, mas surgem da interação na qual estão implicados” (p.108). Sendo assim, é na integração com as organizações que os públicos se formam, tendo um papel ativo dentro do processo. De certa maneira, esta visão das autoras corrobora com o ponto de vista de França (2008), ao afirmar não ser de responsabilidade do profissional de relações-públicas a formação de públicos, contrapondo também a literatura da área, que até então, situava os públicos como passivos à ação das organizações.

Ainda dando continuidade a este pensamento, Oliveira e Lima (2012) acreditam no surgimento de uma dimensão pública, quando as organizações começam a se relacionar com a sociedade, passando a responder por seus atos diante dela. Escudero (2015) considera que esta dimensão é a mais propícia para se efetivar a responsabilidade social, pois desta forma, ela pode superar aquelas ações sociais pontuais, que privilegiavam atender somente às demandas das organizações, com a intenção de ganhar prestígio. Para tanto, de acordo com o seu ponto de vista:

O que deve prevalecer, na dimensão pública, são as ações orientadas por um processo comunicativo no qual as propostas dos diferentes sujeitos envolvidos passam ser negociados, de forma a tentar equilibrar os interesses díspares que se situam nas relações entre os públicos da sociedade civil e as organizações. (Escudero, 2015, p. 187).

Para Escudero (2015) a concepção de público ganha novos contornos ao se basear no processo comunicativo, sendo um sujeito da esfera pública. Para a autora trata-se de:

(...) um comportamento coletivo que se articula a partir de uma vontade política de participar, possibilitando aos que compartilham dessa vontade o exercício da cidadania na esfera pública. Ou seja, o público pode não estar organizado em determinados momentos, ou não totalmente informado, mas no coletivo da esfera pública que o processo de sua formação se desencadeia, na busca de soluções de interesse comum. (...) O público interage com a sociedade, sendo seu sujeito-objeto de transformação. É, portanto, mobilizador da sociedade. Seu protagonismo está vinculado muito mais a um ideário transformador, isto é, a uma vontade política de interferir no contexto, do que a uma real capacidade de organização social. Mesmo que o cenário da esfera pública não favoreça ações organizadas e racionais de determinado grupo, este não

deixa de constituir um público, formador de opinião e da sociedade civil, por meio da comunicação pública. (p. 181).

Em sociedades democráticas, como no contexto brasileiro, o público ao se articular de maneira organizada a partir de movimentos sociais, associações, entidades de classe, por meio de um processo comunicativo de natureza pública, ou mesmo de outra maneira, em relações mais corriqueiras, como entre vizinhos, lideranças de bairros, procurar dialogar entre si, buscando respostas para suas demandas, utilizando formas diversificadas de comunicação, desde as mais simples, como conversas, até as mais complexas como assembleias, reuniões, meios digitais.

Essa nova configuração de público proposta por Escudero (2015), formada na sociedade civil, em um contexto democrático, possibilita ao cidadão da esfera pública adquirir maior consciência da força da pressão coletiva na medida de seu crescimento de sua ‘alfabetização política’, ainda mais quando está inserido em movimentos sociais. Portanto, a autora enfatiza na necessidade de se reposicionar o profissional de relações-públicas, rompendo com paradigmas funcionais e positivistas e passando a construir um novo paradigma fundamentado num novo posicionamento ético-político para a profissão. Na verdade, este processo já foi iniciado segundo Escudero (2015), pelos profissionais que já assumiram uma visão dialética da sociedade.

Margarida Kunsch (2009) em sua reflexão sobre a urgência de um “reposicionamento” do profissional frente às demandas da sociedade civil brasileira, apresentou alguns avanços já obtidos pela categoria ao fortalecer uma visão teórico-prática voltada para os interesses populares, dos movimentos sociais e dos segmentos que atuam no terceiro setor, culminando em novas metodologias e concepções teóricas defendidas pelas relações públicas comunitárias no Brasil, exigindo do profissional uma maior interação e compromisso com o interesse público.

Outra terminologia usual em relações públicas para designar públicos, encontrada em artigos, monografias, dissertações e teses é *stakeholders*. Mas, existem diferenças significativas entre os conceitos? Vamos responder esta questão apresentando o embasamento de autores da área, estudiosos e teóricos.

Para Rocha e Goldschmidt (2010), os *stakeholders* são os públicos de interesse, que afetam ou são afetados significativamente pela organização:

O termo *stakeholder* tem origem no termo *stockholder* (acionista), e amplia o foco da organização, que antes era satisfazer o acionista, e passa a satisfazer seus públicos de interesse estratégicos, como clientes, funcionários, imprensa, parceiros, fornecedores, concorrentes, sindicatos e comunidade local. (p. 6).

França (2008) destaca uma pequena diferença entre as terminologias, apesar de mencionar que os termos *stakeholders* e públicos muitas vezes serem tratados como sinônimos. No seu ponto de vista, a principal distinção fica por conta do poder de decisão; ora as decisões tomadas por eles podem afetar a organização, ora eles são afetados pelas decisões de uma organização. Incluem-se nesta categoria, todos os indivíduos ou grupos com legitimidade e/ou poder.

Já, Grunig (2011), propõe a seguinte definição e diferenciação:

Definimos *stakeholders* como categorias gerais de pessoas que são afetadas por consequências reais ou potenciais das decisões organizacionais estratégicas. Os *stakeholders* são pessoas que incorrem em algum risco quando a organização toma decisões. Categorias de *stakeholders* geralmente são o foco de programas de relações públicas, tais como relações com funcionários, com a comunidade, com investidores, com consumidores ou com o governo. (pp. 90-91).

Grunig e Hunt (1984) afirmavam tratar-se de “(...) pessoas que estão vinculadas a uma organização porque ambas exercem consequências uma sobre a outra” (pp. 139-143). As pessoas estabelecem vínculos com as organizações por conta de seu interesse nela. Portanto, um *stakeholder* de acordo com Freeman (1984) é “qualquer indivíduo ou grupo que pode influenciar ou ser influenciado pelos atos, decisões, políticas ou objetos de uma organização”. (p. 25).

Ao analisarmos as principais distinções entre os termos públicos e *stakeholders* evidenciamos o poder de decisão deste último, ao participarem ativamente ou não das organizações, sendo influenciados ou exercendo influência sobre elas. De toda maneira, não podemos categorizar *stakeholders* como “qualquer tipo de público” ou como “todos os públicos da empresa”. Também não se subdividem em designações como públicos internos ou externos. Concordamos com França (2008) ao utilizar as terminologias “*stakeholders*”, “públicos de interesse” e “partes interessadas” como sinônimos nesta tese. Segundo o autor, “não há (...) diferença substancial entre dizer ‘partes interessadas’ e ‘públicos’ [de interesse]; ambos os termos referem-se ao mesmo objeto de estudo e são inclusivos”. (p. 96).

Monteiro (2012, p. 1) também concorda com a terminologia “públicos de interesse” ou “prioritários”, afirmando tratar-se de públicos com os quais a organização precisa manter relacionamentos frequentes, dependendo deles para sua sobrevivência e permanência no mercado. Portanto, ao saber da influência deles frente aos resultados organizacionais, vão exigir cada vez mais por parte das empresas, uma postura ética, além de cobrar mais informações sobre os produtos e serviços. E exatamente neste tocante, com a utilização cada vez mais frequente da internet por ambos os lados (organização/públicos), surge mais um ambiente para atender os *stakeholders* que querem receber informações sobre assuntos de seu interesse e mais um desafio a ser assumido pelas relações públicas, o gerenciamento de informações das mídias virtuais, além das tradicionais que já atende no seu trabalho rotineiro.

De acordo com Macnamara (2010), a *web* possibilitou expandir as formas de relacionamento e aplicar novas técnicas – e não apenas utilizar tecnologias inovadoras, para envolver os públicos de interesse de uma organização. Desta forma, o trabalho de relações públicas no cenário digital se amplia e se intensifica. Para tanto, vamos apresentar como esses públicos são denominados na *web* e o que muda nesta relação e na utilização das tecnologias digitais para o profissional.

3.4 Públicos no Contexto Digital

A nova configuração digital formada pela comunicação mediada por computadores e permeada pela convergência e interatividade modificou a forma como se estabelecem os relacionamentos em Relações Públicas, exigindo um posicionamento comunicacional mais complexo por parte da organização. Para Corrêa a inserção do cenário digital precisa ser realizada a partir de uma leitura do contexto social e cultural, adaptando as ferramentas para cada público:

Cabe repensar a estratégia de presença digital dentro de um modelo, de uma proposta de adequação entre cultura da corporação, de proximidade dos seus públicos estratégicos com os meios digitais, dos conteúdos essenciais que devem ser expressos para cada público a partir daquela cultura e daí, sim, a definição da ferramenta mais adequada para expressão. (Corrêa, 2009, p.183).

O planejamento e implementação de comunicação com os públicos devem ser realizados somente depois de estudos e reflexão, pois vai além de adaptar os meios a eles,

sendo necessário buscar compreender os canais de comunicação, seus conteúdos, as condições de acesso, características e necessidades de informações a serem emitidas.

Para Nassar (2008) os conceitos tradicionais, bem como as ferramentas e posturas profissionais aplicadas à comunicação e relacionamento com os públicos já não dão conta de atender as necessidades oriundas das plataformas digitais comunicativas e da sociedade organizada em redes. Isto porque como muito destes conceitos vieram das ciências sociais, sua finalidade era atender ambientes social e economicamente estáveis, o que já não é mais possível encontrar. O equívoco e a ineficácia aconteceram justamente pelo seguinte fato, de acordo com o autor:

(...) de pensar a sociedade de maneira mecanicista e com seus integrantes caracterizados por um único papel social, o de receptor passivo e estanque (o mais tradicional), dentro de sua função de empregado, cliente, acionista, sindicalista, e membro da comunidade, entre outras. (p.197).

As mudanças no Brasil e nos países latino-americanos começaram a acontecer a partir dos anos 80, por dois fatores principais; a instauração da democracia e a introdução das novas tecnologias de comunicação. Este último possibilitou a transformação da audiência de receptor passivo, para produtor ativo de conteúdos. Ainda no tocante às modificações, desde os anos 90, as plataformas tecnológicas digitais, incluindo a internet, têm sido cada vez mais utilizadas pela comunicação empresarial. (Nassar, 2008).

Entre as características das novas mídias digitais destacam-se a abrangência, interatividade, velocidade e influência no debate social, permitindo sua utilização por qualquer sujeito, não necessitando de especialistas para produzir conteúdos e acontecimentos midiáticos. Esta possibilidade fez emergir novos usuários, criando novos protagonistas nos processos comunicativos, ampliando as formas de uso e alterando os comportamentos comunicacionais e relacionais, enfraquecendo a comunicação centrada na empresa.

Estas constatações observadas por Nassar (2008) também foram objetos de análise de Castells (2003), configurando naquilo que este último denominou:

(...) apropriação [pela sociedade] da capacidade de interconexão por redes sociais de todos os tipos e que (...) levou à formação de comunidades on-line, as quais reinventaram a sociedade e, nesse processo, expandiram espetacularmente a interconexão de computadores, em seu alcance e em seus usos. (p. 53).

A mudança no perfil dos usuários das mídias conseqüentemente traz novos desafios para as organizações e para as áreas de comunicação organizacional e relações públicas, pois segundo Nassar (2008) “(...) estes novos atores sociais se incluem nas novas tecnologias de comunicação digital, criam interconexões, geram e dão mobilidade social aos seus conteúdos e a si próprios, questionam e negociam com o Estado e com as empresas”. (p. 194).

Os usuários ao tornarem-se mais ativos no processo comunicacional selecionam formas e meios mais amplos e complexos para se relacionarem com as organizações e com ação multiplicadora, utilizando diferentes canais de comunicação e das redes sociais. A área de relações públicas como gerenciadora destes relacionamentos, precisa estar atenta à dinâmica e ao processo que a atividade desenvolve, para conseguir atender às novas demandas comunicacionais que emergem desta relação. De acordo com Corrêa (2009) “(...) todas as possibilidades de relacionamento com os públicos devem estar integradas e alinhadas por uma visão estratégica, por um discurso uniforme e pela coerência das mensagens” (p. 172). Afinal, todas essas decisões fazem parte de uma política de comunicação, que precisa ser estabelecida, caso não se tenha, estudada, entendida e coordenada pelo relações-públicas.

O uso das ferramentas digitais pode interferir no relacionamento de uma organização com seus diversos públicos, tanto de maneira positiva, quanto negativamente. A relação será mais sólida, quando a comunicação estabelecida for mais estratégica. Vale ressaltar que a utilização das novas mídias pode favorecer a função estratégica da atividade, contudo, a transferência do trabalho que estava sendo desenvolvido em outras plataformas e canais para uma nova tecnologia não garante resultados efetivos e não significa necessariamente a promoção da empresa.

Na verdade, de acordo com Grunig (2011), existe uma inversão do que se estudava, acerca da influência da mídia sobre as pessoas, relacionada à internet e às mídias sociais.

Na atualidade, os profissionais mais sofisticados começam a compreender que as pessoas controlam a forma como usam a mídia muito mais do que a mídia controla o comportamento das pessoas que a utilizam. Isso é ainda mais evidente quando as pessoas usam a internet, a mídia social e os blogs para pesquisar e compartilhar informação tanto ou mais do que usam meios de comunicação de massa. (p.25).

Através das inovações tecnológicas, algumas facilidades foram incorporadas ao cotidiano das organizações, como por exemplo, a realização de pesquisas pela internet com o

uso de ferramentas disponíveis gratuitamente, entre elas, o *Google Analytics*⁷, entre outras. A partir disso, novas informações podem ser agregadas de forma simples e rápida, para auxiliar no planejamento e direcionamento da comunicação. Aliás, no artigo - o uso das novas tecnologias de acesso ao virtual, elaborado em 2006, Nassar já admitia a incorporação da tecnologia e das ferramentas digitais em todas as etapas do trabalho das relações públicas:

O desenho dessas utilizações começa nas atividades de inteligência em relações públicas, tais como o estabelecimento de políticas organizacionais, criação de planos e de posicionamentos relacionais, diante das questões do cotidiano e dos horizontes organizacionais, e segue na gestão, controle e adequação das ações e meios utilizados na comunicação com os públicos e a sociedade.

Mas, o que muda na elaboração do planejamento de comunicação e na gestão dos relacionamentos dos públicos na rede digital? Para Nassar (2008) mais importante do que classificar o perfil de quem gera a mensagem é identificar as características das mensagens que circulam na rede, assim as segmentações de públicos na internet, de acordo com o critério de funções, essencialidade, origens, ou pelos sentidos informacionais, entre tantas outras categorizações não garantem o entendimento de suas atuações públicas.

Diante destas ponderações, precisamos repensar no campo das relações públicas e da comunicação organizacional, os conceitos que impossibilitam uma leitura completa e ampla dos relacionamentos. O conceito de público, em suas formas tradicionais, já não atendem as necessidades das redes digitais, pois conforme afirma Nassar (2008), a empresa é constituinte do sistema, e como tal, não podemos separá-la da cadeia de pessoas que juntamente com ela compartilham experiências. Desta forma, todos os participantes, incluindo a organização transformam-se em mediadores, tornando-se comunicadores.

No ambiente digital onde seus operadores, incluindo as empresas e instituições, como descritos por Lévy (1996) “(...) estão desterritorializados, mais desatrelados de um enraizamento espaço-temporal preciso” (p.21), perde-se a capacidade de regular quem participa do processo organizacional. É exatamente por este motivo, que a produção de conteúdos de maneira contínua, ganha relevância e sentido entre os participantes deste sistema na rede. Assim, conforme destaca Nassar (2008) o entendimento da rede pode ser obtido por meio da análise das mensagens, histórias, interpretação e opinião sobre esses conteúdos.

⁷ *Google Analytics*: Esta ferramenta fornece informações precisas e detalhadas de navegação, páginas mais acessadas, origem dos acessos, horários e dias de maior acesso, a partir do cadastro do *site* desejado. Disponível em: <http://www.google.com/analytics>.

A constatação de mudanças diante do cenário digital é destacada também por vários autores de Relações Públicas, entre eles, Cesca (2012) que ressalta que, se as formas modernas de administrar “(...) em que os mais variados tipos de terceirização apresentam públicos com características que não se enquadram nas existentes, é necessário se não reformular o que já existe, ao menos acrescentar novas matizes.” (p.31).

Nassar (2006) questionou a categorização de públicos diante das tecnologias digitais:

Categorias como interno e externo, geralmente utilizados em segmentações mecânicas de públicos são ilusões nos territórios virtuais (...). Esse universo tem criado valor para as empresas e instituições que nele atuam, quando conseguem dar suporte permanente. (p.151).

Para Terra (2009b) o internauta ao ser visto como um público, precisa ser valorizado pela comunicação e pelas relações públicas:

Os três poderes institucionalizados – executivo, legislativo e judiciário – somados à imprensa (o quarto poder), ganham com a internet um quinto elemento. O quinto poder é o internauta, o usuário da internet que ganhou voz, que faz barulho, gera boca-a-boca, e, simultaneamente, pressiona organizações, participa e colabora com conteúdos, informações, opiniões. (p. 1).

Ao pensarmos nas ações de comunicação digital a serem desenvolvidas para o estabelecimento de relacionamento entre a organização e os internautas, mais do que nas mídias tradicionais convencionais, serão imprescindíveis o investimento em estruturas, pessoal capacitado e tratamento como ferramenta estratégica, além de maior agilidade e rapidez em função de suas características. Em contrapartida, o uso inadequado dos canais, da estrutura física, funcional e de material para atender aos objetivos organizacionais pode gerar uma imagem negativa e distorcida, não correspondendo às expectativas criadas em relação aos fluxos comunicacionais.

Diante do exposto, destacamos o novo perfil dos públicos na era digital, por consumirem informações de maneira distinta, com expectativas e possibilidades ampliadas de comunicação, em vários sentidos. Seus hábitos diferem das gerações anteriores, devido às novas formas de comunicação existentes, pois as tecnologias digitais são ferramentas à disposição dos públicos, alterando e ampliando a maneira como se estabelece a comunicação. Embora não haja necessidade da categorização dos públicos no cenário digital, as características que os distinguem dos demais, vão exigir uma atenção redobrada aos

conteúdos expostos nas mídias digitais, trazendo impactos significativos na forma de se comunicar e se relacionar com os internautas.

As atividades de relações públicas se tornaram mais dinâmicas, rápidas e interativas como o uso das inovações tecnológicas. Estes são alguns dos diferenciais da área, a partir das possibilidades advindas da sociedade da informação e do conhecimento, formando a cultura da convergência. Para discorrer um pouco mais sobre as relações públicas no contexto digital, vamos na sequência, abordar as principais características que as distinguem e as mudanças a serem incorporadas no campo da comunicação organizacional e nas Relações Públicas.

3.5 Relações Públicas e Comunicação Digital nas Organizações

O cenário que ora vislumbramos a partir das possibilidades comunicacionais e de interação no atual do contexto da *Web 2.0*, modificaram e ainda continuam a provocar transformações na atividade profissional de Relações Públicas. Entre as mudanças destacamos as novas formas de dinâmica social e interações, promotoras de algumas facilidades, como a quebra de barreiras geográficas e ao mesmo tempo, o aparecimento de problemas de ordem social, como a exclusão e isolamento social, ou mesmo outros tipos de preconceitos na rede, chamados de *'cyberbullying'*.

A interação social segundo Vigotsky (2001) possui um papel significativo no desenvolvimento dos seres humanos, pois “o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento” (p. 63). Sendo assim, toda a história individual e coletiva dos homens está ligada ao seu convívio social e em todo o momento, o ser humano cria maneiras de se relacionar com o mundo. Desta forma, a compreensão do desenvolvimento ultrapassa os fatores biológicos, ocorrendo a partir de diversos elementos e ações que se estabelecem ao longo da vida do sujeito. Neste processo, acreditamos na relevância da interação com outras pessoas como fundamental na formação individual. O desenvolvimento tecnológico, além de transformar profundamente a dinâmica da sociedade em que vivemos, ampliou significativamente a possibilidade de estabelecimento de processos comunicacionais, permitindo níveis de interação cada vez mais complexos e naturais.

A interatividade por meio das mídias digitais permite novos olhares e novos formatos, pois as pessoas têm a oportunidade de interferir no conteúdo exposto no ambiente digital, como produtor. O modelo tradicional de comunicação é alterado, e a informação emitida de

um para muitos, passa para o modelo de muitos-muitos. Neste processo, a interação social adquire uma nova aparência, na medida em que as tecnologias superam as limitações de representação de informações e, no decorrer dos anos, passam a oferecer não somente o texto como único suporte, mas uma infinidade de outros formatos, inclusive o verbal. Podemos então perceber, uma potencialização dos processos de interação.

O modelo de muitos-muitos de acordo com Rhoden (2013) é aquele em que:

O receptor realiza o que se denomina decodificação no processo básico de comunicação e (re)socializa a informação, com o seu olhar e interpretação, que num ambiente digital pode chegar a milhares de pessoas simultaneamente, num patamar próximo ao de uma mídia tradicional hegemônica, por exemplo. (p.71).

A interatividade na *web* de acordo com Domingues (2002), deve possibilitar:

(...) acessar informações a distância em caminhos não lineares; enviar mensagens que ficam disponíveis sem valores hierárquicos; realizar ações colaborativas na rede; coexistir em espaços reais e virtuais; visualizar espaços distantes; agir em espaços remotos; circular em ambientes inteligentes. (p. 111).

As novas tecnologias podem trazer soluções excelentes e criativas de comunicação, contudo o seu uso inadequado pode não promover a interatividade e também não gerar comunicação. Do ponto de vista das organizações, utilizar os meios digitais por si só e as redes sociais, não garante a efetividade da comunicação. É preciso ter o entendimento do perfil do usuário das redes e das possibilidades de cada ferramenta. De toda maneira, a interatividade passa a ser um ingrediente essencial nas políticas e práticas comunicacionais.

Ressaltamos que a interatividade possibilitada pelos aparatos digitais precisa ser analisada além da tecnologia, o olhar deve ser também direcionado para o ser humano e as relações estabelecidas. Outro aspecto a ser observado é o perfil do consumidor das mensagens no contexto digital. Para Primo (2007) o termo correto a ser utilizado é de 'interagente', em substituição a palavra 'usuário', a fim de expandir e de evitar um olhar viciado sobre o termo. Ao falar em receptor, utilizador ou usuário tem se a ideia de que hierarquicamente está abaixo de outrem que tomaria as decisões, não retratando o real cenário:

Nossa formação de raízes na Teoria da Informação resiste e impregna a reflexão sobre a interação mediada por computador. A tão conhecida fórmula *emissor – receptor – meio – receptor* acaba sendo utilizada no seguinte modelo: *webdesigner site internet usuário (...)* A diferença é que se destaca que não apenas se recebe o que o polo emissor transmite, mas, também, se pode buscar a informação que se quer. (p.11).

Percebemos o poder de decisão do interagente ao selecionar o conteúdo que pretende acessar, complexificando a relação entre os sujeitos. Este é o contexto atual que faz parte do trabalho das relações públicas, os públicos interagem com diversos meios simultaneamente, buscando várias fontes de informação, além das oficiais, lembrando que a atividade profissional tem como um de seus pilares a criação e manutenção de relacionamentos entre a organização e seus públicos. Com a *web* esta relação pode ser melhorada, pois segundo Yanaze e Coutinho (2011) ela permite “(...) ampliar, facilitar e acelerar esse diálogo da empresa com seus potenciais clientes e consumidores de uma forma impossível de ser obtida em outros meios”. (p.482).

Ao mesmo tempo, carecem de maior atenção do profissional uma vez que, de acordo com Terra (2009a), “(...) com a tecnologia a favor do usuário, grupos de relacionamentos ou interesses comuns se reúnem, partilham informações e definem agendas específicas, interferindo na Opinião Pública e na imagem e reputação das organizações” (p.7). Ainda segundo a autora, evidencia-se um novo espaço de atuação para o relações-públicas, pois as manifestações favoráveis ou desfavoráveis na rede podem ocorrer a qualquer momento, exigindo seu monitoramento constante.

O interagente da *web* é também um influenciador, conforme destaca Terra (2009b), representando um quinto poder por produzir conteúdos e percepções capazes de interferir no planejamento de comunicação e na reputação organizacional. Aliado a este fato, temos públicos mais interativos e também mais participativos, permitindo uma forma mais colaborativa de comunicação. Para Lima Junior (2010) a colaboração na internet, é uma criação compartilhada por vários autores. Exemplificando esse processo colaborativo o autor citou a *Wikis*:

(...) a colaboração em massa consiste na criação coletiva (...) nos conhecidos Wikis, em que vários autores participam abertamente da criação de notícias, sites, blogs. O caso mais

relevante é a enciclopédia virtual Wikipédia⁸, escrita diariamente por autores anônimos espalhados por todo mundo. (p. 3).

A participação dos públicos nas redes sociais pode acontecer de acordo com Rhoden (2013) por meio de:

(...) textos, imagens, áudios e vídeos em *blog*⁹, quadro de mensagens, *podcasts*¹⁰, *vlogs*¹¹, entre outros, permite a interação entre usuários, traz consequências, complexifica o gerenciamento da comunicação e representa novos desafios aos profissionais das Relações Públicas, pois o compartilhamento de conteúdos, diálogos e conversações são os grandes pilares das mídias sociais. (p.79).

Ao refletirmos sobre a cooperação no ambiente digital, especialmente no desenvolvimento do processo comunicacional de Relações Públicas enquanto gestão, ao mesmo tempo em que passa a existir uma maior transparência, participação e interação, diminui consideravelmente a possibilidade de controle ou monitoramento do que é veiculado. Pensando em aumentar o controle por parte das organizações, discute-se atualmente, segundo Terra e Bueno (2010), a elaboração de manuais de conduta nas redes sociais para funcionários. A intenção é criar certos parâmetros para guiar os comportamentos na rede, orientando os funcionários e colaboradores, na tentativa de criar mecanismos para monitorar e regular a comunicação oficial frente a estas questões.

As redes sociais não são algo novo, conforme destaca Recuero (2009), mas uma consequência da apropriação das ferramentas de comunicação mediada pelo computador e pelos atores sociais. No ponto de vista de Terra e Bueno (2010), as redes sociais, e as redes sociais *on line*, bem como o conteúdo gerado pelo consumidor são:

(...) as conexões formadas pelas pessoas que estão ligadas entre si. E, por fim, o conteúdo gerado pelo consumidor ou a mídia produzida pelo usuário são os dados e informações que o internauta gera, produz, ou seja, os *posts* de seus *blogs*, *microblogs* e conteúdos dos seus perfis nos *sites* em que participam. (p. 3).

⁸ Trata-se de um software colaborativo que permite a edição coletiva dos documentos usando um sistema que não necessita revisão do conteúdo antes de sua publicação.

⁹ Conjunto de mensagens curtas ou longas conhecidas como *posts*. Estas mensagens são ordenadas em ordem decrescente de data da postagem.

¹⁰ Arquivo digital de áudio, frequentemente em formato MP3.

¹¹ É uma variante de weblogs, tendo vídeos como conteúdo principal.

Diante deste cenário provocado pelas tecnologias digitais, destacando a interatividade com os públicos e a convergência possibilitada por este ambiente, os gestores de comunicação precisam aproveitar estas novas formas de contato e potencialidades, inserindo orientações estratégicas na política de comunicação, com a finalidade de preparar a organização para lidar favoravelmente com estas alterações.

As organizações contemporâneas precisam fazer mais do que utilizar estratégias de comunicação mediadas pelo computador. Elas necessitam, sobretudo, assimilar esses novos patamares espaço-temporais nas suas atividades cotidianas. É preciso utilizar, especialmente, duas propriedades estruturas da comunicação digital: a potencialização da interatividade com os públicos e a convergência de ações possíveis em um mesmo dispositivo de comunicação (Barichello, 2009, p.351).

Ao falarmos de convergência, apresentamos o conceito trazido por Jenkins (2009), ampliando o foco para além das transformações tecnológicas:

Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando. (p.29).

Ao mencionarmos a Comunicação Organizacional ou Corporativa Digital, decorrentes do fenômeno da digitalização e da evolução da sociedade, selecionamos a definição de Terra (2006), que compreende esta terminologia como sendo uma evolução da comunicação de massa:

(...) passando dos meios impressos aos eletrônicos e, mais recentemente, aos digitais, a comunicação corporativa incorpora uma vasta lista de ferramentas, que vão desde a intranet, à TV via satélite, agora a TV Digital, os *blogs chats, podcasts*, entre outros. A soma desse ferramental digital, que informa, treina, motiva públicos, ligados à organização, é o que se denomina Comunicação Organizacional ou Corporativa Digital.

As tecnologias digitais precisam ser estudadas no campo específico das Relações Públicas, verificando quais são os apontamentos sobre a atuação profissional no ambiente digital, que serão feitos na sequência.

3.5.1 Possíveis áreas de atuação do Relações-Públicas no contexto digital

Entre as prováveis áreas que requerem a atuação mais específica do profissional de relações-públicas de acordo com Vergili (2014) está o monitoramento das mídias digitais, com a finalidade de gerenciar a reputação empresarial, além dos tradicionais veículos de informação e da perspectiva da publicidade institucional. Portanto, a utilização inadequada da *web*, ou mesmo a opção em não utilizá-la pode causar graves danos à reputação corporativa. De acordo com Straubharr, LaRose e Davenport (2010) “*blogs, tweets* e outras mídias sociais podem espalhar notícias, rumores, ataques e opiniões tão rápido que exigem uma reação imediata quase impossível para profissional de RP” (p. 310). A proporção aumenta exponencialmente como complementa França (2010b), atualmente “os conflitos ligados à reputação são ainda mais graves devido à possibilidade de imediata divulgação de qualquer deslize cometido por organizações no mundo inteiro [por meio de redes sociais]”. (p.1074).

Para entender melhor a terminologia reputação empresarial vamos diferenciá-la de imagem. Para França (2010a) imagem é uma ‘representação de qualidades percebidas na organização. (...) podem ser lembradas, associadas, e formar novas imagens. A imagem é o que se percebe (...) e não aquilo que se quer projetar” (pp. 654-655). O autor ainda acrescenta:

Uma percepção facilmente mutável, podendo ser “velada” como numa fotografia, gerando descrédito para a organização. Não representa um conceito nem se iguala à reputação, que traz em si elementos capazes de emitir um juízo de valor sobre a organização.

Para Argenti (2006) a reputação é algo mais duradouro, que “(...) se diferencia da imagem por ser construída ao longo do tempo e por não ser simplesmente uma percepção em um determinado período” (p. 97). Ampliado o conceito França (2010), entende como um “conjunto de atribuições favoráveis dado a uma organização pela sociedade ou públicos segmentados, considerando-a idônea, (...) ética e digna de crédito no desempenho de suas atividades”. (p. 1074).

O gerenciamento da reputação das empresas começou a ganhar mais relevância com as novas formas de interação propiciadas pela *web*. Entre as formas de mensuração Vergili

(2014) aponta os critérios de engajamento, influência, alcance e interatividade. Todas as métricas envolvem os públicos diretamente relacionados com o objeto de estudo, que em algum momento já interagiu com a organização, sendo uma média das informações, entre as opiniões e avaliações sobre produtos e serviços, entre outras considerações.

Outra atividade que pode ser atribuída ao profissional de relações-públicas neste contexto digital, principalmente com o auxílio da *web*, está a avaliação dos resultados de relacionamento com a imprensa, eventos, comunicação interna, comunicação institucional, imagem e reputação corporativa, a partir de pesquisas *on line*, com a utilização de critérios e métodos específicos. Segundo Yanaze, Freire e Senise (2010) é possível analisar, por meio da *web*, a distribuição das mensagens aos públicos de interesse, com relatórios gerados por softwares que fornecem o percentual de cliques em determinado tipo de link, o horário de pico de acesso e o dispêndio de tempo do usuário em certa página ou texto. Outra possibilidade é realizar o monitoramento de expressões e palavras-chave mencionadas em redes sociais ou portais de grande acesso, já com pré-avaliação de comentário positivo, negativo ou neutro, além de alertas em caso de tendência de críticas mais acentuada.

O profissional de relações-públicas pode ainda viabilizar e explorar a intranet; o sistema de publicação de conteúdos; as ferramentas para criação e desenvolvimento de conteúdo das mensagens; ferramentas de criação e desenvolvimento de interações, como salas de bate-papo, *weblog*, *podcast*; ferramentas de criação e manutenção de relacionamentos entre comunidades de interesse, como o *facebook*¹² e *linkedin*¹³.

A importância e o potencial da *web* algumas vezes é reduzida por empresários e acadêmicos da área de comunicação, muitos encarando-a como mais uma ferramenta para publicação de textos e autopromoção e utilizando-a de maneira instrumental. Contudo, ao analisarmos mais a fundo, percebemos um campo fértil com enormes possibilidades a ser explorado. Porém, para obter um melhor aproveitamento é preciso ter capacidade de julgar uma rede ou um programa pela sua praticidade de uso, aplicações, potencialidades e eficácia.

As redes sociais de acordo com Pinho (2003) precisam oferecer mais do que um Serviço de Atendimento ao Consumidor (SAC), superando a maneira ativa de atendimento; aquela cuja preocupação está em informar e divulgar produtos e serviços, e a defensiva;

¹² Facebook - **rede social** lançada em 2004, por Mark Zuckerberg. No levantamento da empresa de monitoramento *Socialbakers* feito em 2012 com a lista dos países com o maior número de usuários desta rede, o Brasil já figurava na quarta posição, com quase 38 milhões de membros, atingindo 19% da população total e cerca de 50% da população *online* do país. Disponível em: <http://blogmidia8.com/2012/01/dados-sobre-o-facebook-no-brasil.html>.

¹³ LinkedIn – rede mais direcionada para interesses profissionais, atualmente com mais de 400 milhões de usuários. Disponível em: <http://br.linkedin.com>.

limitando-se a solucionar reclamações. A recomendação fica por conta de agir interativamente, buscando fidelizar os públicos. Para tanto, faz-se essencial, mostrar uma atitude proativa e cordial, fomentando debates, levantando opiniões e solucionando problemas para que as expectativas dos *stakeholders* sejam atendidas e se possível superadas.

Em face do contexto tecnológico que vivenciamos, diversos profissionais e profissões precisam buscar uma maior capacitação e entendimento do ambiente para exercer com maior competência suas tarefas e funções, Rosa (2007) enfatiza os aspectos provocadores desta necessidade:

(...) o que nos separa da década passada, dos anos 1990, não são apenas dez anos. É uma unidade histórica inteira: uma era. O que nos separa da década anterior é um abismo histórico. (...) Passamos a enfrentar novos desafios, novos riscos e passamos também a divisar novas oportunidades em tudo que diz respeito à percepção e à exposição de imagens públicas ou institucionais. (p. 62).

Para Relações Públicas o cenário não é diferente, ao lembrarmos o início da atividade no Brasil, regulamentada há mais de 40 anos, em um período em que ainda não havia web, a formação de muitos profissionais atuantes não possibilitou com que tivessem contato direto com as tecnologias recentes. Acrescido a este fato, a introdução das premissas deontológicas, ou seja, segundo Karam (2009) “(...) o conjunto de procedimentos corretos, aconselháveis ou recomendáveis, desde a perspectiva ético-moral, no exercício da atividade” (p. 91) e a consolidação da profissão ocorreram em outra realidade tecnológica. Portanto, conforme destaca Farias (2011):

É também momento oportuno para discutir o crescimento do campo, em uma atividade que agrega cada dia mais pessoas – oriundas de diversas matrizes de formação profissional – e amplitude de pesquisas, as quais têm efetivamente consistência e maturidade. (p.16).

Com o crescente uso da internet e, mais recentemente, da utilização das redes sociais, podemos afirmar que as redes sociais têm recebido crescente investimento organizacional, tanto no monitoramento quanto na articulação direta da rede. Mas, segundo Vergili (2014), não devem ser utilizadas como a única maneira de comunicação com os públicos de interesse de uma empresa. Neste sentido, são consideradas ferramentas importantes, mas não resolvem todos os problemas de relacionamento e imagem com os públicos envolvidos com as

organizações, tratando-se de uma alternativa complementar a outros processos comunicacionais.

Algumas organizações têm apostado na melhoria da qualidade de seus *websites* e até disponibilizado alguns *blogues* corporativos para buscar aumentar a interatividade com os usuários, mas como o ambiente digital ainda é considerado por muitos, como um território sem leis e fronteiras, várias empresas têm receio de investir na área. A pesquisa “Mídias sociais nas empresas: o relacionamento *online* no mercado” realizada pela auditoria e consultoria Deloitte (2010), aplicada em 302 empresas brasileiras, de diversos segmentos e portes econômicos, constatou como insatisfatória a profissionalização de um novo mercado, baseado em redes sociais:

Apesar do grande número de organizações que utilizam as mídias sociais, a maioria delas ainda não atinge completamente todos os benefícios prometidos, não compreende os riscos ou não conseguiu implementar mídias sociais de forma integral em toda a empresa, o que exige uma transformação na cultura e nos hábitos dos profissionais que serão os atores sociais no relacionamento com o mercado. (p.7).

Mais alguns informações significativas da mesma pesquisa registram o seguinte: 70% delas utilizam ou monitoram as mídias sociais, e entre as principais motivações, a utilização recai mais como mídia do que como plataforma de relacionamento. Ao observamos estes resultados, apesar da alta adesão de utilização das mídias sociais pelas empresas, ainda não são articuladas como uma base estratégica para seus negócios. Outros dados reveladores da pesquisa mostram a pouca inserção do profissional de relações-públicas nas áreas que gerenciam o processo comunicacional na internet, sendo em 73% das organizações selecionados para o estudo, administradas pela área de marketing, em seguida 16% pelo departamento de tecnologia da informação e em quarto lugar, com 12%, aparece à área de relações públicas, sendo superada pelo departamento de vendas, com 13%.

Já em relação aos objetivos buscados pelas organizações ao utilizarem as redes sociais, 84% dos entrevistados indicaram o aumento da reputação da marca e 16% a melhoria da produtividade de relações públicas. Ambas as alternativas fazem alusão à atividade de relações públicas. Apesar disso, não são estes os profissionais mais procurados para articular e monitorar as redes sociais.

Estes fatos nos levam a questionar quais seriam os motivos para o profissional de RP não estar inserido nesse segmento de mercado e para a atividade não ser tão priorizada quanto

outras áreas de comunicação social e outras que envolvam o trabalho nas redes sociais? Como os cursos precisam ser repensados em termos de avanços em sua matriz curricular, buscando inserir esta lacuna na formação profissional?

Ressaltamos dois aspectos favoráveis para a inserção do ambiente digital na academia. Em primeiro lugar destacamos o papel da comunicação nas organizações como uma necessidade já perceptível por elas na busca do alinhamento de seus negócios, conforme aponta Rufino (2009):

A presença das organizações nesse novo ambiente comunicacional, propiciado pelas redes de comunicação horizontais, representa uma mensagem unívoca: a de que a organização é uma empresa aberta ao diálogo, com ouvidos para as críticas e disposta a manter fluxos de relacionamento e de influência recíproca. (p.15).

Neste sentido, apesar das empresas não terem ainda a noção estratégica sobre a utilização destes novos meios de comunicação, reconhecem a relevância de estarem inseridas neste ambiente, o que aponta para mais um campo de atuação aos profissionais de relações-públicas graduados.

Em segundo lugar, destacamos o perfil de alunos de graduação desta década, pois na visão de Tapscott (2010), os que estão cursando o ensino superior atualmente, em sua maioria são considerados como da geração digital, ou seja, aqueles primeiros jovens a crescer no ambiente digital, nascidos no final dos anos 80 ou 90, com um pouco mais de 30 anos, começando a dominar o mundo do trabalho. Como todas as informações estão ao alcance de seus dedos, na tela de seu computador, ou em seu *smartphone* ao acionar algum sistema de busca da internet, o sistema de aprendizado em sala de aula pode lhe parecer retrógrado. Como já falamos anteriormente, em outros momentos, os alunos precisarão de um novo modelo de ensino, cujo enfoque seja transformar a informação em conhecimento, por meio de ativação de seu senso crítico, e buscar formas colaborativas e interativas de aprendizagem.

Este desafio vem sendo enfrentado há muito tempo pela educação, conforme destaca Tapscott (2010):

Os jovens da Geração Internet não se contentam em ficar sentados, calados, ouvindo a aula expositiva de um professor. Os jovens que cresceram em um ambiente digital esperam poder responder, conversar. Eles querem uma opção em sua educação em relação ao que, quando e como aprendem. Querem que sua educação seja relevante para o mundo real, o mundo em que vivem. (p.155).

Estas novas perspectivas devem servir como estímulo para os cursos de graduação ao repensarem os seus modelos de ensino, tanto para adequar seu projeto pedagógico às necessidades da sociedade do conhecimento, buscando suprir as lacunas e deficiências em seus programas, a fim de abrir novos espaços a serem ocupados no mundo do trabalho; quanto receber alunos já com conhecimentos prévios sobre o cenário digital. Contudo, com relação aos discentes, a aquisição dos conhecimentos digitais por si só, não garante o domínio e as competências necessárias para a atuação profissional.

Para uma reflexão sobre as prováveis mudanças a serem promovidas nos currículos da graduação em Relações Públicas, podemos tecer algumas pistas do que já vem sendo anunciado pelos pesquisadores da área, para acompanhar as transformações já ocorridas e caminhos a serem transpostos. Recomendamos também a inserção de várias destas sugestões nos projetos pedagógicos desta graduação, após uma análise criteriosa e verificação das melhores propostas que se adequam ao propósito de cada curso, pela equipe pedagógica de cada instituição, com a finalidade de melhor preparar e auxiliar no posicionamento do futuro profissional que deseja atuar no cenário digital.

3.6 Direcionamentos para atuação de relações-públicas no cenário digital

As redes sociais formam um ambiente de grande exposição para as organizações, tanto de maneira positiva como negativa. Quando se trata de imagem e reputação empresarial, como utilizar o potencial da rede para atingir o público de maneira mais efetiva? O profissional de relações-públicas está capacitado para desenvolver este trabalho? Que tipo de conhecimentos são necessários para atuar na *web*? Estas questões serviram de base para a realização de duas pesquisas de campo organizadas por Vergili (2014), sendo a primeira quantitativa, feita com articuladores de redes sociais das maiores empresas do país que tinham perfil oficial no *Twitter*, totalizando 128 empresas e a segunda do tipo qualitativa, por meio de entrevistas com representantes de agências de comunicação e redes sociais que prestam serviços a grandes empresas do Brasil.

Na análise dos resultados obtidos Vergili (2014) verificou que grandes companhias priorizam o relacionamento com os públicos. Contudo, o profissional de relações-públicas, que tem entre as suas atividades a promoção de diálogos e comunicação com os *stakeholders*, não está inserido adequadamente neste nicho de mercado. Após constatar estes e outros entraves, o autor discute possíveis caminhos para ampliar a participação do RP no mercado de

comunicação digital, além de abordar os limites e as potencialidades do uso de redes sociais no relacionamento entre organizações e públicos de interesse.

Vergili (2014) faz uma análise detalhada das atividades e funções que poderiam ser exercidas pelo profissional de relações-públicas nas redes sociais, com base em uma comparação entre a deontologia da profissão e as novas exigências do mercado. A partir desta análise, apresenta três grandes discussões a serem apreciadas como possíveis contribuições para a construção de um novo pensamento sobre a formação profissional. A primeira, acerca da articulação de redes por meio do *netweaving*, a segunda a inclusão da transdisciplinaridade e por fim, o pensamento comunicacional. Vamos nos deter um pouco mais em sua análise ao discorrer sobre estes aspectos, pois acreditamos que são sugestões interessantes baseadas em pesquisas, a serem apreciadas quando se reflete sobre mudanças na proposta pedagógica da profissão sob esta prima, do contexto digital.

Ao comparar as funções exercidas pelo articulador de redes sociais, com as habilidades do profissional de relações-públicas, acrescentando os resultados obtidos nas pesquisas desenvolvidas, Vergili (2014) buscou sugerir atributos para permitir que a área de RP esteja em maior sintonia com as demandas da sociedade contemporânea. Como um primeiro passo para facilitar as atividades do articulador de redes sociais, apresentou o conceito de *netweaving* e sua possibilidade de utilização por grandes empresas.

Segundo Franco (2008) o termo *netweaving* refere-se à articulação de redes e demanda, necessariamente, a conexão entre pessoas (redes distribuídas) e não apenas a ligação direta com um centro coordenador, como ocorre em redes centralizadas, entendendo que as redes são constituídas por graus de distribuição, variáveis entre a máxima centralização (onde não ocorre nenhuma distribuição), e a máxima distribuição, (quando se atinge a totalidade).

O articulador de redes precisa criar mecanismos de incentivo permitindo a participação espontânea dos usuários, possibilitando uma interação ampliada. Ao mesmo tempo, precisa manter a função de supervisão e participação ativa, evitando a exposição de comentários indevidos ou inverídicos, sem resposta. Para um melhor exercício de coordenação da articulação das redes Vergili (2014) sugere uma moderação denominada de *gatewatchers* terminologia apresentada por Bruns (2005) – filtrar determinadas informações com a finalidade de promover e orientar o debate e não de censurar os usuários. Essa nova função do comunicador, ou do relações-públicas vai permitir ao profissional tornar-se fonte de informações para suscitar o debate. Para tanto, ele precisa selecionar os acontecimento por

ordem de importância, disseminar o conteúdo e possibilitar a participação e interpretação de outros usuários.

O verdadeiro valor para o fornecedor de informações está em:

(...) localizar, filtrar e comunicar o que é útil para o consumidor. Não é por acidente que os sites mais populares da web pertencem às máquinas de busca, aqueles dispositivos que permitem às pessoas encontrar a informação que valorizam e evitar o resto (Shapiro & Varian, 1999, p.19).

Ainda na perspectiva da articulação das redes sociais, Vergili (2014) propõe duas alternativas para otimizar as práticas de relações públicas com o apoio da tecnologia: a transdisciplinaridade e o pensamento comunicacional. A terminologia transdisciplinaridade de acordo com Martinez (2008) surgiu em 1970, no decorrer do I Congresso Internacional sobre Interdisciplinaridade, quando Piaget mencionou durante o evento que o rompimento da dicotomia entre sujeito e objeto, que estava sendo abordado no encontro, deveria receber outra nomenclatura – a transdisciplinaridade. O conceito estaria ligado a um agrupamento de informações de disciplinas, mas, além disso, tratava-se de um pensamento organizador, com o objetivo de construir um conhecimento integrado.

A partir de 1994, o termo ampliou a sua abrangência e o número de apoiadores, ao ser definido como a abertura de várias disciplinas, atravessando-as e ultrapassando-as, e não se tratando de um domínio de uma sobre as outras. D'Ambrosio (1997), um dos pioneiros do estudo no Brasil, constatou que, para ocorrer a complementaridade entre as disciplinas, faz-se necessário respeitar as características, técnicas e habilidades individuais, contudo os campos do conhecimento não podem ser hierarquizados.

Ao analisar as entrevistas realizadas na pesquisa qualitativa Vergili (2014) percebeu que o profissional de relações-públicas terá de entrecruzar campos dos conhecimentos com as áreas de:

Marketing (para adquirir uma visão mais mercadológica); ciência da computação e tecnologia da informação (para atualizar e aperfeiçoar os serviços prestados na web); jornalismo (para gerenciar informações de acordo com as técnicas jornalísticas); e design (para elaborar peças gráficas que motivem a participação dos usuários), entre outras, que podem ter mais ou menos utilidade de acordo com o público que se deseja atingir. Dessa maneira, pode tanto planejar mais adequadamente as ações – quanto administrar relacionamentos de modo mais direto. (...) Nesse sentido, entrecruzar campos do conhecimento e conhecer as arquiteturas dos sistemas poderia favorecer a prestação de serviços com excelência e potencialidades ampliadas. (p.124).

Mas, o autor alerta que na maioria das vezes, as especificidades das áreas serão mantidas, já que qualquer profissional, inclusive o de relações-públicas terá dificuldades de construir um arcabouço completo de competências que deem conta de elaborar a parte estrutural, visual e de conteúdo da *web*. De toda maneira, até mesmo para administrar vários profissionais, cada um com uma capacitação, será imprescindível ter conhecimentos básicos em cada segmento.

Outro estudo que coaduna com esta proposta é o de Fernandez (2010). Ao apontar as principais tendências profissionais para a área da Comunicação Social, fez o seguinte destaque:

É visível o surgimento de profissões emergentes/ocupações emergentes, principalmente as relacionadas à Comunicação Digital. Esse novo mercado de trabalho da Comunicação inclui agora, além dos profissionais oriundos de habilitações relacionadas à área da Comunicação Social, profissionais de outras áreas do conhecimento, o que exige pensar em reformulação ou atualização dos cursos de forma transdisciplinar. (p.156).

Acreditamos que esta visão deve ser incorporada ao se refletir na atualização do curso de Relações Públicas, propor uma grade com várias disciplinas de campos diversos, que se conversam e se entrecruzam para possibilitar a formação de um conhecimento transdisciplinar. Afinal, como já mencionamos, se o egresso não sair do ensino superior de Relações Públicas com capacitação para atuar nesse mercado, outras áreas do conhecimento irão ocupar ainda mais esse espaço.

Ainda sobre os benefícios da transdisciplinaridade nos projetos pedagógicos da área de Relações Públicas Vergili (2014) faz as considerações que se seguem:

Em projetos que se relacionam à área de comunicação e, mais especificamente, à atividade de RP, em conjunto com as novas tecnologias, as teorias transdisciplinares poderiam contribuir para o entendimento de diversos aspectos e fenômenos ocorridos no ambiente web, ajudando, inclusive, a apresentar resultados comprovados, com menos fragilidades. Nesse entrecruzamento de campos, é fundamental adquirir aprofundamento teórico, tanto sobre a natureza do homem quanto sobre a natureza da rede, sobretudo no que se refere à parte estrutural. (p.106).

A partir deste pensamento, o autor deixa evidenciado a necessidade de inserir nos currículos da graduação em RP, disciplinas que versem sobre a natureza do homem e outras

que contenham conhecimentos a respeito das redes. Partindo do pressuposto de que a atividade perpassa outros campos e de que, segundo Baccega (1999), “embora cada um dos campos guarde suas especificidades (...) há entre eles um intercâmbio permanente, formando novos campos, em outro patamar” (p. 7), seria viável de acordo com Vergili (2014) “implementar o pensamento computacional visando agregar informações, não apenas de áreas da comunicação como de tecnologia, obtendo, no mínimo, conhecimentos básicos sobre a estrutura da rede”. (p. 107).

No ponto de vista de Vergili (2014) o pensamento computacional pode ser uma opção para aperfeiçoar as práticas de RP, especialmente nas redes sociais. Desta forma, as empresas ao integrarem a parte de gestão de conteúdo com o núcleo dos profissionais de tecnologia da informação, podem facilitar a adaptação às redes e proporcionar inovações que ainda são menos frequentes devido, até em alguns casos, problemas de disputas e divergências internas entre departamentos ou campos de conhecimento de organizações.

Para Wing (2006), “temos testemunhado o impacto do pensamento computacional em outras disciplinas” (p. 34), uma vez que “é uma habilidade fundamental pra todos, não apenas para cientistas da computação”. Apesar de parecer algo novo essa concepção na área de comunicação, segundo Lima Junior (2011):

(...) já era desenvolvida no final dos anos 60, do século passado, por profissionais estadunidenses que começaram a entender o funcionamento de computadores e banco de dados, na tentativa de utilizar esses dispositivos tecnológicos para obter informações não triviais. (p. 49).

O oferecimento desta capacitação para o profissional de RP pode auxiliar numa exploração de maneira mais eficaz da rede, pois conforme destaca Vergili (2014):

Os novos processos comunicativos, que dependem cada vez mais da máquina computacional, se associados ao ato de pensar computacionalmente – que tem relação intrínseca com o uso de diferentes níveis de abstração vinculado às características da ciência da computação -, pode permitir que o profissional de RP deixe de ser apenas consumidor de tecnologias e passe a ser seu produtor. Sem a necessidade de tornar-se programador, mas adquirindo capacitação suficiente para conhecer a parte estrutural da rede, uma gama de possibilidades, seja resolução de problemas estruturais ou de conteúdo (...). (p.108).

Ainda de acordo com Pearson (2009), a capacitação na área computacional pode facilitar a inserção desses profissionais no contexto de constantes mudanças tecnológicas, produzindo insumos para a continuidade da prestação de serviços com excelência, permitindo a democratização da informação, por meio do desenvolvimento de interfaces amigáveis que possibilitem uma maior interação entre os usuários.

A apropriação tecnológica adequada pode facilitar o monitoramento de comentários dos *stakeholders* das organizações, ampliar a possibilidade de estabelecer relacionamentos e, fortalecer a reputação empresarial. A avaliação e controle é uma ferramenta crucial nas estratégias de RP, como afirma Farias (2009): “Os planos de comunicação partem dos macro-objetivos que as organizações traçam e não podem deixar de lado sistemas de acompanhamento de resultados” (p. 101).

Mais alguns direcionamentos para atuação de RP junto às mídias digitais foram elencados por Terra (2016, p.2): 1º. O profissional tem de aprender a gerar conteúdo, além de funcionar como um organizador/gerenciador digital de conteúdos. 2º. Existem múltiplos canais para os relacionamentos com os públicos de interesse, cada um deles precisa ter estratégias diferenciadas e linguagens apropriadas. 3º. As informações geradas pelo consumidor devem ser transformadas em ações para incremento de vendas e de relacionamento com esse público. 4º. É relevante entender os anseios da sociedade e analisar, do ponto de vista corporativo, de que maneira a empresa pode colaborar com ela. 5º. Devem ser criadas conexões emocionais, a fim de possibilitar com que os consumidores se tornem embaixadores da marca.

Diante destas considerações, constatamos um profissional de RP contemporâneo ligado a ações mais estratégicas, não podendo limitar-se à parte operacional. Como destaca Macnamara (2010), ele precisa ter visão global de todos os processos comunicacionais de uma organização, dando autonomia aos colaboradores, além de contribuir com o fornecimento de instruções; interferências e diretrizes tanto nas práticas *on line* quanto nas presenciais; auxílio no alinhamento de discurso entre todos os colaboradores para a disseminação de uma mensagem unificada; realização de pesquisas para identificar as necessidades de informação de cada setor da empresa; participação proativa, coesa e receptiva no site corporativo e em redes sociais das quais a organização faz parte; além de monitoramento e análise de informações – audiência, credibilidade da fonte e mensagens favoráveis e desfavoráveis ou com conteúdo capaz de produzir potenciais crises – coletadas tanto na imprensa tradicional, como na *web*.

Vergili (2014) ao contemplar o novo panorama tecnológico e a sua interferência na atividade profissional de RP, faz a seguinte constatação sobre o seu estudo:

(...) não é a deontologia da atividade que precisa ser alterada, mas a formação de um novo profissional de RP. Os preceitos que norteiam as práticas de relações públicas – como a busca de relacionamentos entre empresas e *stakeholders*, além da construção e do fortalecimento da reputação corporativa – continuam válidos. O que precisará ser feito, no caso de profissionais que queiram se envolver com a tecnologia, é formar um relações-públicas que compreenda essa nova realidade, entenda a lógica dos processos e, conseqüentemente, consiga aplicar as premissas deontológicas da profissão nesse novo cenário. (p.126).

Concordamos com este pensamento do autor, ao expressar que a mudança na atividade de RP requer uma alteração na formação deste profissional. Portanto, caberá a academia fornecer em sua matriz curricular elementos que contribuam com a construção deste novo perfil, priorizando o entrecruzamento de campos de conhecimento para propiciar a transdisciplinaridade, envolvendo as áreas de Exatas e Humanas, incluindo a tecnologia, no que tange o entendimento da estrutura da rede, com alinhamento aos princípios que norteiam a atividade de relações públicas. Outras ações poderão auxiliar na criação deste novo profissional, como a inclusão de metodologias ativas no ensino, valorizando a criatividade e estimulando o espírito crítico.

As alterações e avanços tecnológicos são enormes e desafiadores, não incorporando teoricamente nesse mesmo ritmo, mas trazendo também impactos e transformações significativas nas atividades profissionais e conseqüentemente na academia. De todo modo, acreditamos que a inserção do profissional de RP ocorrerá mais adequadamente e com maior abertura a partir do momento em que a sociedade e o próprio mercado considerarem que as técnicas de RP são cruciais para o desenvolvimento de suas atividades. Até mesmo porque, de acordo com Pereira (2011), “o valor das relações públicas como função estratégica está em equilibrar os interesses da sociedade com os interesses dos clientes com os quais o profissional trabalha” (pp. 141-142). Sendo assim, a prestação de serviços de modo excelente e o incremento de serviços inovadores em empresas que empregam profissionais de RP, aumenta a probabilidade de contratação de profissionais por outras organizações, elevando o índice de empregabilidade.

Sintetizando este capítulo, procuramos levantar aspectos históricos e conceituais da profissão, buscando contextualizar o campo e atividade profissional, para melhor posicionar

as RP no ambiente digital, mostrando os impactos e as transformações surgidas e a serem incorporadas no ensino de graduação da área. Mencionamos aspectos basilares da área como: os públicos, *stakeholders* e a gestão de relacionamentos entre a organização e os públicos de interesse e as interfaces que o cenário digital necessita para alinhar o pensamento sobre como planejar e fazer RP na sociedade do conhecimento, procurando compreender as tecnologias e as diferentes formas de interação e cooperação na *web*. Apontamos algumas pistas e direcionamentos de teóricos sobre as possíveis mudanças a serem inseridas na formação profissional, indicando a relevância do cenário digital como mais um campo a ser explorado e ser ocupado pelos relações-públicas.

A partir desta contextualização, acreditamos como imprescindível e urgente, um repensar do ensino superior sobre a formação profissional, afinal conforme destaca Scroferneker (2005), como acompanhar essa evolução tão complexa na graduação de Relações Públicas? Ponderando sobre este campo, a autora se questiona sobre os seguintes aspectos:

Como as relações públicas estão transitando em uma realidade-mundo cada vez mais complexa que impõe soluções únicas, para organizações únicas, embora múltiplas? O ‘olhar’ funcional tem conseguido perceber e interpretar essa nova realidade? A (re)construção dos currículos dos cursos de relações públicas se constitui em uma das alternativas concretas desse revisitar e dessa revisão? (p.28).

Para refletir sobre este questionamento, vamos abordar na sequência o uso das TIC no Ensino Superior, a capacitação dos professores para o uso das tecnologias e Ensino Superior de Relações Públicas, para ponderar e analisar mais um pouco as alterações que poderão ser realizadas, bem como destacar os pontos fortes e fragilidades do campo, ou sugerir novos apontamentos e futuras pesquisas.

4 O Uso das Tecnologia da Informação e Comunicação no Ensino Superior

No atual panorama educativo da era digital, em que o conhecimento e a prática docente não são mais pertinências específicas das instituições tradicionais de ensino, o professor deve expandir e não diminuir sua ação de agente da memória educativa, visto que, nesse universo, é papel do professor recobrar a origem e a memória do saber. O docente é o sujeito que situa a ordenação e o direcionamento das práticas, dos conhecimentos, das vivências e posicionamentos apreendidos nos mais variados ambientes e recursos tecnológicos: dos livros aos computadores, redes e ambientes virtuais. Ainda há resistência de alguns professores quanto ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, e os ambientes virtuais não são notados como recursos auxiliares à prática docente.

Os adeptos do uso das novas tecnologias assumem papel sociotécnico do seu tempo e desfrutam de diferentes possibilidades: a de facilitar o ensino (papel do docente) e a conquista do aprendizado (expectativa do aluno), ou vice-versa, dentro de um ambiente virtual de troca dinâmica do saber entre todos os envolvidos nesse processo. Precisamos considerar a problemática da inclusão digital na formação básica dos professores ou na educação continuada dos que já atuam.

A formação docente parece alheia à presença das TIC no mundo contemporâneo. Para utilizar os recursos tecnológicos no ensino superior, professores e alunos precisam estar incluídos no mundo digital. As tecnologias e a internet propiciam interfaces, como fóruns de discussão, salas de chat, correio eletrônico, bibliotecas virtuais e disposições multimídia contemplando áudio, imagens, vídeos, textos e gráficos. Além das interfaces citadas, as plataformas institucionais criam espaços de gestão do aprendizado. Todos esses recursos poderão ser subutilizados caso o aluno e/ou o professor não estejam capacitados para usá-los.

4.1 Recursos Didáticos para a Educação

Para Lorenzato (1995),

Os recursos interferem fortemente no processo de ensino e aprendizagem; o uso de qualquer recurso depende do conteúdo a ser ensinado, dos objetivos que se deseja atingir e da aprendizagem a ser desenvolvida, visto que a utilização de recursos didáticos facilita a observação e a análise de elementos fundamentais para o ensino experimental, contribuindo com o aluno na construção do conhecimento. (p.54).

Constata-se que, o quadro de giz, o livro didático, aula expositiva e trabalho em grupo, são alguns dos recursos didáticos muito utilizados. Conforme Sancho (2001), o quadro de giz é o meio mais acessível, mais econômico, mais fácil de usar, apesar do inconveniente do professor ficar de costas para os alunos enquanto faz anotações. Mas, torna-se funcional para demonstrações.

Ao se referir às aulas expositivas, Libâneo (1994), afirma que os conhecimentos, habilidades e tarefas são apresentadas, explicadas ou demonstradas pelo professor e a atividade dos alunos é receptiva, embora não necessariamente passiva. Diz também, que o método expositivo é bastante utilizado nas escolas, apesar das críticas, principalmente por não levar em conta o princípio da atividade do aluno e que, apesar desta limitação, é um importante meio de obter conhecimentos. Entre as formas de exposição, menciona a exposição verbal, a demonstração, a ilustração e a exemplificação. Essas formas, segundo o autor, em geral, podem ser conjugadas possibilitando o enriquecimento da aula expositiva.

No trabalho em grupo, segundo Libâneo (1994), o método consiste basicamente em distribuir temas de estudo iguais ou diferentes a grupos fixos ou variáveis. Esse tipo de trabalho tem sempre um caráter transitório, ou seja, deve ser agregado eventualmente, ajustado com outros métodos de exposição e de trabalho independente. Acrescenta também que dificilmente será bem sucedido se não tiver uma ligação orgânica entre a fase de preparação e organização dos conteúdos e a comunicação dos seus resultados para a classe toda.

Partindo dessa premissa, a finalidade principal do trabalho em grupo é obter a cooperação dos alunos entre si na realização de uma tarefa. Para que cada membro do grupo possa contribuir na aprendizagem comum, é necessário que todos estejam familiarizados com o tema em estudo. Por essa razão, exige-se que a atividade grupal seja precedida de uma exposição, conversação introdutória ou trabalho individual.

4.2 Tecnologias Aplicadas à Educação

As tecnologias ampliam as possibilidades do professor de ensinar e do aluno aprender. Verifica-se que quando utilizadas adequadamente, auxiliam no processo educacional.

Libâneo (2007) afirma que: “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem” (p. 309).

Ainda em Moran (2000), “ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial” (p. 63).

4.2.1 O Uso dos Recursos Tecnológicos na sala de aula

A inserção dos recursos tecnológicos na sala de aula requer um planejamento de como introduzir adequadamente as TIC para facilitar o processo didático-pedagógico da escola, buscando aprendizagens significativas e a melhoria dos indicadores de desempenho do sistema educacional como um todo, onde as tecnologias sejam empregadas de forma eficiente e eficaz.

A partir das concepções que os alunos têm sobre as tecnologias, sugere-se que as instituições educacionais elaborem, desenvolvam e avaliem práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e usos tecnológicos.

Para Moraes (1997), “o simples acesso à tecnologia, em si, não é o aspecto mais importante, mas sim, a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais a partir do uso dessas novas ferramentas”. (p.78). Portanto, é preciso conhecer e saber incorporar as diferentes ferramentas computacionais na educação.

Massetto (2000), afirma, sobre o processo de ensino e da aprendizagem: “considero haver uma grande diferença entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem quanto as suas finalidades e à sua abrangência, embora admita que é possível se pensar num processo interativo de ensino-aprendizagem” (p.140).

As mídias integradas em sala de aula passam a exercer um papel importante no trabalho dos educadores, se tornando um novo desafio, que podem ou não produzir os resultados esperados.

Demo (2008), sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação, aponta que toda proposta que investe na introdução das TIC na escola só pode dar certo passando pelas mãos dos professores. O que transforma tecnologia em aprendizagem, não é a máquina, o programa eletrônico, o *software*, mas o professor, em especial em sua condição socrática.

As tecnologias estão, a cada dia, mais presentes em todos os ambientes. Na escola, professores e alunos já estão utilizando a TV, o vídeo, o DVD, o rádio, os computadores e a Internet na prática pedagógica, tornando o processo ensino-aprendizagem mais significativo.

As mídias têm grande poder pedagógico visto que se utilizam da imagem. Assim, torna-se cada vez mais necessário que a escola se aproprie dos recursos tecnológicos, dinamizando o processo de aprendizagem.

Para Sancho (2001):

Devemos considerar como ideal um ensino usando diversos meios, um ensino no qual todos os meios deveriam ter oportunidade, desde os mais modestos até os mais elaborados: desde o quadro, os mapas e as transparências de retroprojeto até as antenas de satélite de televisão. Ali deveriam ter oportunidade também todas as linguagens: desde a palavra falada e escrita até as imagens e sons, passando pelas linguagens matemáticas, gestuais e simbólicas. (p. 136).

A tecnologia educacional está presente nas escolas para melhoria do processo ensino aprendizagem.

4.2.2 Professor e Aluno num Processo Educacional mediado pelas Tecnologias

Para que a sala de aula se torne um espaço de aprendizagens significativas é necessário que os dois atores, professor e aluno, estejam presentes e atuantes, desencadeando o processo de ensino e aprendizagem.

Para Libâneo (2007), “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem” (p. 309).

Ao se pensar o professor como sendo o principal ator no processo ensino aprendizagem onde procura fazer uso das tecnologias investigando e buscando caminhos que

transformem a maneira de se apresentar os conteúdos, através da diversidade e inovação na sala de aula, ele assume o papel de facilitador da construção do conhecimento pelo aluno e não um mero transmissor de informações.

Libâneo (2007) ressalta: “o exercício profissional do professor compreende, ao menos, três atribuições: a docência, a atuação na organização e na gestão da escola e da produção de conhecimento pedagógico”. (p. 310).

Realizar um trabalho em grupo, com troca de experiências entre os professores, é fundamental. De acordo com Almeida e Fonseca Jr, “o professor que ensina a trabalhar em conjunto é também alguém que trabalha com os demais professores na construção de projetos em parcerias com diferentes áreas e com diferentes agentes sociais.” (citado por Almeida, 2000, vol. 1, p. 96) Estes autores acrescentam também, que “o domínio de técnicas inovadoras e a atualização contínua de conhecimentos fazem parte de sua rotina de trabalho”.

Nesse sentido, o professor é fundamental no processo de aprendizagem. A mais nobre função do professor é ser um criador de ambientes de aprendizagem e de valorização do educando.

É preciso destacar que as tecnologias e as metodologias incorporadas ao saber docente modificam o papel tradicional do professor, o qual vê no decorrer do processo educacional, que sua prática pedagógica precisa estar sendo sempre reavaliada.

A inovação não está restrita ao uso da tecnologia, mas também à maneira como o professor vai se apropriar desses recursos para criar projetos metodológicos que superem a reprodução do conhecimento e levem à produção do conhecimento (Behrens, 2000b, p. 103).

A finalidade principal da prática docente, o aprendizado, fica mais fácil para o aluno quando existe uma reflexão flexível e verdadeira com o professor.

Quando existe o diálogo, compreensão, respeito mútuo e a afetividade, há interação e conseqüentemente a esperada aprendizagem. O aluno precisa de afeto em relação ao professor e aos colegas, para sentir prazer de ir à escola e de aprender.

De acordo com Moran (2000),

As mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor. Alunos que provêm de famílias abertas, que apóiam as mudanças, que estimulam afetivamente os filhos,

que desenvolvem ambientes culturalmente ricos, aprendem mais rapidamente, crescem mais confiantes e se tornam pessoas mais produtivas. (pp.17-18).

Observa-se também, que cada vez mais tem merecido atenção dos educadores, o papel das interações aluno-aluno no processo ensino e aprendizagem. O uso das tecnologias torna-se importante na motivação, participação e interação entre os alunos.

Conforme Moran (2000): “A aquisição da informação, dos dados, dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer, hoje, dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los.” (p. 29).

A respeito da habilidade dos alunos em relação aos recursos tecnológicos, Almeida diz:

Os alunos por crescerem em uma sociedade permeada de recursos tecnológicos, são hábeis manipuladores da tecnologia e a dominam com maior rapidez e desenvoltura que seus professores. Mesmo os alunos pertencentes a camadas menos favorecidas têm contato com recursos tecnológicos na rua, na televisão, etc., e sua percepção sobre tais recursos é diferente da percepção de uma pessoa que cresceu numa época em que o convívio com a tecnologia era muito restrito. (Almeida, 2000, vol. 2, p. 108).

As tecnologias introduzem diferentes formas de atuação e interação entre as pessoas. Conforme Demo (2008) todo processo de aprendizagem requer a condição de sujeito participativo, envolvido, motivado, na posição ativa de desconstrução e reconstrução de conhecimento e informação, jamais passiva, consumista, submissa.

O projeto coletivo com proposta de educação organizada levará a práticas pedagógicas colaborativas, flexíveis e dinâmicas, respeitando as relações de aprendizagem que tornam o sujeito um ser ativo no seu processo de formação.

4.2.3 A Importância da Formação e Capacitação dos Professores para o uso das tecnologias

Para atualizar e qualificar os processos educativos é necessário capacitar os professores, buscando conhecer e discutir formas de utilização de tecnologias no campo educacional.

Segundo a teoria de Moran (2000), décadas atrás, bastava ser competente em apenas uma habilidade; agora a complexidade da tarefa é muito maior. Por isso, o domínio de

técnicas inovadoras e a atualização contínua de conhecimentos precisam fazer parte da rotina do professor; tornando-se um criador de ambientes de aprendizagem e de valorização do educando.

Torna-se fundamental a reflexão, levando-se a repensar o processo do qual participa dentro da escola como docente, para que consiga visualizar a tecnologia como uma ajuda e vir, realmente, a utilizar-se dela de uma forma consistente.

Conforme Moran (2000), “um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial”. (p. 23).

As tecnologias da informação e comunicação podem contribuir significativamente nesse contexto, cabendo ao professor conhecer e avaliar o potencial das diversas mídias ao seu alcance e oportunizar o uso consciente por seus alunos, com o objetivo de envolvê-los e apoiá-los na construção do conhecimento.

Para Moran (2000) “cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos” (p. 32). Mas também, é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemáticas.

Ainda, de acordo com Moran (2000, p. 56):

haverá uma integração maior das tecnologias e das metodologias de trabalhar com o oral, a escrita e o audiovisual. Não precisaremos abandonar as formas já conhecidas pelas tecnologias telemáticas, só porque estão na moda. Integraremos as tecnologias novas e as já conhecidas. Iremos utilizá-las como mediação facilitadora do processo de ensinar e aprender participativamente. (p.56).

É essencial uma nova postura do professor, renovando sua prática pedagógica.

Behrens (2000b) discorre sobre o acesso à tecnologia:

Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta. (p. 77).

Ao assumir essa postura, vai propiciar aos alunos a formação de sua identidade, o desenvolvimento de sua capacidade crítica, de sua autoconfiança e de sua criatividade (Almeida, 2000, p. 79).

Para Moran (2000), “somente podemos educar para a autonomia, para a liberdade com processos fundamentalmente participativos, interativos, libertadores, que respeitem as diferenças, que incentivem que apoiem orientados por pessoas e organizações livres”. (p.16).

No concomitante à formação do trabalhador em educação, Gadotti (2000), descreve: "Hoje, o importante na formação do trabalhador (também do trabalhador em educação) é saber trabalhar coletivamente, ter iniciativa, gostar do risco, ter intuição, saber comunicar-se, saber resolver conflitos, ter estabilidade emocional". (p. 251).

Pode-se dizer que não é a tecnologia em si que causa a aprendizagem, mas a maneira como o professor e os alunos interagem com ela. O trabalho colaborativo é essencial nesse processo, para a obtenção dos objetivos educacionais e para isso, a formação do professor é fundamental para possibilitar a inovação e o êxito de suas práticas.

4.2.4 Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Superior

A competência que o atual mundo do trabalho demanda de cada pessoa, segundo Souza (2006), engloba a criatividade, a reflexão, a solidariedade; ter competência é saber o que fazer com o que se sabe nestes novos tempos, é ter uma prática inspirada em pensamento crítico. A prática pedagógica se relaciona com domínio de conteúdo, aquisição de habilidades e busca de estratégias que viabilizem a aprendizagem em cada situação de ensino. Estes são fatores fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Feital (2006) destaca que a presença da tecnologia propõe novos arranjos ao processo de ensino e aprendizagem que, por consequência, exigem do docente uma postura diferenciada. Disso decorre que o professor, em suas práticas pedagógicas, além do giz e do quadro-negro, precisa incluir os comandos eletrônicos, novos ambientes de aprendizagem e metodologias que permitam construir e aplicar o conhecimento à realidade presente e futura.

No ensino superior, as TIC propõem novos arranjos ao processo de ensino e aprendizagem que exigem do professor mudanças na forma de fazer seu trabalho. Segundo Moran (2006), “ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação” (p. 29). Diz este autor que, até pouco tempo atrás, a sala de aula era o único espaço usado para se

desenvolver o trabalho docente; hoje, com os avanços tecnológicos, há outra realidade, em que informações diversas e fontes variadas de acesso ao conhecimento fazem da aprendizagem algo não linear, e que exige criatividade dos professores em suas práticas pedagógicas. Essa nova forma de ensinar não é fácil para professores acostumados com seu papel tradicional de comunicar e transmitir o que ensinam e conhecem bem. Segundo Masetto (2006), “haverá necessidade de variar estratégias tanto para motivar o aprendiz como para responder aos diferentes ritmos e formas de aprendizagem, pois nem todos aprendem do mesmo modo e no mesmo tempo” (p. 144). Para o referido autor, o desenvolvimento de práticas pedagógicas terá de seguir o ritmo de cada aluno para assimilar conteúdo, o que é preconizado também por muitos outros estudiosos.

Nessa direção, as TIC precisam ser incorporadas no ensino superior para propiciar, à comunidade acadêmica a possibilidade de conhecer formas diversas de transmitir e produzir conhecimento.

Com as TIC, a prática pedagógica pode ser realizada segundo abordagens distintas. Hoje, há um aprofundamento em temas como natureza do saber escolar, relação entre escola e sociedade, trabalho docente e as tecnologias. No dizer de Candau (1996 citado por Feital, 2006): “é necessário afirmar o compromisso com a eficiência do ensino. Isto não significa interpretar a eficiência tal como fazem as abordagens tecnológicas ou escolanovistas. Trata-se de rever o que entendemos por eficiência” (p. 113). Segundo a autora, precisamos compreender que o compromisso com a eficiência se refere à prática educativa como um meio de prover às pessoas conhecimentos que as habilitem a atuar no contexto social de forma participativa, de acordo com as necessidades econômicas, políticas e sociais do presente e do futuro.

A formação de educadores para uso pedagógico das TIC, muitas vezes, tem se desenvolvido como formação em serviço, contextualizada na realidade da escola e na prática pedagógica do professor. Isso já é um avanço! Mas ainda faltam condições físicas, materiais e técnicas apropriadas, assim como atitude favorável de dirigentes escolares que, dada a pouca familiaridade com a tecnologia, desconhecem a potencialidade das TIC para melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e a gestão escolar participativa, articulando as dimensões técnico-administrativa e pedagógica, tendo em vista formar cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Usar as tecnologias, sobretudo via redes, ultrapassa os limites impostos pelo espaço-tempo. Na prática pedagógica, essa constatação implica redefinir a formação do profissional

em todas as áreas e principalmente os ligados à educação de forma que este, ao atuar no ensino superior, compreenda as potencialidades das TIC, pela apropriação e uso delas. Afinal, estas podem dar suporte para a comunicação entre educadores, pais, membros da comunidade externa, e criar um fluxo de informações; trocar experiências que fundamentem a tomada de decisões, realizar atividades colaborativas cuja produção permita enfrentar os problemas da realidade, desenvolver projetos inovadores relativos à gestão administrativa e pedagógica; enfim, favorecer a construção do conhecimento pelos alunos e a respectiva aprendizagem.

As tecnologias estão promovendo mudanças no sistema educacional, mas ainda há dificuldades na comunidade acadêmica: dominar as formas de incorporá-las e explorar seu potencial no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Dieuzeide (1994 citado por Belloni, 2001) ressalta que é preciso tomar precauções que orientem o uso educativo das tecnologias. Assim sendo, a incorporação das TIC no Ensino Superior é um recurso que pode contribuir para uma maior vinculação entre ensino e as culturas existentes fora do âmbito escolar, é uma forma de transformar as relações sociais e diminuir suas diferenças. Mas também é preciso evitar a fascinação pelas tecnologias, pois estas podem promover a utilização inadequada devido às facilidades técnicas de uso, em detrimento dos potenciais educativos.

Nas últimas décadas, a revolução tecnológica se intensificou com o surgimento de inventos digitais: computadores, câmeras fotográficas, filmadoras e telefones celulares. Estes passaram a compor o cotidiano das pessoas e a representar novas formas de percepção e expressão do mundo. A TV, a Internet e outras tecnologias invadiram a vida das pessoas, o ambiente familiar, o de entretenimento e o escolar, passando a mediar a relação entre as pessoas e a criar maneiras alternativas de se acessar a informação.

A superabundância e a diversidade de informações que acompanharam esse desdobramento da tecnologia são novas; logo, demandam concepções e metodologias de ensino diferentes das tradicionais, para deixar claro que o uso das TICs com fins educativos exige mudanças nos modos de compreender o ensino e a didática; e nisso a formação docente e as práticas educacionais têm papel central.

É necessário desatar nós conceituais sobre as TIC que podem interferir na integração de diferentes tecnologias à linguagem hipermídia (textos, gráficos, sons, vídeos, softwares, etc.), nas teorias educacionais e na construção da mudança em sua prática, na escola e na sociedade (Almeida, 2005). Destarte, o emprego dessas tecnologias, com fins educativos, impõe desafios à comunidade escolar.

Nesse sentido, os pesquisadores ressaltam a necessidade de se saber empregá-las para assimilação de informações que permitam aos alunos resolver problemas do cotidiano escolar e social, compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto.

De acordo com os pesquisadores, o uso das TIC na construção do conhecimento favorece a interdisciplinaridade, o entendimento crítico da realidade e desenvolvimento humano, cultural, social e educacional. Entretanto, elas não são aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem adequadamente, e muitos professores estão despreparados para inseri-las em suas práticas pedagógicas. Por isso, é evidente a preocupação de se usar as tecnologias de maneira contextualizada e coerente com o planejamento pedagógico.

Nessa direção, Almeida (2001) adverte que usar as TIC na educação é mais que explorar recursos computacionais ou navegar na Internet: seu uso deve estar “voltado à promoção da aprendizagem” (p. 3). De acordo com Valente (1999), convém considerar, ainda, que importa ao aluno que se agregue a um “ambiente social e cultural constituído, mais localmente, por colegas e, mais globalmente, por pais, amigos e/ou pela comunidade em que vivem” (p. 109). Segundo o autor, esses ambientes podem ser fontes de informações, ideias ou de problemas a serem resolvidos dentro do contexto educacional.

O primeiro ponto comum destacado pelas pesquisadoras Calvo (2006), Feital (2006) e Freitas (2006) é o estudo interdisciplinar como fator interferente na incorporação e na utilização dessas tecnologias.

4.2.4.1 Estudo Interdisciplinar

As pesquisadoras Calvo (2006), Feital (2006) e Freitas (2006) destacam que as TIC promovem o estudo interdisciplinar, e que a interdisciplinaridade permite interpretar os procedimentos de incorporação de tais tecnologias no espaço escolar e detectar a forma de exploração e utilização destas entre os alunos. Consideram que os professores têm de promover atividades favoráveis a um estudo interdisciplinar, porque assim, com as possibilidades de utilização das TIC no processo educativo, pode-se pensar em orientar atividades educativas com o computador, para contextualizar esse recurso em articulação com novas propostas educativas.

As possibilidades de uso do computador como ferramenta educacional estão crescendo, e os limites dessa expansão ainda não são totalmente conhecidos. Quanto a essa expansão, Masetto (2006) considera que o surgimento da informática e da telemática

proporcionou aos seus usuários a oportunidade de entrar em contato com as mais novas e recentes informações para pesquisas e produções científicas, possibilitando a autoaprendizagem e a interaprendizagem a distância. É uma nova forma de construir conhecimento, com a integração de movimentos, som e imagens.

Martin-Barbero (2008), em sua obra “Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia”, alerta que “as tecnologias não são meras ferramentas transparentes, elas não se deixam usar de qualquer modo: são em última análise a materialização da racionalidade de certa cultura e de um “modelo global de organização de poder” ”(p. 259). Segundo o autor, a dimensão do poder é suplantada pela dimensão instrumental. Muitos conhecem seus usos, mas ignoram que elas servem de maneira sutil e velada a certos tipos de controle. A pesquisadora Feital (2006 citado por Martin-Barbero (2008) ao afirmar que “o uso criativo das TIC é apontado como fonte de outras experiências para o aluno e oportunidade de ter um estudo interdisciplinar, quando o professor consegue entender e ampliar os limites do uso de ferramentas tecnológicas dentro da escola” (p. 16). Para tanto, é fundamental que os professores conheçam os reais potenciais educativos das TIC no processo educativo.

As TIC são um desafio para os professores, pois os alunos estão inseridos em uma sociedade informatizada, e esses precisam explorar as possibilidades que as inovações tecnológicas oferecem para o processo educativo. Na medida em que alunos e professores usarem as TIC no cotidiano escolar, as dificuldades poderão ser, como ressalta a pesquisadora Calvo (2006):

A familiaridade com esta ferramenta seja pelos alunos ou pelos professores, vem se tornando cada vez maior, deixando de ser vista como “bicho-papão” e passando a servir como um meio da comunicação e como ferramenta a ser usada para aperfeiçoamento e crescimento pessoal e profissional do professor. (p. 15).

Usar as TIC no ensino superior permitirá que se discuta a produção do conhecimento. Cabe frisar: a geração de conhecimentos, embasada no desenvolvimento da informática, resultado da capacidade cognitiva e da troca rápida de informações, desperta a visão do professor. Nela, precisa estar ciente de que a construção do conhecimento pelo aluno exige melhorias contínuas que possibilitem a este depurar o conhecimento de que já dispõe. Destaca a pesquisadora Freitas (2006), no estudo realizado, que “a escola precisa expor, desnudar a mídia e permitir que os estudantes a manipulem, produzam conteúdo, se tornem autores,

porque essa é uma das formas mais eficientes de fazer com que eles compreendam os mecanismos por trás da transmissão da informação”. (p. 25).

Moran (2006) também esclarece que:

A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos. (p. 36).

A construção do conhecimento dos alunos, hoje, não ocorre somente na escola, pois eles já vêm com uma grande bagagem de informações adquiridas no convívio social, devido à facilidade de acesso aos diferentes recursos tecnológicos. Nas concepções dos pesquisadores, o uso das TIC na escola requer uma discussão sobre a importância delas para a educação, que dê uma visão clara de que não podem ser trabalhadas só como recurso técnico. Portanto, a comunidade escolar precisa fazer uso desses recursos tecnológicos, a fim de explorar os conteúdos sistemáticos, tornando-os mais compreensíveis e até mesmo mais agradáveis, conduzindo, através da prática da pesquisa e da observação, a construção do conhecimento.

A importância educacional das TIC vai além do ambiente escolar. Como instrumento favorável à construção do conhecimento científico nas mais diversas áreas, propicia a incorporação de modelos científicos aos ambientes escolares e a formação de novos ambientes de aprendizagens. Sua importância está, sobretudo, fora das salas de aulas, ou seja, na preparação dos indivíduos para assimilar e incorporar mudanças, para pensarem mais criativamente, desenvolverem parcerias e mudarem valores.

A era da sociedade da informação exige dos professores habilidades cada vez mais flexíveis, pois depende deles a condução das mudanças necessárias. Eles precisam entender que a capacidade das TIC de propiciar aquisição de conhecimento individual e independente supõe um currículo mais flexível e desafia o currículo tradicional e a filosofia educacional predominante. Não basta pôr as tecnologias à disposição dos professores; eles precisam ter capacitação para usá-las e conhecimentos de como manusear seus serviços e ferramentas, desenvolver discussões orientadas sobre concepções de prática e processo educativo, reconhecer seus limites em relação aos conteúdos trabalhados e buscar o domínio desses conteúdos; conhecer os objetivos do currículo que ensinam; enfim, têm de dialogar com os alunos sobre a trajetória que vão realizar juntos, deixando claro onde têm de chegar, como e

quando. Segundo Cortelazzo (2005), em geral, o professor descobre as potencialidades das TIC depois de já as estarem usando; às vezes junto com os alunos, às vezes depois deles.

De acordo com as concepções dos pesquisadores sobre o uso pedagógico das TIC no ensino superior, percebe-se outro fator que interfere na aplicação destas no processo educativo: a falta de formação de professores para o uso das TIC.

O que se sugere aos professores é que conheçam as TIC e os novos ambientes de aprendizagem junto com colegas e façam disso motivo de reflexão sobre as novas possibilidades da prática pedagógica; que aprendam a dialogar com essas tecnologias em linguagens (que não sejam só) as verbais. A eles cabe assumir o papel de elaboradores de situações de aprendizagens, e sua formação é a fonte maior de informação capaz de propiciar saberes que lhes permitam vencer esse desafio.

4.3 O Ensino Superior de Relações Públicas: A inserção no cenário digital

Moraes (2006) já defendia que “todos os atores devem estar preparados: professores, alunos, funcionários e instituições para darem um salto qualitativo na transição tecnológica que está em curso” (p. 23). Ou seja, a questão não perpassa apenas a atuação do docente, mas toda a instituição de ensino e os atores envolvidos num curso superior.

Machado (2007) apresentou uma classificação interessante em relação ao ensino na era digital. Ele utilizou o modelo preconizado pela Red Icod, segundo a qual os cursos podem ser divididos em atualizados, reestruturados e totalmente novos no que tange à inserção no cenário digital:

1) atualizados – instituições com perfis de transformação tradicional que começam a incluir na oferta de disciplinas matérias teóricas e/ou práticas sobre temas digitais; 2) cursos reestruturados – instituições consolidadas no ensino e os conteúdos para incluir os temas digitais; 3) cursos totalmente novos – instituições novas em que os conteúdos digitais aparecem transversalmente nos planos de ensino. (p. 48).

Essas três categorias servem para identificar os cursos em relação ao ensino digital. O saber se renova constantemente e o ensino precisa acompanhar essa evolução. Nesse contexto, são pertinentes as indagações de Gonçalves (2002):

Têm cumprido as relações públicas seu papel na atualidade? Como pretendem enfrentar o panorama das profundas transformações pelas quais vêm passando a sociedade, as instituições, o mercado, o cidadão, o consumidor e o próprio homem? (p. 53).

Essa temática vem se prestando para constantes discussões quanto ao ensino de relações públicas no Brasil, estimuladas ainda mais com o atual estágio das inovações tecnológicas.

O ensino da convergência deve articular, de forma harmoniosa, as instâncias do cenário digital e *off-line*. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Relações Públicas, de 2013, há uma orientação nos princípios gerais para a observância em relação ao cenário digital nos cursos da área: “As instituições de ensino superior (IES) podem definir suas linhas de formação específicas, apresentando uma identidade mais precisa e marcada para o profissional de relações públicas”. Em outra parte do documento, quando se faz referência à seleção e organização dos conteúdos, no item “Práticas laboratoriais”, também há uma referência à redação institucional para mídias digitais. Machado (2007) alerta para o cuidado que se deve ter para não limitar as questões tecnológicas apenas a incorporá-las, mas também para assumir uma visão crítica sobre as mesmas:

(...) necessidade de evitar a simples incorporação das novas tecnologias para uso meramente instrumental, mas, sim, utilizá-las para formação de espaços totalmente diferenciados de ensino, em laboratórios onde se busque muito mais que a simples reprodução de conhecimento, para atingir o objetivo de uma instituição universitária que é a produção do conhecimento. (p. 280).

Kunsch (2007), por sua vez, ressaltou a responsabilidade que recai sobre as instituições de ensino e os cursos, que precisam estar atentos ao que representa o cenário digital: “As possibilidades existentes na produção de mídias alternativas nos segmentos do impresso, do eletrônico, do audiovisual e do digital constituem uma realidade que precisa ser encarada nos processos de formação universitária” (p. 90). Um curso que pretende formar seus alunos, para uma realidade na qual possam exercer a profissão deve conhecer e ensinar as práticas que estão sendo aplicadas.

Moura (2010) destacou os vários modelos de ensino que são possíveis, com o olhar no mercado, na pesquisa e em algumas características que envolvem uma boa formação. Ela defendeu a necessidade de ampliar a discussão sobre as atividades do campo da comunicação: “Uma boa formação envolve criatividade, conceituações, idiomas, redação, atitude

empreendedora, entre outras características. Existe a necessidade de um profissional de comunicação com formação ampla” (p. 1). A autora sugeriu ainda uma ampla discussão sobre o perfil que se quer para o profissional de relações públicas, sobre a função do ensino de comunicação no Brasil e, ao mesmo tempo, os desafios que isso representa para os cursos e para as IES.

A sociedade está numa era em que as transformações em relação ao saber ocorrem de maneira acelerada. Como relatou Pierre Lévy (1999), “a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira” (p. 157). Atualmente, esse ritmo (constante avanço) já ocorre no período de realização de um curso superior de quatro anos, em média, na área de relações públicas, no Brasil.

Não se pode esquecer que o curso superior prepara o acadêmico para uma profissão. Sendo assim, a maioria dos egressos pretende ser absorvida pelo mundo do trabalho. Não há dados específicos de relações públicas, mas da área ampla da comunicação social. As informações são de uma pesquisa organizada pelo Ipea, elaborada por vários autores. Entre eles, Gobbi (2010) apresenta dados apontando que apenas 2,6% do total de formandos em comunicação social, no Brasil, de 2000 a 2008, tiveram inserção no campo da pesquisa. Ou seja, 97,4% dos graduados em comunicação social atuam no mundo do trabalho, fora da pesquisa/ensino/docência, de acordo com a pesquisa. Oliveira (2008), “observou que o ensino superior deve preparar os futuros profissionais para o que eles efetivamente vão enfrentar” (p. 56). Porém, não é o mercado que deve ditar as regras às instituições e aos cursos.

No contexto organizacional com as constantes mudanças tecnológicas se exigem profissionais da comunicação atentos a essas transformações. As relações públicas digitais, entendidas como todo o cenário digital que está inserido na prática da área, tornam-se importantes para a efetivação de melhor e maior interação entre sociedade e organizações (não governamentais, privadas ou públicas), que propiciem novos fluxos e trocas de informações entre essas instituições e seus públicos de interesse.

A questão central é a indispensável inserção de disciplinas e projetos que contemplem as novas tecnologias na estrutura curricular do curso de relações públicas. De acordo com Amorim (2009):

Inovações tecnológicas desencadeiam novas formas de comunicar, novas apropriações e novos efeitos para os quais as teorias clássicas já não dão conta. No entanto, ainda que a concepção funcionalista da comunicação pareça ter sido superada, o critério elementar de transmissão e

recepção de mensagens ainda aparece como indicador de eficiência do ato comunicativo. (p. 85).

Freitas (2002) salienta que existe urgência em estudar novas perspectivas resultantes da informatização para as áreas da comunicação social e das relações públicas: “Fenômenos de nosso tempo, como a globalização da economia, a informatização do cotidiano urbano e a multiplicidade de serviços, possibilitaram um enorme leque de novas questões sobre a comunicação social e suas habilitações” (p. 7). Os aspectos apontados pelo autor precisam de atenção na formação do comunicador social.

Sandini (2010) reforçou a importância da preparação para as novas tecnologias em relações públicas argumentando que: “as atividades de relações públicas vêm se desenvolvendo em um cenário de constantes mudanças. Percebe-se aí a necessidade de atualização dos profissionais às novas tecnologias, que modificam o relacionamento organização-públicos.” (p. 88).

É importante a adequação da profissão de relações públicas às novas demandas que o mundo do trabalho espera dos profissionais formados. Se não contempladas com habilidades e competências durante a formação acadêmica, outras profissões atuarão nessas áreas de sombreamento, ocupando espaços de trabalho de relações públicas, que, porém, ainda não foram incorporadas efetivamente nas práticas do ensino superior da área.

O currículo e o projeto pedagógico do curso (PPC) são o primeiro aspecto que precisa dimensionar os focos de atuação, tanto no curso quanto no perfil do egresso pretendido. Nesse contexto Peruzzo (2003) recomendou cuidado com as habilidades e competências nas estruturas propostas:

O currículo: é aconselhável que ele tenha espaços flexíveis para atividades diferenciadas – para além das ações formais em sala de aula – e complementares às aulas expositivas e livros didáticos. Quanto à flexibilidade, é recomendável que uma parte das atividades curriculares possa ser desenvolvida na forma de projetos especiais de extensão e de pesquisa, possibilitando ultrapassar os muros do espaço universitário. Atividades complementares seriam, por exemplo: uso do rádio na escola e/ou na comunidade, engajamento em projetos de pesquisa de iniciação científica e em projetos de leitura, assessoria de comunicação a entidades sociais sem fins lucrativos, etc. 2. Projeto pedagógico: a estrutura curricular é apenas uma parte de uma proposta mais ampla de curso que é expressa no projeto pedagógico, o qual contempla os princípios pedagógico-filosóficos, traça o perfil almejado do graduado, levanta as características do contexto onde a instituição se localiza, elenca as características requeridas

do corpo docente e traça parâmetros didático-pedagógicos e de infraestrutura (laboratórios, biblioteca, etc). (p. 132).

Já Oliveira (2008) sustentou que o olhar no mercado e nas novas tecnologias devem ser acompanhadas de uma visão geral, sempre compartilhando os saberes teóricos e práticos:

Como educadores, temos a obrigação de continuar problematizando a formação do comunicador e reforçar o estudo das humanidades que proporcione o entendimento de mundo. Por se constituir num campo em construção, a comunicação precisa investir em produção científica e construções conceituais que abram oportunidades de rever práticas, metodologias e comportamentos, visando ao crescimento e à consciência do nosso “saber” teórico e prático. (p. 62).

Kunsch (2007) ressaltou que são muitas as perspectivas de atuação no cenário digital para os profissionais e, conseqüentemente, também são grandes “as possibilidades existentes na produção de mídias alternativas nos segmentos do impresso, do eletrônico, do audiovisual e do digital que constituem uma realidade que precisa ser encarada nos processos de formação universitária”.

Por um lado, existe, entre os agentes envolvidos na formação dos futuros profissionais, crescente percepção de que os estudantes de comunicação precisam ter uma formação que atenda às novas demandas geradas pelos processos de digitalização da informação. Por outro, persistem posições divergentes em pontos como, por exemplo, o tipo de impacto que esses processos provocarão na formação e, até mesmo, na continuidade das profissões do campo da comunicação. São questões que se colocam aos pesquisadores, professores e profissionais. Na área de relações públicas digitais, no que se refere ao ensino, há uma grande lacuna de pesquisa.

Os impactos que o foco digital traz e continuará trazendo ao ensino ainda não podem ser mensurados em plenitude. Porém, em termos de ocupação profissional no mundo do trabalho, já é possível, com base em pesquisas, ver que há um avanço de outras áreas do conhecimento (fora de relações públicas) na atuação e no gerenciamento dos processos comunicacionais no país. A universidade, por sua função de analisar criticamente o mundo existente e as suas condições, pode identificar demandas que não estão ainda formalizadas como profissões. Mas determinadas ações podem ser agregadas pelas profissões já existentes, como é o caso das relações públicas digitais. A inserção, mais incisiva desse digital no ensino

superior da área de relações públicas também exige, do corpo docente, preparação adequada. Além de elevada qualificação intelectual e domínio de saberes na área, com os novos paradigmas da educação, o professor, cada vez mais, tem papel importante na condução de estudos, pesquisas e atividades que auxiliem na construção do conhecimento do aluno.

5 Metodologias Ativas como Promotoras da Autonomia dos Alunos: Novas possibilidades para o uso das TIC

Entendem-se como Metodologias Ativas as formas de desenvolver o processo de aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomada de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante. Dentre uma das Metodologias Ativas utilizadas está a Aprendizagem Baseada em Problema, que tem como objetivo instigar o estudante mediante problemas, pois assim ele tem a possibilidade de examinar, refletir, posicionar-se de forma crítica.

É fundamental que o professor participe do processo de repensar a construção do conhecimento, na qual a mediação e a interação são os pressupostos essenciais para que ocorra aprendizagem. Contudo, a mudança na prática pedagógica não deve acontecer de forma agressiva para o professor, nem para o acadêmico, evitando-se assim a queima de etapas. A opção por uma metodologia ativa deve ser feita de forma consciente, pensada e, sobretudo, preparada para não tirar do professor a alegria de ensinar. Uma proposta construtivista para o ensino superior consiste em educar para a autonomia, através de metodologias inovadoras, para a descoberta, utilizando-se da pesquisa, participação dos alunos, trabalhos em grupo, como um meio de aprofundar e ressignificar os conhecimentos.

5.1 Metodologias Ativas no Ensino Superior

Nos dias atuais, há uma grande necessidade de que os docentes do ensino superior desenvolvam competências profissionais para preparar os estudantes numa formação crítico social. É preciso, portanto, substituir as formas tradicionais de ensino por metodologias ativas de aprendizagem, que podem ser utilizadas como recurso didático na prática docente cotidiana.

Já foi destacado que o professor universitário precisa ter consciência de que sua prática pedagógica precisa ser revista, caso queira formar uma pareceria com sua turma. Para tanto, um dos requisitos é aproximar o conteúdo da vivência dos acadêmicos, envolvendo-os e comprometendo-os com a disciplina. Castanho (2000) faz referência quanto ao momento

socioeconômico e político vivido atualmente no país e no mundo, que exige profundas mudanças e rupturas em todos os níveis da atividade humana.

A docência no Ensino Superior ainda é um desafio, pois nem sempre o professor está disposto a partilhar com os acadêmicos o processo educativo. Democratizar o espaço da sala de aula, parte do pressuposto de que a prática pedagógica deve ser permeada pela pesquisa, contribuindo de forma ativa para a descoberta e para o desenvolvimento de uma atitude de autonomia intelectual.

O maior desafio do docente no Ensino Superior é fazer com que o acadêmico tenha uma participação efetiva nas discussões de sala de aula. A prática pedagógica no Ensino Superior deve ser encarada com muita seriedade. Requer posturas e comprometimentos com um processo que eduque para a autonomia do acadêmico, mediado pelo professor. Somente uma educação que tenha como princípio a liberdade, poderá auxiliar na construção de uma sociedade mais humanizada. (Debald, 2003, p.1).

Ainda segundo Debald (2003), em muitos casos, percebe-se que a dificuldade não está no conteúdo, mas no aspecto metodológico, ou seja, o professor tem domínio sobre a temática, mas não consegue encontrar uma forma adequada de abordá-la, possibilitando a aprendizagem.

As Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (Berbel, 2011).

Para Candau (1991), a escola se vê mergulhada em sua insuficiência e em sua luta de sobrevivência cotidiana, os problemas da comunidade aumentam, neste contexto o estudante não é preparado para lidar, a interferir em tais problemas, ficando à margem dos fatos.

Paulo Freire (1996) defende as metodologias ativas, afirmando que, para que haja educação de adultos, a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção de novos conhecimentos a partir de experiências prévias, são necessárias para impulsionar as aprendizagens.

Segundo Mitre et al. (2008) a problematização, utilizada pelas metodologias ativas como recurso didático de ensino-aprendizagem, objetiva alcançar e motivar o estudante, pois quando colocado diante um problema, ele se examina, reflete, contextualiza-se, ressignificando suas descobertas. Sendo um recurso didático de grande importância, as metodologias ativas,

podem favorecer de forma significativa e eficaz, o processo de ensino-aprendizagem e propiciar um bom uso das TIC aproveitando o seu potencial para dinamizar a aula.

O processo de ensino-aprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humanas, técnica e político social (Candau, 1991).

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, na medida em que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor (Berbel, 2011). Ainda segundo a autora, a implementação dessas metodologias pode vir a favorecer uma motivação autônoma quando inclui o fortalecimento da percepção do aluno de ser origem da própria ação.

Existem várias possibilidades de Metodologias Ativas, com potencial de levar os alunos à aprendizagem para a autonomia, e de um indivíduo crítico. O conhecimento e o domínio das estratégias é uma ferramenta que o professor maneja de acordo com sua criatividade, sua reflexão e sua experiência, para alcançar os objetivos da aprendizagem (Abreu e Masetto, 1990).

Abreu e Masetto (1990) agrupam as estratégias em oito categorias, agrupando as que possuem objetivos afins, são elas: categoria 1: Primeiro encontro: aquecimento; desbloqueio; categoria 2: Situações simuladas; categoria 3: Confronto com situações reais; categoria 4: Pequenos grupos; categorias 5: Especialista e/ou preparação prévia; categoria 6: Ação centralizada no professor; categoria 7: Pesquisa e projetos; categoria 8: Base em leitura e escrita.

Para que essas estratégias sejam utilizadas de forma eficaz e, como diz Berbel (2011), para que as Metodologias Ativas possam causar efeito na direção da intencionalidade pela qual são definidas ou eleitas, será necessário que os participantes do processo as assimilem no sentido de compreendê-las.

Diante deste cenário, há necessidade de conhecer uma melhor atuação na prática em sala de aula através dessas metodologias, que contribua para uma melhor formação crítica do estudante, e que atenda às necessidades sócio educacionais atuais. Sendo assim destacaremos aqui duas metodologias dentre as diversas existentes e praticadas no ensino superior, como recurso didático e pedagógico para formação crítica do estudante. São elas o método PBL (Aprendizagem Baseada em Problemas) e os Grupos Operatórios.

5.1.1 Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP

A Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP ou *Problem Based Learning* - PBL, em seu nível mais fundamental, é um método caracterizado pelo uso de problemas do mundo real para encorajar os alunos a desenvolverem pensamento crítico e habilidades de solução de problemas e adquirirem conhecimento sobre os conceitos essenciais da área em questão (Ribeiro, Escrivão Filho, & Mizukami, 2003). A PBL originou-se, como proposta metodológica, em 1969 na McMaster University, Canadá, para o estudo de medicina, mas é possível encontrar exemplos de implementação da PBL em todo o sistema educacional.

Apesar de ter sido sistematizada há pouco mais de trinta anos, a PBL não é uma abordagem nova. Muitos de seus elementos norteadores já foram contemplados anteriormente por educadores e pesquisadores educacionais do mundo todo, tais como Ausubel, Bruner, Dewey, Piaget e Rogers (Dochy, Segersb, Bosscheb, & Gijbelsb, 2003). A PBL pode ser considerada inovadora na medida em que consegue incorporar e integrar conceitos de várias teorias educacionais e operacionalizá-los na forma de um conjunto consistente de atividades.

Gijsselaers (1996 citado por Ribeiro et al., 2003) acredita que a PBL contempla três princípios fundamentais sobre a aprendizagem, a saber: (1) a aprendizagem é um processo construtivo e não receptivo – o conhecimento é estruturado em redes de conceitos relacionados entre si e conceitos novos são aprendidos na medida em que são relacionados a redes preexistentes, sendo, portanto, importante ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto em questão de modo a conseguir a aprendizagem de novos conceitos relacionados a ele; (2) a metacognição afeta a aprendizagem – habilidades tais como o estabelecimento de objetivos (o que vou fazer?), a seleção de estratégias (como vou fazer?) e avaliação dos resultados (funcionou?) são consideradas essenciais à aprendizagem; e (3) fatores contextuais e sociais influenciam a aprendizagem – o contexto em que o ensino se dá favorece ou inibe a aprendizagem, assim, a aprendizagem é otimizada quando o conteúdo ensinado está próximo do contexto profissional futuro dos alunos e quando eles compartilham responsabilidades e visões diferentes sobre uma mesma questão, o que os leva a aprofundarem seu questionamento sobre o assunto e a desenvolverem habilidades tais como senso crítico, aceitação de opiniões diferentes, construção de consenso etc.

Muitas atividades educacionais poderiam ser consideradas PBL, tais como projetos e pesquisas. Porém, a principal diferença entre a PBL e outros métodos de ensino-

aprendizagem, tais como a aprendizagem ativa, em equipes ou centrada nos alunos é o fato de o problema direcionar e motivar a aprendizagem.

Segundo Barrows (2001), o problema na PBL é um fim aberto, ou seja, não comporta uma única solução correta, mas uma (ou mais) melhor solução dadas as restrições impostas pelo próprio problema ou pelo contexto de aprendizagem em que está inserido, tais como tempo, recursos etc. Ademais, o problema na PBL promove a integração dos conceitos e habilidades necessários para sua solução, o que requer um processo de solução de problemas e o comprometimento com a aprendizagem autônoma por parte das equipes (Hadgraft & Prpic, 1999 citado por Ribeiro et. al. 2003).

Em suas diversas aplicações a PBL tem em comum um processo que pode ser resumido no seguinte conjunto de atividades, que segundo (Barrows, 2001) consiste em: apresenta-se um problema aos alunos que, em equipes, organizam suas ideias, tentam solucioná-lo com o conhecimento que já possuem, avaliando seu conhecimento e definindo a natureza do problema; através de discussão, os alunos levantam e anotam questões de aprendizagem sobre os aspectos do problema que não compreendem e definem o que sabem e, sobretudo, o que não sabem a respeito do problema; os alunos priorizam as questões de aprendizagem levantadas pelo grupo e planejam quando, como, onde e por quem estas questões serão investigadas para serem posteriormente partilhadas com o grupo; quando os alunos se reencontram em sala de aula ou fora dela, exploram as questões de aprendizagem anteriores, integrando seus novos conhecimentos ao contexto do problema, podendo vir a definir novas questões de aprendizagem à medida que progredem na solução do problema; e depois de terminado o trabalho com o problema, os alunos avaliam seus pares e a si mesmos de modo a desenvolverem habilidades de auto-avaliação e avaliação construtiva de colegas, imprescindíveis para uma aprendizagem autônoma eficaz. Este conjunto de atividades não só acarreta mudanças no processo de ensino aprendizagem como também coloca desafios para alunos e docentes.

A PBL implica em diferentes papéis para estes atores, quando comparados àqueles associados ao ensino convencional (Ribeiro et al., 2003). Conforme Gijsselaers (1996 citado por Ribeiro et al., 2003), o papel primordial do professor nesta metodologia é o de orientar os grupos, dando apoio para que a interação entre os alunos seja produtiva e ajudando os alunos a identificarem o conhecimento necessário para solucionar o problema. No entanto, os alunos devem se responsabilizar por sua aprendizagem, desenvolvendo-a de modo a satisfazer suas necessidades individuais e perspectivas profissionais.

Barrows (2001 citado por Ribeiro et al., 2003), acredita que a delegação da responsabilidade pela aprendizagem ensina os alunos a aprenderem por toda a vida – uma habilidade extremamente útil já que se acredita que grande parte do conhecimento adquirido na escola estará desatualizada quando os alunos estiverem iniciando sua vida profissional.

Responsabilizar-se pela própria aprendizagem implica, segundo Woods (2000), que os alunos desempenhem as oito tarefas seguintes: (1) explorar o problema, levantar hipóteses, identificar e elaborar as questões de investigação; (2) tentar solucionar o problema com o que se sabe, observando a pertinência do seu conhecimento atual; (3) identificar o que não se sabe e o que é preciso saber para solucionar o problema; (4) priorizar as necessidades de aprendizagem, estabelecer metas e objetivos de aprendizagem e alocar recursos de modo a saber o que, quanto e quando é esperado e, para a equipe, determinar quais tarefas cada um fará; (5) planejar, delegar responsabilidades para o estudo autônomo da equipe; (6) compartilhar o novo conhecimento eficazmente de modo que todos os membros aprendam os conhecimentos pesquisados pela equipe; (7) aplicar o conhecimento para solucionar o problema; e (8) avaliar o novo conhecimento, a solução do problema e a eficácia do processo utilizado e refletir sobre o processo.

É relevante ressaltar que, mesmo sendo baseada na aprendizagem através da solução de problemas, a PBL não é meramente uma técnica para resolver problemas.

Técnicas de solução de problemas são fundamentais, porém a PBL não se resume nelas. Hadgraft & Prpic (1999 citado por Ribeiro et al., 2003), enfatizam que a principal atividade dos alunos em um ambiente educacional PBL é a aprendizagem – identificando o que precisam saber, investigando, ensinando uns aos outros e aplicando os novos conhecimentos – e não a mera compleição da tarefa. Nesta metodologia o conhecimento construído na busca da solução dos problemas e as habilidades e atitudes desenvolvidas neste processo são mais relevantes que a solução per si. É esta uma das características que tornam a PBL interessante para instituições de ensino superior: a possibilidade de se atingir objetivos educacionais mais amplos, ou seja, não só a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, mas o desenvolvimento de habilidades e atitudes que lhes serão úteis em sua vida profissional futura.

5.1.2 Aprendizagem Baseada em Projetos - ABPs

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPs) da sigla em inglês PBL (*Problem Based Learning*) é um processo de ensino e aprendizagem ancorado na investigação. Nesse método, é apresentado aos aprendizes um problema inicial, que pode ser uma questão complexa, a qual eles precisam resolver por meio da colaboração entre os pares por certo período de tempo. Os temas dos projetos abrangem questões sobre assuntos autênticos do mundo real. O que se espera ao se trabalharem esses projetos é que, durante o processo de pesquisa e investigação coletiva dos temas, os participantes aprendam o conteúdo, obtendo fatos e informações necessários para chegarem a conclusões sobre o problema ou questão inicialmente lançada. Esse processo é muito rico, pois, durante seu desenvolvimento, os aprendizes aprendem novos modos de aprender em grupo, criando valiosas habilidades e novos processos mentais, diferentes dos criados pelos métodos tradicionais de ensino.

A aprendizagem por meio de projetos é um método efetivo para envolver os alunos no processo de aprendizagem. Com essa metodologia, os alunos têm a oportunidade de trabalhar com problemas e questões de relevância para suas vidas, bem como aprender habilidades de colaboração e comunicação, necessárias para seu sucesso na escola e no mundo do trabalho.

5.1.3 Aprendizagem Colaborativa: teoria e prática

A aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa têm sido frequentemente defendidas no meio acadêmico atual, pois se reconhece nessas metodologias o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo: ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem. Essas formas de ensinar e aprender, segundo seus defensores, tornam os alunos mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e a construir conhecimentos de uma maneira mais autônoma.

Tais propostas trazem intrinsecamente concepções sobre o que é ensino, aprendizagem e qual a natureza do conhecimento. Uma das ideias fundamentais que elas encerram é a de que o conhecimento é construído socialmente, na interação entre pessoas e não pela transferência do professor para o aluno. Portanto, rejeitam fortemente a metodologia de reprodução do conhecimento, que coloca o aluno como sujeito passivo no processo de ensino-

aprendizagem. Em oposição a essa abordagem tradicional de ensino, que ainda está fortemente arraigada no cotidiano das escolas, essas propostas reconhecem o conhecimento prévio de cada estudante, sua experiência e seu entendimento de mundo. O processo ensino-aprendizagem não está mais centrado na figura do professor e o aluno exerce nele, papel fundamental. O professor atua na criação de contextos e ambientes adequados para que o aluno possa desenvolver suas habilidades sociais e cognitivas de modo criativo, na interação com outrem.

Um conceito simples de aprendizagem colaborativa apresentado por Dillenbourg (1999) é que essa é uma situação de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas. De acordo com o autor, esse conceito geral pode ser interpretado de várias maneiras: o número de sujeitos pode sofrer grande variação, podendo ser duas ou milhares de pessoas; aprender algo também é um conceito muito amplo, pois pode significar o acompanhamento de um curso ou ainda a participação em diversas atividades como, por exemplo, as de resolução de problemas; o aprender “em conjunto” pode ser interpretado de diversas maneiras, como situações de aprendizagem presenciais ou virtuais, síncronas ou assíncronas, esforço totalmente em conjunto ou com divisão de tarefas. Assim sendo, a prática de aprendizagem colaborativa pode assumir múltiplas caracterizações, podendo haver dinâmicas e resultados de aprendizagem diferentes para cada contexto específico.

Em uma visão mais ampla do que significa aprender colaborativamente, pode-se dizer que, de maneira geral, espera-se que ocorra a aprendizagem como efeito colateral de uma interação entre pares que trabalham em sistema de interdependência na resolução de problemas ou na realização de uma tarefa proposta pelo professor. Segundo alguns estudiosos desse tipo de aprendizagem, a interação em grupos realça a aprendizagem, mais do que em um esforço individual. Uma aprendizagem mais eficiente, assim como um trabalho mais eficiente, é colaborativa e social em vez de competitiva e isolada. A troca de ideias com outras pessoas melhora o pensamento e aprofunda o entendimento (Gerdy, 1998 citado por Wiersema, 2000).

Na formação de grupos de estudos e também de trabalhos colaborativos, o que se busca é uma parceria entre os indivíduos participantes que vá além da simples soma de mãos para a execução de um trabalho. Na colaboração, há a soma das mentes dos envolvidos (Morris, 1997).

Em um contexto escolar, a aprendizagem colaborativa seria duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na

construção de conhecimento. Ao professor não basta apenas colocar, de forma desordenada, os alunos em grupo, deve sim criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e entre estes e o professor.

Em relação à divisão de tarefas em um grupo de trabalho colaborativo, há “um engajamento mútuo dos participantes em um esforço coordenado para a resolução do problema em conjunto”. (Roschelle & Teasley citado por Dillembourg, 1996, p. 2). Dessa maneira, há a responsabilização de todos no sucesso ou no fracasso do grupo. Portanto, todos os alunos envolvidos em um empreendimento colaborativo são automaticamente responsáveis por seu progresso e pelo progresso do seu grupo, num relacionamento solidário e sem hierarquias.

A definição de aprendizagem colaborativa muitas vezes se confunde com a definição de aprendizagem cooperativa. As diferenças e semelhanças entre os dois conceitos suscitam uma discussão ampla e passível de várias interpretações no meio acadêmico atual. Esses termos são aparentemente muito parecidos e até usados como sinônimos. Porém, alguns autores os consideram diferentes nas suas perspectivas teóricas e práticas. As duas práticas, segundo Matthews, Cooper, Davidson e Hawkes (1995), têm se desenvolvido separadamente. Embora os seguidores de ambas muito tenham pesquisado publicado e difundido suas produções teórico-práticas em eventos e congressos, poucos são os estudos que apontam divergências e convergências entre cada uma das escolas de pensamento. Matthews et al. (1995) descrevem os aspectos em que a aprendizagem colaborativa e a cooperativa podem diferir. Há, nessas duas abordagens, diferentes visões sobre:

- o estilo, a função e o grau de envolvimento do professor;
- a questão da autoridade e do relacionamento entre professor e aluno;
- até que ponto os alunos precisam ser ensinados a trabalhar em grupos;
- como o conhecimento é assimilado ou construído;
- a formação do grupo, construção da tarefa, o grau de responsabilidade individual ou do grupo para com as atividades.

Matthews, também, afirma que existem aspectos em que a aprendizagem colaborativa e a cooperativa possuem concordância de pressupostos:

- Aprender de um modo ativo é mais efetivo do que receber informação passivamente;
- O professor é um facilitador, um técnico, em vez de um “guru”;
- Ensinar e aprender são experiências compartilhadas entre professores e alunos;

- Encontrar o equilíbrio entre aula expositiva e a atividades em grupo é uma parte importante do papel do professor;
- A participação em atividades em pequenos grupos ajuda no desenvolvimento de habilidades de pensamento elaboradas e aumenta as habilidades individuais para o uso do conhecimento;
- Aceitar a responsabilidade pelo aprendizado individual e em grupo aumenta o desenvolvimento intelectual;
- A articulação de ideias em pequenos grupos aumenta a habilidade de o aluno refletir sobre suas próprias crenças e processos mentais;
- Desenvolver habilidades sociais e de trabalho em equipe por meio da construção de consenso é uma parte fundamental de uma educação liberal;
- A sensação de pertencer a uma comunidade acadêmica pequena e acolhedora aumenta o sucesso do aluno a sua retenção; e gostar (ou pelo menos reconhecer o valor da) diversidade é essencial para a sobrevivência de uma democracia multicultural. (Matthews et al., 1995).

Na tentativa de aprofundar mais os dois conceitos, a reflexão de Panitz (1996) torna-se pertinente: “A colaboração é uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal, enquanto que a cooperação é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final.” Assim, pode-se dizer que a aprendizagem colaborativa é muito mais que uma técnica de sala de aula, é “uma maneira de lidar com as pessoas que respeita e destaca as habilidades e contribuições individuais de cada membro do grupo.” (Panitz, 1996, p.1).

Na colaboração, o processo é mais aberto e os participantes do grupo interagem para atingir um objetivo compartilhado. Já na cooperação o processo é mais centrado no professor e orquestrado diretamente por ele. Trata-se de um conjunto de técnicas e processos que os alunos utilizam com uma maior organização dentro do grupo de estudo para a concretização de um objetivo final ou a realização de uma tarefa específica. É um processo mais direcionado do que o processo de colaboração e mais controlado pelo professor.

No que diz respeito especificamente à divisão de tarefas, no trabalho cooperativo existe uma divisão mais clara de tarefas a serem realizadas pelos participantes, pois cada aprendiz se responsabiliza por uma parte da resolução do problema, enquanto na colaboração há “um engajamento mútuo dos participantes em um esforço coordenado para a resolução do problema em conjunto.” (Roschelle & Teasley citado por Dillembourg, 1996, p. 2).

Mais do que a simples discussão sobre se há ou não a distribuição de tarefas entre os membros de um grupo nas duas concepções, o que se discute principalmente entre alguns autores é a maneira pela qual as tarefas são divididas. Na cooperação, as tarefas são divididas em subtarefas de forma hierárquica; cada membro se responsabiliza por uma parte do problema, devendo contribuir com sua parte para a resolução final do problema. Na colaboração, em tese, não há uma hierarquia marcada e as atribuições de cada membro muitas vezes se entrelaçam, pois eles trabalham em atividades coordenadas e síncronas, esforçando-se para construir e manter uma concepção compartilhada de um problema (Dillembourg, 1996).

Partindo das características principais dos dois conceitos, pode-se então traçar um perfil geral de uma aula com princípios cooperativos e outra com princípios colaborativos. Na aula cooperativa, o aluno participa em atividades estruturadas em grupos, trabalhando conjuntamente na resolução de uma série de problemas. Às vezes, um determinado aluno possui um papel específico dentro do seu grupo. Na aula colaborativa, o professor pede para que os membros do grupo organizem-se e negociem entre eles mesmos quais serão seus papéis nos trabalhos do grupo. Durante os trabalhos em grupo na sala de aula cooperativa, o professor observa as interações de cada grupo, ouve seus debates e faz algumas intervenções quando julga necessário. Ao final de cada aula, o professor realiza uma sessão para a síntese dos debates, pedindo para que os grupos façam um breve relato oral das suas conclusões ou que submetam uma cópia da atividade realizada em grupos para sua apreciação. O professor da sala de aula colaborativa, por sua vez, não monitora ativamente os grupos, deixando questões importantes para que eles mesmos resolvam. Encerra suas atividades diárias com uma sessão de discussões em que os alunos em conjunto avaliam se os objetivos compartilhados foram alcançados ou, se não o foram, discutem e negociam uma melhor forma de alcançá-los da próxima vez.

Na sala de aula cooperativa, os alunos recebem treinamento apropriado com relação a habilidades sociais em pequenos grupos como escutar ativamente o outro e fornecer feedback construtivo para os seus companheiros. Além disso, o professor pode fornecer aos grupos tarefas direcionadas a orientá-los em como avaliar o funcionamento do grupo, e como os membros do grupo, individualmente e em conjunto, podem melhorar os seus níveis de participação e desempenho. Na aula colaborativa, não é fornecido nenhum tipo de treinamento formal pelo professor sobre técnicas de trabalhos em grupo, pois o professor assume que os alunos possuem as habilidades sociais necessárias para os trabalhos em grupo.

5.1.3.1 Teorias Educacionais que embasam a Aprendizagem Colaborativa

A aprendizagem colaborativa insere-se em um conjunto de tendências pedagógicas e bases teóricas historicamente difundidas no contexto escolar. As principais tendências pedagógicas e bases teóricas que a embasam são:

- a) Movimento da Escola Nova;
- b) Teorias da Epistemologia Genética de Piaget;
- c) Teoria Sociocultural de Vygotsky;
- d) Pedagogia Progressista (termo emprestado de Snyders, citado por Libâneo, 1986).

A aprendizagem colaborativa foi fortemente influenciada por educadores da Escola Nova, tais como: John Dewey, Maria Montessori, Freinet, Cousinet e Edouard Claparède. A Escola Nova pretendia um resgate da figura do aluno, de suas necessidades e experiências. Buscava transformar o aluno em um agente participativo da ação educativa. Essa nova abordagem, de contorno humanista, enfatizava o sujeito como principal elaborador do conhecimento humano e priorizava as relações interpessoais para o desenvolvimento humano, centrando-se em um indivíduo com personalidade e capaz de construir e organizar pessoalmente a realidade ao seu redor e de atuar como uma pessoa integrada ao seu meio.

A Escola Nova promovia as relações interpessoais, deslocando a centralidade do ensino do professor para o aluno, propondo um ensino centrado no indivíduo e considerando os interesses dos alunos nas experiências de aprendizagem, com forte influência da psicologia e da biologia, a Escola Nova buscava o autodesenvolvimento e a realização pessoal do aluno (Behrens, 2000a).

Ao deslocar a centralidade do processo educativo do professor para o aluno, este se torna protagonista da ação educativa e a metodologia do professor-transmissor e fonte última do saber não é mais válida. Sua nova postura é de um facilitador da aprendizagem, estabelecendo condições de aprendizagem propícias para que os alunos se desenvolvam naturalmente em busca da criação e recriação de significados a partir de suas próprias experiências e na sua interação com o meio físico e social. Surge a ideia do “aprender fazendo” e novas metodologias de ensino são valorizadas pelos partidários da Escola Nova, tais como a pesquisa, a metodologia de projetos, os ambientes preparados, a descoberta e o método de solução de problemas.

Ressalta-se, ainda, que o método Montessori, embora considerado por muitos como uma proposta educacional de cunho individualizado, tem em seus pressupostos básicos a

socialização dos materiais, a preocupação com o outro e a organização do ambiente preparado de uso coletivo.

Dentro desse contexto, foi também implementada por Dewey a metodologia de trabalho em grupos. Tendo como base os desenvolvimentos teóricos da psicologia e sociologia de sua época e com ênfase na educação democrática, suas filosofias exerceram grande influência para importantes mudanças na sociedade, tais como: a relação de dependência entre a aprendizagem e as atividades sociais, a influência do ambiente físico no desenvolvimento da cultura e a necessidade de promoção das diferenças individuais a fim de se produzirem mudanças na sociedade. Duas importantes filosofias, implementadas por Dewey, contribuíram para o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa: a democracia na educação e a aprendizagem socialmente interativa.

Segundo Dewey (citado por Gilliam, 2002), o processo educacional possui dois lados: um psicológico e outro sociológico. Ambos estão profundamente conectados, sendo que a negação de um implica, necessariamente, prejuízos para o outro. Muitos escritos de Dewey também continham a ideia de integração entre experiência e aprendizagem ativa. Além da experiência de aprendizagem, a experiência comunitária era, para ele, o centro da educação, incluindo-se a escola, a família, o partido político e todos os componentes de uma sociedade. Assim, experiências dentro da escola representariam somente uma parte da educação, sendo a outra parte suprida pela sociedade na forma de artes, divertimento e recreação. Para Dewey (1897 citado por Gilliam, 2002), a ação, dentro e fora da escola, era uma parte integral da educação, visto que a educação é um processo ativo, interativo, que ocorre face a face.

A aprendizagem colaborativa possui pressupostos da Escola Nova e das ideias de Dewey, na medida em que elas valorizam a ação dentro de um ambiente democrático e com vivência comunitária. A democracia na sala de aula reduz a hierarquia da relação professor-aluno, havendo uma valorização cada vez mais significativa do papel central do aluno no processo de aprendizagem e no conceito do trabalho em grupos, como um espaço de criação e construção de conhecimentos. Dewey argumenta que a aprendizagem ocorre quando os professores exercem um controle indireto por meio de trabalhos que estimulem o empreendimento social, além do individual, e nos quais cada participante tenha a oportunidade de contribuir e também possuam responsabilidade.

Para entendermos a epistemologia genética proposta por Piaget, precisamos entender o conceito de epistemologia. De acordo com Lalande (1967 citado por Matui, 1995, p. 32), no seu *Vocabulário técnico y crítico de la filosofía*, o termo epistemologia segundo os filósofos,

é “o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, destinado a determinar a sua origem lógica (não psicológica), seu valor e seu alcance objetivo.” Piaget preocupou-se em saber qual era a origem lógica dos conhecimentos e a dinâmica do processo de construção do conhecimento pela criança.

Por isso chamou sua teoria de Epistemologia Genética, pois se centrava na gênese, na origem. De base predominantemente interacionista, nessa teoria o sujeito é considerado um ser ativo que se relaciona com o meio físico e o social, construindo relações significativas com estes. Dentro dessa concepção, o conhecimento não é um objeto fixo, mas construído pelo indivíduo por meio da sua experiência com o objeto do conhecimento. Assim, a ação e a interação são os pressupostos fundamentais da teoria construtivista de aprendizagem baseada na Epistemologia Genética. Na prática construtivista, os alunos são levados a engajar-se na sua própria construção de conhecimentos por meio da integração da nova informação ao seu esquema mental, fazendo associações e conexões de uma maneira significativa. Educadores construtivistas reconhecem a ineficiência de uma postura centralizadora, na qual o professor é o detentor e “dono” do conhecimento, repassando-o para os alunos. Este deve, sim, ser um agente que provoca o desequilíbrio cognitivo dos alunos, envolvendo-os em todo processo cognitivo e colocando-os no centro do processo de aprendizagem.

Metodologicamente, a abordagem construtivista de ensino enfatiza atividades autênticas e desafiadoras que colocam alunos e professores na comunidade de aprendizagem. Seu principal objetivo é a criação de comunidades de aprendizagem que se assemelhem ao máximo com a prática colaborativa do mundo real. Em uma comunidade autêntica, espera-se que os alunos assumam a responsabilidade por sua própria aprendizagem e desenvolvam habilidades metacognitivas para monitorar e dirigir seu próprio aprendizado e desempenho. Quando há a interação entre pessoas de forma colaborativa por meio de uma atividade autêntica, elas trazem seus esquemas próprios de pensamento e suas perspectivas para a atividade. Cada pessoa envolvida na atividade consegue ver o problema de uma perspectiva diferente e estão aptas a negociar e gerar significados e soluções por meio de um entendimento compartilhado.

Na Teoria Sociocultural cujo principal expoente é Vygotsky, a ênfase recai no papel da interação social no desenvolvimento do homem. Essa teoria se concentra na relação causal entre a interação social e o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Ou seja, uma vez que o conhecimento é construído nas interações dos sujeitos com o meio e com outros indivíduos, essas interações seriam as principais promotoras da aprendizagem. Na interpretação de Rego

(citado por Valaski, 2003, p. 24): “ele [Vygotsky] considera que o indivíduo é um ser social e que constrói sua individualidade a partir das interações que se estabelecem entre os indivíduos, mediadas pela cultura”.

Para Vygotsky, todo o desenvolvimento e aprendizagem humanos é um processo ativo, no qual existem ações propositais mediadas por várias ferramentas (Vygotsky, 1988). A mais importante dessas ferramentas é a linguagem, pois ela representa o sistema semiótico que é a base do intelecto humano. Todas as outras funções superiores do intelecto desenvolvem-se a partir da interação social baseada na linguagem (Warschauer, 1997). Assim, a inteligência tem origem social e a aprendizagem acontece inicialmente de forma intersíquica, isto é, no coletivo, para depois haver a construção intrapsíquica. Dessa forma, para que ocorra a aprendizagem, há a necessidade de uma interação entre duas ou mais pessoas, cooperando em uma atividade interpessoal e possibilitando uma reelaboração intrapessoal. Dentro dessa visão, torna-se necessário o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1988), que nas suas próprias palavras é:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p.112).

Portanto, decorre desse conceito o entendimento de que a interação, mediada pela cultura, do aprendiz com companheiros mais capazes pode levar o indivíduo a usar técnicas e conceitos aprendidos durante o esforço colaborativo com esses companheiros em problemas similares, quando esse aprendiz for resolvê-los independentemente.

O conhecimento está vinculado ao contexto sociocultural dos aprendizes, uma situação social definida, em que o que os indivíduos realizaram são igualmente importantes ao como eles o realizaram. A mudança cognitiva ocorre quando, dentro da ZPD, meta concepções evoluem em conceitos aprendidos depois de um período de interações sociais.

Baseando-se nessas teorias, pode-se considerar que a utilização de recursos como trabalhos em grupo, o uso de tecnologias comunicativas como bate-papos, fóruns de discussão e outras formas de comunicação em grupos, pode levar ao debate de diferentes ideais e ao desencadeamento de novos conflitos cognitivos. A influência de outros indivíduos, atuando como promotores do crescimento cognitivo de si mesmos e de outrem constituem a espinha dorsal da aprendizagem colaborativa.

A última tendência pedagógica a dar embasamento para a aprendizagem colaborativa é a pedagogia progressista, trata-se de uma proposta que engaja os sujeitos em uma transformação social, indo além da mera promoção das necessidades e dos interesses individuais dos aprendizes. A proposta progressista, juntamente com a da Escola Nova, aproxima-se também bastante da visão de aprendizagem colaborativa, pois insere a educação em um papel sociopolítico, contrário ao autoritarismo, valorizando a experiência de vida e a gerência do processo educacional pelo próprio indivíduo. A aprendizagem colaborativa possui uma forte influência desse tipo de educação na medida em que valoriza o processo de aprendizagem grupal, que pode conduzir à transformação intelectual e social por meio do diálogo e da negociação. A pedagogia progressista enfatiza um processo de aprendizagem eminentemente de caráter político, pois prioriza a participação em discussões, assembleias e votações, tirando os aprendizes da passividade e tornando-os militantes de uma luta social por meio de uma educação não necessariamente “formal” (Libâneo, 1986).

Para Aranha (1996), “as propostas progressistas orientam-se não só em direção a uma democratização das oportunidades de ensino, mas também supõem que o trabalho exercido na escola não seja autoritário.” (p. 217). Elas vão além dos ideais da Escola Nova, pois além de contemplar a transformação individual, também contemplam a transformação social, na medida em que professores e alunos, extraíndo o conteúdo de aprendizagem da realidade que os circunda, podem conscientizar-se dessa realidade e agir sobre ela, no sentido de transformá-la. O aluno nesta visão é um ser totalmente envolvido na ação educativa, que interage com o professor e com os seus colegas em discussões coletivas na busca da produção do conhecimento. Esse envolvimento no processo educativo, com liberdade para falar, argumentar e discordar de seus pares e também do professor, torna-os corresponsáveis pelo seu processo de ensino-aprendizagem.

O professor, por sua vez, não mais detém a total responsabilidade pela aprendizagem de seus alunos, mas a compartilha com eles. O seu papel agora deve ser o de problematizador dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, deixando bem claro para os alunos que eles são apenas o ponto de partida para uma elaboração mental superior, que culminará na formação da consciência crítica do aluno em relação a sua sociedade (Irala, 2005).

No processo avaliativo, a ênfase está na autoavaliação, na avaliação em grupos, na autogestão e cogestão da aprendizagem. É uma avaliação contínua, processual e transformadora, não possuindo caráter punitivo. Ainda nas palavras de Behrens (2000a): “a exigência, a rigorosidade e a competência são pilares sustentadores da avaliação, mas são

propostas a serem desenvolvidas com os alunos, num processo de relação de parcerias, em que todos são responsáveis pelo sucesso e pelo fracasso do grupo.” (p. 86). Essa visão de avaliação possui estreita relação com a prática da aprendizagem colaborativa, pois há a responsabilização de todos no sucesso ou no fracasso do grupo. Portanto, todos os alunos envolvidos em um empreendimento colaborativo são automaticamente responsáveis por seu progresso e pelo progresso do seu grupo, num relacionamento solidário e sem hierarquias.

5.1.3.2 Processo avaliativo

Nos processos de aprendizagem colaborativa ou cooperativa, avaliar os procedimentos desenvolvidos pelo grupo implica o exercício de realizar efetivamente uma avaliação com ênfase no processo. Para Silva (2006) a “avaliação nesse contexto é a reflexão transformada em ação. Ação que nos impulsiona a novas reflexões. Educador e aprendizes estarão com situação de reflexão permanente na trajetória de construção do conhecimento.” (pp. 27-28). Este mesmo autor discute a importância da devolutiva do processo de avaliação. Para ele “A ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, num processo por meio do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre o mundo no próprio ato de avaliação.”

Rejeita-se aqui a possibilidade da mera correção dos exercícios, pois se pretende uma avaliação de processo e não de produto. Tal procedimento não raro causa estranheza nos alunos, que muitas vezes estão interessados apenas em saber se seu produto é adequado (Torres, 2004).

Em Freitas e Freitas (2003) encontra-se um argumento que destaca a importância da participação dos alunos no processo de avaliação e do professor estruturar a aprendizagem de tal forma que permita a avaliação do processo. Para tal, os autores baseados na proposta de Johnson e Johnson, sugerem que se deve levar em conta cinco procedimentos ou requisitos:

1. avaliação das interações no grupo;
2. *feedback* constante;
3. tempo para reflexão;
4. Avaliação do processo em grupo turma;
5. Demonstração de satisfação pelos progressos (Johnson & Johnson, 1999 citado por Freitas & Freitas, 2003, p.34).

Freitas e Freitas (2003) elencam os resultados de centenas de pesquisas de diversos autores sobre aprendizagem colaborativa que apontam para:

1. Melhoria das aprendizagens na escola;
2. Melhoria das relações interpessoais;
3. Melhoria da autoestima;
4. Melhoria das competências no pensamento crítico;
5. Maior capacidade em aceitar as perspectivas dos outros;
6. Maior motivação intrínseca;
7. Maior número de atitudes positivas para com as disciplinas estudadas, a escola, os professores e os colegas;
8. Menos problemas disciplinares;
9. Aquisição das competências necessárias para trabalhar com os outros;
10. Menos tendência para faltar à escola. (p.34).

A aprendizagem colaborativa é uma filosofia que se adapta ao mundo globalizado de hoje. Se diferentes pessoas aprendem a trabalhar juntas na sala de aula, então elas provavelmente se tornarão melhores cidadãs do mundo. Será mais fácil para elas interagir positivamente com pessoas que pensam de modo diferente, não somente em escala local, mas também em escala mundial. (Wiersema, 2000). Na mesma perspectiva Arends (1995) já afirmava que:

A atividade no século XX é caracterizado por comunidades globais e interdependentes e por instituições sociais complexas, as quais requerem níveis elevados de cooperação entre os seus membros. Consequentemente, a maioria das pessoas valoriza o comportamento cooperativo e acredita que ele constitui um objectivo para a educação. (p. 367).

Portanto, os métodos de aprendizagem colaborativa apresentam se, nos dias atuais, oportunos para a constituição de uma educação inovadora e em sintonia com as novas exigências da sociedade do conhecimento. Esse estilo de aprendizagem é mais do que uma série de técnicas aplicadas pelo professor para que ele tenha menos trabalho e coloque maior responsabilização nos alunos, tornando o trabalho discente mais árduo. Ela é uma filosofia de ensino. Uma filosofia que acredita que o trabalhar, o criar, o aprender em grupo faz parte de um novo conjunto de habilidades que os alunos precisam aprender para que eles e o mundo onde vivem possam continuar existindo em longo prazo.

Freitas e Freitas (2003) afirmam ainda que esses cinco elementos são basilares e permitem visualizar claramente a diferença entre aprendizagem cooperativa e trabalho de grupo. A necessidade da avaliação de processo para alcançar-se os efeitos positivos atribuídos à aprendizagem colaborativa e cooperativa é proposta recorrente nas pesquisas dos diversos autores dedicados ao tema. Da mesma forma, é também apontada por vários pesquisadores a importância de, no processo avaliativo, percorrer a trajetória do individual ao coletivo e vice-versa.

Johnson e Johnson (1999) apresentam alguns procedimentos indispensáveis para a avaliação individual e a responsabilização pessoal, em processos cooperativos, tais quais:

1. Formar grupos pequenos;
2. Fazer testes individuais;
3. Colocar questões orais ou solicitar a demonstração de certas competências a elementos do grupo, ao acaso;
4. Observar sistematicamente o trabalho dos grupos;
5. Existir no grupo o papel de verticador da aprendizagem, o qual deve fazer perguntas para que cada membro demonstre se de fato compreendeu, é capaz de explicar as respostas, conclusões do grupo, etc.;
6. Os estudantes ensinarem uns aos outros o que aprenderam, fazendo o que se designa por explicação simultânea (*peer tutoring*). (Freitas & Freitas, 2003, p. 29).

5.1.3.3 Principais benefícios

No trabalho em colaboração os alunos assumem na sala de aula, a responsabilidade por sua própria aprendizagem e desenvolvem habilidades metacognitivas para monitorar e dirigir seu próprio aprendizado e desempenho. Quando há a interação entre pessoas de forma colaborativa, por meio de uma atividade autêntica, elas trazem seus esquemas próprios de pensamento e suas perspectivas para a atividade. Cada pessoa envolvida na atividade consegue ver o problema de uma perspectiva diferente e estão aptas a negociar e gerar significados e soluções mediante um entendimento compartilhado. A proposta construtivista levou a uma compreensão de como o aprendizado pode ser facilitado por meio de atividades engajadoras e construtivas. Esse modelo de aprendizagem enfatiza a construção de significados com participação ativa em contextos sociais, culturais, históricos e políticos.

PARTE II – FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

6 Desenho e Desenvolvimento da Investigação

Metodologia científica é o estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas. Em geral, o método científico compreende basicamente um conjunto de dados iniciais e um sistema de operações ordenadas adequado para a formulação de conclusões, de acordo com certos objetivos predeterminados. (Gerghardt & Silveira, 2009, p 11).

A metodologia da investigação indica o caminho a ser seguido pelo pesquisador no desenvolvimento de seu estudo, revelando seu olhar sobre a realidade e esclarecendo as escolhas dos procedimentos a serem tomados ao longo de seu trabalho. Para Tartuce (2006) a metodologia científica trata de método e ciência. Método (do grego *methodos*; *met'hodos* significa, literalmente, “caminho para chegar a um fim”), trata-se, portanto do caminho em direção a um objetivo. A metodologia é o estudo do método, ou seja, é o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa, enquanto a terminologia científica deriva de ciência, compreendendo o conjunto de conhecimentos precisos e metodicamente ordenados em relação a determinado domínio do saber. Logo, a metodologia científica é o estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, incluindo os seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas, sendo a pesquisa a atividade prioritária da metodologia.

Minayo (2007) define metodologia de forma abrangente, apontando três direcionamentos para melhor compreensão do termo:

a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular a teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas. (p. 44).

Para salientar ainda mais a diferença entre metodologia e método, destacamos que a metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa, não devendo ser confundida com o conteúdo (teoria) nem com os

procedimentos (métodos e técnicas). Indica a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o seu objeto de estudo, portanto vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa). Mas, embora sejam distintos, são termos inseparáveis, “(...) devendo ser tratados de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objeto, ou um problema de investigação” (Minayo, 2007, p. 44).

Esta parte do trabalho de investigação tem como pretensão demonstrar os passos percorridos para o alcance dos objetivos propostos, por meio do plano de ação elaborado, com a fixação de critérios e as etapas a serem cumpridas. Serão descritas a metodologia de investigação adotada no estudo, as fontes de coleta de dados, as técnicas para coleta de informações, bem como os procedimentos adotados, as opções selecionadas no processo de organização da pesquisa, o tratamento e a análise de dados.

6.1 Opções e Procedimentos Metodológicos

Na verdade, as diferentes abordagens metodológicas não surgem do acaso, mas refletem na forma de pensamento, que culminam na forma de agir do investigador, expressando paradigmas que são subjacentes a cada uma delas. Um paradigma pode ser compreendido como um sistema de crenças, princípios e postulados que informam e orientam as práticas de investigação, dando-lhes sentido (Denzin & Lincoln, 2006). Ou ainda, é aquilo que nos permite olhar o mundo e identificar o que nele é mais importante para nós (Bogdan & Bliklen, 1994).

Para Kuhn (1975), o primeiro teórico a falar sobre o conceito de mudança de paradigma, em seu livro *The Structure of Revolutions* em 1969: “(...) considero ‘paradigmas’ as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, oferecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.” (p.13). Portanto, trata-se de um modo de ver a realidade, que acaba por interferir na formação de conceitos e na maneira de observar e analisar do pesquisador, pois engloba as crenças, valores e modos de pensar o mundo, revelando seu posicionamento ideológico. A legitimidade e duração de um paradigma perduram enquanto os membros de uma comunidade acadêmica consideram seus pressupostos e procedimentos de pesquisa como aceitáveis.

Ao analisar os diferentes paradigmas de investigação, Guba e Lincoln (1994) fazem a proposição de avaliar três grupos de questões que fundamentam cada um deles; os aspectos ontológicos, os epistemológicos e os metodológicos. Embora sejam distintos, estão

interrelacionados, portanto, são interdependentes, exercendo influência e determinando a resposta a dar às questões de outro campo.

Para Santos (1987) as questões ontológicas estão relacionadas às formas como encaramos a realidade e o que consideramos possível saber sobre essa mesma realidade. Neste tocante, podemos conceber a realidade de duas formas, uma como objetiva e existindo independentemente do homem (corrente do realismo), sendo assim, a finalidade da investigação passa a ser conhecê-la, de forma limitada. Outra possibilidade é reconhecer a existência de múltiplas realidades, resultante da construção humana, onde pessoas diferentes explicam-na de maneira diferentes (corrente do relativismo), acessível através da investigação. Esta última vertente representa nosso ponto de vista sobre a realidade.

Quanto aos aspectos epistemológicos, estes discutem a natureza da relação entre o que se sabe ou se pode vir a saber, e o que é possível saber-se. Santos (1987) explica tratar-se da problematização dos termos objetividade e subjetividade, tanto em seu sentido, como na importância dada a eles. Em decorrência das questões anteriores, as implicações para esta categoria são as seguintes, ao se admitir a existência da realidade como exterior ao homem (realismo), os resultados da investigação serão verdadeiros, desde que se garanta a objetividade. Por outro lado, na perspectiva relativista, como os resultados são construções humanas podem ser considerados subjetivos.

As questões metodológicas segundo Guba e Lincoln (1994) dizem respeito ao modo de proceder do investigador, de forma a alcançar os conhecimentos que acredita ser possível obter. Como desdobramentos das questões anteriores, no que se refere aos objetivos do estudo, enquanto a perspectiva realista ao acreditar numa realidade única e objetiva, expressa através de dados quantitativos ou qualitativos, pressupõe uma causalidade temporal, estabelecendo uma relação de causa (antecedente) e efeito (consequente); a perspectiva relativista dirige-se, sobretudo a questões de conteúdo, valorizando a compreensão e explicação do fenômeno pesquisado. Esta segunda vertente, a perspectiva relativista é a nossa opção no desenvolvimento desta tese.

Após apresentarmos este modelo de análise comparativa entre paradigmas, discutiremos as pesquisas em educação, de acordo com os quadros de referência paradigmáticos. De acordo com Denzin e Lincoln (2006) e Arnal, Del Rincón e Latorre (1992) os paradigmas educacionais podem ser enquadrados em três dimensões; o positivista (racionalista, quantitativo), o interpretativo (naturalista, qualitativo) e o sóciocrítico.

O paradigma positivista (racionalista, quantitativo) supõe leis gerais para regular os fenômenos, procurando explicar, prever e controlá-los. Para tanto, formula hipóteses prévias, usa técnicas de verificação sistemática, procura explicações causais para os fenômenos e produz generalizações teóricas com validade e confiabilidade. O investigador é neutro, sendo capaz de se colocar de um ponto de vista exterior como observador da realidade e em nada a influenciar, sendo o método a garantia de objetividade. A realidade é objetiva, estática, única, dada, fragmentável e convergente (Denzin & Lincoln, 2006; Arnal, Del Rincón, & Latorre, 1992).

Quanto ao paradigma interpretativo (naturalista, qualitativo), chamado também de pós-positivista qualitativo, a finalidade da investigação é compreender e interpretar a realidade, os significados das pessoas, percepções, intenções e ações, buscando um entendimento profundo e, até, subjetivo dos sujeitos (individual ou coletivo) e dos fenômenos. O investigador influencia a investigação, não acontecendo uma separação nítida entre ele e aquilo que vai estudar.

O paradigma interpretativo emprega técnicas qualitativas, descritivas, em que se baseiam os estudos de caso e a pesquisa etnográfica, sendo o investigador o principal instrumento de investigação. Daí decorre também o emprego de um tipo de análise de dados do tipo qualitativo, com a introdução analítica e triangulação. A realidade é vista como dinâmica, múltipla, holística, construída e divergente (Denzin & Lincoln, 2006; Arnal, Del Rincón, & Latorre, 1992).

Já o paradigma sóciocrítico encontra a sua fundamentação e engloba tendências da Teoria Crítica de Habermas, do neomarxismo, dos trabalhos de Freire, entre outros. Sua finalidade é emancipar, criticar e identificar potenciais de mudança, fazendo oposição à tradição positivista e interpretativa sustentado pelos paradigmas anteriores. O paradigma interpretativo embora tenha conseguido mudar as regras e procedimentos de pesquisa não conseguiu modificar a natureza do mesmo.

Os princípios ideológicos que sustentam o paradigma sóciocrítico têm como pretensão a transformação da estrutura das relações sociais. Os objetivos estão relacionados com a análise das transformações sociais e a construção de respostas a determinados problemas que delas surgem. A neutralidade da investigação é questionada e a investigação assume um caráter emancipatório e transformador das organizações e processos educativos. Frente a esta abordagem, a ideologia aparece ligada aos fatos culturais e sociais e processos auto -

reflexivos, para produção do conhecimento científico, como o objetivo de modificar o mundo (Denzin & Lincoln, 2006; Arnal, Del Rincón, & Latorre, 1992).

Ainda com relação ao paradigma sóciocrítico podemos afirmar que a sua realidade é dinâmica, evolutiva, construída, divergente, partilhada, holística, histórica e interativa, existindo uma interrelação entre sujeito e objeto, cuja relação é influenciada por um forte compromisso de mudança. Este modelo apresenta uma relação dialética entre teoria e a prática, podendo afirmar-se que a prática é a teoria em ação. Outro aspecto relevante nesta vertente é a de que os indivíduos tornam-se agentes ativos da construção e configuração da realidade e ao fazê-lo tornam-se, também investigadores (Denzin & Lincoln, 2006, Arnal, Del Rincón, & Latorre, 1992).

Quanto aos critérios de validade deste último paradigma são buscados por consenso e acontece o uso da intersubjetividade na análise de dados. Usa uma metodologia mais orientada para a prática educativa e perspectiva a mudança e a tomada de decisões com base na investigação avaliativa e na investigação-ação, através de técnicas em que são priorizados estudo de casos (Denzin & Lincoln, 2006; Arnal, Del Rincón, & Latorre, 1992). Acreditamos que este paradigma retrata nosso posicionamento frente a esta pesquisa, pois os seus resultados serão relevantes para se sugerir uma proposição de mudança nas questões relacionadas ao ensino superior de Relações Públicas.

Como falamos nos capítulos iniciais deste estudo nosso objetivo de estudo foi:

Investigar quais os fatores que contribuem para a construção de um novo sentido para o curso de Relações Públicas (RP) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), permitindo acompanhar seus avanços na sociedade e no mundo do trabalho.

Desta forma, foi possível pesquisar, avaliar e propor alternativa de arquitetura curricular para o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, contemplando o uso das TIC, a partir de literatura específica e das DCN. Para tanto, adotamos uma abordagem mista, com aspectos qualitativos e também quantitativos, prevalecendo uma análise qualitativa das informações.

Acreditamos que com a reunião dos dois métodos nossa investigação teve uma maior relevância, pois concordamos com o pensamento de Flick (2004) ao enfatizar que a “investigação qualitativa e a quantitativa não estão em campos opostos que não se devam combinar” (p. 55). Ainda como ressalta Neves (1996) o pesquisador pode, ao desenvolver o

seu estudo, utilizar os dois métodos usufruindo, por um lado, da vantagem de poder explicitar todos os passos da pesquisa por meio do método qualitativo e, por outro, da oportunidade de prevenir a interferência de sua subjetividade nas conclusões obtidas, com a vertente quantitativa. Nesta forma de conceber as duas abordagens, consideramos que existe de fato uma diferença entre elas, mas que não são excludentes e sim complementares.

Santos Filho (2001) afirma que os pesquisadores têm reconhecido que a complementaridade existe e é fundamental, tendo em vista os vários e distintos problemas e tópicos diferentes da pesquisa em ciências humanas, cujos propósitos podem deixar de ser alcançados em sua totalidade por uma única abordagem metodológica. Por um lado a pesquisa qualitativa tem a tendência de salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno. Por outro lado, a pesquisa quantitativa tem suas raízes no pensamento lógico, enfatizando o raciocínio dedutivo, a lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana (Polit, Becker, & Hungler, 2004, p.201). Assim, o uso dessas duas abordagens na pesquisa de um mesmo estudo pode apresentar um resultado mais considerável e significativo.

Para reforçarmos alguns aspectos destas abordagens, apresentaremos primeiramente algumas características da pesquisa qualitativa. Nesta perspectiva, não há uma preocupação com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, entre outros fenômenos. Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar *o porquê* das coisas, exprimindo o que precisa ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas, não se submetendo à prova de fatos, já que os dados analisados não são métricos e se valem de diferentes perspectivas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a metodologia qualitativa “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p. 11), envolvendo cinco características referidas pelos autores, conforme se segue: 1. “A fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal”. Sendo assim, para desenvolver a pesquisa, o investigador permanece no local de estudo por um longo período, fazendo registros, observações e recolhendo as informações, a serem analisadas posteriormente, procurando dar um sentido e entendimento; 2. “A investigação qualitativa é descritiva”, destaca-se a expressão escrita (palavras e imagens) em dois momentos, tanto na coleta de informações como na disseminação dos resultados; 3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”, a ênfase está no processo de observação dos casos no intuito de compreender os

procedimentos; 4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”, as ideias são organizadas a partir do momento em que se busca interrelacionar as diferentes peças recolhidas na fase de coleta; e 5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”, para tanto, faz-se necessário verificar se as pessoas envolvidas compreenderam as diferentes perspectivas de maneira adequada.

Procuramos atender às cinco características enunciadas por Bogdan e Biklen (1994), considerando que o estudo que vamos apresentar teve uma fase qualitativa na medida em que buscamos compreender e interpretar a realidade de acordo com os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos implicados em contextos reais, participantes nos contextos onde se desenvolveu o estudo, no nosso caso, o curso de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, na visão de seus atores sociais, professores e alunos.

Entendemos que se constitui uma alternativa apropriada quando se busca explorar o objeto de estudo e delimitar as fronteiras do trabalho, quando existe especial interesse na interpretação do respondente em relação aos seus comportamentos, motivos e emoções, quando o tema da pesquisa envolve tópicos abstratos, sensíveis ou situações de forte impacto emocional para o respondente e/ou quando o universo da pesquisa é pequeno e a quantificação não faz sentido (Bodgan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 2006). No nosso caso, tivemos um interesse particular na interpretação dos participantes da pesquisa em relação ao objeto de estudo, o ensino superior de Relações Públicas com a utilização das TIC e a formação profissional, para verificar seus comportamentos e motivos.

Desta forma, a ênfase desta abordagem coloca-se “(...) na construção de significados e perspectivas, na adaptação às circunstâncias, na gestão dos interesses no contexto de uma corrente de incontáveis interações repletas de ambiguidades e de conflitos, nas estratégias adotadas para promover esses interesses e na negociação entre interesses distintos” (Woods, 1999, p.17). Trata-se de uma abordagem que pretende valorizar as formas como as pessoas pensam e sentem e o modo como interpretam e constroem significados, enquanto partes integrantes da abordagem qualitativa que estrutura este estudo.

Esclarece Fonseca (2002):

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise dos

dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que poderia conseguir isoladamente. (p. 20).

A pesquisa quantitativa utiliza a quantificação tanto na coleta como no tratamento das informações, empregando técnicas estatísticas, com o objetivo de buscar resultados que evitem possíveis distorções de análises e interpretação, oferecendo uma maior margem de segurança (Diehl, 2004; Richardson, 2012). Outra particularidade apontada por Richardson (2012), ressaltando o diferencial deste tipo de abordagem é a intenção deste tipo de investigação de garantir uma maior precisão dos trabalhos realizados, conduzindo a um resultado com poucas chances de distorções. Ainda segundo o seu ponto de vista, este método é frequentemente aplicado nos estudos descritivos (aqueles que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis), os quais se propõem a investigar *o que*, ou seja, descobrir as características de um fenômeno como tal.

Quanto aos objetivos nosso estudo enquadrou-se na pesquisa do tipo exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória segundo Gil (2007) tem como finalidade dar uma maior familiaridade ao problema, com vistas a torná-lo mais elucidativo ou para construir as hipóteses. Entendemos que ainda existe um escasso conhecimento acerca da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino superior de Relações Públicas. Nossa pretensão foi a partir do estudo exploratório, conhecer o assunto em maior profundidade, procurando esclarecer a realidade acerca da problemática no contexto selecionado, o curso de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A grande maioria dessas investigações envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão. Na nossa pesquisa a opção recaiu sobre o levantamento bibliográfico sobre a temática e a realização de inquéritos por meio de entrevistas e questionários junto aos sujeitos selecionados para o estudo (professores e alunos).

Já a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (Triviños, 1987). São exemplos de pesquisa descritiva: estudos de caso, análise documental entre outras. Em nossa investigação fizemos uma descrição detalhada da utilização das TIC pelos professores de RP da UEL e a percepção dos alunos sobre essa

utilização. Portanto, sendo uma investigação num plano descritivo, nossa intenção foi conforme afirma Coutinho e Gil (2005):

(...) recolher dados que permitam descrever da melhor maneira possível, comportamento, atitudes, valores e situações (...) retratar o que existe hoje em relação a um problema e a um fenômeno, por vezes descobrir relações entre fenômenos que possam ser úteis para estudos experimentais posteriores. (pp.197-198).

Quanto à natureza tratou-se de uma pesquisa aplicada com o objetivo de gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses de âmbito local, curso de RP da cidade de Londrina, localizada no estado do Paraná, situado no Brasil. Já com relação aos procedimentos, segundo Fonseca (2002), a investigação permite uma aproximação e um entendimento da realidade a ser estudada, como um processo permanentemente inacabado. Ela se processa através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real. Para desenvolver uma pesquisa, é indispensável selecionar o método de pesquisa a utilizar. De acordo com as características da investigação, poderão ser selecionadas diferentes modalidades de pesquisa, sendo possível aliar o qualitativo ao quantitativo, como foi a nossa opção.

Optamos pelo desenvolvimento do estudo de caso, como mais um componente dos métodos de pesquisa selecionados, estratégia de investigação utilizada nas Ciências Sociais com bastante regularidade. Na verdade, o nosso estudo de caso é que contemplou a abordagem mista, com aspectos qualitativos e quantitativos. De acordo com Yin (2015), o estudo de caso é uma alternativa indicada quando se pretende conhecer o *como* e o *porquê* de determinados fenômenos. Também quando o investigador detém escasso controle dos acontecimentos reais ou mesmo quando é inexistente, e quando o campo de investigação se concentra num fenômeno natural dentro de um contexto de vida real, sendo adequado quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão envolvidos simultaneamente diversos fatores.

Ainda segundo Yin (2015), o estudo de caso é adequado quando pretendemos definir os tópicos da investigação de forma abrangente, quando queremos considerar a influência do contexto de ocorrência do fenômeno em estudo e quando pretendemos fazer uso de múltiplas fontes de evidências. Para este autor, é um processo de investigação empírica com o qual se pretende estudar um fenômeno contemporâneo no contexto real em que este ocorre, sendo

particularmente adequado o seu uso quando as fronteiras entre o fenômeno em estudo e o contexto em que ele ocorre não são claramente evidentes.

Para Amado e Freire (2013) existe uma tendência mais recentemente de dar um maior crédito aos estudos de caso, frente da afirmação crescente de outros paradigmas de investigação:

Atualmente, na investigação social e na educação, em particular estamos face a um quadro de expansão das abordagens mistas (...) e de credibilização das abordagens interpretativas e críticas, a par de uma cada vez maior integração das teorias ecológicas e sistémica para a compreensão dos fenômenos sociais, o que vem a reforçar a credibilidade dos estudos de caso que, pela sua natureza holística, tendem a refletir a complexidade dos fenômenos que estudam. (p.123).

O enquadramento do estudo de caso dentro dos planos qualitativos é uma questão controversa, não havendo consenso entre os investigadores. Como referem Coutinho e Chaves (2002):

(...) se é verdade que na investigação educativa em geral abundam, sobretudo os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que, estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos. (p.225).

Ainda segundo estes autores, que se apoiam numa vasta revisão de literatura, o fato do investigador estar diretamente envolvido na investigação, confere aos planos qualitativo um aspecto descritivo, talvez por este motivo a grande maioria dos pesquisadores considere o estudo de caso uma modalidade de plano qualitativo. Contudo, há também os que defendem que o estudo de caso pode ser conduzido sobre qualquer um dos paradigmas de investigação, do positivista ao crítico, sendo por isso mais coerente a sua inclusão nos planos de investigação do tipo misto.

Para Bell (2004) o estudo de caso se classifica como um termo guarda-chuva para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos. Fidel (1992) considera o estudo de caso um método específico de pesquisa de campo. Estudos de campo são investigações de fenômenos à medida que ocorrem, sem qualquer interferência significativa do investigador. Neste sentido, nosso objeto de estudo foi analisado num determinado momento e dentro de um contexto específico. Os estudos se concentraram

no período de 2013 a 2016 e mais especificamente a realização dos inquéritos no segundo semestre de 2015, com professores e alunos do curso de RP da UEL.

Na visão de Coutinho e Gil (2005) quase tudo pode ser enquadrado como um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. Também Stake (2007) enfatiza a ideia de que se espera “que um estudo de caso consiga captar a complexidade de um caso único” (p.11). Da mesma forma, Ponte (2006) considera esta investigação como:

(...) particularística, isto é que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse”. (p.2).

Ao estudar um determinado fenômeno num determinado contexto específico, numa perspectiva holística, o investigador esforça-se, ao mesmo tempo, por refletir a peculiaridade do caso e por transmitir uma imagem complexa, vivida e única do mesmo (Morgado, 2013). A partir da definição do caso e das subunidades de análise que o investigador irá desenvolver seus estudos, torna-se essencial identificar claramente o fenômeno que pretende estudar e eleger o foco e as questões norteadoras. Todo fenômeno tem múltiplos aspectos e o pesquisador precisa selecionar aqueles sobre os quais se concentrará no momento da coleta de informações e análise dos dados, de modo a compreender as interações entre o fenômeno em estudo com os seus contextos, como é destacado por autores como Yin (2005), Merriam (2002) e Stake (2007).

Com a utilização deste método, procuramos relatar uma situação real no seu contexto e analisá-la para verificar como os fenômenos que nos chamam a atenção evoluem. Desta forma, nossa pretensão foi identificar como as TIC foram utilizadas no ensino superior de RP, especificamente no curso da UEL e como desdobramentos, as consequências destas novas tecnologias na formação profissional e como estava a sua inserção no projeto pedagógico, no momento da investigação. Desenvolvemos nosso estudo de caso conforme apresentam Bogdan e Biklen (1994), a partir de um plano geral, assim como acontece com um funil, primeiramente selecionamos os locais e pessoas como objeto de estudo ou fonte de dados, o ensino superior de RP, representado pelo curso de Londrina, com professores que ministram aulas na graduação e alunos das últimas séries, terceiro e quarto anos respectivamente. Posteriormente, recolhemos todo o tipo de informações, por meio de observações,

documentos, entrevistas e questionários; e por fim, passamos para uma área mais restrita, a análise dos dados.

Acreditamos que nossa opção se justificou por verificarmos como os professores do curso de Relações Públicas da UEL utilizam as TIC e como os alunos percebem esta utilização, bem como as implicações do uso destas tecnologias na formação profissional destes alunos. Sendo assim, alunos, professores, turmas, diretrizes curriculares e projetos pedagógicos, o planejamento de ensino, o comportamento do aluno com relação à tecnologia digital, são exemplos de variáveis no processo educativo, num contexto particular, para os quais consideramos que o estudo de caso é a metodologia mais adequada e que melhor se aplica.

Sabemos do potencial do estudo de caso, mas como todas as demais técnicas e estratégias de investigação, sempre ocorrem críticas ao seu uso, quando não são feitos adequadamente, entre elas citamos: a condução de maneira isolada, somente com a descrição dos fenômenos, sem se integrar com outras abordagens ao mesmo assunto, ou quando após a análise, os seus resultados são estendidos para além do que os dados recolhidos revelam e sustentam (Yin, 2015; Stake, 2007; Punch, 1998).

O nosso estudo de caso teve três momentos distintos e complementares. Primeiramente fizemos um estudo qualitativo com a realização da pesquisa documental, nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 e 2013 e na sequência foram realizadas as entrevistas em profundidade com os coordenadores do curso e coordenadores do Núcleo Docente Estruturante e alguns professores que ministram ou utilizam as TIC em sala de aula. Após estas aplicações, a nossa investigação prosseguiu para a fase quantitativa. Nesta etapa, o instrumento para coleta de dados foi composto por dois questionários, um aplicado junto aos professores que ministram aulas no curso de RP da UEL, e outro aplicado junto aos alunos dos últimos anos, terceiras e quartas séries do curso, dos períodos matutino e noturno, para verificar como se deu a utilização das TIC no curso de RP da UEL e a percepção de alunos sobre esta utilização. A seguir, após a realização da coleta de informações nas duas abordagens - qualitativa e quantitativa, com o uso de diversidade de técnicas para o recolhimento de informações, fizemos o desenvolvimento da triangulação de dados, terceira fase do processo, por acreditar que a inclusão desta estratégia possibilitou conferir ao estudo um maior grau de validade.

Bartelett, Burton e Peim (2001) consideram possível e desejável, a triangulação de resultados de estudos ao mesmo tempo quantitativos e qualitativos, dada a complexidade dos

objetos sob pesquisa. Ainda pelo fato de no estudo de caso se utilizar de diversas técnicas de pesquisa e de diferentes fontes de evidências dos fenômenos, a triangulação de toda a informação confere a esta estratégia, uma grande validade científica.

A relevância do uso de estratégias de triangulação e de integridade contextual são também apontadas por Gall, Gall e Borg (2007, pp.474-475):

Triangulação de fontes de dados, de analistas e de teorias – usar métodos variados e procurar garantir a consistência dos resultados encontrados. Os autores propõem o termo *cristalização*, como mais adequado aos estudos de caso do que o de triangulação, no sentido de uma busca da *infinita* variedade de formas, faces, transformações da *verdade* que se procura.

Integridade contextual – descrever o contexto no qual o fenômeno, objeto do estudo de caso se desenrola: a história, o ambiente físico e social, atividades, rotinas, eventos significativos, percepções dos seus membros. Demonstrar sensibilidade ao que os autores chamam *multivocalidade* dos ambientes, uma vez que os participantes desses ambientes não falam a uma só voz. Incorporar o *conhecimento tácito* do meio, que muitas vezes se revela através de silêncios, humor, estranhas *nuances*.

6.2 O Contexto da Investigação: O Curso de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina

Apresentamos a seguir o Curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas da UEL, destacando alguns aspectos históricos de sua criação, estrutura física e de recursos humanos. O Curso de Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas teve sua criação através da Resolução nº. 202, de 15.12.73, sendo implantado na UEL em 01.08.74¹⁴. Nesta mesma década, ocorreu a proliferação das escolas de comunicação e o surgimento de novos cursos no país, conforme relata Kunsch (2002), período em que aconteceu também, uma acomodação da categoria proveniente da regulamentação da profissão. O Curso foi reconhecido pelo Decreto Federal nº. 83.656, de 28.06.79, com a permissão de conferir o Grau de Bacharel em Comunicação Social a seus egressos.

Duas habilitações eram oferecidas no primeiro currículo do curso: Jornalismo e Polivalente. Os aprovados no vestibular matriculavam-se em Comunicação Social e depois de

¹⁴ Dados históricos extraídos e sintetizados do Projeto Pedagógico do Curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas (Universidade Estadual de Londrina, 2009a).

dois anos cursados, correspondentes à parte teórica do curso, o aluno escolhia uma das duas habilitações. Mas na Polivalente, antes mesmo de começar o primeiro período do profissionalizante, alunos e professores discutiram a substituição dessa habilitação por Relações Públicas, que teve início no segundo semestre de 1976.

A habilitação de Relações Públicas, antes de formar a sua primeira turma, regulamentou o Estágio Supervisionado para os estudantes da habilitação, e implantou o Escritório de Relações Públicas, espaço laboratorial privilegiado e modelar, que cumpre até hoje o papel de aproximar professores e alunos num ambiente de colaboração e dinamismo, privilegiando uma formação mais adequada às exigências acadêmicas e do mercado de trabalho.

Com a formatura da primeira turma ficou aberto o caminho para o reconhecimento do curso, que ocorreu em 28 de junho de 1979. Com a edição do regulamento do Estágio Supervisionado em Relações Públicas, esta atividade passou a ocorrer no último período do curso, juntamente com outras disciplinas, visando fazer com que o aluno tivesse um contato com as atividades profissionais na prática. Ao final do período, o aluno deveria apresentar um relatório das atividades desenvolvidas a uma banca examinadora e essa atividade foi, posteriormente, denominada de Projetos Experimentais em Relações Públicas, no novo currículo mínimo da habilitação. A disciplina correspondia a um trabalho final de graduação, realizado no último semestre do curso, processo que permanece ainda hoje para todos os cursos do Brasil.

Em 1980, a habilitação em Relações Públicas apresentou um jornal experimental, feito pelos alunos do sétimo período, o *Jornal Mural*. Esse jornal tinha tema definido: falar sobre a profissão de Relações Públicas e sobre o curso da UEL, como forma de esclarecer e informar alunos, profissionais e leigos. Em maio de 1991, o Curso de Comunicação publica pela primeira vez uma revista, mantida por recursos externos à UEL, trazendo entrevistas com pessoas relacionadas ao tema de cada edição. Como publicações periódicas, vinculadas à formação acadêmica, conta-se com os Jornais Laboratórios pretexto (jornalismo) e Espaço (Relações Públicas).

Ao final de 1991, o sistema de ensino passou de regime de créditos, semestral, para o seriado, anual. Desde o segundo semestre de 1989, o Departamento de Comunicação havia obtido a separação das habilitações no vestibular — com candidatos para Jornalismo e candidatos para Relações Públicas. Por meio desta providência, juntamente com a implantação do regime seriado, veio o amadurecimento do Curso de Comunicação.

A principal preocupação do curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas da UEL esteve sempre voltada para a própria região onde este curso funcionava. De acordo com Fortes (1986):

(...) buscavam-se novas formas de comunicação, para que, sem abandonar a comunicação massiva, pudessem ser criados fluxos de informação para atingir todos os segmentos de uma comunidade eminentemente agrícola. (p. 299).

Em 2004 houve um avanço significativo e definitivo para o curso, com a separação dos colegiados dos cursos de Comunicação Social, conseguindo assim maior autonomia didática e pedagógica. Atualmente, o Curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas mantém as especializações: Comunicação com o Mercado, Comunicação Organizacional e Eventos, que objetivam atualizar os conhecimentos de graduados em Relações Públicas e de profissionais de outras áreas sobre as novas tendências das Relações Públicas e da Comunicação Organizacional aplicadas em empresas e em outras organizações. Outra mudança importante para área aconteceu em 2015, a alteração de seu nome, passando de curso de graduação em Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas, para curso de graduação em Relações Públicas, por meio da Resolução CEPE nº. 013/2014, considerando o disposto na Resolução do MEC/CES nº. 2 de 27/09/2013 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em Relações Públicas.

O seu funcionamento acontece no Escritório de Relações Públicas, uma área específica da habilitação, com 04 salas de aulas, um laboratório de informática exclusivo e uma sala de atendimento individual, secretaria própria e com os laboratórios de Fotojornalismo, de Telejornalismo, de Rádio e mais três laboratórios de Informática. E com relação ao seu corpo docente, a grande maioria tem contrato de 40 horas semanais em regime de TIDE – Tempo Integral e Dedicção Exclusiva. Os docentes estabelecem significativos vínculos com a Pesquisa e Extensão, além das atividades de Ensino, o que caracteriza a preocupação com os objetivos maiores de uma Universidade.

A duração mínima do curso é de 4 anos e a máxima de 8 anos, e o sistema acadêmico vigente é o Seriado Anual. Encontra-se atualmente vigorando dois currículos. O primeiro teve sua implantação efetivada no ano de 2010, estabelecido e aprovado de acordo com a Resolução CEPE nº 0258/2009 e vai ter continuidade até o final de 2018. Paralelo a este, encontra-se em fase de implantação o novo projeto pedagógico do curso, estabelecido e aprovado de acordo com a Resolução CEPE/CA nº. 005/2016, que entrou em funcionamento

em 2016, com o desenvolvimento de sua primeira série. O número de matriculados por turma é de 20 alunos para cada turno, matutino e noturno. Uma mudança significativa foi a carga horária que passou de 1700 (um mil, setecentas horas) para 3220 (três mil, duzentas e vinte horas). O aumento foi em grande parte por decorrência da carga horária de estágios, que antes era voluntário e passou a ser obrigatório.

A habilitação de Relações Públicas do Curso de Comunicação da UEL sempre se mostrou produtiva, seja abrindo e colocando os seus alunos no mercado de trabalho, seja destacando-se no cenário nacional. Desde julho de 1988 faz parte do *ranking* das melhores faculdades e os melhores cursos universitários do país. Mais recentemente, tem aparecido também com destaque no Guia do Estudante, publicado pela Editora Abril, referendado com quatro estrelas, já no ano de 2008, recebeu cinco estrelas, voltando a figurar com quatro estrelas em 2009 e, novamente com cinco estrelas em 2010 e nos anos posteriores (2011 a 2016) continuou destacado com quatro estrelas.

Outras conquistas da habilitação, seus professores, alunos e ex-alunos foram as primeiras colocações por diversas vezes, em premiações nacionais, promovidas por instituições reconhecidas, tais como: Prêmio Nacional de Opinião Pública, organizado pelo Conselho Federal de Relações Públicas; Prêmio Ethos-Valor, no Concurso Nacional para Estudantes Universitários de graduação e pós-graduação sobre Responsabilidade Social das Empresas, realizado pelo Instituto Ethos e Jornal Valor Econômico; Prêmio Alcoa de Inovação em Alumínio; Prêmios na Exposição da Pesquisa Experimental em Comunicação - Expocom, organizado pela Intercom; e no Concurso Universitário de Monografias e Projetos Experimentais de Relações Públicas, promovido pela Associação Brasileira de Relações Públicas. Seus ex-alunos têm obtido um alto percentual de aprovação em concursos para a área de Relações Públicas em âmbito nacional, como: Senado Federal, Petrobras, Embrapa, entre outros.

6.3 Seleção da Unidade de Análise

Num estudo de caso, a seleção do “caso” ou a constituição da unidade de análise se reveste de especial relevância, conforme aponta Bravo e Eisman (1998), por constituir-se o cerne da investigação. Stake (2007) considera que a investigação ao ser realizada na forma de estudo de caso, não está baseada em amostragem, pois ao escolher o “caso” o pesquisador vai estabelecer um delineamento lógico e racional que vai conduzir todo o processo de coleta de

dados (Creswell, 1994). Desta forma, ao se estudar um caso a intenção é compreender o “caso” estudado, sendo assim as informações e os resultados obtidos não contribuirão para se compreender outro caso.

A constituição do estudo de caso é sempre intencional segundo Bravo e Eisman (1998), com bases em critérios pragmáticos e teóricos, em detrimento de critérios probabilísticos, procurando as variações máximas e não a uniformidade. As amostras não probabilísticas de acordo com Carmo e Ferreira (1998) e Huot (2002) são aquelas em que os vários elementos da população não possuem a mesma probabilidade de fazer parte da amostra, sendo largamente utilizadas por possibilitarem um estudo mais rápido e com baixo custo. A seleção é feita de acordo com um ou mais critérios julgados como essenciais pelo investigador, levando em consideração os objetivos do trabalho de investigação que será realizado. As desvantagens deste método são a subjetividade inerente a este procedimento, pois a seleção de sujeitos passa por um crivo pessoal. Outro inconveniente é que nem todos os elementos da população tem a mesma oportunidade de serem escolhidos.

O nosso estudo de caso foi intencional, sendo os sujeitos de pesquisa selecionados de acordo com algumas características que consideramos relevante. Desta forma, para a escolha da unidade de análise, levamos em consideração o tipo de pesquisa pretendido, o acesso aos elementos da população, a disponibilidade ou não dos elementos da população, a representatividade necessária, a oportunidade apresentada pela ocorrência de fatos ou eventos, a disponibilidade de tempo, entre outros aspectos (Mattar, 2000, p.133).

A nossa unidade de análise foi o curso de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, com seu projeto pedagógico, grupo de professores e alunos, no período de 2013 a 2016. Entre as razões da opção pelo desenvolvimento do estudo apontamos como fatores relevantes o desenho da investigação, a disponibilidade dos recursos e o propósito da pesquisa, ainda a possibilidade de interferir e contribuir com a resolução de problemas comuns discutidos no dia-a-dia com os colegas de profissão e da atividade profissional.

6.3.1 Participantes do estudo

Para responder nosso problema de estudo: *Quais os fatores que contribuem para a construção de um novo sentido para o curso de Relações Públicas (RP) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), permitindo acompanhar seus avanços na sociedade e no mundo do trabalho?*

Selecionamos como sujeitos essenciais para compor as nossas fontes de informação, agrupamentos distintos, para as duas fases da investigação, a qualitativa e a quantitativa. Após a delimitação do caso, determinamos o escopo da coleta de dados e, particularmente, apresentamos “os dados sobre os sujeitos do estudo de caso” (o “fenômeno”) (Yin, 2015, p.32). Na fase qualitativa utilizamos 3 fontes de informação e na fase quantitativa utilizamos 2 fontes, totalizando 5 fontes de coleta de dados, conforme se segue:

A. Fase Qualitativa

Fonte de coleta de dados 1 – *Documentos essenciais que dão suporte para os cursos de graduação em Relações Públicas*

Os documentos que deram suporte para elaboração dos dois últimos projetos pedagógicos do curso de RP da UEL. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2002 (anexo 1), utilizadas para a construção do projeto que começou a vigorar em 2011 e terá vigência até 2018 e as DCN de 2013 (anexo 2) que deram embasamento para o projeto que começou a vigorar em 2016. Os dois currículos estarão funcionando por três anos concomitantemente.

- Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002;
- Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013.

Fonte de coleta de dados 2 – *Coordenadores do Curso e do Núcleo Docente Estruturante*

O curso de Relações Públicas é composto por dois coordenadores de Curso (1 Coordenador e 1 Vice-Coordenador) que compõem o Colegiado de Curso com mais 5 integrantes e o Núcleo Docente Estruturante é composto por 5 professores do curso (Coordenador do Colegiado de Curso, Coordenador de Estágio, Coordenador de Trabalho de Conclusão de Curso –TCC e mais dois docentes com formação em RP, sendo 2 deles eleitos como Coordenadores (1 Coordenador e 1 Vice-Coordenador). Foram selecionados os quatro vice-coordenadores.

- Coordenador do Curso – 1
- Vice-Coordenador do Curso – 1
- Coordenador do Núcleo Docente Estruturante -1
- Vice-Coordenador do Núcleo Docente Estruturante– 1

Fonte de coleta de dados 3 – *Professores que ministram aulas em Relações Públicas, preferencialmente utilizadores das TIC ou que ministram conteúdos relacionados às TIC*

Para esta coleta foram selecionados professores levando em consideração o projeto pedagógico do curso em vigor no ano de 2015, observando as disciplinas que continham as TIC em seu conteúdo ou professores que habitualmente utilizavam as TIC em suas disciplinas. Após esta análise os coordenadores do curso apreciaram e referendaram a seleção. A sugestão foi de incluir dois professores por série, considerando tratar-se de quatro séries, totalizaram 8 professores.

- professores da primeira série - 2
- professores da segunda série - 2
- professores da terceira série - 2
- professores da quarta série - 2

B. Fase Quantitativa

Fonte de coleta de dados 4 – *Todos os professores que ministram aulas no curso de RP da UEL*

O curso de Comunicação Social da UEL tem duas habilitações – a de Jornalismo e a de Relações Públicas. Convidamos para participar de nossa investigação todos os professores que ministraram aulas no curso de RP no ano de 2015. O total de professores é de 28 e participaram da pesquisa 22, perfazendo um total de 78,6% da população.

- professores da área de Relações Públicas - 10
- professores de jornalismo da UEL - 2
- professores de teoria da comunicação - 6
- professores de outros departamentos – 10

Fonte de coleta de dados 5 – *Todos os alunos das terceiras e quarta séries do curso de RP*

Foram convidados para participar da coleta de informações todos os alunos das terceiras e quartas séries dos períodos matutino e noturno que estavam matriculados nas séries no ano de 2015. A seleção por estes períodos ocorreu por entendermos que estes alunos já

tinham uma boa vivência do curso, com bom conhecimento da grade curricular e terem tido aulas com a maioria dos professores, podendo emitir um juízo sobre as práticas de ensino dos professores da área. Totalizaram 66 alunos, destes, 58 participaram da pesquisa, perfazendo um total de 83,3% da população.

- terceira série matutino - 13
- terceira série noturno - 19
- quarta série matutino - 14
- quarta série noturno - 20

Para uma melhor compreensão das fontes de coleta de informações envolvidas no nosso estudo, elaboramos um esquema síntese ilustrativo dos diferentes grupos:

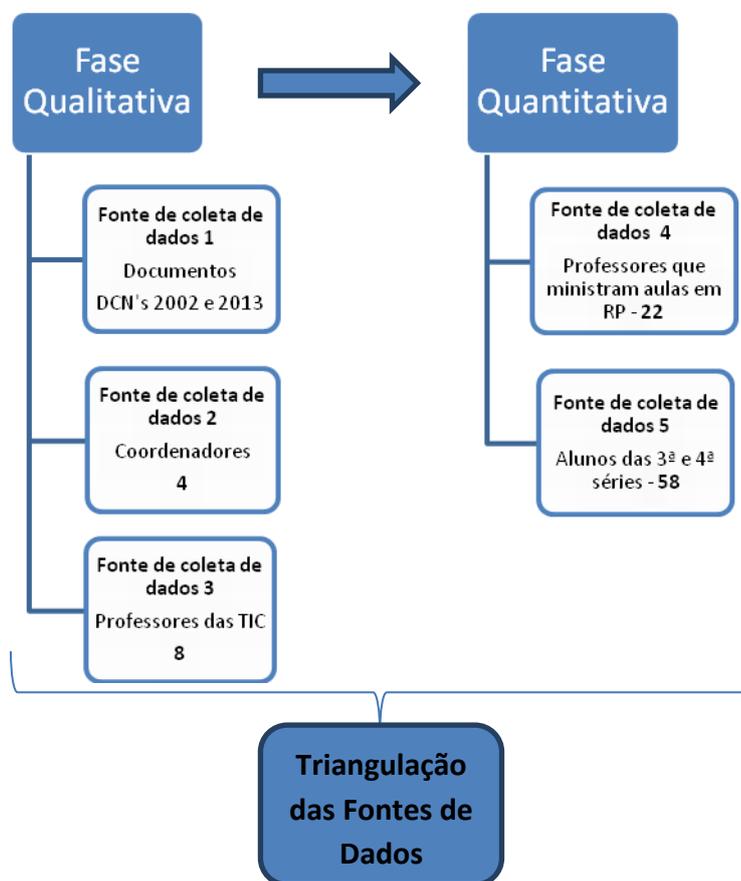


Figura 2: Esquema das fontes de dados envolvidas no estudo
Fonte: Elaboração própria

6.3.1.1 Caracterização da fonte de coleta de dados 1

Nesta etapa foram caracterizados os dois documentos que foram apreciados posteriormente, por meio da análise de conteúdo, as DCN de 2002 e a de 2013. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 (Parecer CNE/CES 492, 2001) estão descritas e sistematizadas no Parecer CNE/CES 492/2001, aprovado em 03/04/2001. No documento são contempladas as DCN dos cursos de Filosofia, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. As DCN relacionadas às áreas de Comunicação Social e suas habilitações encontram-se mencionadas nas páginas de nº. 12 a 21.

Na Introdução das DCN estão destacados dois objetivos centrais: flexibilizar a estruturação do curso para atender as variedades de circunstâncias geográficas, político-sociais, acadêmicas; estabelecer orientações para garantir o padrão de qualidade na formação oferecida. Está agrupada em seis subdivisões: 1. O perfil dos formandos, com o perfil comum, perfis específicos e perfis específicos por Habilitação; 2. Competência e Habilidades, com as Competências Gerais e Específicas por Habilitação; 3. Conteúdos Curriculares, com Conteúdos Básicos e Específicos; 4. Estágios e Atividades Complementares, com a definição destas atividades e cargas horárias; 5. Estrutura do curso, com recomendações para organização por meio de créditos por séries ou módulos e 6. Acompanhamento e Avaliação. Para uma melhor visualização de sua sistematização com seus conteúdos resumidos, elaboramos o quadro 1, conforme se segue:

ITENS	SUBITENS COM CONTEÚDO RESUMIDO	N.ºS DAS PÁGINAS
1. Perfil dos Formandos	<i>Perfil Comum:</i> corresponde ao objetivo de formação geral a ser atendido por todos os cursos, indicando 4 características.	13
	<i>Perfis Específicos:</i> resultam das habilitações diferenciadas do campo da comunicação, que se caracteriza por uma diversidade de meios, linguagens e práticas profissionais e de pesquisa com 3 premissas.	13
	<i>Perfis Específicos por Habilitação</i> (Jornalismo, Relações Públicas, Radialismo, Publicidade e Propaganda, Editoração e Cinema).	13 e de RP na 14
2. Competência e Habilidades	A) <i>Gerais:</i> um nível geral para todas as formações e profissões da Comunicação, com 7 competências e habilidades.	16
	B) <i>Específicas por Habilitação:</i> Desenvolvimento de competências específicas por habilitação, contendo 8 competências e habilidades	17
3. Conteúdos Curriculares	A) <i>Conteúdos Básicos:</i> Formação geral da área, referindo-se aos conhecimentos teóricos, práticos e reflexões e aplicações concernentes ao campo da Comunicação.	19 e 20
	B) <i>Conteúdos Específicos:</i> A serem definidos pelos Colegiados de Curso	20
4. Estágios e Atividades Complementares (AC)	A definição de cada uma destas categorias com a atribuição de carga horária para a AC com a flexibilização dela por conta do aluno, com 3 alíneas, não podendo ultrapassar 20% do total do curso.	20
5. Estrutura do Curso	O curso pode ser estruturado por créditos e séries ou mesmo de maneira modular, com uma sequência lógica, harmônica e flexível.	20
6. Acompanhamento e Avaliação	Periódica e realizada de acordo com o Projeto Pedagógico, incluindo 3 alíneas com os ângulos a serem observados.	21

Quadro 1: Caracterização das DCN de 2002, com seus itens e conteúdos da amostra 1

Fonte: Elaboração própria

As DCN de 2013 de acordo com o Parecer CNE/CES 2 (2013), em seu documento instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Relações Públicas. No parecer encontramos 13 artigos, com a inclusão de parágrafos, incisos e alíneas. O artigo 1º - Institui as DCN e o 13º estabelece que ela entrará em vigor a partir de sua publicação. No artigo 2º descreve como deve ser a organização dos cursos, no 3º inclui alguns aspectos para dar uma maior consistência ao projeto; no 4º faz a indicação de algumas características pessoais do egresso; o 5º descreve as competências e habilidades gerais e específicas; o 6º os conteúdos gerais e seus eixos; o 7º aspectos relacionados ao estágio supervisionado; o 8º sobre as atividades complementares; o 9º sobre os Trabalhos de Conclusão de Curso; o 10. destaca a carga horária total do curso, o 11. sobre a criação de mecanismos de habilidades e competências extracurriculares e o 12. da necessidade de

implantação das DCN no máximo em dois anos a partir de sua publicação (de outubro de 2013 para outubro de 2015). Para um melhor entendimento de sua sistematização, elaboramos o quadro 2 contendo os artigos com os títulos e seus conteúdos sintetizados e com as suas respectivas numeração de páginas, como demonstrados na sequência:

ITENS	SUBITENS COM CONTEÚDOS RESUMIDOS	N.ºS DAS PÁGINAS
Art. 1º	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Relações Públicas	1
Art. 2º	<i>Organização dos Cursos</i> seguindo 13 incisos com os componentes curriculares: I - projeto pedagógico e matriz curricular; II - linhas de formação; III - articulação teórico-prática; IV - processos de atualização; V - carga horária total; VI - estrutura laboratorial; VII - descrição de competências gerais e específicas; VIII - habilidades e perfil desejado para o futuro profissional; IX - conteúdos curriculares; X - estágio curricular supervisionado; XI - acompanhamento e avaliação; XII - atividades complementares; XIII - trabalho de conclusão de curso.	1
Art. 3º	<i>Inclusão de alguns aspectos</i> para dar maior consistência ao projeto com 10 incisos e 3 parágrafos, entre os incisos: objetivos gerais do curso, formas de realização da interdisciplinaridade; modos de integração entre a teoria e a prática, entre outros.	2
Art. 4º	Algumas <i>características pessoais do egresso</i> do curso de Relações Públicas, além de ser um profissional ético, humanista, crítico e reflexivo, com 5 incisos.	2
Art. 5º	As <i>competências e habilidades</i> com o inciso I, as Gerais com 4 alíneas e o inciso II, as Específicas com 7 alíneas e um parágrafo único.	2
Art. 6º	Os <i>conteúdos curriculares</i> com 4 eixos: I - eixo de Formação Geral; II - eixo de Comunicação; III - eixo de Relações Públicas; IV - eixo de Formação Suplementar e 6 parágrafos.	3,4,5
Art. 7º	O <i>estágio supervisionado</i> instituído como atividade obrigatória com 200 horas e 4 parágrafos.	5
Art. 8º	As <i>atividades complementares</i> realizadas dentro ou fora da instituição de educação superior, num total de 200 (duzentas) horas, com 3 parágrafos.	5
Art. 9º	O <i>Trabalho de Conclusão de Curso</i> como componente curricular obrigatório ao longo do último ano, com dois incisos e um parágrafo único.	5,6
Art. 10.	A <i>carga horária total</i> do curso de graduação em Relações Públicas com 3.200 (três mil e duzentas) horas, divididas de acordo com 3 incisos e um parágrafo único.	6
Art. 11.	As instituições de educação superior poderão criar <i>mecanismos de aproveitamento de habilidades e competências extracurriculares</i> adquiridas pelo estudante em estudos, atividades e práticas independentes, presenciais ou a distância.	6
Art. 12.	Implantação das DCN em dois anos a partir da publicação (até outubro de 2015)	6
Art. 13.	A Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.	6

Quadro 2: Caracterização das DCN de 2013, com seus itens e conteúdos da amostra 1

Fonte: Elaboração própria

6.3.1.2 Caracterização da fonte de coleta de dados 2

O nosso estudo envolveu diferentes sujeitos de investigação, categorizados como fontes de coleta de dados, possuindo elementos com características diferentes. Na tabela 1 os dados apresentados referem-se à caracterização dos elementos da fonte de coleta de dados 2 e foram obtidos através da parte I da entrevista em profundidade, relativa ao perfil dos coordenadores. Assim, a coleta de dados contou com a participação de 4 professores, exercendo no ano de 2015 as coordenações do Colegiado de Curso e do Núcleo Docente Estruturante, funcionando com dois coordenadores do sexo masculino e dois do feminino, sendo dois deles com idade entre 45 e 55 anos um deles, outro entre 20 e 24 anos, e outro com mais de 56 anos. Todos casados, com formação em Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas e com mestrado concluído, sendo um com o doutorado em andamento e outros três com doutorado. Com relação ao tempo de serviço, dois deles com mais de 25 de atuação, um entre 14 e 19 anos e outro entre 2 a 7 anos. Já o tempo de exercício na docência na UEL, dois tem de 2 a 7 anos, um coordenador tem de 20 a 25 anos e outro com mais de 25 anos e todos com uma carga horária de 40 horas com Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (TIDE). A composição das coordenações mesclou elementos com bastante tempo de exercício na UEL, com docentes com um menor tempo de docência.

1. PERFIL DOS COORDENADORES	fr.
1.1 GÊNÉRO	
Feminino	2
Masculino	2
1.2 IDADE	
Entre 20 e 34	1
Entre 35 e 44	0
Entre 45 e 55	2
56 ou mais	1
1.3 ESTADO CIVIL	
Solteiro (a)	0
Casado (a)	4
Separado (a)	0
Viúvo (a)	0
União Estável	0
1.4 GRADUAÇÃO	
Comunicação social / Relações públicas	4
Comunicação social / Jornalismo	0
Outros cursos	0
1.5 PÓS-GRADUAÇÃO	
Sem Especialização	1
Com Especialização	3
Mestrado	4
Doutorado em andamento	1
Doutorado	3
1.6 TEMPO DE SERVIÇO	
Até 1 ano	0
2 a 7 anos	2
8 a 13 anos	0
14 a 19 anos	0
20 a 25 anos	1
+ 25 anos	1
1.7 REGIME DE TRABALHO	
40 horas	0
40 horas + TIDE	4
N=4	

Tabela 1: Caracterização dos Coordenadores constituintes da amostra 2

Fonte: Elaboração Própria

6.3.1.3 Caracterização da fonte de coleta de dados 3

Fazem parte desta fonte de coleta de dados os professores selecionados pela investigadora, após observação e análise do projeto pedagógico com as respectivas grades de disciplinas e referendado pela coordenação do Curso, que se enquadravam nos seguintes critérios: professores que ministravam disciplinas com conteúdos das TIC ou professores que utilizavam preferencialmente as TIC em suas disciplinas. Foram selecionados 2 professores por série, totalizando 8 professores.

De acordo com os índices destacados na tabela 2, obtidos na entrevista na parte - relacionada aos itens para caracterização do perfil, verificamos a seguinte configuração dos

sujeitos da investigação, 6 pertencentes ao sexo masculino e 2 do feminino, portanto maioria de homens. As idades tiveram uma variação entre 31 a 40 anos (3), 41 e 50 (2), + de 51 anos (2) e somente um entre 20 e 30 anos. Com relação ao estado civil, três deles casados, três em união estável, um separado e um solteiro. Já, com relação à formação acadêmica, três deles com graduação em Relações Públicas, dois em Jornalismo e outros três em outras áreas, oferecendo certa representatividade do conjunto de professores que ministram aulas no curso. Quanto aos programas de pós-graduação, todos os entrevistados tinham concluído o mestrado, destes, cinco também concluíram o doutorado e dois com doutorado em andamento. Com relação ao tempo de atuação, três têm entre 2 a 7 anos, e outros três mais de 25 anos, outro de 8 a 13 anos e um com 20 a 25 anos. O tempo de exercício na docência na UEL a maioria (5) entre 2 a 7 anos, dois com mais de 25 anos e um até 1 ano. A maioria dos respondentes ingressou recentemente na academia, revelando o que muitos deles comentaram durante as entrevistas, de que os mais novos na academia é que se utilizam de aparatos tecnológicos no ensino. Com relação ao regime de trabalho a grande maioria (7) tem 40 horas + Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (TIDE), mostrando um vínculo integral com o ensino e somente um com 40 horas e atuando no mercado de trabalho.

1. PERFIL DOS PROFESSORES QUE UTILIZAM PREFERENCIALMENTE AS TIC EM SUAS DISCIPLINAS	fr.
1.1 GENÊRO	
Feminino	2
Masculino	6
1.2 IDADE	
Entre 20 e 30	1
Entre 31 e 40	3
Entre 41 e 50	2
51 ou mais	2
1.3 ESTADO CIVIL	
Solteiro (A)	1
Casado (A)	3
Separado (A)	1
Viúvo (A)	0
União Estável	3
1.4 GRADUAÇÃO	
Comunicação Social / Relações Públicas	3
Comunicação Social / Jornalismo	2
Outros cursos	3
1.5 PÓS-GRADUAÇÃO	
Sem Especialização	4
Com Especialização	4
Mestrado	8
Doutorado Em Andamento	2
Doutorado	5
1.6 TEMPO DE SERVIÇO	
Até 1 ano	0
2 a 7 anos	3
8 a 13 anos	1
14 a 19 anos	0
20 a 25 anos	1
+ 25 anos	3
1.6 TEMPO DE SERVIÇO NA UEL	
Até 1 ano	1
2 a 7 anos	5
8 a 13 anos	0
14 a 19 anos	0
20 a 25 anos	0
+ 25 anos	2
1.7 regime de trabalho	
40 horas	1
40 horas + TIDE	7
N=8	

Tabela 2: Caracterização dos Professores que preferencialmente utilizavam as TIC no ensino constituintes da amostra 3

Fonte: Elaboração Própria

6.3.1.4 Caracterização da fonte de coleta de dados 4

Foram selecionados para a fonte de coleta de dados os professores que ministraram aulas nos cursos de Relações Públicas no ano de 2015, das seguintes áreas: Relações Públicas (10), Jornalismo (2), Teoria da Comunicação (6) e de outros departamentos da Universidade (10), totalizando 28 professores. Destes, 22 responderam o questionário enviado *on line*, correspondendo a uma participação de 78,6% da população.

O perfil dos professores correspondia as questões de número 1 do Questionário aplicado junto a eles nos meses de outubro e novembro de 2015, e continha 8 perguntas, que serão apresentadas na sequência, perfilando as características gerais do grupo, conforme as tabelas 3, 4, 5 e 6. Participaram da investigação um maior percentual de mulheres 59,1%, seguido de 40,9% de homens, com a maioria entre 45 e 55 anos (31,8%) a 56 ou mais (27,3%), dados constantes na tabela 3. Constatamos conforme os dados da tabela 4 que os respondentes eram em sua maioria 7 (32%) formados em Relações Públicas, seguidos de formados em jornalismo 3 (13,5%) e turismo 2 (9%). Os demais índices (7) correspondem aos professores de Teoria da Comunicação e de outros departamentos participantes da amostra (Administração, Ciências Contábeis, Ciências Sociais, Filosofia, Letras, Matemática e Psicologia), sendo que três deles não responderam esta questão.

1. PERFIL DOS PROFESSORES	fr.	%
1.1 GÊNERO		
Feminino	13	59.1%
Masculino	9	40.9%
1.2 IDADE		
Entre 20 e 34	4	18.2%
Entre 35 e 44	5	22.7%
Entre 45 e 55	7	31.8%
56 ou mais	6	27.3%
1.3 ESTADO CIVIL		
Solteiro (A)	2	9.1%
Casado (A)	13	59.1%
Separado (A)	2	9.1%
Viúvo (A)	1	4.5%
União Estável	4	18.2%
N=22		

Tabela 3: Caracterização dos Professores constituintes da amostra 4, conforme o gênero, idade e estado civil
Fonte: Elaboração Própria

1. PERFIL DOS PROFESSORES		
	fr.	%
1.4 GRADUAÇÃO		
Comunicação Social / Relações Públicas	7	32%
Comunicação Social / Jornalismo	3	13.5%
Turismo	2	9%
Administração	1	4.5%
Ciências Contábeis	1	4.5%
Ciências Sociais	1	4.5%
Filosofia	1	4.5%
Letras	1	4.5%
Matemática	1	.5%
Psicologia	1	4.5%
Não Responderam	3	13.5%
N=22		

Tabela 4: Caracterização dos Professores constituintes da amostra 4, conforme a graduação
Fonte: Elaboração Própria

Quanto à pós-graduação – especialização, dados da tabela 5, observamos que a maioria dos que fizeram especialização N=5 (23%) optaram por programas nas áreas de Comunicação ou Relações Públicas, seguidos de História (9%) e um grande número de respondentes N=7 (32%) não fizeram ou não responderam esta alternativa, pois segundo o comentário de vários deles, ingressaram diretamente nos programas de Mestrado. Já os programas de Mestrados com maior participação versavam sobre as áreas de Comunicação com 5 indicações (23%), seguidos de Administração (14%) e Antropologia (9%) e Ciências Sociais (9%). Do total da amostra N=22, 6 deles (27%) não responderam ou ainda não fizeram o Mestrado. E quanto aos programas de Doutorado a maioria deles N=7 (32%) ainda não fizeram ou não responderam esta alternativa, 1 está com o doutorado em andamento e N=6 (27,5%) fizeram nas áreas de Comunicação.

1. PERFIL DOS PROFESSORES	fr.	%
1.5 ESPECIALIZAÇÃO		
Comunicação e/ou Relações Públicas	5	23%
História	2	9%
Administração	1	4.5%
Auditoria E Contabilidade	1	4.5%
Estatística	1	4.5%
Estudos Literários	1	4.5%
Filosofia	1	4.5%
Hotelaria	1	4.5%
Marketing E Management	1	4.5%
Especialização - sem identificação da Área	1	4.5%
Não Responderam / Não Fizeram	7	32%
1.5 MESTRADO		
Comunicação (Semiótica; Ciências Da Comunicação; C. Social)	5	23%
Administração (Adm.; Adm. Universitária; Gerência)	3	14%
Antropologia	2	9%
Ciências Sociais / Sociologia	2	9%
Controladoria E Contabilidade	1	4.5%
Estatística	1	4.5%
Estudos Literários	1	4.5%
Filosofia da Educação	1	4.5%
Não Responderam / Não Fizeram	6	27%
1.5 DOUTORADO		
Comunicação (Semiótica; Ciências da Comunicação; C. Social)	6	27.5%
Filosofia da Educação	2	9%
Controladoria e Contabilidade	1	4.5%
Estatística	1	4.5%
Estudos Literários	1	4.5%
Eventos	1	4.5%
História	1	4.5%
Sociologia	1	4.5%
Sem Especificação / em andamento	1	4.5%
Não Responderam / Não Fizeram	7	32%
N=22		

Tabela 5: Caracterização dos Professores constituintes da amostra 4, conforme as pós-graduações realizadas

Fonte: Elaboração Própria

Quanto ao tempo de serviço a maioria (36,4%) está entre 21 e 30 anos atuando no mercado e entre 11 e 20 anos (27,3%), totalizando (63,7%), sendo que a maior parte deles (22,7%) assinalou entre 21 e 30 anos deste tempo, prestando serviços na UEL, seguidos de (13,6%) entre 11 e 20 anos.

Portanto, inferimos que uma grande parte dos professores tem sua atuação marcada na academia, com pouca experiência no mercado de trabalho formal, fora da docência. E como último dado do perfil a grande maioria (81,8%) tem 40 horas com Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (TIDE), podendo dedicar maior tempo para a área do Ensino de Graduação, conforme demonstra a Tabela 6, a seguir.

1. PERFIL DOS PROFESSORES	fr.	%
1.6 TEMPO DE SERVIÇO		
Entre 1 e 5	3	13.6%
Entre 6 e 10	2	9.1%
Entre 11 e 20	6	27.3%
Entre 21 e 30	8	36.4%
31 ou mais	3	13.6%
1.7 TEMPO DE DOCÊNCIA NA UEL		
Entre 1 e 5	10	45.5%
Entre 6 e 10	1	4.5%
Entre 11 e 20	3	13.6%
Entre 21 e 30	5	22.7%
1.8 REGIME DE TRABALHO NA UEL		
20 horas semanais	1	4.5%
40 horas semanais	3	13.6%
40 horas com TIDE	18	81.8%
N=22		

Tabela 6: Caracterização dos Professores constituintes da amostra 4, conforme o tempo de serviço e regime de trabalho na UEL

Fonte: Elaboração Própria

6.3.1.5 Caracterização da fonte de coleta de dados 5

Os alunos que foram selecionados como fontes de informação são da 3ª e 4ª séries do curso de RP dos turnos matutino e noturno. Com, uma participação de 58 alunos dos 66 do total desta população, representando 83,3%. As questões referentes ao perfil constavam no questionário *on line* disponibilizado por meio de um blog construído pela investigadora, com o número 1, contendo 5 alternativas. As questões que possibilitaram o delineamento do perfil foram as seguintes: gênero, idade, estado civil, série e identificação da localidade de origem. As características do perfil dos alunos constam na tabela 7 e possibilitam as seguintes leituras: a maioria deles (79,3%) são do sexo feminino, com idade entre 20 e 34 anos (93,1%) e a grande maioria de solteiros (98,3%). Do total da amostra N=58 participaram 32 alunos (55,2%) da 4ª série e 26 alunos (44,8%) da 3ª série, provenientes em grande parte da cidade de Londrina (58,6%) e 29,3% do interior de São Paulo.

1. PERFIL DO ALUNO	fr.	%
1.1.GENÊRO		
Feminino	46	79.3%
Masculino	12	20.7%
1.2 IDADE		
Entre 16 e 19	2	3.4%
Entre 20 e 34	54	93.1%
Entre 35 e 44	1	1.7%
Entre 45 e 55	1	1.7%
56 ou +	0	0%
1.3 ESTADO CIVIL		
Solteiro (A)	57	98.3%
Casado (A)	1	1.7%
Separado (A)	0	0%
Viúvo (A)	0	0%
União Estável	0	0%
1.4 SÉRIE QUE ESTÁ CURSANDO		
3ª Série	26	44.8%
4ª Série	32	55.2%
1.5 PROVENIENTE QUE QUAL LOCALIDADE		
Londrina	34	58.6%
Outras cidades do Paraná	3	5.2%
Interior de São Paulo	17	29.3%
Outros	4	6.9%
N=22		

Tabela 7: Caracterização dos Alunos constituintes da amostra 5

Fonte: Elaboração Própria

6.4 Instrumentos para Coleta de Informações

Logo após a elaboração dos elementos teóricos e a definição do tipo de estudo, torna-se essencial selecionar as técnicas para a coleta de informações para construir instrumentos adequados que nos propiciem obter os dados da realidade. Na concepção de Vilelas (2009) “um instrumento de recolha de dados é, em princípio, qualquer recurso que o investigador pode recorrer para conhecer os fenómenos e extrair deles a informação”. (p. 265). O autor ainda apresenta duas principais distinções entre os instrumentos, a serem observados no

processo de seleção e posteriormente sua elaboração, a forma e o conteúdo. A forma diz respeito ao tipo de aproximação que estabelecemos com a atividade empírica e as técnicas que vamos utilizar, enquanto o conteúdo vai expressar as especificidades das informações necessárias para atingirmos os objetivos propostos na investigação. Nele colocamos os indicadores para medir as variáveis em formas de perguntas, pontos a observar, elementos a registrar. Assim sendo, o instrumento vai reunir todo o trabalho anterior da investigação, as aproximações iniciais do marco teórico com o fenômeno que será investigado, e as variáveis e conceitos utilizados.

A adequação dos instrumentos para coleta de informações é imprescindível para o alcance e a interrelação entre a teoria e os fatos. Em contrapartida, a inadequação dos instrumentos poderá trazer algumas dificuldades, como a distorção dos fatos ou até mesmo a insatisfação ou insuficiência de informações sobre os fenômenos estudados. Nestas situações, o investigador deverá voltar atrás, rever as diferentes fases realizadas, até alcançar uma melhor maneira de atender e solucionar um determinado problema.

A coleta de dados de acordo com Quivy e Campenhoudt (2003):

(...) compreende o conjunto de operações por meio das quais o modelo de análise é confrontado aos dados coletados. Ao longo dessa etapa, várias informações são, portanto, coletadas. Elas serão sistematicamente analisadas na etapa posterior. Conceber esta etapa de coleta de dados deve levar em conta três questões a serem respondidas; O que coletar? Com quem coletar? Como coletar? (p. 209).

Respondendo estas questões o autor indica os caminhos a serem percorridos nesta etapa, sendo assim, na pergunta *o que* coletar, devem ser levantadas as informações úteis para testar as hipóteses, determinadas pelas variáveis e indicadores, sendo chamadas de dados pertinentes. A resposta *com quem* coletar, compreende a seleção do campo das análises empíricas, o espaço geográfico e social, em um determinado momento (espaço de tempo), podendo optar por estudar a população ou uma amostra representativa, tanto de maneira qualitativa, como quantitativa. E, *como* coletar, diz respeito aos instrumentos de coleta de dados incluindo três operações: a elaboração de um instrumento adequado para fornecer as informações necessárias; testar o instrumento para conferir seu grau de adequação e precisão; colocá-lo sistematicamente em prática para obter os dados relevantes para a investigação.

Ao optarmos pelo método do estudo de caso, mobilizamos várias técnicas e instrumentos para coleta de informações por acreditarmos que nos permitirão dar as respostas

aos objetivos da investigação já expressos no capítulo 1 desta tese. Os estudos que se utilizam de diversas fontes de evidências de acordo com Yin (2015), garantem uma maior efetividade e maior qualidade, do que aqueles que são fundamentados em somente uma fonte de informação. Desta forma são asseguradas diferentes perspectivas dos participantes do estudo, além de diversas dimensões do mesmo fenômeno, possibilitando na fase de análise, a triangulação dos dados.

Conforme destaca Quivy e Campenhoudt (2003) considerando que existem vários métodos para coleta e organização de dados, a sua seleção vai depender dos objetivos da investigação, das características do campo de análise e do modelo de análise a ser empregado. Portanto, não há melhores ou piores e sim, adequados ou não aos propósitos de sua investigação. Pensando em responder aos requisitos salientados pelo autor selecionamos como técnicas para a coleta de dados, *a revisão de literatura, a análise documental e os inquéritos por meio de entrevistas e questionários*.

Na revisão de literatura procuramos incluir aspectos relacionados às TIC no Ensino Superior, o Ensino Superior de Relações Públicas, as Metodologias Ativas, procurando reunir informações necessárias para fundamentar nossa problematização, por entender que é “um quadro teórico de referência que sustenta a investigação e lhe oferece credibilidade” (Pardal, 1995, p.5). Em seguida, buscamos apresentar a fundamentação metodológica mais ajustada possível à nossa investigação, para juntamente com a revisão de literatura formar um conjunto de informações no plano teórico que possa fundamentar nossas suposições, podendo ser testada e comprovada ou rejeitada. Na sequência, apresentamos as técnicas selecionadas, para em seguida mostrar como foram aplicadas para a obtenção de resultados, para serem analisados posteriormente. Nossas técnicas para coleta de dados serão tratadas com maior detalhamento no capítulo seguinte.

Ainda como um dos cuidados no planejamento de pesquisa, seguimos as exigências brasileiras de submeter o projeto para apreciação na Plataforma Brasil. A plataforma tem uma série de itens para serem preenchidos para posterior análise dos comitês que avaliam e aprovam ou não a condução das investigações. Entre os vários requisitos solicitados, pede também o envio do projeto de pesquisa contemplando o detalhamento das etapas de planejamento da aplicação dos instrumentos, com os objetivos, justificativa, cronograma, bem como a inclusão dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de cada participante da pesquisa, com as respectivas assinaturas. Os projetos de pesquisa envolvendo

seres humanos precisam atender a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, regulada pelo Conselho Nacional de Saúde, do Ministério de Saúde, (anexo 3).

Para elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a resolução nº. 466 apresenta os termos e definições no Capítulo II inciso 5 – conforme segue abaixo:

II.5 - consentimento livre e esclarecido - anuência do participante da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após esclarecimento completo e pormenorizado sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar.

Logo depois no capítulo IV – Do Processo de Consentimento Livre e Esclarecido, inciso 3 menciona todos os itens que precisam ser incluídos obrigatoriamente:

- a) justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com o detalhamento dos métodos a serem utilizados, informando a possibilidade de inclusão em grupo controle ou experimental, quando aplicável;
- b) explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa;
- c) esclarecimento sobre a forma de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, inclusive considerando benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa;
- d) garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- e) garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa;
- f) garantia de que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes; e
- h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

A partir desta exigência elaboramos o projeto para ser apreciado pelos Comitês de Ética que fazem parte da Plataforma Brasil e fomos autorizados a proceder à realização da

pesquisa com nossos inquéritos utilizando os questionários e entrevistas, a partir de outubro a dezembro de 2015. Elaboramos um TCLE para cada agrupamento a ser investigado, todos aprovados pela Plataforma e assinados pelos participantes da pesquisa. Colocamos como apêndices todos os modelos desenvolvidos para cada categoria que foi entregue a cada participante em duas vias, sendo uma delas assinada e destacada para a pesquisadora, o TCLE 1 – Coordenadores do Curso e do Núcleo Estruturante (apêndice 1), o TCLE 2 – Professores que ministram disciplinas com conteúdos de tecnologias digitais, ou que utilizam habitualmente as TIC em sala de aula (apêndice 2), o TCLE 3 – Professores que ministram aulas no curso (apêndice 3), e o TCLE 4 – Alunos das terceiras e quartas séries do curso (apêndice 4). Em cada uma das categorias incluímos na abertura do questionário um convite para cada respondente participar da pesquisa, indicando a justificativa, objetivos e procedimentos; esclarecemos os desconfortos e riscos decorrentes da investigação; a forma de acompanhamento e assistência caso fosse necessário; a garantia de participação ou retirada de seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização; a garantia do anonimato e do sigilo; a entrega de uma via do Termo e a garantia de ressarcimento ou de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Na sequência, como parte dos instrumentos selecionados, vamos apresentar as preocupações com o desenvolvimento da pesquisa documental, e os passos dados para a elaboração dos inquéritos que foram realizados por meio de entrevistas e questionários, junto a alunos e professores, visando proceder a adequada aplicação dos instrumentos e com a possibilidade de coletar informações relevantes para a fase de análise dos resultados. No quadro 3, apresentamos os instrumentos selecionados para cada fonte de informação investigada.

Fonte de coleta de dados	Pesquisa Documental	Entrevistas	Questionários
Fonte de coleta de dados 1	X		
Fonte de coleta de dados 2		X	
Fonte de coleta de dados 3		X	
Fonte de coleta de dados 4			X
Fonte de coleta de dados 5			X

Quadro 3: Diferenciação dos Instrumentos utilizados conforme a fonte de coleta de dados

Fonte: Elaboração Própria

6.4.1 A Pesquisa Documental

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc (Fonseca, 2002, p. 32).

Os documentos têm duas razões para serem analisados, conforme apresenta Quivy e Campenhoudt (2003), ou a intenção pode ser estudá-los por si próprios, ou quando se espera encontrar informações úteis para estudar outro objeto. O nosso motivo está nesta segunda opção, pois vamos estudar como as tecnologias digitais são destacadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 e 2013.

Trata-se de um documento de forma textual proveniente de organismo público, o Ministério da Educação e Cultura, sendo o principal interesse verificar a correspondência entre o campo coberto pelos documentos disponíveis e o campo de análise da investigação. Os dados recolhidos nos documentos serão utilizados e analisados por meio de seu conteúdo. A descrição sobre este tipo de análise estará contemplada no item 6.5- Organização e tratamento dos dados recolhidos.

6.4.2 Entrevistas

As entrevistas constituem-se de uma técnica alternativa para se coletar dados não documentados sobre determinado tema. Segundo Gerhardt e Silveira (2009) trata-se de:

(...) uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações. A de caráter exploratório é relativamente estruturada; já a de coleta de informações é altamente estruturada. (p. 72).

Outro aspecto relevante desta técnica é a obtenção de elementos de reflexão ricos e variados, quando realizada adequadamente, devendo para isso, quando na figura de investigador facilitar a expressão do inquirido, evitar o afastamento dos objetivos, bem como

permitir um grau máximo de autenticidade e de profundidade (Quivy & Campenhoudt, 2003). Ainda, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) pode ser “(...) utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134).

As entrevistas qualitativas podem variar quanto ao grau de estruturação. Dentro deste *continuum* não estruturadas/ estruturadas, podem ser caracterizadas como informais, não-estruturadas, semiestruturadas, estruturadas, entre outras. As informais são geralmente utilizadas em estudos exploratórios, com a finalidade de ampliar a conhecimento sobre a temática que está sendo investigada. Entre as suas possibilidades está o fornecimento de direcionamentos para o encaminhamento da investigação, a indicação de novos informantes, ou mesmo a reformulação de hipóteses levantadas na fase inicial. As não-estruturadas denominadas também de não-diretivas, são recomendadas nos estudos exploratórios, por permitirem que o entrevistado fale livremente a respeito do tema investigado. Nas semiestruturadas organiza-se um roteiro com as questões sobre o tema pesquisado, mas ao mesmo tempo, o investigador permite e pode encorajar o inquirido a falar livremente sobre os assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal, sem perder o foco do estudo. E na estruturada o roteiro previamente estabelecido, é seguido pelo entrevistador sem alterações, com o objetivo de obter diferentes respostas à mesma pergunta (Gerhardt & Silveira, 2009; Bogdan & Binklen, 1994).

A seleção do tipo de entrevista deve levar em consideração o objetivo da investigação, segundo Bogdan e Binklen (1994), podendo se utilizar de diferentes tipos de entrevistas, em diferentes momentos do mesmo estudo. Consideramos a mais adequada para a nossa investigação a “entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke & Andre, 1986, p.34).

Para a realização das entrevistas elaboramos um roteiro estabelecido previamente, servindo como um eixo orientador para o seu desenvolvimento. Entre os cuidados tomados para preservar as características deste tipo de entrevista procuramos utilizar as perguntas do roteiro sem uma ordem rígida, podendo ser alterada de posição conforme as informações fornecidas pelos inquiridos; os diversos entrevistados responderam às mesmas questões; mantivemos um grau de flexibilidade para aprofundar as questões e procuramos adaptar as entrevistas conforme o desencadeamento de ideias do informante.

Procuramos conduzir a entrevista seguindo algumas orientações de Bogdan e Biklen (1994, p.138), mantendo certo distanciamento das opiniões expressas pelos entrevistados, evitando assim que se sentissem avaliados, ou com receio de não estar respondendo aquilo que era solicitado, ou ainda que se sentissem diminuídos. Utilizamos uma linguagem próxima do universo linguístico do respondente, por pertencermos também ao mesmo contexto deles, o exercício da docência no curso de Comunicação. Sabemos que a linguagem é uma peça fundamental para motivar o entrevistado e criar um clima de empatia e confiança, onde possam se sentir à vontade para expressarem e partilharem suas ideias e opiniões sobre a temática. Afinal conforme falam Bogdan e Biklen (1994, p.138): “O seu papel como investigador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los”.

Para Ferreira (2014) existem aspectos técnicos que devem ser observados na realização de entrevistas, não podendo ser um objeto de padronização em excesso, e possibilitando a criatividade e improviso do entrevistador como uma habilidade essencial para fazer uma boa condução delas. Ainda ressalta o autor:

Ao *entrevistar*, o entrevistador tem o papel de fazer entrever e fazer emergir o ponto de vista a partir do qual o entrevistado, ele próprio, se coloca perante determinados tópicos. Está nas suas competências, que serão técnicas mas também sociais, saber conduzir o entrevistado sem o dirigir, ou seja, implicar-se no diálogo sem lhe impor um ponto de vista, nomeadamente o das suas eventuais hipóteses de partida. (Ferreira, 2014, p.180).

Outros procedimentos relevantes recomendados por Vilelas (2009) e que procuramos desenvolver: “Saber escutar” – “(...) demonstrar uma atitude de escuta, evitando interromper o discurso do entrevistado” (p.286). “Confirmar” – usamos algumas expressões para demonstrar que estávamos ouvindo o inquirido e que o assunto era interessante e pertinente. “Fornecer *feedback*” – Buscamos em alguns momentos repetir a última frase ou comentário e/ou confirmar que ocorreu o entendimento da mensagem. “Enquadrar as perguntas difíceis” – posicionamos a questão aberta ao final da entrevista, por entender que neste momento já foi estabelecido um clima de confiança.

6.4.2.1 Estrutura e objetivos

Realizamos entrevistas com duas fontes de pesquisa de nosso estudo: as de nº. 2 e 3, Coordenadores do Curso e do Núcleo Estruturante e Professores que ministraram aulas com conteúdos de TIC ou que habitualmente utilizavam as TIC. Nosso objetivo com este tipo de inquérito foi investigar a aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Ensino Superior de Relações Públicas (RP), especificamente no curso da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Para obter estas informações buscamos incluir no roteiro de entrevista questões para identificar a concepção dos coordenadores e professores sobre o campo e a profissão de RP diante das tecnologias digitais; verificar a concepção sobre o ensino de RP; avaliar as preocupações do curso com relação à preparação dos alunos para o cenário digital, a infraestrutura de laboratórios e a preparação docente; identificar o tipo de formação pretendida pelo curso, por meio dos conteúdos oferecidos na matriz curricular; identificar e avaliar as disciplinas com ênfase no aspecto digital no curso e avaliar a consistência/adequação do projeto pedagógico que vigora no curso de RP da UEL e do novo projeto que começou a funcionar em 2016.

Consideramos que a entrevista é uma técnica adequada para recolher dados descritivos dos participantes, permitindo ao investigador fazer uma análise dos dados recolhidos (Bogdan & Biklen, 1994; Tuckman, 2000). Foram realizados dois roteiros de entrevistas, um para os coordenadores (apêndice 5) e outro para os professores que ministram preferencialmente aulas com conteúdos das TIC (apêndice 6). O roteiro contemplava 4 dimensões de análise diferentes para coordenadores e 6 dimensões para os professores, mas complementares, sendo utilizado como um norte por nós, na qualidade de investigador, evitando a dispersão dos temas e a fuga de assuntos que não estivessem relacionados com nosso estudo. As dimensões propostas para os coordenadores para entendimento e compreensão das TIC no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior de RP versavam sobre o perfil profissional; a concepção de Relações Públicas; o ensino de Relações Públicas e a formação profissional e aspectos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a área. Já as dimensões analisadas junto aos professores que ministravam disciplinas com conteúdos de TIC ou habitualmente utilizam as TIC em sala de aula, contava com as seguintes dimensões: dados sobre o perfil; concepção de Relações Públicas; formação profissional do professor; planejamento de ensino; utilização das TIC e elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Apresentamos o quadro 4, a seguir, com as dimensões 1 e 2, objetivos do instrumento de investigação e perguntas da entrevista dos coordenadores:

DIMENSÕES	OBJETIVOS DO INSTRUMENTO	PERGUNTAS DA ENTREVISTA
DIMENSÃO 1 – PERFIL DOS COORDENADORES	Conhecer o perfil dos coordenadores do curso de Relações Públicas da UEL, identificando a formação profissional, pós-graduação e tempo de serviço na instituição. Questões de n.ºs 1.1 a 1.8	1.1 Gênero 1.2 Idade 1.3 Estado Civil 1.4 Formação – Graduação 1.5 Pós-graduação 1.6 Tempo de Serviço 1.7 Tempo de Serviço na UEL 1.8 Regime de Trabalho
DIMENSÃO 2 – CONCEPÇÃO DE RELAÇÕES PÚBLICAS	Identificar a concepção dos coordenadores sobre o campo e a profissão de Relações Públicas diante das tecnologias digitais. Questões de n.ºs. 2.1 e 2.2 Detectar as competências e habilidades mais relevantes para o profissional de Relações Públicas sob o ponto de vista dos coordenadores que ministram disciplinas de tecnologias digitais. Questão de n.º. 2.3	2.1 Na sua concepção, a inserção das tecnologias digitais nas organizações e na sociedade em geral trouxe mudanças para o campo e para a profissão de Relações Públicas? Quais? 2.2 Em sua avaliação, qual a função essencial das Relações Públicas neste cenário digital? 2.3 Em relação às competências e habilidades – fale sobre aquelas que considera mais relevantes para a atuação de relações-públicas nesta sociedade digital?

Quadro 4: Dimensões 1 e 2, com objetivos e perguntas da entrevista coordenadores

Fonte: Elaboração Própria

Nos quadros 5 e 6 apresentamos as dimensões 4 e 5 respectivamente, com os objetivos que pretendíamos alcançar com as perguntas das entrevistas correspondentes, junto aos coordenadores.

DIMENSÕES	OBJETIVOS DO INSTRUMENTO	PERGUNTAS DA ENTREVISTA
DIMENSÃO 3 – ENSINO DE RELAÇÕES PÚBLICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	<p>Verificar a avaliação sobre o ensino de Relações Públicas no Brasil. Questão de nº 3.1</p> <p>Avaliar o curso sob a ótica dos coordenadores, com relação às preocupações para preparação do aluno para o cenário digital, a inserção do digital no ensino e a infraestrutura de laboratórios. Questões de nºs. 3.2, 3.3 e 3.4</p> <p>Verificar a percepção dos coordenadores sobre a preparação dos docentes na perspectiva digital. Questão de nº. 3.5</p> <p>Identificar o tipo de formação pretendida pelo curso, por meio dos conteúdos oferecidos na grade curricular. Questão de nº. 3.6</p>	<p>3.1 Qual sua avaliação sobre o ensino de Relações Públicas da atualidade, em termos gerais no país?</p> <p>3.2 No seu entendimento, no curso de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, há uma preocupação em preparar o aluno para o cenário digital que se vislumbra nas organizações? Quais as razões?</p> <p>3.3 Qual a sua avaliação sobre a inserção do digital no ensino do curso especificamente?</p> <p>3.4 A infraestrutura de laboratórios digitais do curso atende as necessidades atuais?</p> <p>3.5 Faça considerações sobre a preparação dos docentes da área de Relações nesta perspectiva digital.</p> <p>3.6 Como avalia os conteúdos ministrados no curso (teóricos, teóricos/práticos e práticos? Estes conteúdos do curso tem contribuído para que tipo de formação do aluno? Cite os pontos fortes e fracos.</p>

Quadro 5: Dimensão3, com objetivos e perguntas da entrevista dos coordenadores

Fonte: Elaboração Própria

DIMENSÕES	OBJETIVOS DO INSTRUMENTO	PERGUNTAS DA ENTREVISTA
DIMENSÃO 4 – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	<p>Avaliar a consistência/adequação do projeto pedagógico que vigora no curso de Relações Públicas da UEL e do novo projeto que irá funcionar a partir de 2016. Questões de nº.s 4.1 e 4.2</p> <p>Avaliar o novo projeto pedagógico que irá vigorar com relação aos aspectos digitais. Questão de nºs. 4.3</p> <p>Obter outras questões relevantes relacionadas às tecnologias digitais. Questão de nº. 4.5</p>	<p>4.1 Avalie a consistência do projeto pedagógico que vigora no curso de Relações Públicas.</p> <p>4.2 Qual a sua avaliação sobre o novo projeto pedagógico que irá vigorar a partir de 2016?</p> <p>4.3 Avalie o novo Projeto Pedagógico com relação aos aspectos digitais.</p> <p>4.5 Outras considerações que julga pertinente relacionada à temática:</p>

Quadro 6: Dimensão 4, com objetivos e perguntas da entrevista dos coordenadores

Fonte: Elaboração Própria

Apresentamos em seguida as dimensões de nº 1 e 2 da entrevista dos professores que ministram disciplinas de TIC ou que habitualmente se utilizam das TIC em sala de aula, com os objetivos do instrumento de investigação e as perguntas da entrevista que correspondiam a cada um deles, (quadro 7).

DIMENSÕES	OBJETIVOS DO INSTRUMENTO	PERGUNTAS DA ENTREVISTA
DIMENSÃO 1 – PERFIL DOS PROFESSORES	Conhecer o perfil dos professores que ministram aulas no curso de Relações Públicas da UEL, identificando a formação profissional, pós-graduação e tempo de serviço na instituição. Questões de n.ºs. 1.1 a 1.8	1.1 Gênero 1.2 Idade 1.3 Estado Civil 1.4 Formação – Graduação 1.5 Pós-graduação 1.6 Tempo de Serviço 1.7 Tempo de Serviço na UEL 1.8 Regime de Trabalho
DIMENSÃO 2 – CONCEPÇÃO DE RELAÇÕES PÚBLICAS	Identificar a concepção dos professores sobre o campo e a profissão de Relações Públicas diante das tecnologias digitais. Questões de n.ºs. 2.1 e 2.2 Detectar as competências e habilidades mais relevantes para o profissional de Relações Públicas sob o ponto de vista dos professores que ministram disciplinas de tecnologias digitais. Questão de n.º. 2.3	2.1 Na sua concepção, a inserção das tecnologias digitais nas organizações e na sociedade em geral trouxe mudanças para o campo e para a profissão de Relações Públicas? Quais? 2.2 Em sua avaliação, qual a função essencial das Relações Públicas neste cenário digital? 2.3 Em relação às competências e habilidades – fale sobre aquelas que considera mais relevantes para a atuação de relações-públicas nesta sociedade digital?

Quadro 7: Dimensão 1 e 2, com objetivos e perguntas da entrevista dos professores da amostra 3

Fonte: Elaboração Própria

Encontramos no quadro 8 as dimensões 3 e 4 e no quadro 9 as dimensões 5 e 6 dos professores selecionados na amostra de nº. 3, com os objetivos e as questões respectivas constantes no roteiro de entrevista.

DIMENSÕES	OBJETIVOS DO INSTRUMENTO	PERGUNTAS DA ENTREVISTA
DIMENSÃO 3 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Verificar a preparação para a docência e os conhecimentos do professor como utilizador de TIC. Questões de n.ºs. 3.1,3.2 e 3.3	3.1 Avalie quanto a sua formação académica o preparou para o exercício da docência? E a pós-graduação (especialização/mestrado/doutorado)? 3.2 Participou de programas de preparação/complementação pedagógica? Com qual finalidade? Quais foram os principais temas aprendidos? 3.3 E com relação às Tecnologias Digitais onde buscou esta capacitação?
DIMENSÃO 4 – PLANEJAMENTO DE ENSINO DO PROFESSOR	Identificar aspectos do planeamento de ensino, incluindo as fontes de informação, metodologias/estratégias de ensino, recursos didáticos e instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes no cotidiano escolar, com ênfase nos aspectos digitais. Questões de n.ºs 4.1, 4.2 , 4.3 e 4.5 Averiguar os conhecimentos e habilidades que os professores buscam desenvolver nos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Questão de n.º. 4.4	4.1 Utiliza fontes da informação da Internet para desenvolver o planeamento de suas disciplinas? Quais fontes utiliza (ferramentas de busca, bibliotecas digitais, portais de pesquisa, repositórios de pesquisa, acervos digitais, outros) e como procura estruturar o seu planeamento? 4.2 Quais as metodologias/estratégias de ensino que se utiliza em suas aulas? 4.3 Quais os recursos didáticos e digitais que se utiliza em sala de aula, e quais solicita para que o aluno se utilize no desenvolvimento das atividades de sua disciplina? 4.5 Que tipo de avaliação realiza? Quais os instrumentos avaliativos? 4.4 Que habilidades e competências, incluindo as digitais acredita que a sua disciplina desenvolve nos alunos?

Quadro 8: Dimensão 3 e 4, com objetivos e perguntas da entrevista dos professores da amostra 3

Fonte: Elaboração Própria

DIMENSÕES	OBJETIVOS DO INSTRUMENTO	PERGUNTAS DA ENTREVISTA
<p>DIMENSÃO 5 – UTILIZAÇÃO DAS TIC NO ENSINO</p>	<p>Dimensionar em que medida os professores se utilizam de computadores e Internet em suas atividades de ensino, quais os serviços mais utilizados e o quanto estimulam os alunos a utilizarem as TIC em sala de aula.</p> <p>Questões de n.º.s 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5</p>	<p>5.1 Utiliza os serviços da Internet nas disciplinas sob a sua responsabilidade no curso de Relações Públicas?</p> <p>5.2 Utiliza o computador e a Internet para preparar as atividades de ensino-aprendizagem? Em quais atividades (planejamento, materiais didáticos e elaboração dos instrumentos avaliativos)?</p> <p>5.3 Utiliza o computador para dar suporte à realização das atividades de ensino em sala de aula?</p> <p>5.4 Durante as aulas, costuma solicitar a utilização de computador para a realização de trabalhos individuais de resolução de problemas ou apresentação de trabalhos para os colegas?</p> <p>5.5 Quais atividades ou produções solicita para os alunos desenvolvam com o uso dos computadores?</p>
<p>DIMENSÃO 6 – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS</p>	<p>Avaliar a consistência/adequação do projeto pedagógico que vigora no curso de Relações Públicas da UEL e do novo projeto que irá funcionar a partir de 2016.</p> <p>Questões de n.º.s. 6.1, 6.2, 6.3.</p> <p>Obter outras considerações relevantes relacionadas às tecnologias digitais.</p> <p>Questão de n.º. 6.5</p>	<p>6.1 Avalie a consistência do projeto pedagógico que vigora no curso de Relações Públicas.</p> <p>6.2 Qual a sua avaliação sobre o novo projeto pedagógico que irá vigorar a partir de 2016.</p> <p>6.3 Avalie o novo projeto pedagógico com relação aos conteúdos relacionados aos aspectos digitais?</p> <p>6.5 Outras considerações que julga pertinente relacionada à temática:</p>

Quadro 9: Dimensão 5 e 6, com objetivos e perguntas da entrevista dos professores da amostra 3

Fonte: Elaboração Própria

6.4.2.2 Validação e aplicação das Entrevistas

Os roteiros de entrevistas para coordenadores e professores foram apreciados por 6 professores, incluindo orientadores e professores da UEL e da UFPR, cuja finalidade foi verificar a objetividade e clareza do instrumento. As entrevistas foram realizadas no período de outubro a dezembro de 2015, diretamente com cada selecionado, conforme indicado nas amostras de nº. 2 e 3, Coordenadores do Curso e do Núcleo Estruturante e Professores que ministraram aulas com conteúdos de TIC ou que habitualmente utilizavam as TIC.

Foram autorizadas pela Chefia do Departamento de Comunicação e pelo Colegiado do Curso de RP, bem como pela Plataforma Brasil. Procuramos agendar com antecedência cada entrevista, de acordo com a disponibilidade de cada informante, solicitando um tempo em torno de duas horas para cada uma delas. Todas elas foram gravadas em áudio com autorização concedida pelos entrevistados. As entrevistas foram realizadas em uma sala disponibilizada pela Coordenação do Curso, no Departamento, contando com um bom isolamento acústico, permitindo um bom desenvolvimento da interlocução entre investigador e respondentes.

6.4.3 Inquérito por Questionários

Para Lobiondo-Wood e Haber (2001) os questionários são instrumentos de registro escritos e planejados para pesquisar dados de sujeitos, por meio de questões relacionadas a conhecimentos, atitudes, crenças e sentimentos. São considerados instrumentos com bom potencial de investigação em educação de acordo com Tuckman (2000), na medida em que possibilitam transformar em dados a informação comunicada diretamente por um sujeito.

A elaboração deste instrumento requer uma atenção cuidadosa, bem como em sua organização. As perguntas precisam estar bem organizadas, obedecendo a uma lógica, para facilitar a construção do pensamento do respondente e as temáticas precisam estar claramente expressas. Ao optar pelo uso de questionários, o investigador segundo Fox (1981) precisa considerar os caminhos metodológicos gerais, que para ele consiste em: ter a convicção de que as perguntas têm a clareza suficiente para funcionar na interação pessoal exigida pelo instrumento, além de buscar preencher todos os elementos essenciais para maximizar a probabilidade de que o sujeito responda às perguntas.

Os objetivos para os quais este instrumento é adequado segundo Quivy e Campenhoudt (2003) podem ser elencados em três: quando se faz necessário conhecer uma população com as suas condições; modos de vida, comportamentos, valores e opiniões; ao se considerar apreender melhor a análise de um fenômeno social, a partir de informações recebidas dos indivíduos da população selecionada para o estudo; quando é essencial inquirir um grande número de pessoas, por conta da necessidade de representatividade. Na visão de Vilelas (2009) a finalidade do inquérito por questionário consiste em obter, de maneira sistemática e ordenada, a informação, a respeito da população/amostra selecionada para o estudo, referentes às variáveis que são objeto de análise. Nossa pretensão com a utilização deste instrumento está relacionada com o segundo objetivo indicado por Quivy e Campenhoudt e com a visão de Vilelas, buscar informações a respeito de nossa temática junto aos professores e alunos do curso de RP da UEL.

Entre as principais vantagens do questionário estão a economia de tempo em viagens e a obtenção de um grande número de dados; maior abrangência em termos de área geográfica; obtenção de respostas mais rápidas e precisas; maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; maior segurança, pelo fato de não exigir identificação; a exposição a menores riscos de distorções, pela não influência do pesquisador; permite a cada participante escolher a melhor hora para responder e de acordo como seu tempo; mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento (Santos, 2016).

Santos (2016) também menciona algumas desvantagens deste instrumento, sendo que uma parcela delas está relacionada com a sua elaboração inadequada. O questionário pode ter um grande número de perguntas sem respostas; levar a uma uniformidade aparente devido à dificuldade de compreensão por parte dos informantes; uma questão pode influenciar outra quando se faz a leitura de todas as perguntas antes de responder o instrumento; a demora na devolução pode prejudicar o calendário ou sua utilização; o desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação.

6.4.3.1 Estrutura e Objetivos

Desenvolvemos dois questionários para aplicação junto às fontes de pesquisas selecionadas. Foram preparados com bastante atenção e cuidado, pensando em encorajar e estimular cada participante da investigação a ler e responder às questões. Além de todo o rigor na apreciação de cada questão, procuramos seguir vários princípios gerais para permitir uma

melhor compreensão por parte de todos os envolvidos no processo. Entre eles destacamos a clareza na composição de cada questão; a coerência entre a estrutura e a intenção de cada alternativa; e, a neutralidade, evitando propor questões que induzissem determinadas respostas (Carmo & Ferreira, 1998; Tuckman, 2000).

Os questionários foram elaborados para as fontes de informação de número 4 e 5, conforme apresentamos abaixo:

- Questionário para Professores (**QP**) – Pesquisa “Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino superior de Relações Públicas - professor”, para a amostra de número 4 da investigação (apêndice 7).
- Questionários para Alunos (**QA**) – Pesquisa “Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino superior de Relações Públicas - aluno”, para a amostra identificada com o número 5 (apêndice 8).

Para a elaboração dos questionários procuramos incluir perguntas objetivas, de fácil compreensão por consideramos que uma boa construção aumenta a probabilidade de obter as respostas. Evitamos a ambiguidade das palavras para dar uma maior clareza e evitar erros de interpretação, seguindo a recomendação de Ghiglione e Matalon (2001). Os tipos de questões elaboradas foram: fechadas; mistas (fechadas e abertas) e abertas, sendo uma grande maioria de perguntas fechadas, para obtermos dados de natureza quantitativa e possibilitando um tratamento e análises de maneira mais ágil (Gerhardt & Silveira, 2009).

Nas questões fechadas, em cada alternativa colocamos escalas de medida, para classificar vários itens relacionados ao assunto destacado. Entre as diversas escalas de medida (nominais, ordinais, de intervalos iguais, *Likert*, diferenciais semânticos, ordenação), optamos por utilizar as escalas nominais e ordinais. O informante deveria ao responder cada questão classificá-la de acordo com as escalas de medida, variando entre as duas escalas selecionadas (Vilelas, 2009).

As escalas nominais nominam as variáveis, medindo a frequência de cada uma delas, classificando em categorias. Podem ser dicotômicas, quando apresentam somente duas modalidades (masculino X feminino) ou politômicas se apresentarem mais do que duas variáveis. Nas escalas ordinais procuramos seguir a orientação de Vilelas (2009), estabelecer “(...) uma estratificação entre um e outro valor da escala, de tal modo que qualquer deles é maior que o antecedente e menor que o seguinte. Por outras palavras, tais escalas esclarecem-nos somente acerca da distância que as distintas posições guardam entre si”. (p.302). Desta forma, procuramos indicar uma série ordenada de conceitos obedecendo a uma caracterização

entre as categorias em termos de que um valor era “menor do que outro” e “maior do que o outro”. Entre os conceitos colocamos uma escala do “pouco para o pleno” (pouco, suficiente, muito e pleno), ou do “péssimo para o excelente” (péssimo, ruim, razoável, ótimo e excelente), e nas frequências do “raramente para sempre” (raramente, às vezes, quase sempre e sempre), ou de “1 vez a cada semestre a diariamente ou 1 vez por semana” (1 vez a cada semestre, 1 vez a cada bimestre, 1 vez por mês, a cada 15 dias, diariamente ou 1 vez por semana) devendo o respondente assinalar aquela que melhor correspondia ao valor que desejava fornecer (Vilelas, 2009; Coutinho, 2006; Fortin, 1999, Gil, 1999).

Com relação às questões mistas, correspondiam em nossos questionários àquelas em que, dentro de uma lista determinada, havia um item aberto, por exemplo, “outros”, permitindo aos inquiridos darem respostas além das opções já listadas. Já nas questões abertas o inquirido poderia responder livremente, da forma que desejasse (Bell, 2004). A pretensão era de que os respondentes pudessem expressar suas opiniões acerca dos assuntos propostos. Estas questões são mais fáceis de formular, por não ter necessidade de fazer previsões sobre os tipos de respostas, mas de acordo com Hernández Sampieri, Collado e Lucio (2010), as dificuldades vão surgir na medida em que se iniciam o tratamento das informações. Nas análises destas respostas, será necessário recorrer à interpretação do investigador e sua codificação, antes de começar a desenvolver a análise estatística (Hill & Hill, 2002).

O questionário para professores (QP) foi dividido em 5 dimensões, cada uma delas com objetivos específicos. O número de questões foi pensado em função de fornecer as informações necessárias para dar conta de alcançar os objetivos propostos. A dimensão 1 foi concebida para buscar conhecer o perfil dos professores do curso, com um número de 8 questões, e com as seguintes categorias de questões (quadro 10). Procuramos desenvolver esta seção, com perguntas simples para obter as características dos respondentes, e de certo modo, conforme sugere Hill (2014) “quebrar o gelo” e estabelecer uma relação de confiança.

OBJETIVO DA DIMENSÃO	PERGUNTA	CATEGORIAS DAS QUESTÕES
DIMENSÃO 1 – PERFIL DOS PROFESSORES a) Conhecer o perfil dos professores que ministram aulas no curso de Relações Públicas da UEL, identificando a formação profissional, pós-graduação e tempo de serviço na instituição. <i>Questões de n.ºs. 1 a 8</i>	1 PERFIL DOS PROFESSORES 1.1 Gênero 1.2 Idade 1.3 Estado Civil 1.4 Formação – Graduação 1.5 Pós-graduação 1.6 Tempo de Serviço 1.7 Tempo de Serviço na UEL 1.8 Regime de Trabalho	2 questões fechadas (escalas nominais) 1.1 e 1.3 1 questão mista (Quais?) 1.5 5 questões abertas 1.2, 1.4, 1.6, 1.7 e 1.8
Total de questões da dimensão		8

Quadro 10: Síntese do número de perguntas dos questionários por partes, com objetivos e categorias das questões da dimensão 1

Fonte: Elaboração Própria

A dimensão 2 foi elaborada para obter informações sobre a formação profissional dos docentes, e teve 3 questões para o alcance dos objetivos, com categoria de questões fechadas e mistas (quadro 11):

OBJETIVO DA DIMENSÃO	PERGUNTA	CATEGORIA DAS QUESTÕES
DIMENSÃO 2 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL a) Verificar a preparação para a docência e os conhecimentos do professor como utilizados de TIC. <i>Questões de n.ºs. 2.1, 2.2 e 2.3.</i>	2.1 Quanto você diria que a sua formação acadêmica o preparou para o exercício da docência: (...) 2.2 Como classifica os seus conhecimentos como utilizador de TIC, numa escala de 0 a 4, em que 0 (zero) representa ausência de conhecimento e 4 (quatro) representa o domínio pleno. Assinale a alternativa correspondente ao seu perfil. (...) 2.3 Os conhecimentos que você possui em TIC foram obtidos: (Assinale todas as opções que correspondam à sua situação). (...)	2 questões fechadas (escalas ordinais) 2.1, 2.2 1 questão mista (Quais?) 2.3
Total de questões da dimensão		3

Quadro 11: Síntese do número de perguntas dos questionários por partes, com objetivos e categorias das questões da dimensão 2

Fonte: Elaboração Própria

A dimensão 3 teve a intenção de verificar os aspectos relacionados ao planejamento de ensino do professor e seus objetivos e as categorias de questões encontram-se demonstrados no quadro 12. Já a dimensão 4 teve como objetivo verificar como ocorre a utilização das TIC pelos professores, com a inclusão das categorias de questões (quadro 13). E na dimensão 5 a pretensão foi avaliar os aspectos relacionadas as Diretrizes Curriculares Nacionais. O quadro 14 ilustra os objetivos e as categorias de questões. O total de questões do instrumento foi de 28.

OBJETIVO DA DIMENSÃO	PERGUNTA	CATEGORIA DAS QUESTÕES
<p>DIMENSÃO 3 – PLANEJAMENTO DE ENSINO</p> <p>a) Identificar a frequência de utilização pelos docentes, de determinadas fontes de informação, modalidades didáticas, recursos didáticos e instrumentos avaliativos, no seu planejamento de ensino no cotidiano escolar. <i>Questões de n. 3.1, 3.2, 3.4 e 3.7</i></p> <p>b) Avaliar o conceito dos professores com relação ao papel de auxiliar que exercem determinadas modalidades didáticas e recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. <i>Questões de n.ºs. 3.3 e 3.5</i></p> <p>c) Analisar a opinião dos professores com relação à eficiência de determinados instrumentos avaliativos na avaliação da aprendizagem dos alunos. <i>Questão de n.º 3.8</i></p> <p>c) Detectar os conhecimentos e habilidades que os professores buscam desenvolver nos alunos no processo de ensino e aprendizagem. <i>Questão de n.º. 3.6</i></p>	<p>3.1 Utiliza <i>fontes de informação da Internet</i> para elaborar os planejamentos de ensino das disciplinas que ministra no curso de Relações Públicas? (...) Caso tenha respondido SIM ou EM PARTE, assinale com um (x), a frequência das fontes de informação que se utiliza, para a elaboração dos planejamentos de ensino, no semestre letivo: (...)</p> <p>3.2 Assinale com um (x), a frequência com que se utiliza das seguintes <i>modalidades didáticas</i> em suas aulas, no semestre letivo: (...)</p> <p>3.4 Assinale com um (x), a frequência com que se utiliza dos seguintes <i>recursos didáticos</i> em suas disciplinas, no semestre letivo: (...)</p> <p>3.7 Assinale com um (x), a frequência com que se utiliza dos <i>instrumentos avaliativos</i> nas disciplinas que ministra no curso, no semestre letivo: (...)</p> <p>3.3 Avalie cada modalidade didática (independente de seu uso) em relação ao seu papel como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos: (...)</p> <p>3.5 Avalie cada recurso didático (independente de seu uso) em relação ao seu papel como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos: (...)</p> <p>3.8 Expresse sua opinião sobre a eficiência de cada instrumento avaliativo (independente de seu uso) em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos: (...)</p> <p>3.6 Assinale com um (x) até 3 (três) <i>competências/habilidades</i> que acredita desenvolver nos alunos por meio das disciplinas que ministra no curso de Relações Públicas: (...)</p>	<p>1 questão fechada (sim/não/em parte) com a segunda parte em escala ordinal. 3.1</p> <p>+</p> <p>6 questões fechadas (escalas ordinais) 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.7 e 3.8</p> <p>1 fechada com múltipla escolha (Até 3) 3.6</p>
Total de questões da dimensão		8

Quadro 12: Síntese do número de perguntas dos questionários por partes, com objetivos e categorias de questões da dimensão 3

Fonte: Elaboração Própria

OBJETIVO DA DIMENSÃO	PERGUNTA	CATEGORIA DAS QUESTÕES
<p>DIMENSÃO 4 – UTILIZAÇÃO DAS TIC NO ENSINO</p> <p>a) Dimensionar em que medida os professores se utilizam de computadores e Internet em suas atividades de ensino, quais os serviços mais utilizados e o quanto estimulam os alunos a utilizarem as TIC em sala de aula. <i>Questões de n.ºs. 4.1, 4.2, 4.3.</i></p> <p>b) Verificar outros aspectos relevantes no uso das TIC no Ensino Superior de Relações Públicas, sob o ponto de vista dos professores. <i>Questão de n.º 5.6</i></p>	<p>4.1 Utiliza os serviços da Internet nas disciplinas que ministra no curso de Relações Públicas? (...) Caso tenha respondido SIM ou EM PARTE, assinale com um (x), a frequência dos serviços da Internet que se utiliza com os alunos no semestre:</p> <p>4.2 Assinale com um (x), com que frequência as TIC (Internet, computadores, etc) são utilizadas nas seguintes atividades, no semestre letivo: (...)</p> <p>4.3 Assinale com um (x), com que frequência <i>durante as suas aulas</i> no semestre letivo, os alunos são estimulados a utilizarem as TIC para realizar as seguintes atividades: (...)</p> <p>5.6 Outras considerações que considera pertinente sobre a utilização das TIC no Ensino Superior de Relações Públicas: (...)</p>	<p>1 questão fechada (sim/não/em parte) com a segunda parte em escala ordinal. 4.1</p> <p>2 questões fechadas (escalas ordinais) 4.2, 4.3</p> <p>1 questão aberta 5.6</p>
Total de questões da dimensão		4

Quadro 13: Síntese do número de perguntas dos questionários por partes, com objetivos e categorias de questões da dimensão 4

Fonte: Elaboração Própria

OBJETIVO DA DIMENSÃO	PERGUNTA	CATEGORIA DAS QUESTÕES
<p>DIMENSÃO 5 – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS</p> <p>Avaliar a consistência/adequação do projeto pedagógico que vigora no curso de Relações Públicas da UEL e do novo projeto que irá funcionar a partir de 2016. <i>Questões de n.ºs 5.1, 5.2, 5.3, 5.4</i></p> <p>Avaliar em que medida o curso de Relações Públicas da UEL está preparando o aluno para o cenário digital. <i>Questão de n.º 5.3</i></p>	<p>5.1 Assinale na escala abaixo o seu grau de conhecimento do Projeto Pedagógico que vigora no Curso de Relações Públicas da UEL:</p> <p>5.2 Avalie a consistência/adequação do projeto pedagógico que vigora no curso de Relações Públicas da UEL, sob os seguintes aspectos. Em uma escala de 1 a 5, considere 1 (um) para péssimo e 5 (cinco) para excelente. (...)</p> <p>5.3 Assinale na escala abaixo o seu grau de conhecimento do novo Projeto Pedagógico que passará a vigor em 2016 no Curso de Relações Públicas da UEL:</p> <p>5.4 Avalie os mesmos itens com relação ao projeto pedagógico do curso de Relações Públicas da UEL, que começará a vigorar em 2016. Em uma escala de 1 a 5, considere 1 (um) para péssimo e 5 (cinco) para excelente.(...)</p> <p>5.5 Em uma escala de 1 a 5, considerando 1 (um) como péssimo e 5 (cinco) como excelente, quanto você acredita que o curso de Relações Públicas da UEL está preparando o aluno para o cenário digital com vistas</p>	5 questões fechadas (escalas ordinais) 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5
Total de questões da dimensão		5

Quadro 14: Síntese do número de perguntas dos questionários por partes, com objetivos e categorias de questões da dimensão 5

Fonte: Elaboração Própria

Com relação ao *questionário para alunos (QA)* foi dividido em 4 dimensões, assim como no instrumento dos professores, cada uma das partes tinham os objetivos específicos relacionados ao que gostaríamos de coletar de informações desta amostra. A dimensão 1 teve como finalidade obter dados que nos levassem a conhecer o perfil dos alunos do curso, com 5 alternativas e com a inclusão das seguintes categorias de questões (quadro 15).

OBJETIVO DA DIMENSÃO	PERGUNTA	CATEGORIA DE QUESTÕES
<p>DIMENSÃO 1 – PERFIL DOS ALUNOS</p> <p>a) Conhecer o perfil dos alunos da 3ª e 4ª séries do curso de Relações Públicas da UEL, identificando a série que está frequentando e a localidade de origem. <i>Questões de n.ºs. 1 a 5</i></p>	<p>1 PERFIL DOS ALUNOS</p> <p>1.1 Gênero</p> <p>1.2 Idade</p> <p>1.3 Estado Civil</p> <p>1.4 Série que está cursando</p> <p>1.5 Proveniente de qual localidade</p>	<p>3 questões fechadas nas escalas nominais (1.1, 1.3 e 1,4)</p> <p>1 questão mista (outros)</p> <p>1 questão aberta (Idade)</p>
Total de questões da dimensão		5

Quadro 15: Síntese do número de perguntas dos questionários por partes, com objetivos e categorias de questões da dimensão 1

Fonte: Elaboração Própria

A dimensão 2 foi elaborada para obter informações sobre a percepção dos alunos sobre a sua preparação para o uso das TIC e se foi obtida na academia, bem como avaliar seu conhecimento com utilizador de TIC. Fizemos 2 questões para obter estas informações, nas seguintes categorias, (quadro 16):

OBJETIVO DA DIMENSÃO	PERGUNTA	CATEGORIA DAS QUESTÕES
<p>DIMENSÃO 2 – PREPARAÇÃO PARA O USO DAS TIC</p> <p>a) Verificar em que medida o aluno percebe que o curso de RP o tem preparado para utilizar as TIC, identificando por série acadêmica. <i>Questões de nº. 2.1</i></p> <p>b) Avaliar o conhecimento do aluno como utilizador de TIC. <i>Questões de nºs. 2.2 e 2.3</i></p>	<p>2.1 Quanto você diria que a sua formação acadêmica o tem preparado para utilizar as TIC: (...)</p> <p>2.2 Como classifica os seus conhecimentos como utilizador de TIC, numa escala de 0 a 4, em que 0 (zero) representa ausência de conhecimento e 4 (quatro) representa o domínio pleno. Assinale a alternativa correspondente ao seu perfil. (...)</p> <p>2.3 Os conhecimentos que você possui em TIC foram obtidos: (Assinale todas as opções que correspondam à sua situação). (...)</p>	<p>2 questões fechadas (escalas ordinais) 2.1 e 2.2</p> <p>1 questão mista (Outros e Quais?) 2.3</p>
Total de questões da dimensão		3

Quadro 16: Síntese do número de perguntas dos questionários por partes, com objetivos e categorias de questões da dimensão 2

Fonte: Elaboração Própria

A dimensão 3 teve a intenção de verificar a percepção dos alunos com relação aos aspectos relacionados ao planejamento de ensino do professor e seus objetivos e as categorias das questões estão disponíveis no quadro 17. Já a dimensão 4 teve como objetivo verificar como os alunos percebem a utilização das TIC pelos professores no ensino, e teve a seguinte categoria de questões conforme quadro 18. O total de perguntas do instrumento foi de 19.

OBJETIVO DA DIMENSÃO	PERGUNTA	CATEGORIA DE QUESTÕES
<p>DIMENSÃO 3 – PLANEJAMENTO DE ENSINO DO PROFESSOR</p> <p>a) Identificar na percepção dos alunos, a frequência de utilização por parte do professor de determinadas modalidades didáticas, recursos didáticos e instrumentos avaliativos, concernentes ao seu planejamento de ensino. <i>Questões de n.ºs 3.1, 3.3 e 3.6</i></p> <p>b) Analisar a opinião de alunos com relação ao conceito que fazem das modalidades didáticas e recursos didáticos em seu papel de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. <i>Questões de n.º 3.2 e 3.4</i></p> <p>c) Analisar sob o ponto de vista dos alunos a eficiência dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores na avaliação da aprendizagem. <i>Questão de n.º 3.7</i></p> <p>d) Detectar a opinião dos alunos sobre os conhecimentos e habilidades que os professores buscam desenvolver no aluno durante o curso. <i>Questão de n.º 3.5</i></p>	<p>3.1 Assinale com um (x) a frequência com que os professores se utilizam das <i>modalidades didáticas</i> em suas aulas, no semestre letivo: (...)</p> <p>3.3 Assinale com um (x), a frequência com que os professores se utilizam dos <i>recursos didáticos</i> em suas disciplinas, no semestre letivo: (...)</p> <p>3.6 Assinale com um (x), a frequência de utilização dos <i>instrumentos avaliativos</i> nas disciplinas que são ministradas no curso, no semestre letivo: (...)</p> <p>3.2 Qual o seu o conceito sobre cada uma das modalidades didáticas (independente de seu uso pelo professor) em relação ao processo de ensino aprendizagem?(...)</p> <p>3.4 Qual o seu conceito sobre cada <i>recurso didático</i> (independente de seu uso pelo professor) em relação ao processo de ensino aprendizagem? (...)</p> <p>3.7 Expresse sua opinião sobre a eficiência de cada instrumento (independente de sua utilização pelos professores) na avaliação da aprendizagem:</p> <p>3.5 Assinale com um (x) até 3 (três) <i>competências/habilidades</i> que acredita serem as mais desenvolvidas pelos professores nos alunos, por meio das disciplinas que são ministradas no curso de Relações Públicas: (...)</p>	<p>6 questões fechadas (Escala Ordinal) 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 3.6 e 3.7</p> <p>1 questão fechada com múltipla escolha (assinalar até 3) 3.5</p>
Total de questões da dimensão		7

Quadro 17: Síntese do número de perguntas dos questionários por partes, com objetivos e categorias de questões da dimensão 3

Fonte: Elaboração Própria

OBJETIVO DA DIMENSÃO	PERGUNTA	Categoria das questões
<p>DIMENSÃO 4 – UTILIZAÇÃO DAS TIC NO ENSINO PELOS PROFESSORES DO CURSO</p> <p>a) Dimensionar sob o ponto de vista dos alunos em que medida os professores se utilizam de computadores e Internet em suas atividades de ensino, quais os serviços mais utilizados e o quanto estimulam seus alunos a utilizarem as TIC em sala de aula. <i>Questões de nº 4.1 e 4.2</i></p> <p>b) Avaliar sob a ótica dos alunos, em que medida o curso de Relações Públicas da UEL está o preparando para o cenário digital. <i>Questão de nº 4.3</i></p> <p>c) Verificar outros aspectos relevantes no uso das TIC no Ensino Superior de Relações Públicas sob o ponto de vista dos alunos. <i>Questão de nº. 4.4</i></p>	<p>4.1 Os serviços da Internet são utilizados nas disciplinas que são ministradas no curso de Relações Públicas? (...) Caso tenha respondido SIM ou EM PARTE, assinale com um (x) a frequência dos serviços da Internet utilizados pelos professores com seus alunos, no semestre letivo: (...)</p> <p>4.2 Assinale com um (x), com que frequência durante as aulas os alunos são estimulados pelos professores a utilizarem as TIC para realizar as seguintes atividades: (...)</p> <p>4.3 Em uma escala de 1 a 5, considerando 1 (um) como péssimo e 5 (cinco) como excelente, quanto você acredita que o curso de Relações Públicas da UEL está preparando o aluno para o cenário digital com vistas a atuação profissional: (...)</p> <p>4.4 Outras considerações que considera pertinente sobre a utilização das TIC no Ensino Superior de Relações Públicas: (...)</p>	<p>1 questão fechada (sim/não/em parte) e segunda parte da questão fechada (escalas ordinais) 4.1</p> <p>2 fechadas (escalas ordinais) 4.2 e 4.3</p> <p>1 questão aberta 4.4</p>
Total de questões da dimensão		4

Quadro 18: Síntese do número de perguntas dos questionários por partes, com objetivos e categorias de questões da dimensão 4

Fonte: Elaboração Própria

6.4.3.2 Divulgação do instrumento

Os canais de comunicação possíveis entre o pesquisador e o inquirido segundo Carmo e Ferreira (1998) podem ser: por correio, acompanhados por um envelope para resposta endereçado e já selado; ao portador, em que os instrumentos são entregues diretamente nas mãos dos informantes, e por Internet. Ao pensarmos nestas estratégias optamos por seguir a sugestão dos avaliadores do pré-teste, a disponibilização *on line* dos instrumentos. O item referente ao pré-teste será apresentado posteriormente de maneira mais pormenorizada. Desta forma, os questionários foram disponibilizados em suporte digital para professores e alunos,

que puderam responder *on line*, na opção formulário do Google Docs¹⁵. Entre as vantagens do questionário por meio eletrônico, Hill (2014, p.152) destaca os seguintes aspectos: a facilidade na administração, o baixo custo, a rapidez, o alcance, podendo atingir a globalidade, e a conveniência, por possibilitar o inquirido responder quando lhe convier. Já entre as desvantagens, aponta o relativo domínio de computadores; a necessidade de se ter o acesso à internet e que os sujeitos a serem investigados precisam ter interesse em participar.

A versão online da pesquisa está em apêndice 9¹⁶ e 10¹⁷ sendo respectivamente de professores e alunos. As estratégias para cada amostra (4 e 5) foram diferenciadas:

- Questionário para amostra 4 – professores: Comunicamos em uma reunião geral do departamento de comunicação os objetivos da pesquisa e solicitamos a colaboração e a participação de todos os professores que deram aulas para o curso de RP em 2015. Durante a semana seguinte ligamos para cada professor e falamos da relevância da participação de cada um na investigação e comunicamos que encaminhamos por e-mail um convite com um *link* para acesso ao formulário *on-line*, com uma data limite para as respostas. Ligamos novamente para cada participante e perguntamos se tinham alguma dúvida sobre a pesquisa e próximo da data limite, enviamos mais um e-mail, para reforçar e encorajar a participação.
- Questionário para amostra 5 – alunos: Solicitamos para a Coordenação do Curso um espaço para falar com os alunos das terceiras e quartas séries. Nesta oportunidade comunicamos nosso objetivo de pesquisa e convidamos a todos os alunos a participarem com suas opiniões respondendo o questionário. Marcamos um dia específico para aplicar em cada turno, com o apoio de professores que ministravam aulas de metodologia de pesquisa. Logo depois, aproveitavam o espaço para falar sobre este tipo de técnica e a utilização do *Google Docs*. Para aplicação em cada turma que compreendia a 3ª série do matutino a 3ª do noturno, a 4ª série do matutino e a 4ª série do noturno, montamos um blog falando da pesquisa com um convite para participarem da mesma, respondendo os questionários. No dia marcado para

¹⁵ O **Google Docs**, é um pacote de aplicativos do Google baseado em AJAX. Funciona totalmente *online* diretamente no *browser*. Atualmente compõe-se de um processador de texto, um editor de apresentações, um editor de planilhas e um editor de formulários. Originalmente, o processador de texto foi desenvolvido à parte, sob o nome *Writely*, e comprado pelo Google meses depois. Alguns dos recursos mais peculiares são: a portabilidade de documentos, que permite a edição do mesmo documento por mais de um usuário e o recurso de publicação direta em *blog*. Os aplicativos permitem a compilação em PDF. Permite aos usuários criar e editar documentos *online* ao mesmo tempo, colaborando em tempo real com outros usuários. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Docs - consultado em 02 de nov de 2016.

¹⁶ E no endereço eletrônico:

<https://docs.google.com/forms/d/1CcNHWTsxtDFGePudTvOkJmG6POnrjkbBYxSGw1DNzg/edit> (professores)

¹⁷ E no endereço eletrônico: <https://docs.google.com/forms/d/18QFTHMMK7nMK-tRXa5XPo9z2aw6SxGwFsOhbUYf-Kkk/edit> (alunos)

aplicação em cada turma, preparamos o laboratório de pesquisa, abrimos cada um dos *desktops* no *blog* criado e convidamos cada aluno para responder a pesquisa. Nesta fase de aplicação, contamos com a colaboração de uma auxiliar de pesquisa. Os alunos que não foram na data marcada, enviamos o e-mail com convite para acessar o blog e responder a pesquisa, também ligamos para cada um e falamos da importância de sua participação na investigação.

6.4.3.3 Confiabilidade e validação

Todos os instrumentos para a coleta de dados com caráter científico precisam ter como atributos essenciais a confiabilidade e a validade. Caso os instrumentos reúnam estes requisitos segundo Serrano (1994), haverá uma maior garantia de que os resultados obtidos em um determinado estudo, bem como as conclusões serem mais credíveis e merecedoras de confiança. Existem várias formas e procedimentos para mostrar os graus de confiança e validade de uma investigação, ainda podem ser diferentes conforme o tipo de abordagem, se qualitativa ou quantitativa.

Para Serrano (1994) na pesquisa quantitativa os instrumentos são considerados confiáveis, quando medem com exatidão e certeza as diferentes ocasiões em que são realizados, alcançando um elevado coeficiente se os erros de medida forem reduzidos ao mínimo. Portanto, o grau de confiança refere-se a verificar se os questionários medem o que se propõem a medir, proporcionando pontos de comparação, quando as aplicações se repetem ou quando são comparadas com outras equivalentes.

Quanto a consistência interna Trochim (2003) afirma referir-se ao grau com que os itens do questionário estão correlacionados entre si e com o resultado geral da pesquisa, o que representa uma mensuração da confiabilidade do mesmo. Com a finalidade de verificar a consistência interna dos questionários utilizados na investigação, empregamos um dos procedimentos estatísticos mais utilizados para este fim – o coeficiente alfa de *Cronbach* (Cronbach, 1990, p.206).

O coeficiente alfa de *Cronbach* avalia a consistência interna ou homogeneidade dos itens que visam medir um mesmo construto. Este teste requer apenas uma aplicação do instrumento de medição e pode produzir valores que variam entre zero e um (Hernández Sampieri et al., 2010). Na verdade, este coeficiente substitui a reaplicação do questionário, pois para se obter a confiabilidade de um instrumento o ideal seria aplicar o mesmo

questionário duas vezes, no mesmo grupo de indivíduos, esperando um intervalo de tempo razoável para que os sujeitos da investigação tivessem esquecido o conteúdo do primeiro já aplicado, tornando-se praticamente inviável sua realização, dadas as limitações de tempo da nossa investigação.

Este índice é obtido através da variância total do instrumento, da variância de cada item e da soma das variâncias destes itens. Quanto menor for a variância individual dos itens e maior a variância que estes produzem em conjunto, maior será o coeficiente de fidedignidade ou a consistência interna do instrumento (Pasquali, 2003). Existe certa discrepância entre os autores com relação aos valores aceitáveis do coeficiente de Alfa. Para Pasquali (2003), “um coeficiente de fidedignidade de 0,80 já é fraco, e um de 0,70 é inaceitável” (p.135). Guilford (1954, pp. 388-389) sugere 0,50 como suficiente para investigações de caráter básico. George e Mallery (2003) sugerem as seguintes recomendações para avaliar os coeficientes de alfa de Cronbach, para coeficiente alfa > 0,90 – excelente, para alfa > 0,80 – bom, > 0,70 – aceitável, > 0,60 – questionável, > 0,50 – pobre e < 0,50 – inaceitável. Os valores aceitáveis para este indicador estão entre 0,70 e 0,90 (Nunnally & Bernstein, 1994; Lobiondo-Wood & Haber, 2001), ou seja, levando em consideração a recomendação da maioria dos autores, é aceitável um alfa *de Cronbach* > 0,70.

Para verificação da confiabilidade dos instrumentos foram feitos os cálculos do coeficiente de Alfa nos questionários de professores (**QP**) (Tabela 8), e de alunos (**QA**) (Tabela 9), por blocos/dimensões e no seu todo, sendo os resultados alcançados demonstrados nas tabelas que se seguem.

Blocos/Dimensões	<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>N de itens</i>
Bloco II – Formação Profissional	0,763	13
Bloco III – Planejamento de Ensino	0,899	70
Bloco IV – Utilização das TIC no Ensino	0,793	20
Bloco V – Diretrizes Curriculares Nacionais	0,971	19
Total do questionário	0,943	122

Tabela 8: Confiabilidade do **QP**

Fonte: Elaboração Própria

Blocos/Dimensões	Alfa de Cronbach	N de itens
Bloco II – Preparação para o uso das TIC	0,749	12
Bloco III – Planejamento de Ensino do Professor	0,859	64
Bloco IV – Utilização das TIC pelos professores do curso	0,854	18
Total do questionário	0,896	94

Tabela 9: Confiabilidade do QA

Fonte: Elaboração Própria

Observando os resultados da análise de confiabilidade nos dois questionários, tendo em vista a classificação de George e Mallery (2003), podemos considerar um excelente grau de confiabilidade para o questionário de professores (QP) por apresentar um coeficiente > 0,90 e um bom índice para o questionário de alunos (QA) por apresentar um alfa > 0,80 bem como os blocos III e V do QP e blocos III e IV do QA, todos com coeficiente > 0,80. Um nível de confiabilidade aceitável e suficiente nos subconjuntos com valores compreendidos entre 0,70 e 0,80 (Blocos II e IV do QP e Bloco II do QA).

Quanto à validade dos instrumentos, existem três grandes técnicas clássicas estabelecidas pela *American Psychological Association* (APA): a validade de construto, a validade de conteúdo e a validade de critério. A *validade de construto* busca atribuir significado às pontuações obtidas com um determinado instrumento. Analisando estatisticamente as respostas dos informantes, chega-se à conclusão de que determinado item mede a variável, ou foi “induzido” para medir outra variável. Quanto à *validade de conteúdo* refere-se à relevância dos itens e consiste em verificar de que maneira um conjunto específico de itens reflete o domínio de um conteúdo. As palavras-chaves para conceituar este tipo de validade são a representatividade e a relevância. E a *validade de critério* diz respeito aos coeficientes de correlação com outras medidas ou critérios. Consiste em verificar se o teste constitui uma amostra representativa de um universo finito de comportamentos (domínio). É aplicável quando se pode delimitar *a priori* e com clareza um universo de comportamentos, como é o caso do teste de desempenho, que tem a finalidade de cobrir um conteúdo delimitado por um curso programático específico.

Na nossa investigação buscamos utilizar a validade de conteúdo. Para tanto, os questionários foram validados por meio de consulta a especialistas para analisarem a pertinência dos seus conteúdos e dos seus itens, além de posteriormente aplicar o pré-teste. Também seguimos a recomendação de Almeida e Freire (2000) referendando a ação acima “(...) a consulta de especialistas ou profissionais com prática no domínio” (p.29), do conteúdo dos questionários com a finalidade de verificar a sua consistência, analisando a pertinência das questões, a clareza, a qualidade e quantidade das perguntas, se estavam suficientes para recolher todos os dados necessários para a condução da investigação, entre outros aspectos. Desta forma, encaminhamos nossos instrumentos (**QP e QA**) para a apreciação de especialistas com a incumbência de validar os dois questionários. Faziam parte dos especialistas renomados professores de instituições do Ensino Superior nas áreas de Comunicação e Educação e Estatística. Apresentamos na sequência, os seis professores que apreciaram os instrumentos com um breve currículo de suas principais atividades e atribuições:

- Professor Doutor Joaquim José Jacinto Escola, orientador, doutor em Educação, membro integrado do Centro de Investigação do IF da Universidade do Porto, diretor do Departamento de Educação e Psicologia e Diretor do Mestrado em Comunicação e Tecnologias Educativas, desde 2005, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Escola de Ciências e Tecnologia- Portugal.
- Professora Doutora Regiane Regina Ribeiro, orientadora, doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC - SP. Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC - SP. Tem graduação em Comunicação Social. Líder do grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): Comunicação, Educação e Organizações e colaboradora do Grupo de Estudos sobre Comunicação Organizacional: estratégias e processos. Professora adjunta da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Professora Permanente do Mestrado em Comunicação na linha de pesquisa Comunicação, Educação e Formações sócio-culturais.
- Professora Doutora Glaucia da Silva Brito, doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora Associada I da Universidade Federal do Paraná. Tem experiência nas áreas de Educação e Comunicação, com ênfase em Tecnologias da Informação e Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: Comunicação e tecnologias, tecnologias na educação, professor e as

tecnologias de informação e comunicação, educação a distância e formação do professor, inclusão digital.

- Professora Doutora Claudia Irene de Quadros, doutora em jornalismo digital pela Universidade de La Laguna, Espanha. Atualmente faz parte do corpo docente permanente do PPGCOM-UFPR. Eleita vice-coordenadora GT de Jornalismo do Compós em 2016. Coordenou o Curso de Comunicação Social da Universidade Tuiti do Paraná. Faz parte do conselho científico das revistas *Animus* (UFSM), *Verso e Reverso* (Unisinos), *Comunicação, Mídia e Consumo* (ESPM) e *Revista Latina de Comunicación Social* (ULL) e consultora ad-hoc de outras revistas da área. A publicação da pesquisadora reflete sobre as reconfigurações da mídia em contexto de convergência, processos interacionais no ciberjornalismo e nos dispositivos conectivos das organizações.

- Professor Doutor Jair Antonio Oliveira, doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP) e Pós-Doutor em Pragmática Linguística pela UNICAMP. É professor efetivo nível Associado III na Universidade Federal do Paraná onde atua no ensino de graduação e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPR. Coordena o grupo de Pesquisa "Mídia, Linguagem e Educação". Atua, principalmente, com os seguintes temas: Pragmática e Jornalismo/Pragmática Linguística/Pragmática e Relações Públicas e Comunicação organizacional/Pragmática e Educação.

- Professor Doutor José Carlos Dalmas, doutor em Engenharia de Produção pela Universidade de Santa Catarina. Atualmente é professor associado da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Engenharia de Produção, com ênfase em Programação Linear, Não-Linear, Mista e Dinâmica, atuando principalmente nos seguintes temas: aleitamento materno, blocos completos-incompletos, *bone mineral density*, amostra e referência e delineamentos.

6.4.3.4 Pré-teste dos instrumentos

Ainda como mais uma etapa da validação dos questionários, procuramos realizar o pré-teste de cada um dos instrumentos. A finalidade desta fase, segundo diversos autores, é validar e deixar com uma maior precisão o questionário definitivo a ser aplicado junto à população-alvo do estudo (Pardal & Correia, 1995; Ghiglione & Matalon, 2001). O pré-teste

ocorre logo depois da redação do questionário e antes de sua aplicação, Gil (1999) complementa ainda mais algumas vantagens desta fase, como: a possibilidade de verificar as possíveis falhas na redação, a complexidade de questões, imprecisão, identificar questões sem utilidade, ou aquelas perguntas que podem levar a constrangimentos do inquirido, e se está extenso provocando a exaustão do respondente.

Pode ser realizado mediante a aplicação do instrumento a uma pequena amostra de indivíduos pertencentes à população do questionário, mas que não façam parte da amostra selecionada, ou a uma população semelhante (com as mesmas características da amostra considerada). Após o pré-teste se for constatado não possuírem qualquer dificuldade de compreensão ou qualquer falha em sua construção, poderão ser aplicados nas amostras selecionadas para o estudo.

Fizemos um pré-teste nos instrumentos com a finalidade de garantir o entendimento das questões e a sua clareza, bem como a verificação da qualidade da redação e outros problemas mencionados por Gil (1999), conforme falamos anteriormente. Para tanto, aplicamos os questionários em uma pequena amostra escolhida, com características semelhantes aos nossos sujeitos da investigação. Nesta fase participaram professores e alunos da Universidade Federal do Paraná (UFPR) em Curitiba, pois esta instituição oferece também a habilitação em Relações Públicas. Aplicamos o questionário para professores (**QP**) em 6 professores dos cursos de Comunicação Social da UFPR, que atestaram a clareza do instrumento e o questionário de alunos (**QA**) em seis alunos do sexto período do curso, correspondendo ao terceiro ano, da disciplina de Comunicação Pública. Estes últimos também aprovaram o questionário. A sugestão geral dada pelos professores e alunos foi a de disponibilizar os instrumentos *on-line*, que foi acatada prontamente.

6.5 Organização e Tratamento dos Dados Recolhidos

A coleta e análise de dados não são fases distintas de uma investigação de essência qualitativa, conforme indica Yin (2015), mas estão intrinsecamente inter-relacionadas, podendo os processos de análise serem organizados a partir de um tratamento estatístico, ou por meio do método da análise de conteúdo (Quivy & Campenhoudt, 2003). Após a fase de coleta de dados, torna-se necessário concretizar diversos procedimentos, recorrendo a técnicas específicas para efetuar o tratamento e a análise dos resultados, com a finalidade de buscar apresentar uma síntese e a compreensão dos dados (Miles & Huberman, 1994).

Em nosso estudo, os dados recolhidos por meio de pesquisa documental e inquéritos realizados através de entrevistas e questionários foram organizados em formato de quadros, tabelas e gráficos, e a análise foi elaborada por meio de uma breve síntese descritiva. Para efetuar a análise dos documentos utilizamos a técnica da análise de conteúdo, que se insere no conjunto das metodologias de análise de dados na investigação social (Amado, Costa, & Crusoé, 2013), já para proceder à análise qualitativa das entrevistas utilizamos o software MaxQDA 12¹⁸ e para o tratamento dos dados quantitativos obtidos nos inquéritos realizados por questionário, utilizamos o *Microsoft Excel*. Ainda na fase qualitativa, os dados foram interpretados por meio também da análise de conteúdo, bem como as questões abertas do questionário.

A análise de conteúdo na definição de um de seus criadores Berelson (citado por Krippendorff, 1990, p.29) e Vala (1986):

(...) consiste numa técnica de pesquisa documental que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicações (protocolo de entrevistas e histórias de vida, documentos de natureza variada, filmes, propaganda e publicidade). O seu primeiro propósito consiste, pois, em proceder à descrição objetiva, sistemática e, eventualmente quantitativa de tais conteúdos. Pode dizer-se que, nesta perspectiva, ela incide sobre as denotações (o primeiro sentido do discurso) e não sobre as conotações (reflexo dos pontos de vista de quem fala ou escreve).

Para Vala (1986) “(...) é uma técnica de tratamento da informação” (pp.101-104) e o seu uso é recomendável quando se pretende interpretar inferindo sobre elementos mais significativos. Segundo Bardin (2011), representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos a descrição das mensagens, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. Esta inferência permite a passagem da descrição à interpretação, atribuindo sentido às características do material recolhido. Com efeito, para Krippendorff (1990) estamos diante de “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”. (p. 28). A capacidade de replicar é fundamental, e as inferências são feitas de acordo com Amado et al. (2013):

¹⁸ MaxQDA 12 - Oferece as ferramentas básicas para a análise de texto qualitativa. O seu uso é recomendado para gerenciar o projeto de pesquisa inteiro, importar documentos de texto ou documentos PDF e organizar o seu material em grupos. Citações relevantes podem ser ligadas uma as outras em toda a pesquisa, tornando mais fácil encontrar o que está procurando. Sua característica essencial é de possibilitar que o projeto seja sempre flexível e seu sistema de código pode ser expandido ou refinado, assim como a sua investigação. Disponível em: <http://www.maxqda.com/products/maxqda-base>.

(...) através do estabelecimento de uma relação entre os dados, os ‘quadros de referência’ da fonte de comunicação e as condições de produção das comunicações em análise (circunstâncias sociais e conjunturais em que o texto foi escrito, variáveis demográficas, marcos biográficos e traços de personalidade do autor). (p.303).

Os ‘quadros de referência’ dizem respeito às intenções, representações, pressupostos, ‘estados de espírito’, etc.; bem como certas variáveis como o sexo, a idade, a classe social, o momento histórico (reatualizável no momento da investigação) (Bardin, 2011). Pires (2008,) menciona a relevância do contexto, ao afirmar que “desconhecer a realidade vivencial e funcional do locutor é perder parte da dimensão do significado daquilo que se fala”. Já, as ‘condições de produção’ segundo o mesmo autor, “estão associadas às formas como os indivíduos elaboram suas representações da realidade”. (pp.76-77).

Podemos então dizer que o aspecto prioritário da análise de conteúdo conforme afirmam Amado et al. (2013) consiste em possibilitar:

(...) além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção. (pp. 304-305).

A análise de conteúdo pode ser considerada uma técnica e um método de investigação. Como técnica, no ponto de vista de Lassare (1978), trata-se de um instrumento, com uma série de operações, com a finalidade de possibilitar a construção de um quadro de análise, para observar o conteúdo. E ainda segundo Amado et al. (2013) precisa responder critérios peculiares aos procedimentos de observação, como a objetividade, fidelidade, validade e discriminação. Enquanto método, os mesmos autores mencionam a sua finalidade na abordagem quantitativa, como a busca de respostas aos problemas de operacionalização das variáveis, validade externa, amostragem, generalização. E na perspectiva qualitativa Bogdan e Biklen (1994), colocam como um procedimento básico de investigação, especialmente adequado “(...) se o objetivo é, mais do que corroborar e ilustrar teorias, procurar desenvolvê-las de raiz, a partir dos dados” (p. 220).

A utilização de *softwares* de apoio a esta técnica/método permite maior exatidão e processos de alta complexidade, existindo uma gama de pacotes como o NVivo, o Atlas. Ti, o

MaxQDA com uma nova versão a de nº. 12, que estamos utilizando nesta tese, entre outros. Todos eles facilitam a execução de tarefas mais mecânicas, contudo não excluem o papel do investigador de elaborar os referenciais teóricos e do desenvolvimento dos recortes e criação das categorias de análise, numa sequência de fases pré-estabelecidas, garantindo uma maior consistência e profundidade no uso desta técnica/método. Também o uso destes *softwares* de acordo com Neri de Souza, Costa e Moreira (2011a, 2011b) não condicionam os tipos de dados ou o desenho da investigação que se deseje realizar, deixando a cargo do pesquisador o controle total e flexível dos seus dados de análise.

Os passos seguidos no uso deste método de investigação buscam responder preocupações diversas, dependendo do estudo pretendido a ser utilizado, podendo ser um estudo estrutural ou diferencial. No estrutural o objetivo segundo Vala (1986) é o de analisar as ocorrências, formulando a questão central da seguinte maneira: “Com que frequência ocorrem determinados objetivos (o que acontece e o que é mais importante)?” Ou, ainda, “quais as suas características e atributos” (p. 108). E no estudo diferencial o seu propósito é saber em que medida o fator X influencia o fenômeno Y, procurando analisar as causas e antecedentes de uma mensagem, num plano vertical (Ghiglione & Matalon, 2001).

Em nossa investigação procuramos desenvolver o estudo estrutural procurando por em evidência a regularidade dos fenômenos e/ou suas características, o que leva à classificação dos objetos de estudo através da análise taxionômica. Entre os objetivos num “plano horizontal” (Ghiglione & Matalon, 2001; Vala, 1986) nos preocupamos em: Descrever e elucidar as características (temas, sub-temas, palavras-chaves, centros de interesse, relacionados às TIC no ensino superior de Relações Públicas, especialmente na unidade de análise selecionada para a investigação, Curso de RP de Londrina, no período de 2013/2016, das comunicações em análise: documentos, entrevistas, questionários. Buscamos comparar documentos e fontes diferentes (documentos, coordenadores do curso, professores que ministram aulas no curso e alunos das últimas séries), seguindo as sugestões de Ghiglione e Matalon (2001):

Como colocar cada discurso sob uma forma mais fácil de abordar, de maneira a nele conservar tudo o que é pertinente e nada mais do que isso? – O que disse cada um a propósito de um ponto particular? – Que discurso único poderemos obter a partir do conjunto dos discursos individuais recolhidos? (pp. 187-188).

As fases do processo de análise de conteúdo de acordo com Amado et al. (2013) são as seguintes, podendo ter certa flexibilidade na sequência: “*Definição do problema e dos objetivos do trabalho; explicitação de um quadro de referências teórico; constituição de um corpus documental; leitura atenta e ativa; formulação de hipóteses; categorização*”. (p. 309).

A definição do problema e dos objetivos do trabalho condicionam todas as decisões tomadas posteriormente, e foram apresentadas no capítulo 1 de nossa tese. A explicitação de um quadro de referência teórico como menciona Krippendorff (1990), possui três finalidades: conduzir a conceituação e o desenho da análise de conteúdo (prescritivo), facilitar o exame crítico dos resultados da análise de conteúdo efetuada por outro pesquisador (analítico); orientar o “desenvolvimento e o aperfeiçoamento sistemático dos métodos de análise de conteúdo” (metódico) (p.36). Nosso quadro de referências teórico foi apresentado nos capítulos 2 a 5 de nosso estudo.

Os objetivos da investigação também determinam o tamanho da amostra ou do número de documentos e fontes a estudar formando o *corpus* documental. Os documentos conforme mencionam Amado et al. (2013) podem ser *naturais*, ou seja, aqueles já preexistentes em relação à análise, como no nosso caso, as DCN de 2002 e 2013; ou *provocados* quando são resultantes do processo de investigação (a transcrição de entrevistas realizadas com os coordenadores do curso e do Núcleo Docente Estruturante e professores que ministram preferencialmente aula com conteúdos das TIC e as perguntas abertas dos questionários dos alunos e professores).

Consta deste subitem, um maior detalhamento sobre os processos de tratamento dos dados, que consistem nas seguintes etapas citadas pelos autores supramencionados: as *leituras atentas e ativas*, a *formulação e explicitação prévia de hipóteses* e a *categorização*. De posse dos documentos selecionados para a investigação recolhidos junto às fontes de dados, inicia-se as leituras nos materiais, primeiramente uma leitura ‘flutuante’, documento a documento, de maneira sucessiva e vertical, para se fazer uma “triagem entre diferentes inconvenientes” (Robert & Bouillaguet, 1999, p.25), até se tornarem mais seguras, para possibilitar identificar os temas mais relevantes, os conceitos utilizados, o ponto de vista e percepção dos entrevistados sobre o objeto de estudo (Bardin, 2011; Minayo, 2007). Estes documentos deverão ser importados para o *software* escolhido, para os devidos registros e anotações.

Nos estudos estruturais e exploratórios as hipóteses podem surgir gradualmente ao longo do processo de análise. De maneira implícita ou explícita as hipóteses direcionam desde

o estabelecimento do desenho da investigação, até a intencionalidade das amostras/unidades de análise, conforme afirmam Ghiglione e Matalon (2001):

(...) assim, por exemplo, codificar as palavras em função da frequência com que aparecem no texto poderá parecer uma mera operação neutra. De facto, por detrás deste ato existe um certo número de hipóteses implícitas ou explícitas, sobre o significado a atribuir à frequência das palavras (...). (p.189).

Quanto à categorização, os dados brutos são agregados em unidades, para facilitar a descrição das características relevantes do conteúdo. Neste processo interpretativo, criamos categorias de significação, organizadas hierarquicamente, a partir do aprofundamento do conhecimento do material empírico, como consequência da operacionalização do dispositivo de coleta de dados, a partir dos eixos de análise estabelecidos, e as leituras analíticas realizadas, constatando as regularidades, padrões e tópicos (Afonso, 2005). De acordo com Bogdan e Biklen (1994):

(...) o desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos; percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como tópicos presentes nos dados, e em seguida, escreve palavras e frases que representam estes tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. (p. 221).

A cada uma destas unidades de sentido será atribuído um código, correspondente ao significado que lhe é conferido, traduzindo uma das categorias ou subcategorias do sistema. Ao término da codificação, aquelas que têm o mesmo código atribuído são confrontadas e aproximadas, passando então para o segundo objetivo da análise de conteúdo, a produção de um texto argumentativo, que de acordo com Afonso (2005) precisa atribuir “sentidos novos aos factos, situações e discursos dos atores, numa lógica compreensiva global” (p. 116), a serem organizados e apresentados num registro interpretativo, com a ênfase do tratamento da informação na construção de significados.

6.5.1 Processo de categorização das comunicações

Como uma fase preliminar da categorização e codificação optamos pelo tipo de procedimento aberto, com a construção de um sistema de categorias induzido a partir da

análise. A organização dos dados em categorias específicas permite estruturar e organizar o estudo qualitativo com uma maior especificidade analítica já que o processo crucial da investigação é codificar, permitindo ao pesquisador classificar os dados e demonstrar os resultados, dando um sentido ao texto. A partir de um quadro de referências teórico, sem categorias prévias, após sucessivos ensaios o analista pode chegar a:

(...) estabelecer um plano de categorias que revela simultaneamente da sua problemática teórica e das características concretas dos materiais em análise. Neste caso, as referências teóricas do investigador orientam a primeira exploração do material, mas este, por sua vez, pode contribuir para a reformulação ou alargamento das hipóteses e das problemáticas a estudar (Vala, 1986, p.112).

Após esta seleção procuramos desenvolver a análise de conteúdo a partir das comunicações selecionadas para a investigação, seguindo os princípios e procedimentos indicados na literatura especializada (Vala, 1986; Bardin, 2011; Amado, 2000; Amado et al., 2013). Assim, num primeiro momento fizemos uma leitura flutuante dos documentos, seguido de uma leitura “atenta e ativa” (Amado, 2000; Bardin, 2011), com a finalidade de esboçarmos as categorias. A partir deste esboço elaboramos o mapa conceitual de cada comunicação (apêndice 11). Como resultado dessas leituras prévias, prosseguimos por um processo de codificação, isto é, o desdobramento dos documentos e textos em unidades de contexto, depois unidades de registro, de modo a poderem ser reagrupadas em categorias e subcategorias de conteúdo semelhantes.

Segundo Ghiglione e Matalon (2001), a unidade de contexto “será o mais estreito segmento de conteúdo ao qual devemos referir para compreender a unidade de registro (parágrafo, por exemplo)” (p.193). Com relação à unidade de contexto decidimos a extensão dos documentos dentro da qual pretendemos buscar apreender o significado exato da unidade de registro, (quadro 19):

Documentos a serem analisados	Unidades de contexto
DCN de 2002 e DN 2013	Na DCN de 2002 os itens 1, 2 e 3 – com os seguintes assuntos respectivamente: Perfil dos formandos; competências e habilidades e; conteúdos curriculares. Na DCN de 2013 os artigos 3º, 4º, 5º e 6º com os seguintes assuntos: objetivos gerais do curso; características gerais do egresso do curso; competências e habilidades e conteúdos curriculares.
Entrevistas com coordenadores e professores que ministram preferencialmente conteúdos das TIC	Cada questão do roteiro de entrevista, depois de arrumadas as respostas dispersas.
Questionários para professores e alunos	Cada questão aberta colocada em cada um dos instrumentos. No questionário dos professores as questões de n.ºs 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 2.3, e nas questões 3.2, 3.3, 3.4, 3.6, 4.2, 4.3, 4.4, 5.1, 5.2, 5.3 a inclusão da alternativa - outros. No questionário dos alunos as questões de n.ºs. 1.5, 2.3, e nas questões de n.ºs 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 4.2, 4.3, e 4.5 a inclusão da alternativa outros.

Quadro 19: Documentos a serem analisados e unidades de contexto selecionadas para a investigação

Fonte: Elaboração Própria

As unidades de registro (UR) são os segmentos mínimos de conteúdos a se considerar para proceder à análise, colocando-os numa dada categoria. Para Ghiglione e Matalon (2001) “o segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise (frase, por exemplo)” (p. 193). Os objetivos da investigação vão determinar e orientar estas decisões para se definir o menor recorte a ser feito na comunicação, garantindo um sentido próprio, podendo ser de acordo com Amado et al. (2013), “pelo menos uma *palavra*, uma *proposição* (leitura literal), um *tema* (leitura interpretativa), ou um *acontecimento* (incidente crítico)” (p.316). Selecionamos temas como UR consistindo em realidade de ordem semântica, (sentido): “a sua prática consiste em isolar os temas presentes num texto com o objetivo de, por um lado, o reduzir a proporções utilizáveis e, por outro lado, permitir a sua comparação com outros textos tratados da mesma maneira” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 212).

Dependendo da amplitude do tema pode constituir-se numa área temática, sendo posteriormente subdividida em categorias e subcategorias. A partir da determinação das UR, pode-se avançar nos procedimentos de codificação, determinando a unidade de enumeração, consistindo na definição de critérios para se definir *o que* contar (presença, frequência ou ausência de certas unidades de registro) e *como* contar (toda vez que aparece no mesmo contexto, ou uma só). (Amado et al., 2013).

Ao definirmos as áreas temáticas a serem analisadas nos documentos, consideramos como cruciais para o nosso estudo, a indicação nas DCN relacionadas ao Perfil dos formandos, competências e habilidades e conteúdos curriculares. Já, nas entrevistas semidiretivas ou semi-estruuradas, elaboramos áreas temáticas comuns nos instrumentos criados para as diversas fontes de dados, ao refletirmos sobre os objetivos, o problema e os pressupostos teóricos que fundamentam o nosso estudo. Na entrevista para coordenadores, desenvolvemos os seguintes temas, chamados por nós de dimensões: Perfil; Concepção de Relações Públicas; Ensino de Relações Públicas e formação profissional; Diretrizes Curriculares Nacionais. Na entrevista realizada junto aos professores que ministram disciplinas com conteúdos das TIC, selecionamos: Perfil, Concepção de Relações Públicas; Formação Profissional; Planejamento de ensino; Utilização de TIC no ensino; Diretrizes Curriculares Nacionais.

Procuramos obedecer às seis regras fundamentais para a formulação das categorias, a fim de conferir e de confirmar a validade interna do sistema de categorias e da análise efetuada, a exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade (Amado, 2000; Vala, 1986; Ghiglione & Matalon, 2001). Ao longo do processo de análise de conteúdo, confrontamos sistematicamente os dados dos temas, com vista a apurar e aperfeiçoar a categorização já estabelecida, até chegarmos a um sistema de categorias satisfatório.

Como este trabalho de categorização não é simples, fizemos um movimento de vaivém, revisitando diversas vezes os materiais de análise, caracterizando um verdadeiro movimento dialético na procura do significado e da especificidade dos dados, como forma de verificar e reformular as categorias sempre que necessário. Estes percursos nem sempre foram fáceis, na maioria das vezes, um ato solitário, exigindo de nossa parte esforço e perseverança, e que se manteve neste ritmo até a sua finalização, num processo que, embora rigoroso, não deixa de ser “por tentativa e erro” (Amado et al., 2013, p.333). Depois de vários ensaios e esboços, chegamos ao apuramento das categorias. Para validar as categorias apuradas, ao final do processo de categorização recorremos à avaliação de juízes especialistas, na figura de nossos orientadores, que deram o seu parecer e validação.

Com o parecer positivo construímos as matrizes da análise de conteúdo por material, totalizando três. Um para a análise das DCN, outra para as entrevistas com coordenadores e outra para as entrevistas com professores que ministram disciplinas de TIC, compostas pelas categorias criadas, seguido um sistema hierárquico, a partir do qual se ramificam outros

componentes menos abrangentes, denominadas subcategorias, indicadores e respectivas unidades de registro. Colocamos em apêndice um quadro contendo alguns elementos das matrizes (apêndice 12), com as categorias, subcategorias e indicadores, por material analisado, sem a inclusão das unidades de registro pelo grande número de páginas de cada material analisado.

Quanto ao inquérito por questionário, privilegiamos a análise de conteúdo para as questões abertas com a finalidade de interpretá-las (Quivy & Campenhoudt, 2003; Bardin, 2011) e procedimentos estatísticos para as questões fechadas (Pardal & Correia, 1995). Pensamos que a construção de uma lista ou quadro de categorias relativas às respostas abertas dos questionários, permitirá a organização dos dados, possibilitando uma melhor compreensão das mesmas, a serem demonstrados posteriormente, no momento da análise dos resultados.

A partir dos dados recolhidos e após o tratamento dos mesmos, “são organizados e apresentados num registro interpretativo, a tónica do tratamento da informação centra-se a produção de um texto argumentativo que atribui sentidos novos aos factos, situações e discursos dos atores, numa lógica compreensiva global” (Afonso, 2005, p.116). Procedimento este que será demonstrado no capítulo a seguir, a análise dos resultados.

7 Análise e Discussão dos Resultados

No presente capítulo apresentamos os resultados da análise dos dados, recolhidos por meio das fontes já apresentadas e referenciadas anteriormente, à luz da fundamentação teórica que fizemos neste estudo. Para a organização e desenvolvimento desta etapa, tomamos por base os objetivos da investigação explicitados na contextualização da pesquisa apresentados no capítulo 1. Reunimos os dados obtidos por meio da análise dos documentos, do *software* de análise qualitativa, e dos resultados das pesquisas quantitativas, usando sempre que possível as três alternativas (análise dos documentos, análise qualitativa e quantitativa), procedendo à interpretação e discussão dos aspectos mais relevantes. De acordo com Gil (2002), “(...) consiste na organização das ideias com vista em atender aos objetivos ou testar as hipóteses formuladas no início da pesquisa. Assim, cabe nesta etapa estruturar logicamente o trabalho para que ele possa ser entendido como unidade dotada de sentido”. (p.84).

Ainda nesta fase destaca Amado e Vieira (2013) são combinadas a “informação prévia, explicitação e domínio de conceitos, trabalho sistemático, rigor metodológico e criatividade” (p. 378), transformando os dados recolhidos em dados com significado, despontando a figura do investigador. E nas palavras de Denzin e Lincoln (2003), o pesquisador qualitativo será um “confeccionador de colchas” (p.5), procurando, costurar, editar e reunir recortes da realidade, ou seja, reagrupar um conjunto de representações que demonstrem as especificidades de uma situação complexa.

Apresentamos na sequência os pontos mais relevantes observados na análise, organizando-os seguindo os objetivos, as questões e os instrumentos que conduziram esta tese.

7.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 e 2013

Analizamos as DCN de 2002 e 2013 do ponto de vista do contexto digital, (quadro 20), procurando atender o objetivo destacado na investigação, instrumentos e unidades de contexto/questões:

Objetivos da Investigação	Instrumentos	Sujeitos/Objetos	Unidades de Contexto
Investigar os documentos oficiais da área sobre a inserção do curso no cenário digital	Documentos oficiais da área	DCN de 2002 DCN de 2013	Os itens 1, 2 e 3 – com os seguintes assuntos respectivamente: Perfil dos formandos; competências e habilidades e; conteúdos curriculares. Os artigos 4º, 5º e 6º com os seguintes assuntos: características gerais do egresso do curso; competências e habilidades e conteúdos curriculares.

Quadro 20: Objetivo destacado na investigação, instrumentos e unidade de contexto/questões

Fonte: Elaboração Própria

Ao selecionarmos as DCN de 2002 e 2013 pensamos em verificar como os documentos oficiais da área nortearam a elaboração dos dois últimos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Relações Públicas da UEL que vigoram paralelamente (2010 a 2018 e outro que iniciou em 2016), especificamente no que tange ao contexto digital. Segundo Moura (2002) “as diretrizes são caminhos, recomendações para as instituições de ensino” (p.245). O Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu normas orientadoras para a educação no ensino superior, para o planejamento curricular dos cursos de graduação. Está previsto por meio da Lei nº. 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no inciso II do Art. 53, no momento em que dispõe sobre a autonomia universitária, que cabe a universidade: “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais e pertinentes”. Ao mesmo tempo em que o instrumento orienta o planejamento do currículo, possibilita definir a ação educativa da instituição em amplitude, dando liberdade aos cursos no que tange ao eixo, à ênfase pretendida.

As DCN orientam a elaboração dos PPC, propiciando a articulação entre conteúdos abrangentes, específicos e de áreas afins. As áreas de organização do saber são elaboradas visando atender o perfil acadêmico almejado, habilidades e competências a serem desenvolvidas, definidas previamente pelos cursos e referendadas pelas instituições de ensino. O PPC do curso é composto por uma estrutura com núcleo específico, com a finalidade de

garantir sua identidade. A estrutura pode ter certa flexibilidade, podendo intercalar os conteúdos interdisciplinares ou focalizar determinadas ênfases em cada semestre letivo. Essa flexibilidade permite a diversificação na formação do aluno e a integração entre teoria e prática, pesquisa básica e aplicada.

7.1.1 DCN de 2002

As orientações das DCN de 2002 foram consideradas um avanço para o ensino da Comunicação no país, na avaliação de Peruzzo e Silva (2003), principalmente por possibilitarem a adequação de necessidades regionais ou locais aos currículos. Na opinião de Moura (2002), a partir do estabelecimento das DCN “a responsabilidade pela qualidade do ensino recai para as instituições educacionais” (p.248), ficando a criação dos cursos, o PPC e os componentes curriculares diretamente ligados aos coordenadores dos cursos e seus respectivos colegiados e, em nível macro, às instituições de ensino. As lacunas existentes nas Diretrizes, caso constatadas, poderão ser sanadas pela autonomia existente, das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos cursos, no que se refere ao PPC, à grade curricular e sua gestão.

Em nosso estudo, após uma primeira “leitura flutuante” e posteriormente, uma “leitura mais atenta” (Amado, 2000), fizemos um recorte para nossa investigação, selecionando alguns aspectos que julgamos mais pertinentes para serem analisados com maior intensidade, como: o perfil do egresso, as habilidades e competências e os conteúdos curriculares, especialmente para identificar os cuidados e indicadores referentes ao cenário digital.

7.1.1.1 Perfil dos formandos - comum e específicos

Nas diretrizes de 2002 o perfil do egresso é apresentado em duas etapas, uma primeira visando estabelecer um perfil comum a ser atendido por todas as habilitações de Comunicação, independente de sua especificidade, com a finalidade de preservar a identidade do Curso como um campo da Comunicação. E outra, denominada de perfis específicos, com as especificidades inerentes a cada habilitação, por entender como essencial manter as características particulares de cada uma delas, englobando a diversidade de meios, linguagens e práticas profissionais e de pesquisa.

O perfil comum dos formandos do curso de Comunicação Social é composto por quatro itens:

1. Sua capacidade de criação, produção, distribuição, recepção e **análise crítica** referentes às mídias, às práticas profissionais e sociais relacionadas com estas, e suas inserções culturais, políticas e econômicas; 2. Sua habilidade em **refletir** a variedade e mutabilidade de demandas sociais e profissionais na área, **adequando-se à complexidade e velocidade do mundo contemporâneo**; 3. Sua visão integradora e horizontalizada - genérica e ao mesmo tempo especializada de seu campo de trabalho possibilitando o entendimento da dinâmica das diversas modalidades comunicacionais e das suas relações com os processos sociais que as originam e que destas decorrem; 4. **Utilizar criticamente** o instrumental teórico-prático oferecido em seu curso, sendo, portanto, competente para posicionar-se de um ponto de vista ético-político sobre o exercício do poder na comunicação, sobre os constrangimentos a que a comunicação pode ser submetida, sobre as repercussões sociais que enseja e ainda sobre as necessidades da sociedade contemporânea em relação à comunicação social (*Parecer CNE/CES n.º 1363/2001, 2002, p. 13, grifo nosso*).

Entendemos tratar-se de um perfil mais global por buscar atender a formação de todos os profissionais da comunicação, e no seu delineamento a tônica está em oferecer uma visão crítica e reflexiva ao egresso, aspectos essenciais para todas as profissões (1. Análise crítica, 2. Refletir, 3. Possibilitar o entendimento e 4. Utilizar criticamente). Contudo, ao focalizarmos a perspectiva digital, verificamos um discreto apontamento no item 2, [...] habilidade em refletir a variedade e mutabilidade de demandas sociais e profissionais na área, *adequando-se à complexidade e velocidade do mundo contemporâneo*. Porém, a habilidade destacada no texto é a capacidade de reflexão sobre este tema, e não a intervenção e atuação, conforme nos fala Demo (2010):

Habilidade ou habilidades é ‘saber pensar’, no plano teórico e pragmático (pensar e intervir), assinalando-se a politicidade da autoconstrução (...) Significa a capacidade humana de alargar suas oportunidades, dentro das circunstâncias dadas, ou de conduzir, até onde possível, seu destino. (p.6).

No tocante aos perfis específicos as diretrizes indicam as seguintes descrições:

1. Pela **administração** do relacionamento das organizações com seus diversos públicos, tanto externos como internos; 2. Pela **elaboração** de diagnósticos, prognósticos, estratégias e políticas voltadas para o aperfeiçoamento das relações entre instituições, grupos humanos organizados, setores de atividades públicas ou privadas, e a sociedade em geral; 3. Pelo **exercício de interlocução** entre as funções típicas de relações públicas e as demais funções

profissionais ou empresariais existentes na área da Comunicação (Parecer CNE/CES nº 492, 2001, p.14, grifo nosso).

Embora a pretensão dos perfis seja orientar as habilidades técnicas e profissionais na área de atuação, não vemos claramente neste parecer indicadores para o exercício profissional de relações-públicas no ambiente digital. A sugestão do documento direciona a formação em três habilidades essenciais; administração de relacionamento, planejamento das ações e das políticas e a integração entre os profissionais de comunicação no ambiente organizacional, por meio do diálogo. Não há nenhum apontamento para o domínio das tecnologias ou linguagens midiáticas.

Corrêa (2009) considera fundamental o uso estratégico de diversas habilidades em esferas distintas da comunicação digital. Para a autora, trata-se da questão de ter a competência de entender e potencializar o uso dos recursos digitais, sendo “(...) necessário e urgente uma reconfiguração dos processos educacionais formais e daqueles de educação continuada para uma eficaz resposta das estratégias de comunicação organizacional” (p. 167).

7.1.1.2 Competências e habilidade gerais e específicas

Nesse parecer são apresentadas as competências e habilidades gerais para os diferentes perfis da Comunicação, conforme se segue:

1. assimilar criticamente conceitos que permitam a apreensão de teorias; 2. usar tais conceitos e teorias em análises críticas da realidade; 3. Posicionar-se de modo ético-político; 4. dominar as linguagens habitualmente usadas nos processos de comunicação, nas dimensões de criação, de produção, de interpretação e da técnica; 5. experimentar e **inovar** no uso destas linguagens; 6. refletir criticamente sobre as práticas profissionais no campo da Comunicação; 7. ter competência no uso da língua nacional para escrita e interpretação de textos gerais e especializados na área. (Parecer CNE/CES nº 492, 2001, p.16, grifo nosso).

Constatamos a preocupação com a formação crítica do egresso, com bases na apropriação do conhecimento, bem como no domínio de linguagens, incluindo a língua portuguesa, além de uma dimensão ética e política. Ressaltamos a inserção do termo inovação no uso das linguagens, pois tem um sentido de contemporaneidade, voltado aos novos tempos, mas especificamente não se faz nenhuma referência direta ao uso das tecnologias digitais.

Sacristán (2011) trouxe uma reflexão importante sobre as capacidades específicas dos profissionais diante dos avanços tecnológicos, no relatório apresentado ao Conselho Europeu, referente aos desafios do programa para 2010, feito para o Cenário Educacional Europeu de Educação Superior (EEES):

(...) o ritmo crescente com que mudam a sociedade e a economia e em especial, a introdução das TICs, obrigam a revisar a definição das capacidades pertinentes, adaptá-las periodicamente às mudanças e assegurar-se de que as pessoas que deixaram a educação ou a formação regular antes que se generalizasse o ensino de novas capacidades tenham mais adiante, a oportunidade de adquiri-las. (p. 32).

Prosseguindo na análise, as diretrizes apresentam um conjunto de competências e habilidades específicas por habilitação, indicando para Relações Públicas, as seguintes:

1. Desenvolver pesquisas e auditorias de opinião e imagem; 2. Realizar diagnósticos com base em pesquisas e auditorias de opinião e imagem; 3. Elaborar planejamentos estratégicos de comunicação institucional; 4. Estabelecer programas de comunicação estratégica para criação e manutenção do relacionamento das instituições com seus públicos de interesse; 5. Coordenar o desenvolvimento de materiais de comunicação, **em diferentes meios e suportes**, voltados para a realização dos objetivos estratégicos do exercício da função de Relações Públicas; 6. **Dominar as linguagens verbais e audiovisuais** para seu uso efetivo a serviço dos programas de comunicação que desenvolve; 7. Identificar a responsabilidade social da profissão, mantendo os compromissos éticos estabelecidos; 8. Assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias referentes às estratégias e processos de Relações Públicas (Parecer CNE/CES nº 85/2013, p. 17, grifo nosso).

Novamente ao olharmos mais atentamente as competências e habilidades do profissional da área, observamos dois aspectos destacados por nós como relevantes para o contexto digital, porém a sua colocação no documento está bem geral, lembrando vagamente a capacitação do profissional necessária para os desafios impostos a este cenário. São os itens 5. Coordenar o desenvolvimento de materiais de comunicação, em diferentes meios e suportes (...) e o 6. Dominar as linguagens verbais e audiovisuais (...).

Portanto, no que se refere aos itens competências e habilidades, as diretrizes deixam de oferecer indicadores mais diretivos, a fim de propiciar uma formação mais ajustada dos profissionais no cenário digital, ampliando as possibilidades de novas ocupações no mundo

do trabalho. A preparação mais adequada para este cenário é uma necessidade apontada por Fernandez (2010) aos futuros relações-públicas:

Tendo em vista que o novo paradigma comunicacional tem causado instabilidade profissional na área da Comunicação e as novas profissões emergem em decorrência disso, é necessário atualizar os cursos de graduação e pós-graduação para oferecer aos profissionais de comunicação uma formação direcionada ao entendimento das transformações em curso. (...) este novo paradigma comunicacional dá visibilidade e amplia a ideia de trabalho colaborativo e a produção em grupo. (p.167).

Estes dois últimos itens indicados por Fernandez (2010) nos remetem a novas competências e habilidades a serem oferecidas ao profissional no aspecto digital, o trabalho colaborativo e a realização de produções em equipes.

7.1.2 DCN de 2013

As Diretrizes Curriculares nacionais para os cursos de Relações Públicas de 2013 tiveram um grande diferencial em sua constituição, por reunir um grupo de Especialistas, instituído pela Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, estabelecido por meio da Portaria 595/2010. Além da indicação de 7 especialistas reconhecidos pela área (Margarida M. K. Kunsch, Cláudia P. de Moura, Ésnel J. Fagundes, Márcio S. Henriques, Maria Ap. V. Ferraz, Paulo R. Nassar de Oliveira e Ricardo F. Freitas), foram elaboradas estratégias para ouvir diversos segmentos diretamente envolvidos (estudantes, professores, profissionais, empresários e representantes da sociedade civil), através da realização de consultas virtuais e audiências públicas nas cinco regiões brasileiras (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sul e Sudeste).

As consultas públicas virtuais tiveram pouca representatividade (119 contribuições em todo país), considerando o total de 107 cursos em funcionamento em 2010, época da elaboração do documento, acrescido de outras entidades e instituições representativas da categoria. O total de participantes nas cinco audiências públicas realizadas nas regiões foi de 292. A inexpressiva participação da categoria se deve, de acordo com Rhoden (2013):

(...) a recorrente desmobilização na discussão do ensino e, conseqüentemente, da área. Porém é difícil falar em reconhecimento pela sociedade quando a maioria dos atores da área (da academia e do mercado) não se envolvem nesta que foi uma possibilidade de (re) direcionar as Relações Públicas, em termos de preparação do profissional que se quer no Brasil. (p.149).

7.1.2.1 Perfil dos formandos

Nas diretrizes Curriculares nacionais para os cursos de Relações Públicas de 2013 em seu artigo 4º, o documento apresenta algumas características pessoais a serem incorporadas pelo egresso do curso de RP, destacando ainda o caráter “ético, humanista, crítico e reflexivo” (p.28) deste profissional. Acreditamos que estas sugestões servem para o delineamento do perfil, conforme apresentamos na sequência:

I. Capacidade acurada de análise conjuntural, de forma a lidar quantitativa e qualitativamente com dados estatísticos, econômicos e sociais, transformando-os em indicadores para a elaboração de políticas de comunicação; II. Percepção das dinâmicas socioculturais, tendo em vista interpretar as demandas dos diversos tipos de organizações e dos públicos; III. **Compreensão das problemáticas contemporâneas, decorrentes da globalização, das tecnologias de informação e da comunicação e do desenvolvimento sustentável necessários ao planejamento de relações públicas;** IV. Entendimento do campo técnico-científico da comunicação, capaz de estabelecer uma visão sistêmica das políticas e estratégias de relacionamentos públicos; V. Capacidade de liderança, negociação, tomada de decisão e visão empreendedora (Parecer CNE/CES nº 85, 2013, p.28, grifo nosso).

O item número III – faz um acréscimo pertinente com relação ao planejamento de relações públicas, mostrando a importância da compreensão do contexto atual - as problemáticas contemporâneas, como decorrência dos processos de globalização e das TIC para a atuação do profissional. Notamos um ligeiro avanço na abordagem do digital, comparativamente a DCN de 2002, pois fala diretamente sobre um dos aspectos deste cenário, embora destaque a questão da compreensão, ainda não enfatiza a própria ação do relações-públicas.

A complexidade do processo da comunicação digital foi anunciada por Corrêa, Lima e Britto (2009), ressaltando entre os seus desafios, o seu planejamento:

As atividades de comunicação digital nos ambientes corporativos exigem a integração e ações coordenadas de áreas como tecnologia da informação, desenvolvimento e treinamento de pessoas, os diferentes negócios em seus níveis operacionais, além da própria comunicação corporativa. Um grupo integrado que deverá dialogar constantemente com agentes provedores de sistemas e aplicativos, criadores e designers, sistemas de agregação e indexação de conteúdos, fornecedores de fluxos informativos, entre outros. O comunicador, ao enveredar pelo mundo da comunicação digital corporativa, tem diante de si uma tarefa complexa que se apresenta constantemente em uma relação indissolúvel entre planejamento, gerenciamento e governança. (p.332).

7.1.2.2 Competências e habilidades gerais e específicas

As competências e habilidades nas Diretrizes Curriculares nacionais para os cursos de Relações Públicas de 2013 são agrupadas no artigo 5º. em duas partes, I - as gerais e II - as específicas:

I - Gerais: a. Domínio das linguagens e as 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, e em 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 (Parecer CNE/CES nº 85, 2013, p.28).

II - Específicas: a. Desenvolver pesquisas, estratégias e políticas que favoreçam a interpretação qualificada da conjuntura sócio-organizacional; b. Gerar, executar e avaliar planos, programas, campanhas e projetos estratégicos de relações públicas, integrados às demandas organizacionais e da opinião pública; c. **Sistematizar os repertórios necessários à prática profissional, nos âmbitos da gestão de processos comunicacionais, da cultura organizacional e das inovações tecnológicas**; d. Utilizar 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. Realizar serviços de auditoria, consultoria e assessoria de comunicação de

empresas; f. Atuar de forma qualificada em atividades de lobby/relações governamentais e comunicação pública; g. Administrar crises e controvérsias, promovendo ações para a construção e preservação da imagem e da reputação das organizações. (p.28, grifo nosso).

Nas competências e habilidades gerais, os apontamentos são mais amplos e não fazem nenhuma referência direta ao contexto digital. Já, nas específicas, o item c. demonstra uma habilidade relacionada diretamente com a perspectiva digital - a sistematização dos repertórios necessários à prática profissional, nos âmbitos da gestão de processos comunicacionais, da cultura organizacional e das inovações tecnológicas. Ainda que de uma forma mais geral, menciona a organização de um conjunto de conhecimentos, entre eles os referentes às inovações tecnológicas. Em nenhum momento recomenda ou sugere o domínio de novas tecnologias digitais, mas no item a. das competências gerais, descreve de maneira mais genérica, como necessário os domínios em linguagens, técnicas e mídias.

As exigências para a formação de um novo profissional de relações-públicas encontram eco entre teóricos, profissionais e a própria organização (Cesca, 2012; Nassar, 2008; Kunsch, 2009; Terra, 2006). Corrêa (2009) fala de vários fatores que estão propiciando essa mudança, com reflexos na atuação, forma de relacionamento com os públicos e na própria prática:

A relação organização/tecnologias digitais/comunicação tem como um dos pontos mais sensíveis a adequação de ritmos: a rapidez da inovação digital e as diferenças em sua absorção e implementação por parte da organização (delimitada pela estrutura) e dos públicos (motivados pelo protagonismo adquirido). Tal adequação exige das organizações e dos profissionais de comunicação novos posicionamentos e conhecimentos, muita flexibilidade e criatividade no planejamento e na gestão dos processos comunicacionais. (p.163).

7.1.2.3 Conteúdos curriculares, estágios e carga horária das DCN de 2002 e 2013

Entre as maiores mudanças ocorridas nas diretrizes de 2002 e 2013 estão os conteúdos curriculares em sua forma de apresentação e estrutura, a carga horária mínima obrigatória com uma ampliação considerável, e os estágios curriculares passando de voluntários, para obrigatórios. Os conteúdos curriculares nas DCN de 2002 faziam distinção entre conteúdos básicos e específicos. Os básicos estavam relacionados com a parte comum do curso, caracterizadores da formação geral da área de Comunicação de todas as habilitações,

categorizados em: “conteúdos teórico-conceituais; analíticos e informativos sobre a atualidade; conteúdos de linguagens, técnicas e tecnologias midiáticas conteúdos-políticos” (Parecer CNE/CES nº 492, 2001, p.20). E os conteúdos específicos para serem definidos pelos colegiados de cada curso, permitindo favorecer reflexões e práticas da habilitação específica.

Os conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Relações Públicas das DCN de 2013 foram organizados para o curso de Relações Públicas e não mais para a Comunicação com suas habilitações, como aconteceu com a DCN de 2002. Como desdobramento desta resolução nº. 02, de 27 de setembro de 2013, publicada no Diário Oficial da União, em 1º de outubro de 2013, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Relações Públicas, o curso da UEL passou a ser denominado de Curso de Relações Públicas, substituindo a antiga nomenclatura de Curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas.

A estrutura dos conteúdos foi apresentada em quatro grandes eixos: Formação Geral, Comunicação, Relações Públicas e de Formação Suplementar. Em cada eixo poderia ser indicado um conjunto de conteúdos básicos, com a inclusão de atividades didáticas, laboratoriais e temáticas. No eixo de Comunicação dividido em dois: Fundamentos teóricos da comunicação e Linguagens, e Mídias e tecnologias, aparecem neste segundo, dois aspectos relacionados ao cenário digital: estudo das **tecnologias de informação e de comunicação**; estudos sobre a **cibercultura**. Na formação em Relações Públicas, aparecem três incisos relacionados ao ambiente digital, sugerindo atividades didáticas em laboratórios, com objetivo de desenvolver práticas: gerenciamento de crises, redação institucional, produção de mídias impressas, audiovisuais e **digitais**; comunicação **em rede**; e **portais** corporativos, governamentais e comunitários.

A carga horária mínima do curso passou de 2700 horas (DCN de 2002) para 3200 horas (DCN 2013), aumentando em 500 horas/aula, distribuídas em: 2800 horas para as atividades didáticas (teóricas e práticas, obrigatórias e optativas) dos eixos de formação, sendo, pelo menos 1400 horas para o eixo de Formação em Relações Públicas, incluindo a carga horária de 150 horas para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso e outras 1400 horas para serem distribuídas nos eixos de Formação Geral, Formação em Comunicação e de Formação Suplementar.

A carga horária maior implicará em aumento de disciplinas, conteúdos, e aumento de carga horária docente a ser administrada pelos departamentos e colegiados de Cursos e conseqüentemente em maior volume de conteúdos para a formação dos alunos. Cada curso

deverá solucionar em seu projeto pedagógico (PP) como aumentar esta quantidade de horas nos currículos, podendo variar no aumento de séries, estruturação, oferta em período integral ao invés de somente em um período (matutino ou noturno), ou a inclusão de modalidades não presenciais. Esta última possibilidade foi instituída desde 2001, por meio da Portaria nº. 2.253, de 18 de outubro e atualizada pela Portaria nº. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, contendo a regulamentação sobre atividades não presenciais até o limite de 20% da carga horária do curso nas instituições de ensino no Brasil.

A partir desta portaria, as atividades educativas em ambientes virtuais (nos cursos presenciais) tiveram condições legais para existência, permitindo também a implantação de cursos semipresenciais. Esta possibilidade é um indicativo de que as instituições de ensino superior e os docentes podem planejar ações direcionadas no ambiente virtual. Com esta permissão, mais um desafio surge para o docente, a sua preparação para o uso destas novas plataformas. Além disso, a docência é uma possibilidade para o exercício profissional de relações-públicas. Portanto, estas duas novas alternativas, emergem como um estímulo ou como um dificultador para as academias, pois precisará preparar o professor para fazer uso adequado das plataformas digitais e terá que repensar a formação profissional, preparando o egresso para atuar no contexto digital, inclusive para a docência com o uso das TIC.

Os estágios considerados espaços para formação, no que se refere aos estudos e práticas supervisionadas por orientadores, realizados em atividades externas à oferta do Curso, tem a finalidade de promover o relacionamento entre o aluno e a realidade social. Nas DCN de 2013 passaram de atividades voluntárias, para obrigatórias, com uma carga horária a ser cumprida de 200 horas. Com esta característica exigirá de todos os cursos uma reestruturação no que se refere ao estabelecimento de convênios, parcerias, planos, seguros, e carga horária docente para assegurar a supervisão de todos os alunos, entre outros aspectos.

Como vimos até o momento pela discussão apresentada, as Diretrizes mostraram um ligeiro avanço de 2002 para 2013 para as questões relacionadas ao ambiente digital, ainda com lacunas para a formação deste profissional para a Sociedade da Informação e do Conhecimento. Este fato também foi apontado por Rhoden (2013) ao considerar que “pela relevância que o digital tem na formação e na atuação de RP, (...) esses documentos (as diretrizes) não suprem a necessidade atual para a profissão, no novo cenário”. (p.157).

Nos aspectos relacionados ao perfil, competências e habilidades, as diretrizes são genéricas, fazendo pequenas inserções sobre o contexto digital. As DCN de 2002 apresentam no perfil comum um discreto apontamento sobre a complexidade e velocidade do mundo

moderno, priorizando a capacidade crítica dos alunos e nos perfis específicos não faz nenhuma indicação direta sobre este aspecto. Já, as DCN de 2013 no delineamento do perfil faz um apontamento em cinco apresentados, mais ainda no nível da compreensão do contexto atual. Nas competências e habilidades, as DCN de 2002, tanto nas gerais como nas específicas, não apresentam indicações diretas do ambiente digital. E as DCN de 2013 mencionam somente uma competência na parte das específicas, em sete apresentadas.

Os maiores avanços foram evidenciados nos conteúdos curriculares das DCN de 2013, aparecendo dois aspectos relacionados ao cenário digital no Eixo de Comunicação – Mídias e Tecnologias, com a previsão de estudos das mídias, tecnologias da informação e de comunicação e estudos sobre cibercultura. E na Formação em Relações Públicas, com a sugestão de três práticas laboratoriais, incluindo a produção de mídias impressas, audiovisuais e digitais; comunicação em rede; e portais corporativos, governamentais e comunitários.

Ressaltamos a possibilidade de inclusão de atividades não presenciais, com o uso de tecnologias digitais em até 20% da carga horária do curso, como um ponto favorável, para as discussões e reflexões sobre a formação de um profissional mais ajustado aos novos tempos. Visto que esta possibilidade está regulamentada para todas as instituições de ensino no Brasil, certamente incidirá em acalorados debates entre instituições, professores, teóricos e alunos.

No mais, como as Diretrizes serviram como recomendações para a elaboração dos Projetos Pedagógicos de curso e os novos PP tiveram início no ano de 2016 em todos os cursos de RP do Brasil, ainda é possível sugerir ajustes, alterações e verificar como estão tratando as questões relativas ao cenário digital. Um acompanhamento à implantação do projeto é essencial e compete ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso este papel. O caráter dinâmico das diretrizes é ressaltado pelo Ministério de Educação e Cultura, possibilitando adaptações em decorrência de mudanças rápidas impulsionadas pelo avanço tecnológico. Mudanças estas que podem ser acrescentadas nos PP de acordo com as necessidades de cada curso, se constatadas: “(...) este aspecto dinâmico só é viável dentro de uma estrutura como a das Diretrizes Curriculares, que irá permitir às IES definir diferentes perfis de seus egressos e adaptar, estes perfis, às rápidas mudanças do mundo moderno”. (MEC, 2012).¹⁹

¹⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991. Acesso em: 04 mar. 2016.

7.2 Resultados da Pesquisa Qualitativa

Dando continuidade à análise dos resultados, apresentamos os dados obtidos nas entrevistas em profundidade realizadas com quatro Coordenadores de Curso e do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Relações Públicas da UEL e oito professores que ministram aulas em Relações Públicas, preferencialmente utilizadores das TIC ou que ministram conteúdos relacionados às TIC, já caracterizados na Parte II do trabalho em seu capítulo 6 – Desenho e desenvolvimento da Investigação. O objetivo desta etapa está destacado em nossa investigação como: *Identificar os aspectos do cenário digital no curso selecionado para investigação e a concepção sobre as Relações Públicas neste novo ambiente.*

O objetivo foi desdobrado em dimensões, cada uma com mais aspectos a serem identificados, de acordo com a fonte selecionada para coleta de informações, conforme apresentamos em seguida. Na entrevista com coordenadores, destacamos os seguintes objetivos das dimensões:

Dimensão 1 – Perfil dos Coordenadores – Conhecer o perfil dos coordenadores do curso de Relações Públicas da UEL, identificando a formação profissional, pós-graduação e tempo de serviço na instituição. Objetivo já apresentado na caracterização das fontes de investigação, no capítulo 6 deste estudo.

Dimensão 2 – Concepção de Relações Públicas diante das tecnologias digitais – com 2 objetivos: 1. Identificar a concepção dos coordenadores sobre o campo e a profissão de Relações Públicas diante das tecnologias digitais; 2. Detectar as competências e habilidades mais relevantes para o profissional de Relações Públicas sob o ponto de vista dos coordenadores que ministram disciplinas de tecnologias digitais.

Dimensão 3 - Ensino de Relações Públicas e formação profissional – com 4 objetivos: 1. Verificar a avaliação sobre o ensino de Relações Públicas no Brasil. 2. Avaliar o curso sob a ótica dos coordenadores, com relação às preocupações para preparação do aluno para o cenário digital, a inserção do digital no ensino e a infraestrutura de laboratórios. 3 Verificar a percepção dos coordenadores sobre a preparação dos docentes na perspectiva digital. 4. Identificar o tipo de formação pretendida pelo curso, por meio dos conteúdos oferecidos na grade curricular.

Dimensão 4 - Diretrizes Curriculares Nacionais – com 3 objetivos: 1. Avaliar a consistência/adequação do projeto pedagógico que vigora no curso de Relações Públicas da UEL e do novo projeto que irá funcionar a partir de 2016. 2. Avaliar o novo projeto

pedagógico que irá vigorar com relação aos aspectos digitais. 3. Obter outras questões relevantes relacionadas às tecnologias digitais.

Na entrevista com os professores que ministram aulas em Relações Públicas, preferencialmente utilizadores das TIC ou que ministram conteúdos relacionados às TIC, as dimensões e objetivos de cada uma delas, estão demonstrados na sequência:

Dimensão 1 – Perfil dos Professores - Conhecer o perfil dos professores que ministram aulas no curso de Relações Públicas da UEL, identificando a formação profissional, pós-graduação e tempo de serviço na instituição. Objetivo apresentado na caracterização das fontes de pesquisa, no capítulo 6, já identificado.

Dimensão 2 – Concepção de Relações Públicas diante das tecnologias digitais. Com 2 objetivos: 1. Identificar a concepção dos professores sobre o campo e a profissão de Relações Públicas diante das tecnologias digitais. 2. Detectar as competências e habilidades mais relevantes para o profissional de Relações Públicas sob o ponto de vista dos professores que ministram disciplinas de tecnologias digitais.

Dimensão 3 – Formação Profissional – Verificar a preparação para a docência e os conhecimentos do professor como utilizador de TIC.

Dimensão 4 – Planejamento de ensino do professor. Com 2 objetivos: 1. Identificar aspectos do planejamento de ensino, incluindo as fontes de informação, metodologias/estratégias de ensino, recursos didáticos e instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes no cotidiano escolar, com ênfase nos aspectos digitais. 2. Averiguar os conhecimentos e habilidades que os professores buscam desenvolver nos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Dimensão 5 – Utilização das TIC no ensino - Dimensionar em que medida os professores se utilizam de computadores e Internet em suas atividades de ensino, quais os serviços mais utilizados e o quanto estimulam os alunos a utilizarem as TIC em sala de aula.

Dimensão 6 – Diretrizes Curriculares Nacionais – Com 3 objetivos: 1. Avaliar a consistência/adequação do projeto pedagógico que vigora no curso de Relações Públicas da UEL e do novo projeto que irá funcionar a partir de 2016. 2. Avaliar o novo projeto pedagógico que irá vigorar com relação aos aspectos digitais. 3. Obter outras considerações relevantes relacionadas às tecnologias digitais.

Consideramos mais apropriado apresentar os resultados pelas dimensões sugeridas para análise, agrupando as duas fontes selecionadas, sempre que possível.

7.2.1 Concepção de Relações Públicas diante das tecnologias digitais

Elaboramos dois quadros para uma primeira análise desta dimensão, sendo na primeira coluna destacada a categoria, seguido das subcategorias, indicadores e entrevistados. No quadro 21 apresentamos os dados dos coordenadores e no quadro 22, os dados dos professores.

Categoria		Sub Categoria	Indicadores	Entrevistado
Mudanças em decorrência das TD	Não	Principais mudanças no campo e na profissão	Agilização de processos	C1, C2
	Sim		Novas demandas de trabalho	C1, C2
			Otimização do tempo	C1
			Velocidade	C3
			Aproximação de pessoas sem contato físico	C3, C4
			Comportamento do sujeito social	C3, C4
			Potencialização do que é RP	C3
Função de RP			Facilitou as formas de relacionamento e comunicação	C4
			Componentes da função mudam	C3
			Nova plataforma para desenvolver a prática	C2
			Maior atenção a informação pela forma de expor o conteúdo	C1
			Construção de novos cenários	C1
			Facilita a gestão	C1
			Novos serviços	C1
			Permanência da função	C1, C3, C4

Quadro 21: Categorias – Mudanças em decorrência das TIC e Função de RP, subcategorias, indicadores e entrevistados – Entrevista com Coordenadores

Fonte: Elaboração Própria

Categoria		Sub Categoria	Indicadores	Entrevistado
Mudanças em decorrência das TD	Sim	Principais mudanças no campo e na profissão	Contribuição para o desenvolvimento do trabalho	P4, P8
			Facilidade de acesso e fluxo intenso de informações	P1, P3, P8
			Aproximação de pessoas sem contato físico	P2, P5, P8
			Facilidade no levantamento de dados e pesquisas	P2, P8
			Velocidade	P1, P6
			Comportamento do sujeito social	P5, P7
			Mais uma ferramenta para ser utilizada	P2
			Novas demandas de trabalho e parâmetros de atuação	P6
			Intensificação/potencialização do que é RP	P5
			Descompasso entre a academia e as organizações	P3, P6
			Utilização inadequada gera stress e distanciamento	P4
			Necessidade de estabelecer limites	P8
			Falta de preparo de alunos e professores para utilização	P4, P8
			Sentimento de dependência do instrumento	P4
Função de RP			Abertura de novos espaços	P6, P7
			Facilitou as formas de relacionamento de comunicação	P7
			Reforçou a importância da atuação como RP	P2
			Facilitaram a atuação	P2
			Material de apoio as aulas	P1
			Ferramenta de apoio para obter informações	P1
			Mudou a maneira de se trabalhar	P1
			Potencialização do trabalho	P4
			Os componentes da função mudam	P5
			Professor precisa se adaptar as mudanças	P8
			Dificuldade de se integrar nos novos espaços	P6
			Procrastinação e mau uso	P4
			Saber comunicar-se e manusear as ferramentas	P3

Quadro 22: Categorias – Mudanças em decorrência das TIC e Função de RP, subcategorias, indicadores e entrevistados – Entrevista com Professores

Fonte: Elaboração Própria

Na categoria – Mudanças em decorrências das Tecnologias Digitais (TD), somente um coordenador considerou que não houve mudanças significativas na área de RP. Entre as principais alterações no campo e profissão, os coordenadores indicaram aspectos favoráveis de âmbito mais gerais, a partir do surgimento das TD, como a aproximação de pessoas sem contato físico (C3, C4), a agilização de processos (C1, C2), otimização do tempo (C1), velocidade (C3). Várias destas características do ambiente digital já foram assinaladas em nosso estudo sobre os impactos da Sociedade da Informação e do Conhecimento como pertencentes a este cenário. Gouvêa (2015) e Lévy (2008) destacam como traço distintivo desta era a ‘desterritorialização’, na medida em que os limites geográficos não são mais impeditivos para as pessoas estabelecerem contato, a partir das redes virtuais, bem como estes novos meios, incluindo a Internet, possibilitaram a circulação instantânea de informações. Esta instantaneidade pode imprimir um novo ritmo e agilidade nos processos de trabalho.

Todos os professores entrevistados sobre este mesmo aspecto confirmaram mudanças no campo e na profissão de RP e alguns elencaram alterações similares aos coordenadores, como a aproximação de pessoas sem contato físico (P2, P5, P8), velocidade (P1, P6), e outras relacionadas com melhorias para a prática profissional, como a contribuição para o desenvolvimento do trabalho (P4, P8), facilidade no levantamento de dados e pesquisa (P2, P8) e facilidade de acesso e fluxo intenso de informações (P1, P3, P8), julgadas por nós como semelhantes aos indicadores – agilização de processos e otimização do tempo.

Entre as mudanças mais relacionadas diretamente ao campo de trabalho identificamos junto aos coordenadores os indicadores - as novas demandas de trabalho (C1, C2), o comportamento do sujeito social (C3, C4) e a potencialização do que é RP (C3). Estes mesmos apontamentos foram feitos pelos professores, novas demandas de trabalho e parâmetros de atuação (P6), comportamento do sujeito social (P5, P7), e a intensificação/potencialização do que é RP (P5). Com relação às novas possibilidades para o profissional advindas das tecnologias digitais, vários teóricos da área e da própria tecnologia mencionam este quesito, entre os autores citamos Corrêa (2008), Kunsch (2007) e Peruzzo (2003). Falamos também sobre as novas possibilidades de atuação para o profissional de relações-públicas em um dos tópicos deste estudo, no capítulo 3. Estas alterações no mundo do trabalho gerando novos campos de atuação podem ser constatadas no enunciado de Gómez (2011):

Os empregos que envolvem o uso da internet pagam 50% mais que aqueles que não o envolvem e, nos próximos cinco anos, 80% dos trabalhadores estarão realizando seu trabalho de modo diferente como o tem desenvolvido durante os últimos 50 anos, ou estará desempenhando outros empregos. (p. 66).

Para os entrevistados (C3 e C4), no âmbito das mudanças propiciadas pelos aparatos tecnológicos estão as alterações no tocante ao comportamento social, foram estas modificações que desencadearam as demais, acreditando inclusive conforme o relato de um deles, que elas têm força para alterar o campo profissional:

Sim, eu acredito que foi alterado, de maneira geral assim, não só o campo de relações públicas, eu acho que a nossa sociedade se alterou, nosso *comportamento enquanto sujeito social se alterou* por conta da influência que a internet tem no nosso dia a dia, acho que é muito mais isso do que o próprio surgimento da internet. Acho que é o impacto que a internet trouxe pra vida cotidiana das pessoas, isso que alterou o campo profissional, acho que isso que tem força pra alterar um campo profissional (...) (C3)

(...) como professor eu sou meio que retrogrado, eu sou de outra época, eu sou ‘dinossauro’, isso aí, eu não sou da era digital, eu tenho muita dificuldade, (...) mas pra mim a questão digital é muito difícil, assim como para boa parte dos professores da universidade que não entraram no mercado de trabalho, que não começaram já nessa época digital. Então acredito que pra nós é muito difícil avaliar a extensão desta revolução, dessa *mudança comportamental*. De novo pra relações públicas eu estou sentindo uma mudança substancial, radical, uma revolução mesmo, mas eu tenho muita dificuldade de avaliar, de mudar, toda hora eu sou surpreendido por novidades, coisas que para os meus alunos, ou outras pessoas que estão com um pouco mais de facilidade, talvez não seja nenhuma surpresa (...) (C4).

Estas alterações precisam ser assimiladas e incorporadas pelo campo profissional, conforme relata Kunsch (2007), as instituições de ensino e os cursos da área devem estar atentos ao novo cenário digital e incorporar essa realidade na formação. Ainda conforme o registro de (C3) no campo das RP, este novo cenário potencializou a profissão, tornando-a mais intensa em sua atividade principal, a de estar em contato permanente e em relacionamento com seus públicos:

(...) em específico no caso de relações públicas ela (TD) intensificou o que relações públicas é, pois não é uma atividade, não é uma prática, não é um conjunto de instrumentos, eu entendo

relações públicas como um fenômeno característico do nosso tempo histórico de estar em relacionamento, estar em contato com diversas coisas diferentes, pessoas diferentes, situações diferentes, contingências diferentes que demandam um comportamento específico pra cada uma delas e acho que internet potencializou isso.

Outro aspecto destacado pelo entrevistado P2 refere-se ao entendimento das TD como mais uma ferramenta para ser utilizada, entre outras e como apontamentos negativos a falta de preparo de alunos e professores para a sua utilização (P4, P8), e a existência de um descompasso entre a academia e as organizações/mercado (P3, P6). Outros indicadores estão mais associados ao uso individual das tecnologias, como a necessidade de estabelecer limites (P8), a utilização inadequada pode gerar *stress* e distanciamento (P4) e o sentimento de dependência (P4), cada um destes itens deve ser motivo de atenção, para evitar o mau uso dos instrumentos, ou problemas de ordem psicológica.

A falta de preparo dos docentes para o ambiente digital foi mencionada por Masseto (2003) argumentando sobre a relevância de um repensar sobre a atuação docente. No seu ponto de vista, a produção e divulgação do conhecimento e a necessidade de pessoas altamente qualificadas, a serem formadas no ensino superior, colocam em confronto uma revisão das carreiras profissionais, incluindo o exercício da docência, que tem mais um desafio pela frente, com o surgimento de novos ambientes de aprendizagem. Para Fortes (2016) o professor tem como função preparar os egressos para sua realidade e momentos vividos. Para cumprir este papel, é preciso “instrumentalizar os professores para que estes realmente preparem os futuros profissionais de maneira adequada e moderna” (p.4). Ao fazer esta afirmação, o autor evidencia a necessidade de melhor preparar o docente para sua tarefa de ensinar.

Por outro lado, com relação à falta de preparo dos alunos, no ponto de vista de P4, existe uma falta de entendimento do potencial dos instrumentos, e de uma ação reativa e passiva no uso das tecnologias:

(...) mas eu vejo que na escola esses recursos têm sido trazidos mais pela experiência do dia a dia e senso comum dos alunos, do que necessariamente a partir de uma perspectiva eminentemente pedagógica. E uma das consequências disso, na minha interpretação, é que alunos curiosamente, apesar de a maioria ser nativo digital, acabam tendo uma relação muito passiva, muito reativa com os instrumentos que já existem e não uma ação mais de interferência, de transformação, de entender a lógica dos equipamentos, (...) então nesse sentido me parece que ainda há uma dificuldade, tanto dos estudantes como dos próprios

docentes, em usar as tecnologias de forma verdadeiramente criativa e não meramente reativa. (P4).

Já, a falta de sintonia entre a academia e o mercado decorre em grande parte pela dissonância entre o ser e o fazer profissional da área, fato mencionado por nós, Jurkevicz e César (2013) no artigo, repensando as RP através de sua *práxis*. A falta de sintonia foi constatada por Steffen (2008) ao verificar por meio de uma pesquisa bibliográfica que as RP no contexto brasileiro, tiveram seus pressupostos teóricos importados de autores estrangeiros, portanto dissociados de sua prática. Diante disso, é preciso repensar e rever os conceitos e os paradigmas de RP ensinados e amplamente utilizados pela academia. Ao fazer esta revisão, segundo Jurkevicz e César (2013) deve-se avaliar as demandas da sociedade, para evitar este dilema permanente na profissão. “Afiml, é difícil ter uma identidade autêntica quando o ser e o fazer do profissional não se comunicam”. (p.347).

Na categoria função de Relações Públicas diante do cenário digital, segundo o entrevistado (C1) a sua finalidade básica, a administração de relacionamentos, não é alterada. O entrevistado (C3) também destaca a permanência das funções básicas do profissional, mas acrescenta a existência de mudanças nos componentes da função. Para ele, esta modificação altera a nossa compreensão sobre a finalidade da atuação profissional. Ilustrou esta situação com a questão do comportamento do público, ao falar da mudança do polo emissor, pois além de receber a informação, torna-se um emissor de mensagens.

A função em si não, mas eu vejo que a internet modificou componentes que constituem nossa compreensão da função, por exemplo, o comportamento do público, a noção da liberação do polo de emissão que a internet cria na pessoa, transforma o comportamento daquela pessoa e isso transforma aquilo que a gente compreende como a função de relações públicas, provimento de informações do público (...) eu acho que a grande transformação no caso do público é essa, a noção de que ele não é só um receptor de informações (...). (C3)

Nassar (2008) fez considerações sobre esta mudança no comportamento do público, entre eles, os usuários das mídias, destacando a maneira mais participativa e ativa destes atores no processo comunicacional, pois selecionam as formas e meios para se relacionarem com as organizações, utilizam diferentes canais de comunicação e de redes sociais, e geram muitos dos conteúdos, exigindo então, maior atenção por parte do profissional em atender essas novas demandas comunicacionais.

O entrevistado (C4) também concorda com esta afirmação sobre a permanência das funções básicas, mas acrescenta como um aspecto favorável oportunizado pelas tecnologias, uma maior facilidade nas formas de relacionamento e comunicação, conforme exemplificou:

(...) o trabalho de relações públicas hoje fica muito mais fácil, usando essa ferramenta digital, com um simples comando de computador você envia conteúdo pra uma quantidade astronômica de clientes e esse conteúdo, por exemplo, pode ser segmentado por sexo, por linha de interesse, por perfil de consumidor, então fica muito mais fácil você falar e obviamente se relacionar com seus clientes. (C4)

Entre outras facilidades assinaladas pelos entrevistados para o exercício profissional a partir das TD, estão a gestão (C1) e a construção de novos cenários (C1), possibilitados pelo acesso a um grande volume de informações, permitindo estar mais próximo dos acontecimentos e dos públicos. As tecnologias também são vistas como um suporte para a prática, segundo (C2) devendo ser concebida como uma nova plataforma e ainda oferecem uma maior atratividade na exposição da informação, pois “podem atualizar melhor a forma de expor o conteúdo, tornando-o mais interessante, mais impactante, principalmente pelo uso da imagem, fazendo com que as pessoas tenham uma maior atenção” (C1). Como último aspecto citado sobre as funções de RP diante das TD, está à ampliação de novos serviços (C1), indicador já destacado e comentado entre as principais mudanças no campo e profissão.

A categoria função de RP no cenário digital sob o ponto de vista dos professores entrevistados trouxe alguns elementos em consonância com a visão dos coordenadores e outros novos, destacando alguns limitadores e dificultadores em relação à sua inserção na academia. Vale destacar, que na composição destes sujeitos de investigação a maioria foi formada por professores de outras áreas, sendo três da área de Relações Públicas, dois da área de Jornalismo e outros três de outras áreas (teorias de comunicação e outros departamentos da UEL), por essa razão as considerações sobre este item foram mais gerais.

Houve a constatação pelo entrevistado P1 sobre a mudança na maneira de se trabalhar, pela facilidade de acesso, admitindo utilizar mais para obter informações, e exemplos. As facilidades advindas do uso das tecnologias foram apontamentos destacados pelos coordenadores, e indicadas também por alguns dos professores. Para o entrevistado (P2), “facilitou a atuação”, e para P7 “facilitou as formas de relacionamento e de comunicação”. O entrevistado P2 salientou que “(...) elas vieram reforçar a importância da atuação na função do profissional de relações públicas nas diversas organizações, de uma forma geral”. E para P4

aconteceu a potencialização do trabalho, e em seu registro ele comenta: existe atualmente uma “(...) convergência de opções para potencializar o trabalho como a produção de textos, imagens, busca de banco de dados”. Foram feitos dois registros para o uso das tecnologias como ferramenta, uma para ser utilizado como material de apoio às aulas (P1) e outro como instrumento auxiliar para obter informações (P1). E como indicadores também próximos à categoria dos coordenadores foram mencionados a questão da mudança dos componentes da função e não da função em si (P5), e a abertura de novos espaços (P6, P7), já discutido na categoria anterior.

Como dificuldades apresentadas pelos entrevistados no uso das tecnologias com interferência na função de RP, apresentaram considerações sobre a sua utilização e, conforme indicou P8, o professor precisa se adaptar as mudanças, no seu ponto de vista cabe ao docente esta iniciativa de se reciclar:

(...) hoje o professor tem que se adaptar a isso, tem que ser exemplo, porque o aluno conhece todas as mídias, como o *Twitter*, agora tem um tal de *Snapchat*, que nem sei muito como funciona, mas são coisas que ele pode trazer pra sala de aula pra prender a atenção, trazer para o contexto mesmo da realidade deles (...). (P8)

Para o entrevistado P3 o profissional precisa saber comunicar-se e manusear as ferramentas, para ele, “é preciso ser um multimídia”. O entrevistado P6 mencionou a dificuldade de se integrar nos novos espaços:

(...) mas a gente continua tendo dificuldade de se integrar com essas novas aberturas, (...) não é um superespecialista em comunicação digital que vai saber tudo, ele vai estar o tempo todo aprendendo. Se essas pessoas que se dedicam a pesquisa e tem a atividade profissional nisso, estão com dificuldades, imaginem a nossa situação como professores, que temos que abordar tantas práticas, o quanto temos que acompanhar as inovações tecnológicas.

E o entrevistado P4 indicou a procrastinação e o mau uso:

(...) as pessoas usam muito a internet pra procrastinar, então há quedas de qualidade, de produtividade por conta de mal uso de redes sociais, de *sites* de música, *Youtube* que acabam atrapalhando de fato o trabalho, então nem sempre as pessoas estão sendo educadas pra lidar com isso de maneira sempre produtiva (...) então há aspectos interessantes, mas há aspectos problemáticos e as pessoas ainda estão em processo de educação pra lidar com toda essa liberdade que as tecnologias oferecem. (P4)

Todas estas preocupações levantadas pelos entrevistados faz-nos refletir sobre os desafios existentes para a formação de futuros profissionais, para atuarem nestes novos ambientes. Rhoden (2013) traduz estas dificuldades ao falar do cenário atual:

A tecnologia digital está inserida na vida de todos, seja pessoal ou profissionalmente. Não há como ficar à parte. No contexto atual, em que 99% das empresas (de todos os portes) do Brasil já estão conectadas à internet, o profissional Relações-Públicas contemporâneo precisa ter perfil diferente daquele que se formava há dez anos. São inegáveis as transformações pelas quais a comunicação, enquanto processo, está passando, e muitas dessas mudanças precisam ser mais estudadas (ainda não se tem a real dimensão da sua importância e de seus impactos). São novos meios, novos formatos, ágeis e mecanismos de monitoramento, simultaneidade no acesso, repasse e transmissão de informações, além de novas e variadas formas de colaboração e interação. (p.281).

Apresentamos mais dois quadros na sequência, para análise da categoria competências e habilidades, também pertencentes à dimensão – Concepção de RP diante das tecnologias digitais. O quadro 23 contém as categorias e indicadores dos coordenadores e o quadro 24 os mesmos elementos da entrevista realizada com os professores que preferencialmente se utilizam das TIC ou ministram conteúdos relacionados às TIC.

Categoria	Indicadores	Entrevistado
Competências e habilidades	Não se alteram	C4
	Competência internacional com visão global	C4
	Conjunto de reflexões sobre a profissão	C3
	Noção de história da linguagem digital	C3
	Noção de redes sociais	C3
	Noção de programação	C3
	Conhecimento técnico da linguagem digital	C3
	Trabalhar em equipe	C2
	Desenvolvimento do pensamento estratégico	C2
	Domínio da tecnologia	C2
	Falar outro idioma	C2
	Visão sistêmica	C1
	Saber fazer planejamento	C1

Quadro 23: Categoria competências e habilidades, indicadores e entrevistados – Entrevista com Coordenadores

Fonte: Elaboração Própria

Categoria	Indicadores	Entrevistado
Competência s e habilidades	Não se alteram	P7
	Domínio da tecnologia	P2, P3, P6
	Conhecimento técnico da linguagem digital	P5
	Noção de programação	P5
	Noção de redes sociais	P5
	Noção da própria história da linguagem digital	P5
	Entender de produção de informação	P6
	Saber planejar e desenvolver pesquisas on-line	P1
	Ambiente de aprendizagem permanente	P4
	Ensinar como descobrir	P4
	Conjunto de reflexões sobre a profissão	P5
	Competência internacional com visão global	P7
	Falar outro idioma	P2

Quadro 24: Categoria competências e habilidades, indicadores e entrevistados – Entrevista com Professores

Fonte: Elaboração Própria

A intenção nesta categoria foi verificar a percepção sobre o conjunto de habilidades e competências julgadas necessárias para atuação do relações-públicas no cenário digital. Entre as considerações dos coordenadores somente o entrevistado C1 comentou que elas não se alteram, outros dois entrevistados mencionaram a relevância de capacitação de ordem mais crítica e reflexiva, na visão de C3, é necessário um conjunto de reflexões sobre a profissão e para C2 o desenvolvimento do pensamento estratégico:

(...) conjunto de reflexões sobre a profissão, agora voltado para essa nova realidade das tecnologias, porque também não é só a internet, *e-mail* e *Facebook*. As tecnologias de informação e comunicação vão transformar a sociedade como um todo, em âmbitos muito além do que a gente já tem visto, transformar a relação de consumo, transformar um monte de coisas, não é só usar a rede social, criar um perfil de empresa na rede social e mandar *e-mail*, estar em contato com pessoas distantes, não é só isso, isso transforma todo um cenário (...)
(C3)

(...) eu gosto muito do pensamento de *Bauman* nesse sentido, eles (os alunos) estão tão absorvidos e inseridos nessa realidade líquida, nessa coisa tão temporária, tão passageira, que quando eles vão desenvolver uma ação estratégica, eles têm um pouco de dificuldade de se adaptar nessa questão de um prazo mais dilatado, quando você fala em estratégia, você não faz com a velocidade que a tecnologia impõe, desenvolve, ela insere, ela provoca no sujeito, no indivíduo, ele faz tudo muito rapidamente, quando ele tem que atuar estrategicamente, ele vai ter que seguir uma *timeline* pra chegar nisso. Muitas vezes é uma dificuldade que eles têm nesse sentido, de não compreender que pra ser estratégico não é pensar no amanhã, estratégico é pensar o futuro, o amanhã (...) (C2)

Outros direcionamentos bem relevantes sobre estes itens foram a indicação de competências e habilidades relacionadas especificamente ao contexto digital, como: domínio da tecnologia (C2), conhecimento técnico da linguagem digital (C3), noção de história da linguagem digital (C3), noção de redes sociais (C3), noção de programação (C3).

Como competências mais amplas foram citadas: saber fazer planejamento (C1), ter uma visão sistêmica (C1), trabalhar em equipe (C2), competência internacional com visão global (C4), uma das ênfases do atual currículo de RP da UEL, e falar outro idioma (C2). Destacamos o registro feito por C2 para melhor entendimento da competência internacional:

(...) nós já temos alunos formados por aqui que já estão com essa visão global da profissão, do curso, as empresas brasileiras estão se internacionalizando, mesmo que tardiamente, então nós temos que pensar que o nosso negócio é formar profissionais para o mercado e se o mercado hoje é globalizado, por que não pensar no nosso curso como algo internacional? (C4).

Em relação às competências e habilidades para o contexto digital enfatizamos como crucial a formação de um pensamento crítico e reflexivo como um diferencial para melhor posicionar o profissional e prepará-lo para ocupar melhores espaços no mundo do trabalho. Esta visão está em concordância com Oliveira (2008) ao afirmar:

Está comprovado que o mundo do trabalho quer profissionais dotados de capacidade crítica e de espírito de colaboração. Um profissional com bagagem humanística estará mais preparado para compreender a complexidade da sociedade global e transnacional e terá maior competência analítica para entender e atuar na sociedade repleta de mudanças. (p.62).

No capítulo 3.6 - Direcionamento para atuação de relações-públicas no cenário digital, fizemos uma abordagem sobre as possíveis mudanças a serem feitas na formação do

profissional, e nos detivemos em apresentar algumas sugestões a serem incorporadas nos currículos. Uma das alterações referendadas por Vergili (2014), Wing (2006) e Pearson (2009), referem-se à inclusão do pensamento computacional na formação profissional, dentro de uma perspectiva transdisciplinar. Neste sentido entendemos como essencial, propor uma grade com várias disciplinas de campos diversos, que se conversam e se entrecruzam para possibilitar a formação de um conhecimento transdisciplinar, incluindo aquelas que versem sobre conhecimentos e domínios tecnológicos.

Entendemos como urgente propiciar aos egressos o domínio de tecnologias, para possibilitar transitar neste universo digital, selecionando as melhores opções e mídias para estabelecer os relacionamentos com seus públicos de maneira mais eficiente, ser um estrategista e articulador de redes, elaborando e selecionando os conteúdos e informações de interesse. A questão central é a inclusão de disciplinas e projetos que contemplem as tecnologias digitais na estrutura curricular, pois de acordo com Amorim (2009) “inovações tecnológicas desencadeiam novas formas de comunicar, novas apropriações e novos efeitos para os quais as teorias clássicas já não dão conta”. (p. 85).

Concordamos com Peruzzo (2003) ao propor como requisitos para uma boa formação, a conjugação entre uma formação técnica e formação global, pois os conhecimentos técnicos na área da Comunicação Social não são autossuficientes nem ocorrem ao acaso, “sempre implicam algum tipo de reflexão e serão consistentes se estiverem embasados nos fundamentos históricos, sociológicos e psicológicos, das culturas, da economia, dos processos de comunicação, etc”. (p. 9).

Os professores ao discutirem esta questão referente às competências e habilidades necessárias ao relações-públicas no contexto digital, tiveram opiniões semelhantes aos coordenadores, o entrevistado P7 considera que as capacitações profissionais não se alteram em decorrência deste cenário. Alguns dos professores apontaram como imprescindíveis a oferta de competências reflexivas, como propiciar um conjunto de reflexões sobre a profissão (P7), ensinar como descobrir (P4), estimular um ambiente de aprendizagem permanente (P4).

Esse talvez seja o grande problema, porque a gente vê que as tecnologias mudam muito rapidamente, o que é hoje o *top* de linha, no ano que vem a única certeza que temos é de que não vai ser mais. Então quando a gente aprende a lidar com as regras que o *Facebook* oferece, o próprio *Facebook* muda tudo. Quando se aprende o funcionamento de uma boa gestão no *Twitter*, ele muda um pouco. Então o profissional tem que estar sempre muito atualizado (...). Por isso é um aprendizado permanente, e de certa forma ninguém nunca está preparado e está

sempre em preparação e quando aprende, tudo muda. Então essa dinâmica que parece uma pedagogia, um aprendizado, precisa ser exercitada já na universidade (...). (P4)

A necessidade de uma maior capacitação em domínios tecnológicos foi mais enfatizada pelos professores, em comparação aos coordenadores, aparecendo mais alguns apontamentos nesta esfera. O domínio em tecnologia foi citado pelos entrevistados P2, P3, P6:

(...) eu acho que o conhecimento, o domínio dessas tecnologias eu acho que é fundamental, entrando como competência, é pré-requisito mesmo pra atuação. (...) é bastante importante, em termos de habilidades. Acho que quanto maior for o domínio, digamos o trânsito por esses meios, como temos outros, maior vai ser o valor do profissional no mercado. (P2)

(...) precisa desenvolver linguagem para essas novas ferramentas, precisa dominar essas ferramentas, porque senão ele vai ficar para trás dentro desse processo. Daí, a empresa é óbvio, vai sofrer com isso, então quando a empresa não se comunica digitalmente com seus funcionários e com seus clientes, ela pode ficar para trás dos seus concorrentes. (P3)

(...) é de conhecer não apenas as redes sociais, como funcionam as interações tecnológicas, desse aprendizado técnico, para esse campo de construção da informação. Antigamente eu escrevia um *release*, preparava um relatório, seja como jornalista ou como relações públicas e entregava pra minha empresa ou organização. Hoje não, hoje eu tenho que entregar de maneira audiovisual, hoje ele tem que aperfeiçoar nessas competências, da tecnologia *off-line* para tecnologia *online*, pra mim isso é o principal. (P6)

Foram destacadas também as seguintes competências, o conhecimento técnico da linguagem digital (P5), noção de programação (P5), noção de redes sociais (P5), saber planejar e desenvolver pesquisas *on-line* (P1), entender de produção de informação (P6). Outras habilidades mais gerais também já nominadas pelos coordenadores, como a competência internacional com visão global (P7), e falar outro idioma (P2), foram também indicadas pelos professores, como relevantes para o profissional.

7.2.2 Ensino de Relações Públicas e formação profissional na visão dos coordenadores

Para a análise desta dimensão – Ensino de Relações Públicas e formação profissional, elencamos para a nossa investigação os tópicos mais relacionados com nosso recorte de pesquisa, a apreciação dos coordenadores do curso sobre a infraestrutura de laboratórios e a percepção deles sobre a preparação docente para este contexto (quadro 25).

Categoria	Sub Categoria	Indicadores	Entrevistado
Avaliação da inserção digital no curso	Infraestrutura de laboratórios digitais no curso	Laboratórios próprios	C1, C2, C3, C4
		Atendem parcialmente a necessidade	C1,C2,C3
		Interface boa	C3
		Computadores desatualizados	C1, C2
		Internet regular/difícultades de acesso	C1
		Placa de vídeo insatisfatória	C3
		Falta de dispositivos móveis	C3
		Infraestrutura precária	C4
Percepção dos coordenadores sobre a preparação dos docentes na perspectiva digital	Preparação docente no contexto digital	Professores mais novos tem mais vontade e preparo	C1, C3, C4
		Instituição oferece a plataforma moodle	C2, C3
		Instituição oferece capacitação	C2, C3
		Alguns defendem a inserção das tecnologias no PP	C2
		Existem professores resistentes a inserção da tecnologia	C2, C3
		Professores mais experientes utilizam outras didáticas	C1, C4
		Não existe uma preocupação institucional e nem recursos	C4
		Instituição defasada em EAD	C4
		Não existe uma preocupação do curso	C4
		É uma obrigação do professor procurar esta capacitação	C2
		Ações isoladas de alguns professores	C4
		A tecnologia não substitui o contato pessoal	C2
		Tentativa de organização de um curso coletivo fracassada	C1
		Os professores não estão preparados	C4

Quadro 25: Categorias – Avaliação da inserção do digital no curso e percepção dos coordenadores sobre a preparação dos docentes, subcategorias, indicadores e entrevistados – Entrevista com Coordenadores

Fonte: Elaboração Própria

Na categoria avaliação da inserção digital no curso, os coordenadores fizeram uma apreciação sobre a infraestrutura de laboratórios digitais oferecidos aos alunos, expressando seus pontos de vista sobre esta questão. Como itens favoráveis indicaram o espaço físico, ou seja, terem laboratórios próprios (C1, C2, C3, C4). Ao mesmo tempo entendem que a atual estrutura atende parcialmente as necessidades do curso (C1, C2, C3), mas na opinião do entrevistado C4 a infraestrutura é precária. O acesso à Internet é regular, com momentos de interrupção da conexão (C1), oferecendo uma interface boa (C3), porém os computadores de acordo com C1 e C2 são desatualizados. O entrevistado C3 mencionou como insatisfatória a placa de vídeo, “no sentido bem técnico, então se o aluno precisar demandar muito, de produzir, por exemplo, um vídeo institucional, ou precisar de um *photoshop* pra fazer um filtro em uma imagem, ou editar uma tipografia em uma imagem, talvez ele fique na mão (...)”. Outro aspecto limitador para C3 é a ausência de dispositivos móveis (*tablets, smartphones*):

(...) se eu quiser pensar a aplicação de um dispositivo móvel ou de uma forma de relacionamento móvel com um público que está em trânsito, por exemplo, o caso que está acontecendo agora com os caminhoneiros (a greve), eles estão na rua e se eu precisar me comunicar com eles, eu ‘empresa’, precisar me comunicar com um caminhoneiro que está lá parado e que é meu funcionário, como eu vou fazer? (C3)

A infraestrutura do curso e dos laboratórios desempenha um papel importante na preparação dos alunos para atuação no cenário digital, merecendo a devida atenção e cuidados para o seu planejamento e bom funcionamento, tanto por parte do curso como da instituição. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais de acordo com Peruzzo (2003) são estabelecidos padrões de qualidade específicos, no que diz respeito a laboratórios, instalações, corpo docente, estrutura curricular e projeto pedagógico. Contudo, segundo o seu ponto de vista, em função do forte crescimento da quantidade de cursos de graduação em Comunicação sendo ofertados no Brasil, nem sempre estão estruturados adequadamente.

Sanzovo e Escola (2016) fizeram considerações pertinentes sobre a aquisição de recursos tecnológicos, mostrando como essencial o seu planejamento para uma boa estruturação:

A simples compra de computadores, *tablets e smartphones* não permitirá a plena utilização dos recursos, pois, para isso, é necessária a instalação de uma rede adequada, que comporte o fluxo de acessos e de transmissão de dados. Sem isso, todos os objetivos esperados com a

aquisição podem não ser alcançados, e o que seria uma ferramenta para dinamizar as rotinas e inovar os processos se torna um empecilho ao cumprimento do cronograma escolar. Isso sem contar que há um desestímulo e conseqüente descrença nas ferramentas tecnológicas quando não é possível alinhar a expectativa de sua utilização a seu funcionamento de fato.

A categoria percepção dos coordenadores sobre a preparação dos docentes na perspectiva digital revelou as principais impressões dos dirigentes do curso, sobre a grade de professores atuantes na área, sob dois enfoques: as fragilidades e pontos fortes da equipe e da instituição. Na avaliação dos coordenadores C1, C2 e C3 os professores mais novos têm mais vontade e preparo para lidar com as tecnologias digitais, conforme mostram os registros:

Pelo que eu percebo, os professores mais novos estão com muita vontade de utilizar a plataforma que é disponível pela universidade. (C1)

(...) os novos professores que entram geralmente tem noção, tem também um maior preparo e capacitação pra lidar, não só com esses dispositivos como recurso didático, como também uma compreensão mais ampla pra entender conceito e aplicar isso em sala de aula, no sentido de transmitir e formar o aluno. (C3)

(...) talvez os novos professores que estão chegando tenham mais preocupação em usar as TIC. (C4)

Ainda no ponto de vista do entrevistado C2 alguns dos professores defendem a inserção das tecnologias no Projeto Pedagógico: “(...) uma corrente que defende de um ponto de vista ideológico, a inserção das tecnologias no nosso projeto pedagógico, nas nossas práticas de ensino.” (C2). Por outro lado, os entrevistados C2 e C3 indicaram a existência de professores resistentes à inserção da tecnologia, conforme observamos na fala de C2 e C3: “(...) nós temos a corrente que é contrária, que é resistente (...) (C2) e “(...) eu vejo que os professores mais antigos tem na sua maioria, não são todos, certa resistência as tecnologias de informação e comunicação para o uso didático em sala de aula e não estão muito preparados”. (C3).

E na percepção dos coordenadores existe a preferência de professores mais experientes em usarem outras didáticas (C1, C4): “(...) os professores mais experientes da instituição, talvez já tenham outra didática em sala de aula”. (C1); “(...) de maneira geral acho que estamos meio acomodados, talvez os novos professores que estão chegando tenham mais preocupação com o uso das TIC, do que nós os mais antigos”. (C4).

Ainda sobre os professores e o uso das tecnologias, o coordenador C4 vê por uma perspectiva, ações isoladas na busca pela utilização destes novos aparatos e ao mesmo tempo percebe uma falta de preparação dos docentes para o seu uso (C4). E o entrevistado C2 credita ao professor a busca por esta capacitação, por fazer parte de sua missão:

(...) é missão nossa, é obrigação que nós temos quando a gente se propõe a trabalhar numa instituição de ensino superior e ser nomeado um pesquisador, você tem que cumprir, você tem que alcançar competências basilares para você atuar profissionalmente.

Quanto aos aspectos relacionados à instituição e ao curso, os professores C1, C2 colocam como aspecto favorável a disponibilização da *plaforma moodle* e a capacitação oferecida pela UEL para aqueles que pretendem utilizá-la, em contrapartida o entrevistado C4 considera a Educação a Distância (EAD) oferecida pela instituição defasada em termos estruturais, não existindo por parte da instituição e nem do curso preocupação para oferecer esta capacitação. Outros apontamentos dizem respeito a uma tentativa fracassada de organização de um curso coletivo para ser dado aos docentes da área pelo coordenador C1 e a consideração de C2 mencionando que a tecnologia não substitui o contato pessoal, o seu comentário traduz esta preocupação: “(...) eu vejo que não dá pra a gente transferir tudo para tecnologia, insisto na necessidade do professor ter contato direto com os seus alunos e ele promover debates, ele promover reflexões exatamente no sentido de afinar a academia com o mercado de trabalho”. (C2).

Reconhecemos o potencial dessas ferramentas tecnológicas para facilitar a forma do trabalho dentro e fora da academia, o que não quer dizer que essa facilidade seja vista por todos com bons olhos, pois, existe uma grande quantidade de profissionais e professores, que não aceitam as novas tecnologias como instrumento transformador de sua prática incluindo, a pedagógica. De acordo com Lima, Andrade & Damasceno (2016) essa rejeição muitas vezes acontece devido à falta de conhecimento por parte desses, sobre a forma adequada de utilizá-las, para adquirir praticidade em suas demandas de trabalho e no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Cuban (2001), as práticas que se utilizam das tecnologias em sala de aula ainda são baseadas nas práticas de instrução regulares, comumente usadas na academia, como as aulas expositivas, com o uso do projetor multimídia. Para o autor, a maioria dos professores carece de uma compreensão maior de como as tecnologias podem ser integradas em sala de aula, funcionando em perfeita harmonia com o currículo e o projeto pedagógico. A

verdade é que, em muitas ocasiões, o professor consegue se apropriar da tecnologia, compreendendo o seu funcionamento, mas continua desconhecendo a maneira de utilizar pedagogicamente essa tecnologia. No ponto de vista do autor, isso pode ser justificado pela falta de formação específica e adequada.

7.2.3 Formação profissional na visão dos professores

Procuramos verificar nesta categoria, a apreciação por parte dos professores de sua preparação para docência, buscando identificar quais foram as formas de contribuição da graduação e pós-graduação para o exercício de sua função, além de outros programas de complementação pedagógica procurados para a sua capacitação, com a indicação dos principais temas e estratégias. Posteriormente, conferimos quais foram as principais capacitações realizadas para o uso das tecnologias digitais. Para ilustrarmos os apontamentos elaboramos os quadros 26 e 27, com categorias, subcategorias e indicadores.

Categoria	Sub Categoria	Indicadores	Entrevistado
Preparação para a docência	Graduação	Não contribuiu	P7
		Contribuiu pouco	P1, P3, P4, P8
		Contribuiu bastante	P2, P6
	Formas de contribuição graduação	Conhecimentos sobre a profissão	P1, P4, P5, P6
		Formação como pesquisador	P8
		Observou as deficiências e exigências de seus professores	P4
		Questão da ética	P3
		Formação em história ampliou uma compreensão maior sobre TIC	P4
		Licenciatura ofertou disciplinas de didática e práticas de ensino	P2
	Pós-graduação	Não contribuiu	P7
		Contribuiu pouco/parcialmete	P1, P2, P4, P5, P6
		Contribuiu bastante	P3, P5
	Formas de contribuição pós-graduação	Aprofundamento em pesquisa e foco em uma temática	P6, P7, P8
		Estágios ,monitorias e didática voltadas ao ensino	P1, P5, P8
		Ajudou a organizar o pensamento em termos de pesquisa e didática	P4
		Conhecimento científico, com leituras e discussões aprofundadas	P2
		Abriu novos horizontes dentro da profissão	P3
	Participação em programas de complementação pedagógica	Iniciativa pessoal	P1, P2, P4, P5
		Deficiências na prática pedagógica	P4, P8
		Vivência no mercado facilita a prática docente	P3
	Principais temas e estratégias	Cursos ofertados por órgãos da UEL (Labetd/Gepe)	P2, P5, P8
		Cursos oferecidos por outras instituições	P2, P7
		Estudos na área de pedagogia e metodologia	P4, P5, P8
		Estudos em autores específicos (Paulo Freire, Edgar Morin)	P4, P5
		Conversas com colegas	P1, P8
Especialização em metodologia do ensino superior		P6	

Quadro 26: Categoria – Preparação para a docência, subcategorias, indicadores e entrevistados - Entrevista com Professores

Fonte: Elaboração Própria

Os professores ao falarem de sua preparação para a docência admitiram receber uma parcela maior de contribuição dos programas de pós-graduação, considerando atenderem parcialmente as necessidades pedagógicas para o exercício da função, segundo os professores P1, P2, P4, P5 e P6. A forma de contribuição destacada foram os estágios e monitorias oferecidos como parte dos conteúdos curriculares, além de alguns programas ofertarem didáticas voltadas ao ensino (P1, P5, P8). Ao mesmo tempo, alguns dos entrevistados (P6, P7, P8) atribuem a estes programas um maior aprofundamento em pesquisa e a oportunidade de focar em uma temática específica: (...) é se aprofundar mais em pesquisas de fôlego, análises de profundidade, trabalhos com texto maior (...) porque a gente também precisa ter esse momento pra começar a se aprofundar em leituras focadas, a pós-graduação faz isso, ela foca. (P6); (...) no doutorado um aprofundamento mais científico, mais do ponto de vista de pesquisa científica mesmo. (P7); A pós-graduação contribuiu parcialmente e foi útil pra ajudar a organizar o pensamento, não só em termos de pesquisa acadêmica. (P8)

As graduações contribuíram pouco para o exercício da docência de acordo com P1, P3, P4 e P8 e para o entrevistado P7 a graduação não contribuiu. O maior suporte oferecido pela graduação de acordo com os entrevistados está em proporcionar os conhecimentos sobre a profissão (P1, P4, P5, P6). Somente os professores P2 e P6 admitiram uma grande contribuição da graduação neste quesito, sendo que um deles (P2) fez licenciatura, e o entrevistado P6 ao considerar a formação satisfatória, fala ter recebido um bom preparo na academia para o exercício profissional, e este sim, oferece a sustentação para a docência, conforme mostra o registro:

(...) quando o 'cara' aprende jornalismo ele consegue entender todas as variações, esses quatro anos em tese orienta ele pra se preparar nesse caminho. Eu acho que a graduação me ajudou muito nisso, a minha formação acadêmica me preparou para esse exercício profissional e ele me retroalimenta para o campo docente. (P6)

A participação em programas de complementação pedagógica foi para a maioria dos entrevistados realizada por iniciativa pessoal (P1, P2, P4, P5). Para os professores P4 e P8 a finalidade desta capacitação foi suprir deficiências na prática pedagógica e o professor P3 considera a vivência obtida no mercado como um facilitador de sua prática docente. Entre as principais estratégias para buscar esta complementação estão: a participação em cursos ofertados por órgãos da UEL (Laboratório de Tecnologia Educacional - Labted e Grupo de Estudos de Práticas em Ensino - Gepe) citados pelos entrevistados P2, P5, P8 e cursos

oferecidos por outras instituições (P2, P7). Outras iniciativas foram a realização de estudos pessoais na área de pedagogia e metodologia (P4, P5, P8) e estudos em autores específicos da educação (Paulo Freire, Edgar Morin), conforme relatam os entrevistados P4 e P5. Já os professores P1 e P8 procuraram trocar ideias com colegas e o entrevistado P6 fez uma especialização em Metodologia do Ensino Superior, para suprir esta lacuna.

A preparação de professores para essa nova realidade, a perspectiva digital, tem sido crítica e não tem encontrado ressonância de maneira efetiva pelas políticas públicas em educação, nem pelas Universidades, cujas propostas inserem-se, principalmente, em programas de formação de nível de pós-graduação ou, como programas de qualificação de recursos humanos. O perfil do profissional de ensino é orientado para uma determinada "especialização", mesmo por que, o tempo necessário para essa apropriação não o permite. Como consequência, evidencia-se a fragilidade das ações e da formação, refletidas também através dos interesses econômicos e políticos. (Mercado, 2002).

É, pois, necessário a criação de espaços para discussão e projetos na modalidade de ensino, pesquisa ou de formação complementar, vinculados ao Núcleo Docente Estruturante, que tem como incumbência acompanhar a implantação do Projeto Pedagógico do Curso de RP da UEL, envolvendo professores e alunos em discussões sobre a prática docente, buscando estabelecer novas relações entre a teoria e a prática, de modo a permitir condições para a emergência do trabalho coletivo e interdisciplinar e possibilite a aquisição de uma competência técnica que permita ao professor situar-se criticamente no novo espaço tecnológico.

Na sequência, apresentamos os índices relacionados à categoria preparação para a docência, com a sua subcategoria - capacitação para o uso das tecnologias digitais e com as estratégias para desenvolvê-la, na visão dos professores, conforme quadro 27.

Categoria	Sub Categoria	Indicadores	Entrevistado
Preparação para a docência	Capacitação para o uso de TD e estratégias	Iniciativa pessoal	P1, P2, P3, P4, P7
		Autodidata	P1, P6, P7
		Utiliza como ferramenta de apoio/trabalho	P2, P3
		Cursos de introdução à informática	P1, P2
		Facilidade pelo contato e envolvimento com outras TIC	P5
		Interesse pessoal de experimentar linguagens	P4
		Oficina de cursos técnicos para manusear equipamentos	P6
		Utiliza somente o quem tem relação com suas pesquisas	P8
		Cursos ofertados por órgãos da instituição não ajudaram muito	P7
		Não foi atrás por não ter necessidade	P8
		Pouco avessa ao uso de tecnologias	P8
		Não cabe a academia esta formação	P3

Quadro 27: Categoria – Preparação para a docência, subcategorias, indicadores e entrevistados - Entrevista com Professores

Fonte: Elaboração Própria

A capacitação para o uso das tecnologias digitais pelos professores também seguiu a mesma tendência dos programas de complementação pedagógica, sendo em sua maioria procurados por iniciativa pessoal (P1, P2, P3, P4, P7), e alguns buscaram o conhecimento por si próprios, se reconhecendo como autodidatas (P1, P6, P7). Dois professores (P1 e P2) fizeram cursos de introdução à informática, e o entrevistado P6 participou de oficinas de cursos técnicos para aprender a manusear equipamentos. Vale destacar o registro do professor P3, afirmando não considerar como parte da academia oferecer esta formação e o entrevistado P8, fez a seguinte consideração: “eu sou um pouco avessa à tecnologia, eu não procuro muito, por exemplo, aqui [UEL] a gente tem o *moodle* que facilita muito, como eu não sou da área, a minha linha de pesquisa não é uma linha mais tecnológica, eu acabo não utilizando”. (P8)

7.2.4 Metodologias de ensino e recursos didáticos utilizados pelos professores

Na dimensão planejamento de ensino do professor selecionamos para o nosso recorte de investigação dois tópicos mais diretamente relacionados com nossa proposta de estudo, levando em consideração tratar-se de itens em que o docente pode optar pelo uso expressivo de tecnologias; as metodologias de ensino e os recursos didáticos/digitais utilizados na prática docente. As categorias estão demonstradas nos quadros 28 e 29, com indicadores e entrevistados.

Categoria	Indicadores	Entrevistado
Metodologias / estratégias de ensino	Aulas expositivas	P1, P2, P5, P6, P7, P8
	Aula dialogada a partir de seminários	P4
	Discussão em sala de aula	P1, P2, P5
	Leitura de textos	P2, P3, P8
	Leitura de texto fragmentada, com outro recurso didático	P5
	Seminários	P7
	Apresentação dos resultados do trabalho em grupo	P1
	Utilização de suportes de imagens para discussão	P4, P5
	Estudos dirigidos	P8
	Estudos de caso	P8
	Correções em slides para demonstrar a correta estruturação	P3
	Trabalhos práticos em grupo	P1, P2, P7
	Trabalhos práticos individuais	P7
	Atividades práticas	P4
	Produção jornalística	P6
	Produções de produtos tecnológicos	P4
	Criação de página na rede social para informação complementar	P6
	Pesquisas a partir do conteúdo ministrado	P4
	Vivência prática serve de modelo para os trabalhos	P3
	Orientações gerais para desenvolvimento de partes do trabalho	P8
	Disponibilização de modelos para desenvolvimento de análise	P2
	Entrega de resumo antecipado da aula	P2

Quadro 28: Categoria – Metodologias /estratégias de ensino, indicadores e entrevistados - Entrevista com Professores

Fonte: Elaboração Própria

Assim como na pesquisa, o método de ensino é o caminho escolhido pelo professor para organizar as situações de ensino e aprendizagem. Ao elaborar o seu programa de ensino, o professor em seu planejamento procura delinear os métodos e técnicas que pretende desenvolver com seus alunos, em sala de aula, buscando promover a aprendizagem. Ao selecionar as estratégias precisa adequá-las aos diferentes saberes, perfil do grupo e objetivos da disciplina. E, juntamente com os alunos, avaliam quais os métodos e técnicas são mais apropriados, procurando respeitar as possibilidades, a capacidade para aprender e a individualidade. Nesse processo participativo, o professor procura deixar claro suas possibilidades didáticas, bem como o que pretende e o que espera do aluno como sujeito aprendente. (Leal, 2000).

Ao observarmos os relatos dos professores sobre as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula, constatamos uma preferência pelo uso de aulas expositivas, com seis indicações (P1, P2, P5, P6, P7, P8). Prestemos atenção nesses registros: (...) a gente dá o conteúdo e esse conteúdo vai ser necessário pra eles estarem elaborando o trabalho deles. (P1); (...) no início da disciplina, eu entro mais com aulas teóricas, começo com a exposição de alguns conhecimentos mais básicos, é sempre assim (...) (P2); (...) exposição, eu ainda gosto do modelo de sala de aula clássico, falar, interagir, perguntas e respostas. (P5); A minha aula tradicional é expositiva com esse complemento tecnológico off-line, que é vídeo, que é *PowerPoint*, por exemplo, então eu chamo isso de aula tradicional, dificilmente eu trabalho só com quadro negro, mas continuo achando isso importante (...) (P6); Minha aula é expositiva, todo material sem exceção é feito em *PowerPoint*, eu tenho um conteúdo anual e isso é oferecido para os alunos, está lá no *moodle* disponível. (P7); (...) eu fico explicando e eles prestando atenção (...) (P8)

Outras metodologias citadas pelos entrevistados e também mais recorrentes e tradicionalmente utilizadas nos ambientes escolares universitários foram: a discussão em sala de aula (P1, P2, P5); leitura de textos (P2, P3, P8), estudos dirigidos e estudos de caso (P8) e trabalhos diversos: trabalhos práticos em grupo (P1, P2, P7), trabalhos práticos individuais (P1), atividades práticas (P4), e produção jornalística (P6).

Destacamos algumas iniciativas diferenciadas mencionadas pelos professores, a aula dialogada a partir de seminários (P4):

(...) aula dialogada, eu aprendi na pós-graduação. É uma forma de fazer os seminários se transformarem em aula dialogada. O seminário é aquele que o aluno apresenta o seu trabalho, metodologia clássica. No entanto, me parece que é um papel importante do professor interferir

sempre, o que acaba fazendo com que o seminário se transforme em uma aula dialogada. Porque o aluno imagina que é ele que tem que apresentar então ele vai falar muito, vai interpretar bastante, vai complementar as minhas falas, mas ao mesmo tempo eu também dou a aula, diferentemente de uma aula que só o professor fala e os alunos de vez em quando perguntam, a aula dialogada via seminário é uma maneira interessante de fazer com que o aluno participe.

Outra forma distinta é proposta por P5, a leitura fragmentada:

(...) a minha utilização de leitura de texto é um pouco diferente, quando eu faço leitura de texto, geralmente metade da aula a gente discute a leitura do texto, o que a gente leu. Vamos levantar três pontos, por conta de uma vivência desses cinco anos e por conta de perceber que o aluno não lê mais de forma linear, o aluno que nasceu já neste mundo da internet, nessa revolução que as TICs trouxeram, ele não funciona mais de forma linear, ele não senta mais e lê um texto de cinquenta páginas sem parar, da primeira até a última linha, ele demanda uma atividade de leitura mais interativa, mais fragmentada. Então, não adianta eu pedir pra ele ler um capítulo de um livro de cinquenta páginas e chegar no outro dia e discutir aquele capítulo, e ter o capítulo todo na cabeça ou ter domínio do capítulo todo e discutir, eu prefiro fragmentar, as vezes coloco um outro recurso didático no meio do texto pra quebrar isso um pouco, acho que isso tem mais resultado do que pedir só leitura (...)

Alguns apontamentos com a utilização mais direta das tecnologias foram apresentados pelos entrevistados P4 e P5, a utilização de suportes de imagens para discussão; outro indicador salientado por P4 foi o desenvolvimento de produções de produtos tecnológicos e a criação de página na rede social para informação complementar pelo professor P6:

Eu gosto de trazer documentários recentes, sobretudo esses que não são encontrados em lugar nenhum, graças à internet a gente vê que existem muitas comunidades de amantes de cinema que traduzem voluntariamente legendas de filmes que jamais seriam lançadas no Brasil e ao traduzirem eles oferecem essa oportunidade de democratizar esses conteúdos. Então eu sempre critiquei meus professores quando eles traziam filmes que já tinham em locadoras, pois eu não precisava da sala de aula pra ver aqueles filmes. Eu sou de fazer diferente, eu trago filmes que eu tenho certeza que eles nunca veriam fora do ambiente acadêmico pra gente poder discutir (...) (P4)

Para incitar a reflexão eu gosto muito do suporte de imagens, que é um trecho de filme, fotografia, tipografia, sites, *Youtube*. Priorizo e acho muito legal esses conteúdos (...) (P6)

Peço produções de produtos tecnológicos pra que eles experimentem algumas coisas. No ano passado eu estimei a criarem canais no *Youtube*, a criar games. Esse ano eu tenho uma turma que estou usando o *Wordpress*, mas assim a disciplina não é necessariamente prática. Mas eu vejo que é importante, pra que eles descubram que é possível aprender sozinho. Acho que talvez é o que o *Edgar Morin* argumenta, que talvez a melhor pedagogia é aquela que transforma os estudantes em autodidatas (...) (P4)

No mínimo ter uma página na rede social, um grupo fechado ou um e-mail, cria lá um e-mail jornalismo 2015 noturno, por exemplo. Então todos alunos querendo ou não, tem ou um e-mail, ou um grupo e começa abastecer isso. Eu não gosto de transformar isso em trocas de mensagem e sim, num abastecimento de material complementar pra minha aula, então as aulas acabam sendo aulas tradicionais, mas sempre tem um complemento depois da aula. (P6)

Alguns dos professores acrescentaram formas peculiares utilizadas para trabalhar suas metodologias, entre as quais: a entrega de resumo antecipado da aula (P2) e a disponibilização de modelos para o desenvolvimento de análises (P2), solicitação de pesquisas a partir do conteúdo ministrado (P4), a utilização de sua vivência prática como modelo para os trabalhos (P3) e, orientações gerais para o desenvolvimento de partes do trabalho (P8).

Observamos pelos relatos dos professores, uma predominância de metodologias mais tradicionais, principalmente a opção pelas aulas expositivas. Contudo, pesquisas mostram que a narrativa não é a melhor forma de ensinar (Freeman et al., 2014), que universitários submetidos a aulas tradicionais, em formato de palestras (narrativas) são mais propensos à reprovação, em torno de 55%, do que alunos em contato com métodos de aprendizagem mais ativos e estimulantes.

A aprendizagem mecânica, relacionada com o ensino da narrativa, possibilita apenas a internalização da nova informação de maneira literal, sem interação cognitiva com conhecimentos prévios, sem a incorporação à estrutura cognitiva, isto é, apenas a memorização sem compreensão (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1980; Moreira & Monteiro, 2010). Esse tipo de aprendizagem é aplicado em situações conhecidas como informações específicas, que devem ser repetidas em curto prazo, como nas provas escolares e quando não usadas com frequência, rapidamente esquecidas.

O medo de mudar, muitas vezes impede o professor de arriscar novos caminhos pedagógicos. Exatamente por conta disso, o aperfeiçoamento didático-pedagógico torna-se imprescindível para um melhor desempenho do ofício de professor. Esta carência segundo Leal (2000), impede a adoção de novos caminhos e apresentar o saber de formas diferentes.

Para uma maior segurança, o professor percorre os paradigmas das experiências anteriores, ou utiliza os modelos adotados por seus professores. Posto este problema, sugerimos aos docentes buscar novas técnicas, desbravar novos caminhos, incluindo em suas experiências a utilização de metodologias ativas, numa investida esperançosa de quem deseja fazer o melhor, do ponto de vista metodológico e didático.

Shön (2000) tem sido uma referência teórico-metodológica dos profissionais docentes por afirmar que os bons professores utilizam um conjunto de processos que não dependem da lógica, da racionalidade técnica, mas sim, são manifestações de sagacidade, intuição e sensibilidade artística. Portanto, segundo Schön (2000) é importante observar estas iniciativas, para examinarmos como estes professores desenvolvem suas práticas, como fazem, o que fazem, para tirar delas lições para nosso cotidiano e transformar nossa ação pedagógica.

Para complementar as metodologias de ensino o professor faz a seleção dos recursos didáticos ou digitais a serem utilizados em sala de aula. Com o avanço das tecnologias da informação e comunicação, os recursos na área do ensino se tornaram valiosos, principalmente do ponto de vista do trabalho do professor e do aluno, extrapolando a sala de aula, e poderoso aliado como fonte de pesquisa. Ao planejar o ensino, o professor deverá levar em conta as reais condições dos alunos, os recursos disponíveis na instituição, a fim de organizar situações didáticas em que possam utilizar as TIC, como: Datashow, hipertextos, bibliotecas virtuais, Internet, e-mail, redes sociais, sites, videoconferências, entre outros. No quadro 29 apresentamos a categoria, indicadores e entrevistados a serem analisados.

Categoria	Indicadores	Entrevistado
Recursos didáticos/digitais	Projeto multimídia/data-show	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8
	Materiais para leitura	P2, P3, P5, P8
	Suportes digitais (sites, youtube, vídeos)	P1, P5, P6, P8
	Quadro-de-giz	P1, P6, P8
	Televisão, vídeo, câmera fotográfica	P3, P6
	Documentários e filmes para discussão	P4
	Banco de imagens, textos, cases para discussão	P2
	Suportes digitais na plataforma moodle	P7
	Grupos fechados em redes sociais para discussão e matéria	P6
	Dinâmicas de sala de aula	P5
	Orientações de grupo	P5

Quadro 29: Categoria – Recursos didáticos/digitais, indicadores e entrevistados - Entrevista com Professores

Fonte: Elaboração Própria

Em consonância com as metodologias de ensino, o recurso didático mais usual pelos professores entrevistados foi o projetor multimídia/*data-show*, acompanhando as aulas expositivas, opção mais recorrente, sendo utilizado por todos (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8). Entre os recursos adotados pelos entrevistados, com uma característica mais tradicional estão os materiais para leituras (P2, P3, P5, P8) e o quadro-de-giz (P1, P6, P8). Como recursos digitais, os professores P1, P5, P6, e P8 indicaram os suportes digitais (sites, *youtube*, vídeos), outros ainda citados foram: a televisão, o vídeo e a câmera fotográfica (P3, P6). Mais alguns materiais digitais utilizados, porém cada um deles mencionado por um professor: Os documentários e filmes para discussão (P4), Banco de imagens, textos, cases para discussão (P2), Suportes digitais na plataforma *moodle* (P7), grupo fechados em redes sociais para discussão e matérias (P6).

Ao mesmo tempo em que as tecnologias digitais aguçam o interesse, a motivação e a criatividade dos alunos, quando aliadas a propostas metodológicas que valorizam e privilegiam a aprendizagem, por outro lado, professores sem a devida qualificação para atuar com as novas tecnologias não possibilitarão mudanças pedagógicas significativas. No entanto, para uma efetiva integração implica investimentos em dois domínios: na atitude dos professores e numa adequada capacitação para o seu uso (Pinheiro, Rosa, & Bonilla, 2012).

Para focalizarmos um pouco mais nas tecnologias já apropriadas pelos professores utilizadores das TIC ou que ministram aulas com o uso das TIC no curso de RP da UEL, buscamos analisar mais alguns aspectos relacionados a este tópico, considerados por nós como relevantes para a investigação.

7.2.5 Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de Relações Públicas da UEL

Na dimensão de análise – Utilização das TIC no ensino de RP da UEL procuramos identificar a incorporação das tecnologias no cotidiano dos professores e alunos. Para tanto, buscamos apreciar com qual finalidade pedagógica os docentes se utilizam dos serviços da Internet, se utilizam dos computadores para dar suporte às aulas e também se permitem a sua utilização durante as aulas pelos alunos, além das produções solicitadas para elaboração com o uso de computadores. Para desenvolver esta análise, apresentamos o quadro 30, com as categorias, subcategorias, indicadores e entrevistados.

Categoria		Sub Categoria	Indicadores	Entrevistado
Utilização dos serviços da Internet	Sim	Finalidade	Monta o seu arquivo e materiais com antecedência	P1, P2, P6, P7
			Faz pesquisas na Internet	P1, P6, P7, P8
			A tecnologia permeia todos os momentos da disciplina	P3, P4, P5
Utilização de computadores para dar suporte às aulas	Não	Finalidade	Planejamento das atividades e de aulas	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8
	Sim		Materiais didáticos	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7
			Instrumentos avaliativos	P3, P4, P5, P6
Utilização de computadores durante as aulas pelos alunos	Não	Finalidade	Atividades práticas no laboratório	P5
	Sim		Ensinar o aluno a tabular usando o Google Drive	P5
			Realização de pesquisas em sala	P2
			Pesquisar assuntos para pauta e as produções	P3
			Produção de textos	P2
			Estimular os alunos na resolução de problemas	P4
			Apesar da infraestrutura deficitária utiliza	P4
Produções de alunos feitas com o uso de computadores			Produções diversas (fotografia, vídeo, textos)	P3, P4, P6
			Planejamento e instrumentos para coleta de informações	P1, P5
			Pesquisas para os trabalhos	P1
			Atividades solicitadas pelo sistema moodle	P7
			Digitização de trabalhos	P8
			Portfólios	P5, P6

Quadro 30: Categoria – Recursos didáticos/digitais, indicadores e entrevistados - Entrevista com Professores

Fonte: Elaboração Própria

Na categoria - utilização dos serviços da Internet, todos os professores manifestaram a sua adesão, com a finalidade principal de desenvolver pesquisas (P1, P6, P7, P8) e montar os seus arquivos e materiais com antecedência para a elaboração de seu planejamento de ensino (P1, P2, P6, P7). Para demonstrar esta utilização selecionamos quatro registros, dois como uso de pesquisa (P6, P8) e dois para elaboração de seus arquivos (P2, P7): (...) eu utilizo com certeza muito material da internet também (...) (P6); (...) eu utilizo a internet pra buscar as informações, levantar os textos, busco imagens pra colocar nos *slides* (...) (P8); (...) eu que trabalho muito com essa questão de imagens, no banco de dados que eu tenho aí a disposição. Aliás, que agora são fantásticos, coisas que a gente não tinha acesso até um tempo atrás (...) (P2); (...) quando eu vou colocar material, eu tenho o meu *site* pessoal que eu coloco conteúdo para os alunos, não é um *site* de interação, é um local para armazenamento de informações, todos os conteúdos estão lá, como eu vou buscar exemplos na internet, recebo em média doze conteúdos diferentes por semana e boa parte deles eu uso como exemplo na sala de aula (...) (P7).

Três professores (P3, P4 e P5) salientaram o uso expressivo da tecnologia em suas práticas pedagógicas, conforme mostram seus relatos: O computador está o tempo todo comigo em sala de aula (P3); (...) como eu falei anteriormente acho que eu não consigo pensar na aula sem internet. (P5); (...) a tecnologia permeia todos os momentos da minha disciplina. (P4)

Na questão relacionada ao uso de computadores para dar suporte às aulas, todos os professores utilizam esta ferramenta para a elaboração de seu planejamento das atividades e de aulas. Quanto ao seu uso para a elaboração dos materiais didáticos, somente o professor P8, não mencionou a sua utilização. Um número significativo de professores utiliza os computadores para solicitar produtos e produções com caráter avaliativo (P3, P4, P5 e P6). Já, com relação à utilização de computadores durante as aulas pelos alunos, os professores tiveram posições contrastantes, quatro declararam não solicitar atividades para serem realizadas nos computadores durante as aulas (P1, P6, P7 e P8) e quatro deles permitem o seu uso (P2, P3, P4, P5), lembrando que na seleção de professores para esta etapa do trabalho, optamos por aqueles que ministram conteúdos das TIC, ou utilizam preferencialmente as TIC em suas aulas. Entre aqueles que possibilitam o uso de computadores durante as aulas, as atividades solicitadas foram: práticas laboratoriais (P5), três apontamentos referentes à pesquisa – realização de pesquisas em sala (P2), pesquisar assunto para pauta e produções (P3), ensinar o aluno a tabular usando o *google drive* (P5). Outras indicações foram para: produção de textos (P2), estimular os alunos na resolução de problemas (P4), este último ainda fez uma ressalva, mencionando usar apesar da infraestrutura deficitária.

O último aspecto abordado nesta dimensão de análise foi a indicação de produtos/produções solicitadas aos alunos para realizarem com o uso de computadores. Os apontamentos neste tópico foram: a realização de produções diversas (fotografia, vídeo e textos) por P3, P4 e P6, o planejamento e elaboração de instrumentos para coleta de informações (P1, P5), a elaboração de portfólios diversos (P5, P6), atividades solicitadas pelo sistema *moodle* (P7), pesquisas para os trabalhos (P1), e a digitação de trabalhos (P8).

Percebemos pelas respostas dos professores participantes do estudo como a incorporação do uso de computadores e da Internet no cotidiano escolar são uma realidade inquestionável no curso de RP da UEL. Contudo, o seu uso está mais ampliado para ações de pesquisa, principalmente para armazenamento de informações e imagens, cumprindo a função de um banco de dados, para dar suporte à elaboração de planejamento de ensino e de atividades. O seu uso durante as aulas acontece nas disciplinas de caráter prático e outras que

utilizam os laboratórios. Ainda são pequenas e tímidas as iniciativas de professores para usar recursos inovadores com finalidades pedagógicas e para propiciar um ambiente de aprendizagem para os alunos.

Diante deste panorama, concordamos com Lunardi-Mendes (2013) ao constatarem o aumento da oferta e do acesso de formação no âmbito das TIC, e por outro lado, ao observarem a prática, mesmo com o uso mais intensivo das TD no seu fazer pedagógico pelos professores, os tipos e usos têm sido muito redutores em termos do seu verdadeiro potencial.

A partir destas considerações, nosso último ponto de análise sob a ótica dos entrevistados, coordenadores e professores, será uma avaliação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e seus reflexos nos dois Projetos Pedagógicos que tramitam na área.

7.2.6 Diretrizes Curriculares Nacionais e apreciação dos Projetos Pedagógicos do Curso de RP

A dimensão de análise - Diretrizes Curriculares Nacionais envolveu a avaliação de coordenadores e professores sobre os Projetos Pedagógicos que tramitam na área de Relações Públicas, suportados pelas DCN de 2002 e DCN de 2013. A primeira que direcionou a elaboração do PP que vigorará até o ano de 2018 e a segunda que orientou o novo PP que teve o início de sua implantação em 2016, para a primeira série do curso. Para as análises destes itens fizemos quatro quadros para se estabelecer um comparativo, o quadro 31 com a avaliação de coordenadores sobre o PP em vigor e o quadro 32 com a avaliação de professores sobre o PP em vigor. Também elaboramos os quadros 33 com a avaliação de coordenadores sobre o novo PP 2016 e o quadro 34 com a avaliação de professores sobre o novo PP 2016. Cada um deles com a inclusão da categoria de análise, subcategorias, indicadores e entrevistados.

Categoria	Sub Categoria	Indicadores	Entrevistado
Avaliação da consistência do PP que vigora no curso		Projeto competente e bem estruturado	C3
		Aproveitamento de vários aspectos para o novo PP	C3
		Atendimento e próximo das demandas do mercado	C1
		Várias atualizações e ajustes para se adequar à realidade	C4
		Deficiências em termos de mercado de trabalho	C3
		Discussão incipiente sobre sustentabilidade	C3
		Deixa algumas lacunas com relação as TIC	C1
		Fundamentado numa visão de ensino tradicional de RP	C4

Quadro 31: Categoria – Avaliação da consistência do PP que vigora no curso, indicadores e entrevistados - Entrevista com Coordenadores

Fonte: Elaboração Própria

Categoria		Sub Categoria	Indicadores	Entrevistado
Avaliação sobre a consistência do PP em vigor	Não conhece	Considerações sobre o PP em vigor	Projeto competente e bem estruturado	P5
	Conhece e parcialmente / conhece		Aproveitamento de vários aspectos para o novo PP	P5
			Atendimento e próximo das demandas do mercado	P7
			Várias atualizações e ajustes para se adequar à realidade	P7
			Fundamentado numa visão de ensino tradicional de RP	P7
			PP precisam ser revisados anualmente	P3
			Discussão incipiente sobre sustentabilidade	P5
			Atrasado em relação ao mercado	P3
			Algumas disciplinas tem aspectos que nao fazem mais sentido	P3

Quadro 32: Categoria – Avaliação sobre a consistência do PP em vigor, indicadores e entrevistados - Entrevista com Professores

Fonte: Elaboração Própria

Na avaliação dos coordenadores sobre o PP que vigora no curso, os comentários foram mais rápidos e gerais até por conta do novo projeto que já começou a ser implantado em 2016, com envolvimento de todos os professores da área em sua construção e a participação mais direta destes membros. Inclusive um dos coordenadores não fez considerações sobre este projeto, justamente por estar em um período de licença para capacitação, na época da elaboração deste, em 2010.

No ponto de vista dos coordenadores como aspectos favoráveis, o entrevistado C3 considerou como um projeto competente e bem estruturado, inclusive com o aproveitamento de vários aspectos para o novo PP e C1 ressaltou atender e estar próximo das demandas do mercado. Contudo, o coordenador C3 discordou deste último item, mencionando deficiências em termos de atendimento ao mercado, pois na época de sua construção, o pensamento foi de atender um segmento mais regional, segundo apresentamos no relato, “(...) deficiências e características regionais aplicadas, uma noção de mercado de trabalho pra RP que foi constituído aqui, na nossa região de Londrina”. (C3).

Por outro lado, como pontos desfavoráveis, as considerações versaram sobre a necessidade de várias atualizações e ajustes para adequar o projeto à realidade (C4), apresentar uma discussão incipiente sobre sustentabilidade (C3), estar fundamentado numa visão de ensino tradicional de RP (C4) e como único ponto ressaltado sobre as tecnologias digitais, a indicação de existir algumas lacunas com relação ao uso das TIC (C1).

De acordo com o quadro 32, ao visualizarmos os indicadores destacados pelos professores sobre a avaliação do PP em vigor, percebemos uma grande semelhança com os indicados pelos coordenadores. Ao solicitarmos esta avaliação aos professores, três alegaram não terem conhecimento sobre o projeto (P1, P6, P8). Dos cinco professores que confirmaram conhecer parcialmente o projeto, somente três fizeram comentários, sendo dois da área de RP. Os tópicos novos surgidos nesta categoria foram acrescentados pelo entrevistado P3, destacando os seguintes pontos: o projeto pedagógico precisa ser revisado anualmente; está atrasado em relação ao mercado e algumas disciplinas tinham aspectos que não faziam mais sentido:

Na minha área específica, nas minhas disciplinas têm coisas que não fazem mais sentido algum (...) na área de redação ele enumera coisas que a disciplina deve fazer, como passar para os alunos as noções do que são determinados produtos de redação, ofício, *release*, essas coisas. Bom, isso em um dia você passa, o que é isso e não precisa ensinar isso, aí a produção de um jornal impresso, ok, tudo bem. Dá até pra gente pensar em produzir um jornal impresso. Mas aí, não tem blog, não tem conteúdo para as redes sociais, não tem a perspectiva do que esse aluno precisa dominar além do texto, outras maneiras de se comunicar, ou seja, é um projeto ainda do século passado. (P3)

Vários dos pontos apresentados como deficitários pelos coordenadores e professores foram motivos de discussão na área de RP, com alternativas para solução dos problemas,

como veremos na análise do próximo tópico. A atualização de disciplinas para sanar as dificuldades apontadas pelo entrevistado P3, foram solicitadas para cada professor envolvido diretamente com as novas disciplinas e ementas propostas no novo Projeto. Ao apreciarmos as considerações feitas pelos coordenadores e professores sobre o Projeto em vigor fundamentado nas DCN de 2002, observamos poucas inserções e preocupação com o cenário digital, coincidentes com nossas considerações sobre estas diretrizes, na análise documental apresentada no item 7.1.1.

O quadro 33 a seguir apresenta a avaliação dos coordenadores sobre o novo PP 2016, que teve sua implantação no início de 2016 para a primeira série.

Categoria	Indicadores	Entrevistado
Avaliação do novo PP 2016	Eixos temáticos (ET) das DCN serviram de norte	C2
	ET refletem nas competências e habilidades profissionais	C2
	Adequação ao que solicita as DCN e o mercado de trabalho	C1
	Maior agilidade e coerência entre as disciplinas	C1
	Atualização de grande parte dos conteúdos	C2
	Perfil do egresso mais focado no mercado de trabalho	C4
	Amplitude da formação profissional de RP (empreendedorismo)	C3
	Todas as áreas envolvidas do departamento foram consultadas	C1
	Mudanças de atitudes com relação às necessidades de informação	C4
	Comportamento social crítico voltado para a	C3
	Incorporação de conteúdos de RP e internacionalização	C4
	Privilegiou o olhar de estrategista do comunicador	C2
	Pretende habilitar o aluno a lidar com a realidade atual e	C4
	Tecnologias vistas como estratégia e não ferramenta	C1
	Prioritária a reflexão sobre públicos e relacionamentos no CD	C3
	Prioritária a noção de informação a partir da Internet	C3
	Aumento de carga horária exigirá um maior empenho dos alunos	C4
	Aumento de carga horária trará muitos impactos para os cursos	C2
	Exigência de carga horária de estágios será um dificultador	C2

Quadro 33: Categoria – Avaliação do novo PP 2016, indicadores e entrevistados - Entrevista com Coordenadores

Fonte: Elaboração Própria

Na concepção dos coordenadores sobre a avaliação do novo PP 2016 fundamentado nas DCN de 2013, dos 19 indicadores apresentados, 5 tem relação direta com o cenário digital, 3 estão relacionados com as DCN, 4 são mais gerais, 3 apresentam novas abordagens, 1 destaca a visão estratégica e 3 outros salientam a questão da carga horária.

Começando com os indicadores referentes ao contexto digital os coordenadores fizeram as seguintes ponderações:

(...) nós estamos buscando como competência esse profissional com essa habilidade de lidar com a realidade do mundo atual, novas mídias (...) (C4);

(...) necessitam atualizações dos alunos com relação a verem as tecnologias como estratégia e não somente como uma ferramenta, então não só a visão usual da tecnologia, mas como uma estratégia mesmo de posicionar melhor o profissional (...) então acho que necessita e que o novo projeto vai trazer isso também, um cuidado maior. (C1)

Prioritária a discussão sobre as novas tecnologias da comunicação e informação (C3)

Prioritária a noção de comportamento de público, prioritária a noção de relacionamento com suporte digital. (C3)

(...) tem sim uma mudança bastante grande, mudança de comportamento, mudança de atitude com relação às necessidades de informação. (C4)

As DCN de 2013 foram mencionadas pelos coordenadores revelando o seu caráter de orientador, de guia para o desenvolvimento do PP, conforme mostram os registros:

(...) muito particularmente eu vejo com a definição de eixos temáticos, isso eu vi que foi um norteador pra toda construção do projeto pedagógico, aquilo que os eixos temáticos definem que são os conhecimentos que devem estar contemplados no currículo, eles estão refletidos naquilo que deveriam ser as competências e habilidades (...) nós tínhamos algo pra nos orientar e no anterior não. (...) (C2)

(...) a diretriz nos mostrou um caminho pra desenvolver, pra definir e delimitar essas competências e habilidades. (C2)

(...) então foi feito o ajuste da melhor forma possível, no sentido de contribuir com o que é solicitado pelas novas diretrizes, no sentido da lei e em congruência com o mercado e suas frentes. (C1)

Como indicadores mais gerais mostrando algumas conquistas e diferenciais do novo PP surgiram os apontamentos: Todas as áreas envolvidas no departamento foram consultadas (C1); Maior agilidade e coerência entre as disciplinas (C1); Atualização de grande parte dos conteúdos de disciplinas (C2) e; Perfil do egresso mais focado no mercado de trabalho (C4). Foram destacadas também novas abordagens relacionadas ao profissional inseridas no novo PP, como a amplitude da formação profissional de RP, com a inclusão de empreendedorismo (C3); inserção de um comportamento social mais crítico, voltado para a sustentabilidade (C3) e a incorporação de conteúdos de RP e internacionalização (C4). A visão estratégica do comunicador foi privilegiada segundo o coordenador C2, ao fazer o seguinte registro: “(...) uma atualização significativa na abordagem entre os cursos de RP, muito mais pra este olhar de estrategista do que de um técnico, de um executor de técnicas de comunicação”. (C2)

O novo PP já apresenta algumas vulnerabilidades segundo os coordenadores relativas à carga horária, para o entrevistado C4 o aumento de carga horária de 2700 horas para 3200 horas exigirá um maior empenho dos alunos; o entrevistado C2 acredita que o aumento de carga horária trará muitos impactos para os cursos de RP em geral no Brasil, pois “(...) impõe uma carga horária que é bem mais dilatada do que a que nós tínhamos e que vai trazer impactos, e que pode inclusive condenar alguns cursos, por isso que eu acredito que antes de chegar nesse ponto mais pessimista, mais trágico, algumas adequações devam ser feitas”. E o entrevistado C2 também alerta sobre uma maior exigência de carga horária de estágios será um dificultador:

(...) o espaço no mercado pra RP continua ainda algo a ser conquistado e a exigência de uma carga horária importante de estágios, vai ser uma barreira árdua a ser vencida, tanto por nós quanto pelo aluno. Então eu diria que talvez o mais preocupante que a diretriz nos impôs é esta exigência da prática de estágios. Na ampliação de carga horária e isso eu vejo não só para as universidades públicas, como para as instituições particulares, pois vai impactar no quadro docente, exigindo uma ampliação do quadro docente. (C2)

Fizemos esta consideração sobre os impactos do aumento de carga horária total no curso e também sobre o estágio obrigatório com uma exigência do cumprimento de uma carga horária de 500 horas, mencionando como aspectos preocupantes das DCN de 2013. Este aspecto está descrito com um maior detalhamento no tópico 7.1.2.3 Conteúdos curriculares, estágios e carga horária das DCN de 2002 e 2013.

Vale ressaltar nesta categoria de avaliação sobre o novo PP 2016 do ponto de vista dos coordenadores, os avanços relacionados ao cenário digital, ganhando relevância e novos contornos com a inserção de disciplinas e conteúdos com a finalidade de propiciar uma reflexão e discussão sobre os princípios básicos da profissão, como a noção de públicos e de relacionamentos contextualizados com a perspectiva digital; oferecer competências para lidar com as mídias digitais e possibilitar um olhar diferenciado ao trabalhar com as tecnologias, utilizando como estratégias nos programas de comunicação e relacionamentos, não somente como ferramentas.

O quadro 34 apresenta o ponto de vista dos professores sobre o novo PP 2016, com a indicação da categoria, subcategorias, indicadores e entrevistados:

Categoria		Sub Categoria	Indicadores	Entrevistado
Avaliação sobre o novo PP 2016	Não conhece	Considerações sobre o novo PP 2016	Coerência e atendimento as necessidades das DCN	P4
	Conhec e parcialmente/co nhece		Acrescimo de uma dimensão de empreendedorismo e	P4, P5
			Comportamento social crítico voltado para a sustentabilidade	P5
			Prioritária a noção de informação a partir da Internet	P5
			Mudanças de atitudes com relação às necessidades de informação	P7
			Incorporação de conteúdos de RP e internacionalização	P7
			Pretende habilitar o aluno a lidar com a realidade atual e TD	P7
			Perfil do egresso mais focado no mercado de trabalho	P7
			Aumento de carga horária exigirá um maior empenho dos alunos	P7
			EAD é importante, mas precisa ser complementado com transmídia	P6
			EAD atualmente só transpõe a atividade do papel para o online	P6
			Prioritária a reflexão sobre públicos e relacionamentos no CD	P5

Quadro 34: Categoria – Avaliação sobre o novo PP 2016, indicadores e entrevistados - Entrevista com Professores

Fonte: Elaboração Própria

Ao solicitarmos aos professores selecionados para nossa investigação uma avaliação sobre o novo Projeto Pedagógico do curso, os entrevistados P1, P2 e P8 comentaram desconhecer a nova proposta curricular e não emitiram opinião sobre a mesma. Os professores P3, P4 e P6 admitiram um conhecimento parcial e dois deles fizeram algumas considerações sobre o projeto. Os professores P5 e P7 são professores da área de Relações Públicas e suas opiniões são semelhantes aos pareceres expressados pelos coordenadores da área. Diante disto, apresentamos as indicações dos professores 4 e 6, pois tem algumas distinções das manifestações apresentadas pelos professores da área. Segundo os relatos de P4 existe uma coerência do novo projeto as necessidades das DCN e também um acréscimo importante de uma dimensão de empreendedorismo e inovação, que de acordo como seu registro afirma:

(...) o novo PP traz algumas mudanças significativas, no que diz respeito às tecnologias e a minha disciplina, eu vejo que na dimensão de empreendedorismo e inovação presentes nas novas diretrizes, aparecem novidades. Essa disciplina tem muitas condições pra contemplar essas necessidades, o próprio espírito de tecnologia no século XXI tem essa questão da inovação como um fundamento. (C4)

O entrevistado P6 fez duas considerações sobre o ensino na modalidade EAD (Ensino a Distância), em sua visão:

EAD sob a atual perspectiva de que ele tem que estar no sistema da UEL, tem que estar na plataforma *moodle* (...) acho que ele acaba trazendo essa questão de que o projeto pedagógico apenas transforma esse preenchimento no papel em digital. É isso que eu queria que eles (coordenadores) entendessem, que eu prefiro que o aluno tenha liberdade de criar algo no blog, criar o nome do seu espaço, criar o nome do seu grupo na rede social e aí abastecer esse material a partir de cada disciplina.

(...) o EAD é importante, mas eu prefiro que seja complementar com outros exercícios transmídia, o sistema da UEL de EAD é multimídia, mas ainda não é transmídia.

Esta preocupação do professor é relevante e nesse aspecto, há de se considerar também que utilizar as TIC para realizar as mesmas coisas como se faz com as tecnologias tradicionais ocorre-se em grande erro. As novas tecnologias permitem realizar atividades e estratégias de ensino completamente diferentes, existindo um critério para a sua incorporação, ou seja, não pode ser exclusivamente o fato de permitirem fazer as coisas de forma mais rápida, automática e confiável. Conforme assinala Sanzovo e Escola (2016), o desafio não se

encontra tanto em desenvolver os cursos tradicionais em formato hipermídia, mas em ser capaz de adotar novas perspectivas de concepção de procedimentos de ensino e aprendizagem para a construção do conhecimento.

Apesar do registro de um dos coordenadores (C1) em afirmar o envolvimento de todas as áreas do departamento para a elaboração do novo projeto pedagógico, em forma de consultas, percebemos pelos relatos dos professores de nosso estudo pouco conhecimento sobre o mesmo, pois 3 alegaram desconhecimento (P1, P2 e P8) e 3 um conhecimento parcial (P3, P4 e P6). Para o cumprimento das metas e objetivos traçados no projeto e o entendimento do perfil que se pretende formar, torna-se essencial a sua disseminação para todos os professores que ministram aulas no curso de RP. Recomendamos o desenvolvimento de um planejamento de ações por parte da equipe coordenadora do curso e do Núcleo Docente Estruturante, para a propagação dos princípios norteadores do PP aos professores, alunos e técnicos que compõe a atual estrutura funcional da área.

Observamos um avanço da área em relação à inserção de aspectos digitais no seu novo currículo, apresentando cinco indicadores referentes às preocupações e reflexões sobre o ambiente digital na formação de seus alunos, conforme já apontamos acima. Contudo, ao mesmo tempo em que sinaliza contemplar novos elementos para uma formação do aluno mais ajustada aos novos tempos, por outro lado, os professores revelam carências pedagógicas em sua preparação para a docência, adotando um estilo mais tradicional em sua conduta metodológica e de uso dos recursos. São incipientes ainda, as iniciativas de abordagens didáticas mais inovadoras, no sentido de auxiliar o aluno a alcançar o espírito crítico ou a autonomia alardeada em seus documentos norteadores.

Constatamos sim, uma mudança propiciada pelo advento da internet na forma como as pessoas fazem quase todas as coisas. No entanto, o ensino parece quase invisível ou alheio a essa revolução. Concordamos com Sanzovo e Escola (2016) ao discorrer sobre esta apatia e paralisação do ensino pois, segundo o seu ponto de vista, os manuais mudaram muito pouco, os programas também. E a forma de ensinar – com professores a “narrar” matéria e os alunos a tomar notas – também pouco reflete a revolução tecnológica no contexto atual das sociedades.

Com a aplicação das TIC no ensino, sua utilização pode implicar a mobilização de uma série de estratégias e metodologias docentes que favoreçam um ensino ativo, participativo e construtivo. Contudo, como apontado por Cabero e Gisbert (2005), não basta fazer *download* de arquivos, independentemente de sua formatação, com a realização de

atividades teleformativas. Essas atividades implicam também a aplicação de estratégias e metodologias concretas de formação, virtualização e estruturação específica dos conteúdos, o planejamento de atividades com apoio de monitorias virtuais ou presenciais, revelando a necessidade de reflexão, discussão e preparação dos docentes para lidar com estas novas possibilidades.

Para verificarmos o que pensam professores e alunos da área de Relações Públicas da UEL sobre a utilização das TIC no ensino da área apresentamos no próximo tópico os resultados da pesquisa quantitativa.

7.3 Resultados da Pesquisa Quantitativa

Na fase quantitativa de nossa investigação, apresentamos os resultados obtidos junto as nossas duas fontes de pesquisas selecionadas para esta etapa, por meio de questionários disponibilizados *on-line*: 1. Professores que ministram aulas no curso de Relações Públicas da UEL, com um total de participantes de 22, dos 28 que atuavam na área em 2015, já caracterizados no capítulo 6 – Desenho da investigação no subitem 6.3.1.4. 2. Alunos das terceiras e quartas séries do curso, com um total de 58 participantes, de 66 no ano de 2015, já caracterizados no item 6.3.1.5 de nosso estudo.

O nosso objetivo de pesquisa desta etapa, apresentado nos capítulos iniciais desta tese corresponde a: *Identificar os aspectos do cenário digital no curso selecionado para investigação e a concepção sobre as Relações Públicas neste novo ambiente*. Trata-se do mesmo objetivo da fase qualitativa, contudo buscamos apresentar mais alguns detalhes relacionados à temática, acrescentando também o olhar dos alunos. Assim como na etapa qualitativa, desdobramos o objetivo em dimensões, cada uma delas com aspectos mais pontuais para serem observados, como apresentados na sequência:

No questionário elaborado para os professores que ministram aulas no curso, procuramos investigar os seguintes objetivos nas dimensões de análise:

Dimensão 1 – Perfil dos Professores – Conhecer o perfil dos professores que ministram aulas no curso de Relações Públicas da UEL, identificando a formação profissional, pós-graduação e tempo de serviço na instituição. Objetivo já apresentado na caracterização das fontes de investigação, no capítulo 6, subitem 6.3.1.4 deste estudo.

Dimensão 2 – Formação Profissional – Verificar a preparação para a docência e os conhecimentos do professor como utilizador de TIC.

Dimensão 3 – Planejamento de Ensino – com 4 objetivos: 1. Identificar a frequência de utilização pelos docentes, de determinadas fontes de informação, modalidades didáticas, recursos didáticos e instrumentos avaliativos, no seu planejamento de ensino no cotidiano escolar. 2. Avaliar o conceito dos professores com relação ao papel que exercem determinadas modalidades didáticas e recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. 3. Analisar a opinião dos professores com relação à eficiência de determinados instrumentos avaliativos na avaliação da aprendizagem dos alunos. 4. Detectar os conhecimentos e habilidades que os professores buscam desenvolver nos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Dimensão 4 – Utilização das TIC no ensino – com 2 objetivos: 1. Dimensionar em que medida os professores se utilizam de computadores e Internet em suas atividades de ensino, quais os serviços mais utilizados e o quanto estimulam os alunos a utilizarem as TIC em sala de aula. 2. Verificar outros aspectos relevantes no uso das TIC no Ensino Superior de Relações Públicas, sob o ponto de vista dos professores.

Dimensão 5 – Diretrizes Curriculares Nacionais – com 2 objetivos: 1. Avaliar a consistência/adequação do projeto pedagógico que vigora no curso de Relações Públicas da UEL e do novo projeto que irá funcionar a partir de 2016. 2. Avaliar em que medida o curso de Relações Públicas da UEL está preparando o aluno para o cenário digital.

No questionário aplicado junto aos alunos das terceiras e quartas séries do curso, procuramos analisar as seguintes dimensões com os objetivos, conforme serão demonstrados na sequência:

Dimensão 1 – Perfil dos Alunos - Conhecer o perfil dos alunos da 3ª e 4ª séries do curso de Relações Públicas da UEL, identificando a série que está frequentando e a localidade de origem. Objetivo apresentado na caracterização das fontes de pesquisa, no capítulo 6, subitem 6.3.1.5, já identificado.

Dimensão 2 – Preparação para o uso das TIC – com 2 objetivos: Verificar em que medida o aluno percebe que o curso de RP o tem preparado para utilizar as TIC, identificando por série acadêmica. 2. Avaliar o conhecimento do aluno como utilizador de TIC.

Dimensão 3 – Planejamento de ensino do professor – com 4 objetivos – 1. Identificar na percepção dos alunos, a frequência de utilização por parte do professor de determinadas modalidades didáticas, recursos didáticos e instrumentos avaliativos, concernentes ao seu planejamento de ensino. 2. Analisar a opinião de alunos com relação ao conceito que fazem das modalidades didáticas e recursos didáticos em seu papel de auxiliar no processo de ensino

e aprendizagem. 3. Analisar sob o ponto de vista dos alunos a eficiência dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores na avaliação da aprendizagem. 4. Detectar a opinião dos alunos sobre os conhecimentos e habilidades que os professores buscam desenvolver no aluno durante o curso.

Dimensão 4 – Utilização das TIC no ensino pelos professores do curso. Com 3 objetivos: 1. Dimensionar sob o ponto de vista dos alunos em que medida os professores se utilizam de computadores e Internet em suas atividades de ensino, quais os serviços mais utilizados e o quanto estimulam seus alunos a utilizarem as TIC em sala de aula. 2. Avaliar sob a ótica dos alunos, em que medida o curso de Relações Públicas da UEL está o preparando para o cenário digital. 3. Verificar outros aspectos relevantes no uso das TIC no Ensino Superior de Relações Públicas sob o ponto de vista dos alunos.

Assim como na análise qualitativa, consideramos mais apropriado apresentar os resultados pelas dimensões, agrupando as duas fontes selecionadas (professores e alunos), sempre que possível.

7.3.1 Formação profissional dos professores e preparação para o uso das TIC

Para a análise da formação profissional e preparação para o uso das TIC, elaboramos três tabelas, uma para averiguar na percepção do professor, quanto a sua formação acadêmica o preparou para o exercício da docência (tabela 10), a segunda para saber como os conhecimentos sobre as TIC foram obtidos (tabela 11) e a terceira para identificar os conhecimentos do professor como utilizador de TIC (tabela 12).

A preparação para docência no ponto de vista dos professores recebeu uma maior contribuição dos programas de pós-graduação, principalmente dos programas de mestrado (tabela 10), totalizando 68,2% entre os índices satisfatoriamente 27,3%, acima das expectativas 27,3% e com excelência 13,6%, seguidos do doutorado com 45,5% entre os índices acima da expectativa e com excelência. Os programas de pós-doutorado foram assinalados em sua maioria (72,7%) como não se aplica este tipo de preparação e a especialização com a indicação de 40% na categoria não se aplica e 13,6% como não prepara. Já, a graduação foi percebida como uma formação que não preparou (22,7%) ou preparou pouco (27,3%) para a docência, totalizando 50% nestas categorias. Os resultados apresentados referendaram a pesquisa qualitativa realizada com professores que ministram as TIC, pois

estes também admitiram receber uma maior contribuição para o exercício da docência por meio dos programas de pós-graduação.

As pesquisas realizadas por Cunha (2000), Pimenta e Anastasiou (2002) e Zabalza (2004) assinalam a falta de preparação para docência no ensino superior, ao constatarem a existência de professores com experiência profissional, dando aulas sem embasamento pedagógico, atuando na sala de aula da maneira como acreditam ser a forma correta ou com base nos modelos de seus professores. Para Veiga (2006) o trabalho docente não pode ser fundamentado somente no conhecimento especializado, por meio do conteúdo a ser ministrado. Engloba um conjunto de atividades pois, além de ministrar as aulas, o professor precisa organizar as atividades pedagógicas, como o planejamento de ensino, a seleção dos objetivos, metodologias e recursos didáticos, a elaboração dos instrumentos avaliativos e a definição dos procedimentos de acompanhamento do aluno, para valorizar o processo de aprendizagem.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL		fr.	%
Quanto você diria que a sua formação acadêmica o preparou para o exercício da docência			
GRADUAÇÃO	Não se aplica	2	9.1%
	Não preparou	5	22.7%
	Preparou pouco	6	27.3%
	Satisfatoriamente	8	36.4%
	Acima das expectativas	0	0%
	Com excelência	1	4.5%
ESPECIALIZAÇÃO/ MBA	Não se aplica	9	40.9%
	Não preparou	3	13.6%
	Preparou pouco	4	18.2%
	Satisfatoriamente	4	18.2%
	Acima das expectativas	2	9.1%
	Com excelência	0	0%
MESTRADO	Não se aplica	2	9.1%
	Não preparou	0	0%
	Preparou pouco	5	22.7%
	Satisfatoriamente	6	27.3%
	Acima das expectativas	6	27.3%
	Com excelência	3	13.6%
DOUTORADO	Não se aplica	5	22.7%
	Não preparou	1	4.5%
	Preparou pouco	3	13.6%
	Satisfatoriamente	4	18.2%
	Acima das expectativas	6	27.3%
	Com excelência	3	13.6%
PÓS-DOUTORADO/ LIVRE DOCÊNCIA	Não se aplica	16	72.7%
	Não preparou	1	4.5%
	Preparou pouco	1	4.5%
	Satisfatoriamente	3	13.6%
	Acima das expectativas	1	4.5%
	Com excelência	0	0%
N=22			

Tabela 10: Verificação da formação acadêmica como preparação para docência

Fonte: Elaboração Própria

Na tabela 11 os professores puderam optar por mais de uma alternativa, mas de toda maneira a grande concentração de repostas mostrou que os conhecimentos obtidos em TIC ocorreram por iniciativa própria (91%).

FORMAÇÃO PROFISSIONAL		fr.	%
Os conhecimentos que você possui em TIC foram obtidos:			
POR CONTA PRÓPRIA		20	91%
POR CONTA PRÓPRIA E FORMAÇÃO ACADÊMICA INICIAL		1	4.5%
FORMAÇÃO ACADÊMICA INICIAL		2	9%
PÓS-GRADUAÇÃO		0	0%
POR CONTA PRÓPRIA E AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA		4	18%
N=22			

Tabela 11: Identificação de como foram obtidos os conhecimentos em TIC

Fonte: Elaboração Própria

Quanto ao grau de conhecimento das TIC pelos professores conforme mostra a tabela 12, três dos aparatos tecnológicos receberam uma pontuação mais baixa indicada um menor conhecimento sobre a utilização dos mesmos. As menores pontuações foram relacionadas ao uso das redes sociais com 77,3% entre as categorias pouco conhecimento (36,4%), a nenhum (40,9%); jogos educativos perfazendo 54,5% nos índices pouco (22,7%) a nenhum (31,8%) e vídeo (Câmera de vídeo) com 50% nos conceitos pouco (36,4%) a nenhum (13,6%). Receberam a mesma pontuação indicando um alto grau de conhecimento, a Internet com um total de 81,8% nos índices muito (54,5%) e pleno (27,3%), o computador e o projetor multimídia. Com um percentual relativamente alto também aparecem os blogs, com 72,8% entre os conceitos, suficiente (36,4%) e muito (36,4%) e a vídeo gravação com 63,7% entre as categorias suficiente (36,4%) e muito (18,2%). Os professores se consideram com um elevado grau de conhecimento sobre o uso da Internet, computadores e projetor multimídia, adquirindo esta competência por iniciativa própria.

Ao lado da preocupação com a preparação para a docência, os professores têm outro agravante nos dias atuais, a utilização das TIC em suas aulas. Vivemos na Sociedade da Informação e do Conhecimento, rodeada de tecnologias, uma sociedade midiática, por meio da qual os alunos convivem também intensamente em contato com estes mesmos aparatos tecnológicos. Cabe ao docente conhecer estas tecnologias e utilizá-las no processo de ensino e aprendizagem. Mas, se por um lado os professores carecem de uma formação pedagógica, por

outro lado, terão a difícil tarefa de também conhecer e utilizar adequadamente as TIC no ensino.

Oliveira (1977) define a função da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem como uma forma de aplicação dos conhecimentos científicos em situações/problemas relacionados ao conteúdo a ser ministrado na disciplina. Entretanto, segundo Godoy (2003), os docentes ao utilizarem as TIC no seu cotidiano, como o computador e o projetor multimídia na realização de seus trabalhos, pesquisa e desenvolvimento de suas aulas, ainda são poucos que as utilizam no processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, segundo Leitinho (2008), a responsabilidade pela formação pedagógica do docente universitário é da Instituição de Ensino Superior, cabendo a ela estimular a inovação, a crítica e a criatividade. Caso a instituição ofereça a capacitação, a escolha em participar dos programas recairá sobre o professor, dependendo de sua motivação. Portanto, para obter um maior aproveitamento, é preciso conciliar os interesses pessoais dos docentes com a formação obrigatória (no sentido de necessária para as instituições de ensino).

FORMAÇÃO PROFISSIONAL		fr.	%
Como classifica os seus conhecimentos como utilizador de TIC:			
Vídeo (Vídeogravação)	Nenhum	3	13.6%
	Pouco	5	22.7%
	Suficiente	8	36.4%
	Muito	4	18.2%
	Pleno	2	9.1%
Vídeo (Camera de vídeo)	Nenhum	3	13.6%
	Pouco	8	36.4%
	Suficiente	7	31.8%
	Muito	1	4.5%
	Pleno	3	13.6%
Internet	Nenhum	1	4.5%
	Pouco	0	0%
	Suficiente	3	13.6%
	Muito	12	54.5%
	Pleno	6	27.3%
Computador	Nenhum	1	4.5%
	Pouco	0	0%
	Suficiente	3	13.6%
	Muito	12	54.5%
	Pleno	6	27.3%
Projetor Multimídia	Nenhum	1	4.5%
	Pouco	0	0%
	Suficiente	3	13.6%
	Muito	12	54.5%
	Pleno	6	27.3%
Blog	Nenhum	1	4.5%
	Pouco	0	0%
	Suficiente	8	36.4%
	Muito	8	36.4%
	Pleno	5	22.7%
Jogos Educativos	Nenhum	7	31.8%
	Pouco	5	22.7%
	Suficiente	4	18.2%
	Muito	5	22.7%
	Pleno	1	4.5%
Redes Sociais	Nenhum	9	40.9%
	Pouco	8	36.4%
	Suficiente	3	13.6%
	Muito	1	4.5%
	Pleno	1	4.5%
N=22			

Tabela 12: Classificação dos conhecimentos das TIC pelos professores

Fonte: Elaboração Própria

7.3.2 Preparação dos alunos para o uso das TIC

Para o desenvolvimento da análise desta dimensão, elaboramos três tabelas, a tabela 13 para verificar a percepção dos alunos sobre a formação acadêmica e a preparação para o uso das TIC, a tabela 14 para identificar como foram obtidos os conhecimentos em TIC e a tabela 15 para examinar como os alunos classificam seus conhecimentos como utilizador das TIC.

Os alunos ao refletirem sobre a sua formação acadêmica, ponderaram se a mesma oferece capacitação para o uso das TIC, avaliando por séries o conhecimento recebido. Expressamos em números os pensamentos dos mesmos em relação a este quesito. No ponto de vista dos alunos, uma grande parte (44,8%), acredita que na 4^a. série, este tipo de conhecimento não se aplica, seguidos de 31% na categoria preparou pouco. Posteriormente, houve uma evolução gradativa em relação às séries, sendo a primeira série como a que menos preparou para o uso das TIC, recebendo um total de 72,4% entre as categorias preparou pouco (43,1%) e não preparou (29,3%); a segunda série com 67,2% nas modalidades preparou pouco (44,8%) e não preparou (22,4%) e; a terceira série com 58,6% entre os índices preparou pouco (48,3%) e não preparou (10,3%). Na apreciação geral destes itens verificamos que de acordo com o ponto de vista dos alunos do curso de RP, a graduação é reconhecida como aquela que prepara pouco ou não prepara os alunos para o uso das TIC, conforme fica evidenciado na tabela 13.

PREPARAÇÃO PARA O USO DAS TIC		fr.	%
Quanto você diria que a sua formação acadêmica o tem preparado para utilizar as TICs			
1ª SÉRIE	Não se aplica	5	8.6%
	Não preparou	17	29.3%
	Preparou pouco	25	43.1%
	Satisfatoriamente	11	19%
	Acima das expectativas	0	0%
	Com excelência	0	0%
2ª SÉRIE	Não se aplica	9	15.5%
	Não preparou	13	22.4%
	Preparou pouco	26	44.8%
	Satisfatoriamente	10	17.2%
	Acima das expectativas	0	0%
	Com excelência	0	0%
3ª SÉRIE	Não se aplica	2	3.4%
	Não preparou	6	10.3%
	Preparou pouco	28	48.3%
	Satisfatoriamente	19	32.8%
	Acima das expectativas	1	1.7%
	Com excelência	2	3.4%
4ª SÉRIE	Não se aplica	26	44.8%
	Não preparou	0	0%
	Preparou pouco	18	31%
	Satisfatoriamente	10	17.2%
	Acima das expectativas	3	5.2%
	Com excelência	1	1.7%
N=58			

Tabela 13: Percepção de alunos sobre a formação acadêmica e a preparação para o uso das TIC

Fonte: Elaboração Própria

Na identificação de como foram obtidos os conhecimentos em TIC pelos alunos, mesmo tendo como possibilidade a opção por mais itens, em sua grande maioria foram assinaladas a alternativa, iniciativa própria (90%). Este dado foi equivalente à opção dos professores. Portanto, professores e alunos, revelaram uma busca por capacitação no uso das TIC por iniciativas pessoais, conforme ilustra a tabela 14.

PREPARAÇÃO PARA O USO DAS TIC		fr.	%
Os conhecimentos que você possui em TIC foram obtidos:			
POR CONTA PRÓPRIA		52	90%
POR CONTA PRÓPRIA E FORMAÇÃO ACADÊMICA INICIAL		3	4.5%
FORMAÇÃO ACADÊMICA INICIAL		5	9%
PÓS-GRADUAÇÃO		0	0%
POR CONTA PRÓPRIA E AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA		11	18%
N=58			

Tabela 14: Identificação de como foram obtidos os conhecimentos em TIC pelos alunos

Fonte: Elaboração Própria

Na tabela 15 buscamos examinar como os alunos classificam os seus conhecimentos como utilizadores das TIC. Os aparatos tecnológicos mais conhecidos pelos alunos enquanto

utilizadores são respectivamente: a *Internet* com 93,1%, variando entre suficiente (29,3%), muito (44,8%) e pleno (19%); o *computador* com 91,4%, entre os conceitos (24,1%), muito (46,6%) e pleno (20,7%) e; *redes sociais* totalizando 91,4% nos índices suficiente (31%), muito (41,4%) e pleno (19%). Numa categoria intermediária ficou o projetor multimídia com 67,2% entre os conceitos, suficiente (41,4%), muito (22,4%) e pleno (3,4%) e o blog teve uma variação entre pouco conhecimento 48,3% nas categorias pouco (41,4%) e nenhum (6,9%) e um conhecimento satisfatório com indicações nos índices suficiente (27,6%), muito (20,7%) e pleno (3,4%). Os instrumentos com menor pontuação enquanto utilizadores foram os jogos educativos com 79,3% indicando pouco conhecimento, nos índices pouco (48,3%) e nenhum (31%); vídeo gravação com 75,8% nas categorias pouco (58,6%) e nenhum (17,2%) e vídeo câmara com 67,3% nos conceitos, pouco (48,3%) e nenhum (19%).

PREPARAÇÃO PARA O USO DAS TIC		fr.	%
Como classifica os seus conhecimentos como utilizador de TIC:			
Vídeo (Videogravação)	Nenhum	10	17.2%
	Pouco	34	58.6%
	Suficiente	11	19%
	Muito	2	3.4%
	Pleno	1	1.7%
Vídeo (Camera de vídeo)	Nenhum	11	19%
	Pouco	28	48.3%
	Suficiente	16	27.6%
	Muito	2	3.4%
	Pleno	1	1.7%
Internet	Nenhum	2	3.4%
	Pouco	2	3.4%
	Suficiente	17	29.3%
	Muito	26	44.8%
	Pleno	11	19%
Computador	Nenhum	2	3.4%
	Pouco	3	5.2%
	Suficiente	14	24.1%
	Muito	27	46.6%
	Pleno	12	20.7%
Projetor Multimídia	Nenhum	5	8.6%
	Pouco	14	24.1%
	Suficiente	24	41.4%
	Muito	13	22.4%
	Pleno	2	3.4%
Blog	Nenhum	4	6.9%
	Pouco	24	41.4%
	Suficiente	16	27.6%
	Muito	12	20.7%
	Pleno	2	3.4%
Jogos Educativos	Nenhum	18	31%
	Pouco	28	48.3%
	Suficiente	9	15.5%
	Muito	2	3.4%
	Pleno	1	1.7%
Redes Sociais	Nenhum	2	3.4%
	Pouco	3	5.2%
	Suficiente	18	31%
	Muito	24	41.4%
	Pleno	11	19%
N=58			

Tabela 15: Classificação dos conhecimentos das TIC como utilizadores pelos alunos

Fonte: Elaboração Própria

Os computadores e a Internet foram também citados como os instrumentos e suportes mais conhecidos e utilizados pelos professores. Contudo o diferencial nos alunos foi uma alta pontuação das redes sociais, indicando um maior conhecimento e uso por parte deles, deste aparato. Consideramos um pouco preocupante a indicação de pouco conhecimento em vídeo câmera e vídeo gravação, pois nas terceiras e quartas séries os alunos já tiveram disciplinas com suporte em vídeos e gravações, para produção de vídeos corporativos.

O processo de massificação e inclusão da TIC na sociedade segundo Zabalza (2004), fez com que as relações entre professores e alunos fossem reduzidas, tornando-se menos intensas. O professor já não é mais o centro na busca dos conteúdos, podendo o aluno optar pela busca de informações em diversos meios de comunicação e informação. Diante disto, há uma urgência na mudança de papéis dos atores deste processo (professores e alunos), bem como da instituição:

(...) há uma premente necessidade de se fazer uma alteração no sistema de Ensino Superior, por meio da inserção de novas tecnologias da informação e comunicação no processo tradicional de ensino-aprendizagem, uma vez que a globalização tem apontado para a necessidade de formação de profissionais comprometidos com sua realidade e competentes para solucionar problemas criativamente (Silveira & Joly, 2002, p.65).

O comportamento dos alunos nesta Sociedade da Informação e do Conhecimento conforme apresentada por Marinho (2002) está bem diferente de seus pais e de seus professores. Hoje, os jovens convivem com as TIC e interagem com o conhecimento de forma diferente, em comparação com as gerações anteriores. Este fator deve ser levando em consideração ao repensar nas mudanças de papéis e na inclusão das TIC no ensino, pois traz alterações na área do conhecimento, criando novos desafios para as Instituições de Ensino Superior e conseqüentemente para o ensino de Relações Públicas.

Entre estas mudanças está o processamento multimídico citados por Moran (2007) e Teruya (2006), em que os sujeitos midiáticos, recebem muita informação captada pelas TIC, mas sem o aprofundamento do conteúdo disponibilizado. Neste sentido, os meios de comunicação ao transmitirem informações rápidas e sintéticas, condicionam o indivíduo a buscar e receber informações superficiais e fragmentadas. O aluno deste novo tempo recebe este tipo de interferência, reagindo ao conhecimento desta mesma maneira.

Cabe ao professor transformar a informação disponibilizada na rede em conhecimento, por meio de análise crítica e pela mediação docente (Tedesco, 2004). O papel da docência é

alterado em virtude das mudanças no processo de ensino e aprendizagem. O aluno não é mais visto com um comportamento passivo, como aquele que escuta, lê e decora para reproduzir o conhecimento transmitido. Precisa buscar e analisar as informações e elaborar o conhecimento. Desta forma, o aluno ao se preparar para o mundo tecnológico, precisa encontrar no ensino uma formação reflexiva, por meio do oferecimento de uma cultura geral, com o domínio da técnica e uma visão crítica das TIC, conforme já mencionamos e apontados por Sampaio e Leite (2002), Teruya (2006) e Peruzzo (2003).

Feito estas considerações prosseguiremos na análise, buscando aprofundar um pouco mais nos aspectos pedagógicos do curso, analisando as modalidades e recursos didáticos utilizados no ensino de RP da UEL.

7.3.3 Modalidades didáticas utilizadas no ensino de RP

Na dimensão planejamento de ensino por parte de professores e percepção de alunos, selecionamos dois itens para avaliar com maior detalhamento, por reconhecermos como categorias com maior possibilidade de inserção das TIC, as modalidades e recursos didáticos, sob o enfoque da frequência de uso. Entre as modalidades didáticas incluímos algumas consideradas como modelos mais recorrentes citadas pelos professores na fase qualitativa como: as aulas expositivas, leitura de textos, estudo de casos, dinâmicas e dramatizações, seminários, análise de filmes e imagens, pesquisa de campo, visitas técnicas. E outras, como práticas mais contemporâneas referendadas por alguns teóricos como: Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)²⁰ (citada por Thomsom, 1996; Sankai & Lima, 1996; Ribeiro, 2008), Mapas Conceituais²¹ defendidos por Novak & Gowin (1996), Moreira (2006, 2010), Projetos

²⁰ *Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou PBL (Problem-based Learning)* é uma metodologia de ensino e aprendizagem com larga utilização em escolas superiores (notadamente de medicina) e em outros níveis educacionais. Concebido no final dos anos 1960, o PBL, grosso modo, emprega problemas da vida real (reais ou simulados) para iniciar, motivar e focar a aprendizagem de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais. Além de apresentar uma introdução geral ao PBL, enfocando alguns aspectos principais (e.g., fundamentos, características, formatos e problemas), este texto descreve e discute uma experiência parcial da metodologia (em uma disciplina isolada em currículos convencionais) a partir da visão dos atores e de resultados de pesquisas, mostrando seus limites intrínsecos e contextuais e indicando os ganhos com relação ao desenvolvimento tanto discente quanto docente.

²¹ *Mapas Conceituais* são estruturas esquemáticas que representam conjuntos de ideias e conceitos dispostos em uma espécie de rede de proposições, de modo a apresentar mais claramente a exposição do conhecimento e organizá-lo segundo a compreensão cognitiva do seu idealizador. A construção de Mapas Conceituais (Novak & Gowin, 1996) propõe que as temáticas sejam apresentadas de modo diferenciado, progressivo e integrado. Pela diferenciação progressiva, determinados conceitos são desdobrados em outros conceitos que estão contidos em si mesmos, parcial ou integralmente, indo dos conceitos mais globais ao menos inclusivo.

Integrados²² apresentados por Tondato (2010), Jogos e simulações que podem ter a sua versão *on line*²³, indicados por Keys e Wolfe (1990), Rosas e Sauaia (2006) e Paixão e Bruni (2007).

Para esta análise elaboramos 4 tabelas para verificação da frequência de uso das modalidades didáticas, duas por parte de professores (tabela 16 e 17) e duas para constatação da frequência de uso na percepção de alunos (tabela 18 e 19). Organizamos em duas tabelas por fontes de pesquisa, pois havia um número extenso de modalidades. Na tabela 16 incluímos 7 modalidades (aula expositiva; leitura de textos; estudo de casos; dinâmicas e dramatizações; jogos e simulações; seminários; análise de filmes), chamada por nós de frequência I - Professores e, na tabela 17 incluímos mais seis modalidades (projeto integrados; PBL – aprendizagem baseada em problemas; mapas conceituais e *brainstorm*; pesquisa de campo; visitas técnicas e análise das mídias digitais), denominada de frequência II - professores. Na tabela 18 incluímos 7 modalidades (aula expositiva; leitura de textos; estudo de casos; dinâmicas e dramatizações; jogos e simulações; seminários; análise de filmes), chamada de frequência I - Alunos e, na tabela 19 incluímos mais seis modalidades (projeto integrados; PBL – aprendizagem baseada em problemas; mapas conceituais e *brainstorm*; pesquisa de campo; visitas técnicas e análise das mídias digitais), denominada de frequência II - Alunos. Os recursos didáticos serão analisados no próximo tópico.

Nas tabelas 16 e 17 procuramos identificar a frequência das modalidades didáticas de professores no semestre letivo, para traçar um quadro da composição de estratégias utilizadas por eles junto aos seus alunos. Em termos de frequência ao pensarmos no semestre letivo, construímos a escala do maior intervalo ao menor, considerando uma vez por semestre o maior intervalo e diariamente ou 1 x por semana, o menor intervalo. Ao optar por uma semana, significa que praticamente o professor se utiliza desta estratégia todas as aulas, pois geralmente os professores ministram suas disciplinas para cada turma em média uma vez por semana, variando a quantidade de horas aulas na semana, de 2 horas até 4 horas.

A modalidade mais utilizada com uma periodicidade menor, no intervalo de uma semana, foi a aula expositiva, com 86,4%. Em seguida outra modalidade mais utilizada com uma variação semanal (45,5%), quinzenal (22,7%) e até mensal (13,6%) foi a leitura de

²² *Projetos integrados* - O trabalho integrado possibilita ao aluno uma visão do conjunto das disciplinas ministradas em um mesmo semestre e a sua inserção no programa do curso, abrindo perspectivas e expectativas a serem exploradas nos semestres seguintes. A realização desse trabalho também ajuda na compreensão do conceito do trabalho científico, da imprescindibilidade de sistematização de dados. Os estudantes ficam mais cientes das possibilidades e limitações da atividade, bem como das necessidades e especificidades da formação acadêmica e profissional (Tondato, 2010, p. 120).

²³ *Jogos e simulações* – Referem-se a “uma situação experimental, na qual aprendizagem e mudanças de comportamento podem ocorrer, e na qual, comportamentos de gestão possam ser observados. Uma simulação experimental é uma situação simplificada que contém suficiente semelhança, ou ilusão da realidade, para induzir respostas nos exercícios por parte dos participantes de forma semelhante à vida real”. (Keys & Wolfe, 1990, p. 1).

textos, perfazendo um total de 81,8% nestes três índices. A análise de filmes recebeu um percentual de 81,8%, entre os intervalos, mensal (27,3%) e bimestral (13,6%) e quinzenal (13,6%). Os seminários também foram bem pontuados, mas tiveram uma dispersão em termos de intervalos, totalizaram 81,8%, entre a utilização 1 x no bimestre (31,8%), 1 x no semestre (27,3%) e 1 x a cada 15 dias (22,7%). O estudo de caso aparece também com uma frequência grande de utilização totalizando 68,2% entre os índices, quinzenais (31,8%), seguidos dos mensais (18,2%) e semanais (18,2%). Outra modalidade utilizada com mais moderação foi a análise de mídias digitais, perfazendo um total de 45,4 % nas categorias mensais (22,7%) e bimestrais (22,7%), e a indicação de 22,7% no índice não utiliza. A pesquisa de campo também aparece com um total de 50% entre os intervalos bimestrais (27,3%) e semestrais (22,7%), e 36,4% afirmam não utilizar esta modalidade. Estas duas estratégias (análise de mídias digitais e pesquisa de campo) tem características particulares e disciplinas mais específicas que englobam cada uma delas, uma enfocando disciplinas mais voltadas para realização de pesquisas e outra, disciplinas de tecnologias com desenvolvimento de análise de mídias digitais, por conta disso, alguns professores mencionaram não utilizar.

Entre as modalidades não utilizadas ou pouco utilizadas aparecem os jogos e simulações com 63,6% na alternativa não utilizam, as dinâmicas e dramatizações com 59,1% também na categoria - não utilizam. As visitas técnicas com 63,6% no índice não utilizam, e 18,2 % 1 x semestre. Os mapas conceituais com 50% como uma modalidade não utilizada e 27,3 % 1 x semestre. O PBL com 50% indicado no item não utilizam e 13,6 % 1 x por semestre e projetos integrados com 45,5 % no item não utilizam e 27,3% 1 x por semestre.

PLANEJAMENTO DE ENSINO		fr.	%
Frequência de utilização das seguintes modalidades didáticas em aula			
AULA EXPOSITIVA	Não conheço	0	0%
	Não utilizam	1	4.5%
	1x a cada semestre	1	4.5%
	1x a cada bimestre	0	0%
	1x por mês	1	4.5%
	1x a cada 15 dias	0	0%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	19	86.4%
LEITURA DE TEXTOS	Não conheço	0	0%
	Não utilizam	2	9.1%
	1x a cada semestre	2	9.1%
	1x a cada bimestre	0	0%
	1x por mês	3	13.6%
	1x a cada 15 dias	5	22.7%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	10	45.5%
ESTUDO DE CASOS	Não conheço	0	0%
	Não utilizam	2	9.1%
	1x a cada semestre	2	9.1%
	1x a cada bimestre	3	13.6%
	1x por mês	4	18.2%
	1x a cada 15 dias	7	31.8%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	4	18.2%
DINÂMICAS E DRAMATIZAÇÕES	Não conheço	0	0%
	Não utilizam	13	59.1%
	1x a cada semestre	3	13.6%
	1x a cada bimestre	1	4.5%
	1x por mês	3	13.6%
	1x a cada 15 dias	1	4.5%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	1	4.5%
JOGOS SIMULAÇÕES	Não conheço	0	0%
	Não utilizam	14	63.6%
	1x a cada semestre	2	9.1%
	1x a cada bimestre	1	4.5%
	1x por mês	4	18.2%
	1x a cada 15 dias	0	0%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	1	4.5%
SEMINÁRIOS	Não conheço	0	0%
	Não utilizam	2	9.1%
	1x a cada semestre	6	27.3%
	1x a cada bimestre	7	31.8%
	1x por mês	2	9.1%
	1x a cada 15 dias	5	22.7%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	0	0%
ANÁLISE DE FILMES E IMAGENS	Não conheço	0	0%
	Não utilizam	3	13.6%
	1x a cada semestre	5	22.7%
	1x a cada bimestre	3	13.6%
	1x por mês	6	27.3%
	1x a cada 15 dias	3	13.6%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	2	9.1%
N=22			

Tabela 16: Frequência de utilização das modalidades didáticas pelos professores – frequência I – Professores

Fonte: Elaboração Própria

PLANEJAMENTO DE ENSINO		fr.	%
PROJETOS INTEGRADOS	Não conheço	1	4.5%
	Não utilizam	10	45.5%
	1x a cada semestre	6	27.3%
	1x a cada bimestre	2	9.1%
	1x por mês	2	9.1%
	1x a cada 15 dias	1	4.5%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	0	0%
PBL - APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS	Não conheço	1	4.5%
	Não utilizam	11	50%
	1x a cada semestre	3	13.6%
	1x a cada bimestre	1	4.5%
	1x por mês	2	9.1%
	1x a cada 15 dias	2	9.1%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	2	9.1%
MAPAS CONCEITUAIS E BRAINSTORM	Não conheço	2	9.1%
	Não utilizam	11	50%
	1x a cada semestre	6	27.3%
	1x a cada bimestre	1	4.5%
	1x por mês	1	4.5%
	1x a cada 15 dias	0	0%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	1	4.5%
PESQUISA DE CAMPO	Não conheço	0	0%
	Não utilizam	8	36.4%
	1x a cada semestre	5	22.7%
	1x a cada bimestre	6	27.3%
	1x por mês	2	9.1%
	1x a cada 15 dias	0	0%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	1	4.5%
VISITAS TÉCNICAS	Não conheço	1	4.5%
	Não utilizam	14	63.6%
	1x a cada semestre	4	18.2%
	1x a cada bimestre	1	4.5%
	1x por mês	1	4.5%
	1x a cada 15 dias	1	4.5%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	0	0%
ANÁLISE DE MÍDIAS DIGITAIS	Não conheço	0	0%
	Não utilizam	5	22.7%
	1x a cada semestre	2	9.1%
	1x a cada bimestre	5	22.7%
	1x por mês	5	22.7%
	1x a cada 15 dias	2	9.1%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	3	13.6%
OUTROS		-	-
N=22			

Tabela 17: Frequência de utilização das modalidades didáticas pelos professores – frequência II - Professores

Fonte: Elaboração Própria

O mapa de estratégias utilizadas no semestre letivo pelos professores fica concentrado em aulas expositivas semanais, leituras de textos semanais ou quinzenais, a realização de seminários variando entre o bimestre, o semestre ou a quinzena, com a análise de filmes no mês, ou no semestre, ou no bimestre ou quinzenalmente e estudo de casos quinzenalmente, ou 1 x por mês ou 1 x por semana.

A percepção dos alunos em relação ao uso das modalidades pelos professores teve algumas equivalências em termos de hierarquia entre as mais utilizadas e menos, variando um pouco na frequência, ficando mais concentradas as indicações entre os intervalos de utilização em cada uma delas, conforme observamos nas tabelas 18 e 19, a seguir. Para os alunos a modalidade mais utilizada e com menor intervalo de tempo foi a aula expositiva com 91,4% entre as categorias, diariamente/1 vez por semana (72,4%) e 1x a cada 15 dias (19%). Em segundo lugar apareceu a leitura de textos totalizando 91,4% nos índices semanalmente (63,8%) e quinzenalmente (27,6%). Os seminários aparecem em terceiro lugar com 89,6% distribuídos entre o uso semanal (31%), quinzenal (29,3%) e mensal (22,4%). Aqui nesta modalidade, os professores assinalaram intervalos maiores do que os alunos, portanto na percepção dos alunos esta estratégia é utilizada com mais intensidade do que na proposição feita pelos docentes. A análise de filmes e imagens aparece com 67,3% nos itens 1 x cada semestre (46,6%) e 1x cada bimestre (20,7%). Esta modalidade também foi percebida de maneira diferente pelos alunos, os intervalos foram maiores do que os citados pelos professores (mês/bimestre e quinzena). Os estudos de caso tiveram totalizaram 65,5% entre os índices 1 x por mês (34,5%), por bimestre (15,5%) e semestre (15,5%).

Na pesquisa de campo os intervalos foram mais longos ficando com 67,2% entre as categorias 1 x cada semestre (43,1%) e 1 x cada bimestre (24,1%) e as análises de mídias digitais com 44,80% nos intervalos 1x a cada semestre (19%), 1 x a cada bimestre (15,5%) e 1 x por mês (10,3%) e uma indicação de 34,5% como não utilizada pelos docentes. Uma modalidade que apresentou diferenças significativas foi a de dinâmicas e dramatizações, enquanto uma grande parte dos docentes (59,1%) afirmou não utilizar, os alunos indicaram com um total de 65,5% a sua utilização pelos docentes nas categorias 1x a cada semestre (29,3%), 1 x cada bimestre (19%) e 1x por mês (17,2%).

As modalidades projetos integrados; PBL – Aprendizagem Baseada em Problemas e; Mapas Conceituais e Brainstorm foram assinaladas como desconhecidas por 19% dos alunos. Ainda estas mesmas categorias foram apontadas respectivamente como não utilizadas na

percepção dos alunos pelos professores com 46,6%; 41,4% e; 41,4%. Outra estratégia não utilizada na percepção de alunos pelos docentes são as visitas técnicas (67,2%) e 10% deles desconhecem esta modalidade.

PLANEJAMENTO DE ENSINO DO PROFESSOR		fr.	%
Frequência com que os professores se utilizam das seguintes modalidades didáticas em aula			
AULA EXPOSITIVA	Não conheço	1	1.7%
	Não utilizam	1	1.7%
	1x a cada semestre	1	1.7%
	1x a cada bimestre	0	0%
	1x por mês	2	3.4%
	1x a cada 15 dias	11	19%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	42	72.4%
LEITURA DE TEXTOS	Não conheço	1	1.7%
	Não utilizam	2	3.4%
	1x a cada semestre	0	0%
	1x a cada bimestre	0	0%
	1x por mês	2	3.4%
	1x a cada 15 dias	16	27.6%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	37	63.8%
ESTUDO DE CASOS	Não conheço	1	1.7%
	Não utilizam	3	5.2%
	1x a cada semestre	9	15.5%
	1x a cada bimestre	9	15.5%
	1x por mês	20	34.5%
	1x a cada 15 dias	10	17.2%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	6	10.3%
DINÂMICAS E DRAMATIZAÇÕES	Não conheço	3	5.2%
	Não utilizam	10	17.2%
	1x a cada semestre	17	29.3%
	1x a cada bimestre	11	19%
	1x por mês	10	17.2%
	1x a cada 15 dias	4	6.9%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	3	5.2%
JOGOS SIMULAÇÕES	Não conheço	4	6.9%
	Não utilizam	34	58.6%
	1x a cada semestre	7	12.1%
	1x a cada bimestre	8	13.8%
	1x por mês	3	5.2%
	1x a cada 15 dias	1	1.7%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	1	1.7%
SEMINÁRIOS	Não conheço	1	1.7%
	Não utilizam	1	1.7%
	1x a cada semestre	1	1.7%
	1x a cada bimestre	7	12.1%
	1x por mês	13	22.4%
	1x a cada 15 dias	17	29.3%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	18	31%
ANÁLISE DE FILMES E IMAGENS	Não conheço	1	1.7%
	Não utilizam	3	5.2%
	1x a cada semestre	27	46.6%
	1x a cada bimestre	12	20.7%
	1x por mês	8	13.8%
	1x a cada 15 dias	5	8.6%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	2	3.4%
N=58			

Tabela 18: Frequência com que os professores se utilizam das modalidades didáticas – frequência I – Alunos

Fonte: Elaboração Própria

PLANEJAMENTO DE ENSINO DO PROFESSOR		fr.	%
PROJETOS INTEGRADOS	Não conheço	11	19%
	Não utilizam	27	46.6%
	1x a cada semestre	8	13.8%
	1x a cada bimestre	9	15.5%
	1x por mês	0	0%
	1x a cada 15 dias	3	5.2%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	0	0%
PBL - APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS	Não conheço	11	19%
	Não utilizam	24	41.4%
	1x a cada semestre	11	19%
	1x a cada bimestre	9	15.5%
	1x por mês	0	0%
	1x a cada 15 dias	1	1.7%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	2	3.4%
MAPAS CONCEITUAIS E BRAINSTORM	Não conheço	11	19%
	Não utilizam	24	41.4%
	1x a cada semestre	12	20.7%
	1x a cada bimestre	9	15.5%
	1x por mês	0	0%
	1x a cada 15 dias	1	1.7%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	1	1.7%
PESQUISA DE CAMPO	Não conheço	2	3.4%
	Não utilizam	9	15.5%
	1x a cada semestre	25	43.1%
	1x a cada bimestre	14	24.1%
	1x por mês	4	6.9%
	1x a cada 15 dias	3	5.2%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	1	1.7%
VISITAS TÉCNICAS	Não conheço	6	10.3%
	Não utilizam	39	67.2%
	1x a cada semestre	11	19%
	1x a cada bimestre	1	1.7%
	1x por mês	0	0%
	1x a cada 15 dias	1	1.7%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	0	0%
ANÁLISE DE MÍDIAS DIGITAIS	Não conheço	3	5.2%
	Não utilizam	20	34.5%
	1x a cada semestre	11	19%
	1x a cada bimestre	9	15.5%
	1x por mês	6	10.3%
	1x a cada 15 dias	5	8.6%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	4	6.9%
OUTROS		-	-
N=58			

Tabela 19: Frequência com que os professores se utilizam das modalidades didáticas – frequência II – Alunos

Fonte: Elaboração Própria

O desenho de estratégias mais utilizadas pelos professores na percepção de alunos ficou com as aulas expositivas semanalmente, leituras de textos semanais ou quinzenais; a realização de seminários semanais ou quinzenais ou mensais; com análise de filmes e imagens a cada semestre ou bimestre; estudo de casos mensais ou bimestrais ou semestrais.

Observamos pela descrição apresentada com relação às estratégias utilizadas em sala de aula, na concepção de professores e alunos do curso de RP da UEL, a preservação de um estilo tradicional de ensino, com as aulas baseadas no método expositivo, em que o professor transmite os conteúdos e os alunos memorizam para reproduzir nas provas. Conforme já falamos em alguns momentos, o processo de ensino e aprendizagem, bem como a profissão docente, vem sofrendo modificações, com as alterações na sociedade. Moran (2007, p.11) advertia que grande parte dos processos de ensino hoje “(...) não se justificam mais. (...) tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas”. A sociedade vem pressionando por mudanças no campo educacional. Contudo, o autor também afirma “(...) se ensinar dependesse só de tecnologia já teríamos achado melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo”. (p.12).

A inserção das TIC no ensino é essencial e contribui para o aprendizado do aluno, mas não é indispensável no processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, o docente inovador segundo Orofino (2005), além de evitar as formas tradicionais de ensino, leva o aluno a recepção crítica do conteúdo midiático, buscando uma análise e resposta aos discursos da mídia. Neste sentido, não importa se utiliza ou não as tecnologias em sala de aula.

De toda maneira, os estudos realizados por Belloni (2005) indicam uma grande resistência por parte dos professores em utilizar as TIC em sala de aula. Entre as justificativas estão o despreparo, desconhecer como utilizar de forma pedagógica a tecnologia e a insegurança ao enfrentar novos desafios no processo de ensino e aprendizagem. Ainda outro aspecto abordado pela autora é de que os professores talvez continuem os mesmos, mas os alunos não.

Apresentado as frequências de utilização das modalidades didáticas por parte dos professores e na percepção de alunos, vamos verificar as frequências dos recursos didáticos, como complementar ao uso das metodologias.

7.3.4 Recursos didáticos utilizados no ensino de RP da UEL

O professor após ter determinado a estrutura do conteúdo e definido exemplos e problemas específicos, seleciona a metodologia de ensino a ser utilizada em suas disciplinas. Posteriormente, o seu próximo passo será a definição das técnicas que sejam mais adequadas para a consecução dos objetivos (Ronca & Escobar, 1984), sendo que, de acordo com Souza

(2007), “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto, para ser aplicado pelo professor a seus alunos” (p. 111). Com a utilização de recursos didáticos, pensamos em preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, fazer dos alunos participantes do processo de aprendizagem.

Para a verificação deste tópico, fizemos uma lista dos recursos didáticos disponíveis na instituição (projektor multimídia, textos e livros, quadro de giz/quadro branco, televisão em sala de aula e quadro interativo, utilização de audiovisuais) e outros disponibilizados por meio da internet e com o uso do computador (publicações digitais, blog e redes sociais, softwares educativos), seguidos de intervalos de frequência, a serem destacados pelos participantes da pesquisa, de acordo com o seu uso.

Procuramos na análise identificar a frequência de uso dos recursos didáticos pelos professores no semestre letivo e comparar com a percepção dos alunos, para traçar um quadro da composição de recursos utilizados pelo conjunto de professores da área, em complemento com as metodologias/modalidade didáticas. Desta forma, poderemos apreciar o modelo de aula mais recorrente no curso. Em termos de frequência ao pensarmos no semestre letivo, construímos a escala do maior intervalo ao menor, considerando uma vez por semestre o maior intervalo e diariamente ou 1 x por semana, o menor intervalo.

Elaboramos duas tabelas para a análise desta categoria, a tabela 20 com a frequência de utilização dos recursos didáticos pelos professores e a tabela 21 com a frequência com que os professores se utilizam dos recursos didáticos na percepção dos alunos.

Ao visualizarmos os dados das tabelas 20 e 21 apresentados a seguir, percebemos vários elementos coincidentes entre professores e percepção de alunos. Despontando em primeiro lugar, aparece a utilização de projetor multimídia com intervalos semanais, totalizando um percentual de 81,8% segundo os professores e 75,9% na visão dos alunos. Em seguida, outra categoria utilizada com maior frequência foi a composta por textos e livros, com um percentual de 72,7% no intervalo semanal na opinião de professores e 69% na indicação - 1 x por semana e 25,9% - 1 x a cada 15 dias pelos alunos. O quadro de giz/quadro branco teve uma particularidade, ao mesmo tempo em que mostra um percentual alto de utilização pelos professores variando entre os itens semanalmente (45,5%), quinzenalmente (13,6%) e mensalmente (13,6%), mostra um grupo de 22,7% optando por não utilizar. Neste mesmo tópico na percepção de alunos a frequência de uso totaliza 67,2% nos intervalos semanais (43,1%) e quinzenais (24,1%). Outro recurso bem pontuado em termos de

frequência foi a utilização de audiovisuais com 50% na categoria semanal pelos professores e com a indicação de 22,7% no índice – não utiliza. E na concepção de alunos, surge com um total de 60,3% nas opções semanais (43,1%) e quinzenais (17,2%).

As publicações analógicas e digitais tiveram uma frequência expressiva segundo os professores, com um percentual de 45,5% destacados no item semanal, outros ainda indicaram a frequência mensal (13,6%) e bimestral (13,6%), contra 18,2% que não utilizam este recurso. No ponto de vista dos alunos as publicações analógicas e digitais são utilizadas com uma frequência variando entre o semestre (24,1%), o mês (17,2%), o bimestre (13,8%) e na quinzena (12,1%). Ainda indicam como um recurso não utilizado (20,7%).

A frequência de uso dos blogs e redes sociais apareceu de maneira dispersa entre os intervalos, no ponto de vista dos professores, com uma maior pontuação na opção -uso semanal (27,3%), depois com 22,7% na categoria mensal e 18,2% no bimestre. Em contrapartida 27,3% afirmaram não utilizar. Os alunos também tiveram uma percepção semelhante, apresentando variações nos intervalos, entre o uso quinzenal (17,2%), uso mensal (17,2%), bimestral (15,4%) e semestral (13,8%). Também foi indicado como um recurso não utilizado por 27,3% de seus professores.

A televisão em sala de aula teve um contraste grande, pois enquanto 45,5 % dos professores afirmam não utilizar, outros 45,5% utilizam com intervalos semanais (18,2%), mensais (18,2%) e quinzenais (9,1%). Para os alunos este recurso também teve um índice alto na categoria – não utilizam (31%) e a indicação de 20,7% no intervalo 1 x a cada semestre e 20,7% no índice uso semanal.

Os recursos didáticos não utilizados pelos professores são os quadros interativos com um percentual de 86,4% na categoria – não utilizam e na percepção de alunos com um total de 84,5%, seguidos dos *softwares* educativos com 77,3% na opção – não utilizam pelos professores e 69% na visão dos alunos. Ainda 10% dos alunos, admitem não conhecer o recurso quadro interativo e 13,8% desconhecem os *softwares* educativos.

PLANEJAMENTO DE ENSINO		fr.	%
Frequência de utilização dos seguintes recursos didáticos			
PROJETOR MULTIMÍDIA	Não conheço	0	0%
	Não utilizo	1	4.5%
	1x a cada semestre	0	0%
	1x a cada bimestre	1	4.5%
	1x por mês	1	4.5%
	1x a cada 15 dias	1	4.5%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	18	81.8%
TEXTOS E LIVROS	Não conheço	0	0%
	Não utilizo	1	4.5%
	1x a cada semestre	1	4.5%
	1x a cada bimestre	1	4.5%
	1x por mês	2	9.1%
	1x a cada 15 dias	1	4.5%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	16	72.7%
QUADRO DE GIZ/ QUADRO BRANCO	Não conheço	0	0%
	Não utilizo	5	22.7%
	1x a cada semestre	1	4.5%
	1x a cada bimestre	0	0%
	1x por mês	3	13.6%
	1x a cada 15 dias	3	13.6%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	10	45.5%
QUADRO INTERATIVO	Não conheço	1	4.5%
	Não utilizo	19	86.4%
	1x a cada semestre	0	0%
	1x a cada bimestre	0	0%
	1x por mês	1	4.5%
	1x a cada 15 dias	0	0%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	1	4.5%
PUBLICAÇÕES ANALÓGICAS OU DIGITAIS	Não conheço	0	0%
	Não utilizo	4	18.2%
	1x a cada semestre	1	4.5%
	1x a cada bimestre	3	13.6%
	1x por mês	3	13.6%
	1x a cada 15 dias	1	4.5%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	10	45.5%
BLOGS, REDES SOCIAIS	Não conheço	0	0%
	Não utilizo	6	27.3%
	1x a cada semestre	0	0%
	1x a cada bimestre	4	18.2%
	1x por mês	5	22.7%
	1x a cada 15 dias	1	4.5%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	6	27.3%
SOFTWARES EDUCATIVOS	Não conheço	1	4.5%
	Não utilizo	17	77.3%
	1x a cada semestre	1	4.5%
	1x a cada bimestre	0	0%
	1x por mês	2	9.1%
	1x a cada 15 dias	0	0%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	1	4.5%
TV EM SALA DE AULA	Não conheço	0	0%
	Não utilizo	10	45.5%
	1x a cada semestre	1	4.5%
	1x a cada bimestre	1	4.5%
	1x por mês	4	18.2%
	1x a cada 15 dias	2	9.1%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	4	18.2%
UTILIZAÇÃO DE AUDIOVISUAIS	Não conheço	0	0%
	Não utilizo	5	22.7%
	1x a cada semestre	1	4.5%
	1x a cada bimestre	2	9.1%
	1x por mês	2	9.1%
	1x a cada 15 dias	1	4.5%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	11	50%
OUTROS		-	-
N=22			

Tabela 20: Frequência de utilização dos recursos didáticos pelos professores
Fonte: Elaboração Própria

PLANEJAMENTO DE ENSINO DO PROFESSOR		fr.	%
Frequência com que os professores se utilizam dos seguintes recursos didáticos			
PROJETOR MULTIMÍDIA	Não conheço	2	3.4%
	Não utilizam	0	0%
	1x a cada semestre	1	1.7%
	1x a cada bimestre	1	1.7%
	1x por mês	1	1.7%
	1x a cada 15 dias	9	15.5%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	44	75.9%
TEXTOS E LIVROS	Não conheço	2	3.4%
	Não utilizam	0	0%
	1x a cada semestre	0	0%
	1x a cada bimestre	0	0%
	1x por mês	1	1.7%
	1x a cada 15 dias	15	25.9%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	40	69%
QUADRO DE GIZ/ QUADRO BRANCO	Não conheço	2	3.4%
	Não utilizam	5	8.6%
	1x a cada semestre	3	5.2%
	1x a cada bimestre	2	3.4%
	1x por mês	7	12.1%
	1x a cada 15 dias	14	24.1%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	25	43.1%
QUADRO INTERATIVO	Não conheço	6	10.3%
	Não utilizam	49	84.5%
	1x a cada semestre	1	1.7%
	1x a cada bimestre	0	0%
	1x por mês	1	1.7%
	1x a cada 15 dias	0	0%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	1	1.7%
PUBLICAÇÕES ANALÓGICAS OU DIGITAIS	Não conheço	3	5.2%
	Não utilizam	12	20.7%
	1x a cada semestre	14	24.1%
	1x a cada bimestre	8	13.8%
	1x por mês	10	17.2%
	1x a cada 15 dias	7	12.1%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	4	6.9%
BLOGS, REDES SOCIAIS	Não conheço	3	5.2%
	Não utilizam	16	27.3%
	1x a cada semestre	8	13.8%
	1x a cada bimestre	9	15.5%
	1x por mês	10	17.2%
	1x a cada 15 dias	10	17.2%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	2	3.4%
SOFTWARES EDUCATIVOS	Não conheço	8	13.8%
	Não utilizam	40	69%
	1x a cada semestre	4	6.9%
	1x a cada bimestre	3	5.2%
	1x por mês	1	1.7%
	1x a cada 15 dias	0	0%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	2	3.4%
TV EM SALA DE AULA	Não conheço	4	6.9%
	Não utilizam	18	31%
	1x a cada semestre	12	20.7%
	1x a cada bimestre	4	6.9%
	1x por mês	5	8.6%
	1x a cada 15 dias	3	5.2%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	12	20.7%
UTILIZAÇÃO DE AUDIOVISUAIS	Não conheço	3	5.2%
	Não utilizam	1	1.7%
	1x a cada semestre	3	5.2%
	1x a cada bimestre	4	6.9%
	1x por mês	12	20.7%
	1x a cada 15 dias	10	17.2%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	25	43.1%
OUTROS		–	–
N=58			

Tabela 21: Frequência com que os professores se utilizam das modalidades didáticas na percepção dos alunos

Fonte: Elaboração Própria

O quadro geral de utilização de recursos didáticos pelos professores e referendados pelos alunos do curso de RP da UEL ficou com esta configuração: uso intensivo dos

projetores multimídia e indicação de textos e livros semanais. O quadro-de-giz/quadro branco utilizado por mais da metade dos professores, com uma variação entre o uso semanal, quinzenal e mensal, bem como a utilização de audiovisuais.

Algumas iniciativas de uso de recursos digitais utilizadas por mais da metade dos professores em intervalos mais dispersos (quinzenais, mensais, bimestrais). Entre as indicações estão as leituras em publicações analógicas e digitais e o uso de blog e redes sociais. Ainda foi constatado a não utilização dos quadros interativos e softwares educativos.

Notamos ainda a prevalência de recursos mais tradicionais (*data-show* e quadro-de-giz), compondo com as aulas expositivas destacadas nas metodologias, mas começam a despontar a utilização de recursos mais inovadores, que propiciam uma maior interação. Acreditamos que a seleção e utilização dos recursos, com a inserção dos digitais por parte dos professores, não dependem somente “(...) de fatores de ordem pessoal, como as atitudes e as motivações para o uso das tecnologias, mas da preparação efetiva que possuem, das competências que detêm, das ferramentas e recursos que conhecem.” (Domingues, Maia, Nunes, & Costa, 2001, p. 602).

Para apreciar com mais profundidade a utilização das TIC no ensino de RP, vamos na sequência nos deter um pouco mais na dimensão – Utilização das TIC no ensino.

7.3.5 Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de RP

Procuramos examinar nesta dimensão – Utilização das TIC no ensino de RP, em que medida os professores se utilizam de computadores e Internet em suas atividades de ensino; quais os serviços mais utilizados e o quanto estimulam os alunos a utilizarem as TIC em sala de aula. E com relação aos alunos, buscamos dimensionar em que medida percebem a utilização de computadores e Internet pelos professores, em suas atividades de ensino; quais os serviços mais utilizados e o quanto são estimulados pelos seus professores a utilizarem as TIC em sala de aula. Elaboramos dois gráficos (gráfico 1 e 2) e quatro tabelas (tabela 22, 23, 24 e 25) para a análise destas questões.

Os gráficos nos mostram uma relativa incorporação dos serviços da Internet pelos professores do curso, com 63,6% afirmando o seu uso e 31,8% mencionando um uso parcial. No ponto de vista dos alunos pesquisados existe também um entendimento de razoável inserção das TIC no ensino, mas seus apontamentos estão invertidos em relação aos

professores, considerando uma utilização parcial da Internet pelos seus professores com 71% e 22% indicando como efetiva.

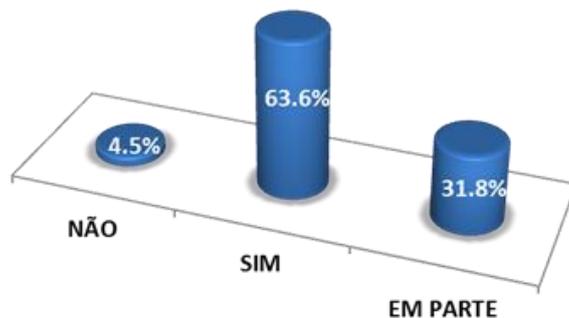


Gráfico 1: Utilização dos serviços da Internet nas disciplinas que ministra em RP – Professores

Fonte: Elaboração Própria



Gráfico 2: Percepção de alunos sobre a utilização dos serviços da Internet nas disciplinas oferecidas pelo curso de RP – Alunos

Fonte: Elaboração Própria

De acordo com a tabela 22 observamos três serviços da Internet mais indicados pelos professores como os mais utilizados no semestre letivo em suas disciplinas, com seus alunos: o correio eletrônico com um percentual de 52,4% de uso semanal, 19% quinzenal e 19% mensal; os *sites, blogs e wikis* com um percentual de 61,9% em três intervalos, 1x por semana (33%), 1x cada 15 dias (28,6%) e 1x cada semestre (19%); e as redes sociais com as indicações 1 x por semana (33,3%) ; 1 x a cada dia 15 dias (14,3 %); e 1 x cada semestre

(19%), sendo que 28,6% deles, afirmaram não conhecerem ou não utilizaram esta modalidade com os seus alunos.

UTILIZAÇÃO DAS TIC NO ENSINO		fr.	%
Frequência de utilização dos serviços da internet no semestre letivo			
CORREIO ELETRÔNICO	Não conheço	2	9.5%
	1x a cada semestre	0	0%
	1x a cada bimestre	0	0%
	1x por mês	4	19%
	1x a cada 15 dias	4	19%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	11	52.4%
FÓRUM	Não conheço	8	38.1%
	1x a cada semestre	6	28.6%
	1x a cada bimestre	2	9.5%
	1x por mês	2	9.5%
	1x a cada 15 dias	0	0%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	3	14.3%
CHAT	Não conheço	9	42.9%
	1x a cada semestre	7	33.3%
	1x a cada bimestre	2	9.5%
	1x por mês	1	4.8%
	1x a cada 15 dias	1	4.8%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	1	4.8%
SITES, BLOGS, WIKIS	Não conheço	3	14.3%
	1x a cada semestre	4	19%
	1x a cada bimestre	1	4.8%
	1x por mês	0	0%
	1x a cada 15 dias	6	28.6%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	7	33.3%
VIDEOCONFERÊNCIA	Não conheço	12	57.1%
	1x a cada semestre	7	33.3%
	1x a cada bimestre	1	4.8%
	1x por mês	0	0%
	1x a cada 15 dias	0	0%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	1	4.8%
REDES SOCIAIS	Não conheço	6	28.6%
	1x a cada semestre	4	19%
	1x a cada bimestre	0	0%
	1x por mês	1	4.8%
	1x a cada 15 dias	3	14.3%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	7	33.3%
OUTROS		–	–
N=22			

Tabela 22: Frequência de utilização dos serviços da Internet no semestre letivo pelos professores

Fonte: Elaboração Própria

UTILIZAÇÃO DAS TIC PELOS PROFESSORES DO CURSO		fr.	%
Frequência de utilização dos serviços da internet pelos professores no semestre letivo			
CORREIO ELETRÔNICO	Não conheço	1	1.9%
	Não utilizam	5	9.4%
	1x a cada semestre	2	3.8%
	1x a cada bimestre	2	3.8%
	1x por mês	3	5.7%
	1x a cada 15 dias	13	24.5%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	27	50.9%
FÓRUM	Não conheço	6	11.3%
	Não utilizam	41	77.4%
	1x a cada semestre	2	3.8%
	1x a cada bimestre	2	3.8%
	1x por mês	2	3.8%
	1x a cada 15 dias	0	0%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	0	0%
CHAT	Não conheço	4	7.7%
	Não utilizam	36	69.2%
	1x a cada semestre	4	7.7%
	1x a cada bimestre	3	5.8%
	1x por mês	2	3.8%
	1x a cada 15 dias	0	0%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	3	5.8%
SITES, BLOGS, WIKIS	Não conheço	3	5.7%
	Não utilizam	12	22.6%
	1x a cada semestre	12	22.6%
	1x a cada bimestre	8	15.1%
	1x por mês	7	13.2%
	1x a cada 15 dias	5	9.4%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	6	11.3%
VIDEOCONFERÊNCIA	Não conheço	5	9.4%
	Não utilizam	40	75.5%
	1x a cada semestre	4	7.5%
	1x a cada bimestre	1	1.9%
	1x por mês	3	5.7%
	1x a cada 15 dias	0	0%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	0	0%
REDES SOCIAIS	Não conheço	1	1.9%
	Não utilizam	11	20.8%
	1x a cada semestre	12	22.6%
	1x a cada bimestre	6	11.3%
	1x por mês	7	13.2%
	1x a cada 15 dias	9	17%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	7	13.2%
OUTROS		–	–
N=58			

Tabela 23: Frequência de utilização dos serviços da Internet no semestre letivo na percepção dos alunos

Fonte: Elaboração Própria

O correio eletrônico; os sites, blogs e wikis; e as redes sociais conforme mostram a tabela 23, também foram percebidos pelos seus alunos como os mais utilizados, contudo os percentuais variaram um pouco. O correio eletrônico teve um total de 75,4% nos intervalos semanal (50,9%) e quinzenal (24,5%); *os sites, blogs e wikis* tiveram uma pontuação dispersa em toda escala totalizando 71,6%, iniciando com o intervalo semestral (22,6%), no bimestre (15,1%), no mês (13,2%), na semana (11,3%) e a cada 15 dias (9,4%). Ainda 22,6% confirmaram a não utilização deste serviço pelos seus professores. E as redes sociais também receberam uma pontuação dispersa em toda a escala, com um percentual de 77,3% nos índices 1 x cada semestre (22,6%); 1x a cada 15 dias (17%); 1x por mês (13,2%); 1 x por semana (13,2%) e 1 x cada bimestre (11,3%). Uma parcela dos alunos (20,8%) admitiu a não utilização deste serviço pelos seus professores.

Entre os serviços menos utilizados pelos professores estão a videoconferência com um percentual de 57,1% na categoria não conhece/não utiliza contra 33,3 % dos professores que utilizam 1 x a cada semestre. Os *chats* apareceram com 42,9% no item não conhece/não utiliza, seguidos de 33,3% de professores que afirmaram utilizar 1 x a cada semestre. E o fórum com maior porcentagem na categoria não conhece/não utiliza (38,1%), seguidos do item 1 x a cada semestre (28,6%) e 1 x por semana (14,3%). Os alunos foram mais incisivos, afirmando a não utilização destes serviços pelos professores, a videoconferência com 75,5% de indicação como não utilizada; o fórum com 77,4% nesta mesma categoria, e o *chat* com 69,2%.

Concordando com Moran (2007), podemos afirmar que infinitas são as possibilidades de opções que a Internet apresenta, trazendo uma melhor qualidade ao planejamento das práticas do professor, incluindo o auxílio na seleção e inovação de suas metodologias e recursos didáticos de ensino. A Internet pode ajudar o professor a preparar melhor a sua aula, a ampliar as formas de ensinar, a modificar o processo de avaliação e de comunicação com o aluno e com os seus colegas.

Pretendemos verificar mais alguns aspectos relacionados à utilização das TIC no ensino de RP, averiguando a frequência de utilização das TIC em algumas atividades específicas, na concepção de professores (tabela 24) e de alunos (tabela 25).

As atividades que os professores do curso de RP estimulam seus alunos a desenvolverem com as TIC e demandam uma maior utilização, demonstrados na tabela 24, são os trabalhos e tarefas em grupo, com um percentual de 95,4% nos intervalos semanais (50%), bimestrais (18,2%) quinzenais (13,6%) e mensais (13,6%); seguidos dos trabalhos

individuais totalizando 77,3% com uma variação na escala entre o semanal (40,9%), mensal (18,2%), bimestral (18,2%) e quinzenal (9,1%). Na terceira posição estão as apresentações de seminários e trabalhos com um total de 77,2% nas categorias 1x por semana (40,9%), 1 x a cada bimestre (22,7%), 1x por mês (13,6%) e 1 x a cada 15 dias (4,5%). Outra modalidade bem pontuada foi a resolução de problemas com 59,1% no intervalo semanal e 13,6% no bimestre. Em seguida aparece a recolha de informações (internet ou softwares) com uma utilização em torno de 68,2% nos itens 1x por semana (45,5%) e 1 x por mês (22,7%), mas já com uma indicação de 18,2% na categoria não utilizam.

Revelando alguns contrastes, caracterizando um uso mais pontual por alguns professores, ficaram as atividades: construção de *sites* e *blogs*, com um total de 50% indicando como não utilizada, contra 22,7% apontando um uso semanal e 9,1% no semestre. A edição de fotos e imagens com um percentual de 40,9% como não utilizada e 27,3% de indicação como uso semanal. E a construção de gráficos e tabelas com 40,9% na opção não utiliza, e 27,3% no intervalo semanal. Como mencionamos, acreditamos que este resultado reflete o uso mais direto destas atividades por professores que ministram conteúdos de disciplinas específicas de pesquisas, de produção de fotos e vídeos e de tecnologias da informação e comunicação, pertencentes ao currículo do curso.

UTILIZAÇÃO DAS TIC NO ENSINO		fr.	%
Frequência com que se utiliza das TICs nas seguintes atividades			
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	Não conheço	1	4.5%
	Não utilizo	1	4.5%
	1x a cada semestre	0	0%
	1x a cada bimestre	3	13.6%
	1x por mês	2	9.1%
	1x a cada 15 dias	2	9.1%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	13	59.1%
APRESENTAÇÃO DE SEMINÁRIOS E TRABALHOS	Não conheço	1	4.5%
	Não utilizo	2	9.1%
	1x a cada semestre	1	4.5%
	1x a cada bimestre	5	22.7%
	1x por mês	3	13.6%
	1x a cada 15 dias	1	4.5%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	9	40.9%
EDIÇÃO DE FOTOS E IMAGENS	Não conheço	2	9.1%
	Não utilizo	9	40.9%
	1x a cada semestre	2	9.1%
	1x a cada bimestre	1	4.5%
	1x por mês	2	9.1%
	1x a cada 15 dias	0	0%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	6	27.3%
CONSTRUÇÃO DE GRÁFICOS E TABELAS	Não conheço	1	4.5%
	Não utilizo	9	40.9%
	1x a cada semestre	3	13.6%
	1x a cada bimestre	0	0%
	1x por mês	1	4.5%
	1x a cada 15 dias	0	0%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	8	36.4%
RECOLHA DE INFORMAÇÕES (INTERNET OU SOFTWARES)	Não conheço	1	4.5%
	Não utilizo	4	18.2%
	1x a cada semestre	0	0%
	1x a cada bimestre	1	4.5%
	1x por mês	5	22.7%
	1x a cada 15 dias	1	4.5%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	10	45.5%
CONSTRUÇÃO DE SITES, BLOGS, ETC.	Não conheço	3	13.6%
	Não utilizo	11	50%
	1x a cada semestre	2	9.1%
	1x a cada bimestre	1	4.5%
	1x por mês	0	0%
	1x a cada 15 dias	0	0%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	5	22.7%
TRABALHOS E TAREFAS INDIVIDUAIS	Não conheço	1	4.5%
	Não utilizo	2	9.1%
	1x a cada semestre	0	0%
	1x a cada bimestre	4	18.2%
	1x por mês	4	18.2%
	1x a cada 15 dias	2	9.1%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	9	40.9%
TRABALHOS E TAREFAS EM GRUPOS	Não conheço	1	4.5%
	Não utilizo	0	0%
	1x a cada semestre	0	0%
	1x a cada bimestre	4	18.2%
	1x por mês	3	13.6%
	1x a cada 15 dias	3	13.6%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	11	50%
OUTROS		-	-
N=22			

Tabela 24: Frequência de utilização das TIC em atividades específicas – professores

Fonte: Elaboração Própria

A percepção dos alunos com relação ao estímulo por parte dos professores do curso, para o desenvolvimento de algumas atividades com as TIC ficou bem semelhante ao apresentado pelos professores, conforme demonstra a tabela 15. A maior diferença foi na ordem das três primeiras colocadas, em termos de frequência de utilização, pois no ponto de vista dos alunos, a primeira colocada e com uso mais frequente foi a apresentação de seminários e trabalhos, totalizando 84,5% de uso nos intervalos semanais (29,3%), quinzenais (27,6%) e mensais (22,4%). Na sequência, aparecem os trabalhos e tarefas em grupo com um total de 79,3%, nas categorias – semanal (37,9%), 1 x a cada 15 dias (29,3%) e 1x por mês (12,1%); e os trabalhos individuais com 69% nos itens, uso semanal (32,8%), uso quinzenal (22,4%) e uso mensal (13,8%). A recolha de informações também foi bem destacada, com uma porcentagem de 69% entre as indicações 1x por semana (32,8%), 1 x por mês (20,7%) e 1 x a cada 15 dias (15,5%). Porém, assim como apareceu nos resultados dos professores, esta atividade teve um percentual de 20,7% como não utilizada.

Outra situação com a mesma configuração se deu com as atividades de edição de fotos e imagens, com um percentual de 41,4% como atividade não utilizada com os alunos, contra 25,9% de indicação no intervalo 1 x cada semestre; e a construção de gráficos e tabelas, com um total de 34,5% no item não utilizam e 25,9% de uso 1 x a cada semestre. O mesmo aconteceu com a atividade construção de sites e blogs, com um total de 55,2 % como não utilizada e 24,1% 1 x a cada semestre, reafirmando o uso mais pontual em disciplinas com conteúdos específicos relacionados às três atividades (pesquisas, produção de fotos e vídeos, tecnologias da informação e comunicação).

UTILIZAÇÃO DAS TIC PELOS PROFESSORES DO CURSO		fr.	%
Frequência que os alunos são estimulados pelos professores a utilizar as TIC nas seguintes atividades			
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	Não utilizam	19	32.8%
	1x a cada semestre	5	8.6%
	1x a cada bimestre	3	5.2%
	1x por mês	7	12.1%
	1x a cada 15 dias	10	17.2%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	14	24.1%
APRESENTAÇÃO DE SEMINÁRIOS E TRABALHOS	Não utilizam	4	6.9%
	1x a cada semestre	3	5.2%
	1x a cada bimestre	5	8.6%
	1x por mês	13	22.4%
	1x a cada 15 dias	16	27.6%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	17	29.3%
EDIÇÃO DE FOTOS E IMAGENS	Não utilizam	24	41.4%
	1x a cada semestre	15	25.9%
	1x a cada bimestre	3	5.2%
	1x por mês	7	12.1%
	1x a cada 15 dias	4	6.9%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	5	8.6%
CONSTRUÇÃO DE GRÁFICOS E TABELAS	Não utilizam	20	34.5%
	1x a cada semestre	18	31%
	1x a cada bimestre	5	8.6%
	1x por mês	11	19%
	1x a cada 15 dias	0	0%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	4	6.9%
RECOLHA DE INFORMAÇÕES (INTERNET OU SOFTWARES)	Não utilizam	12	20.7%
	1x a cada semestre	1	1.7%
	1x a cada bimestre	5	8.6%
	1x por mês	12	20.7%
	1x a cada 15 dias	9	15.5%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	19	32.8%
CONSTRUÇÃO DE SITES, BLOGS, ETC.	Não utilizam	32	55.2%
	1x a cada semestre	14	24.1%
	1x a cada bimestre	2	3.4%
	1x por mês	5	8.6%
	1x a cada 15 dias	2	3.4%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	3	5.2%
TRABALHOS E TAREFAS INDIVIDUAIS	Não utilizam	6	10.3%
	1x a cada semestre	6	10.3%
	1x a cada bimestre	6	10.3%
	1x por mês	8	13.8%
	1x a cada 15 dias	13	22.4%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	19	32.8%
TRABALHOS E TAREFAS EM GRUPOS	Não utilizam	3	5.2%
	1x a cada semestre	4	6.9%
	1x a cada bimestre	5	8.6%
	1x por mês	7	12.1%
	1x a cada 15 dias	17	29.3%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	22	37.9%
OUTROS		-	-
N=58			

Tabela 25: Frequência de utilização das TIC em atividades específicas – Alunos

Fonte: Elaboração Própria

As TIC no curso de RP da UEL estão relativamente incorporadas no ensino e nas atividades desenvolvidas pelos seus professores e percebidas pelos alunos como parcialmente inseridas nas rotinas e práticas em seu percurso no programa curricular. Os professores têm se utilizado com mais intensidade dos serviços básicos da Internet como o correio eletrônico e com um razoável uso de *sites*, *blogs* e redes sociais com seus alunos, indicando um avanço no incremento de pesquisas. Na pesquisa qualitativa alguns dos professores relataram o uso das redes sociais para compartilhamento de arquivos e matérias complementares aos assuntos dados em aula, e para disseminação dos trabalhos realizados pelos alunos. Os alunos confirmaram esta utilização das TIC, porém os percentuais tiveram uma variação para menos, perceberam uma utilização com uma frequência menor do que apontado pelos professores.

Contudo, as atividades mais estimuladas pelos professores para que seus alunos se utilizem das TIC são predominantemente mais tradicionais, como: trabalhos em grupo e individuais e apresentação de seminários. Na percepção dos alunos teve uma inversão na ordem: apresentação de seminários, trabalhos em grupo e trabalhos individuais. Ressaltamos duas iniciativas bem promissoras para acelerar o uso das TIC no curso e também propiciar modificações na forma de pensar sobre elas, o seu uso parcial pelos professores em atividades de resolução de problemas e recolha de informações. Estas atividades precisam ser cada vez mais encorajadas pela direção do curso e pela comissão do Núcleo Docente Estruturante ao pensar nas estratégias para acompanhamento da implantação do novo projeto pedagógico, iniciado em 2016.

As tecnologias podem ser excelentes recursos se os professores as conhecerem e utilizarem de forma adequada, tendo o domínio e conhecimento de seu uso, assim como reconhecer as formas de trabalhar com as TIC no ensino superior, e especificamente nas disciplinas da grade curricular oferecidas pelo curso de RP, uma vez que as tecnologias “representam, aproximam, facilitam o acesso do aluno à realidade que se aprende, mas estes, não têm sentido nenhum por si só, a não ser pelo papel que se lhes concede dentro do currículo, ou seja, em relação com as necessidades, prioridades, objetivos, conteúdos e atividades que se trabalham numa determinada área” (Raposo Rivas, 2002, p. 50).

A integração curricular das TIC envolve diversas competências tecnológicas, técnicas, metodológicas e atitudinais que se interligam numa teia complexa de relações. De acordo com Gomes (2014):

Só com uma atitude positiva face à utilização das tecnologias em sala de aula, com o desenvolvimento de competências que permitam aos docentes usar adequadamente as ferramentas disponíveis ao serviço das aprendizagens, de uma reflexão sistemática sobre as práticas de utilização das tecnologias e o seu impacto nas aprendizagens dos alunos se poderá caminhar para uma efetiva integração curricular das TIC. (p. 305).

Para atender em parte esta necessidade é que faremos ao final desta tese uma proposição para novos usos metodológicos com o uso das TIC, na tentativa de suprir esta lacuna que aparece na preparação dos professores e assim colaborar para a formação profissional das relações-públicas no cenário digital.

Após a investigação das TIC no curso de RP da UEL, a nossa análise recairá sobre os Projetos Pedagógicos do Curso em vigência e o novo PP com início de sua implantação em 2016 para a primeira série do curso, fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 e 2013.

7.3.6 Projetos Pedagógicos do Curso de RP

O curso de RP da UEL conta atualmente com o funcionamento de dois Projetos Pedagógicos, um primeiro fundamentado nas Diretrizes de 2002 e que terá vigência até o ano de 2018 e o novo Projeto Pedagógico implantado no início de 2016 na primeira série do curso, com bases nas Diretrizes Curriculares de 2013. Este terá o seu currículo totalmente efetivado até o ano 2019, sendo a cada novo ano acrescentado mais uma série, com a estrutura proposta em sua matriz curricular. Para esta fase elaboramos 6 tabelas para apreciação, a tabela 26 para avaliar o grau de conhecimento dos professores sobre o projeto pedagógico que vigora no curso de RP, a tabela 27 para avaliar a consistência/adequação do projeto pedagógico do curso, a tabela 28 com a finalidade de verificar o grau de conhecimento dos professores sobre o novo PP 2016, a tabela 29 para avaliar a consistência/adequação do novo PP 2016, a tabela 30 para avaliar o quanto o curso de RP está preparando o aluno para atuar no cenário digital do ponto de vista dos professores e a tabela 31, esta mesma avaliação na concepção dos alunos.

A tabela 26 deixa evidenciado um grau de conhecimento satisfatório sobre o projeto pedagógico que vigora na área, pelos professores. O percentual total entre o conhecimento suficiente e pleno foi de 72,7%, numa ordem crescente, se configuram um percentual de 27,3% como suficiente, 31,8% no conceito muito e 13,6% como pleno. Já, professores que

alegaram pouco ou nenhum conhecimento, teve um total de 27,2%, com 13,6% em cada um destes índices.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS		fr.	%
Grau de conhecimento do projeto pedagógico que vigora no curso de relações públicas da UEL			
PROJETO PEDAGÓGICO VIGENTE	Nenhum	3	13.6%
	Pouco	3	13.6%
	Suficiente	6	27.3%
	Muito	7	31.8%
	Pleno	3	13.6%
N=22			

Tabela 26: Grau de conhecimento do projeto pedagógico que vigora no curso de RP

Fonte: Elaboração Própria

Com relação à consistência/adequação do projeto pedagógico do curso de RP que vigora fundamentado nas DCN de 2002 conforme tabela 27, houve uma pequena, mas significativa manifestação de desconhecimento sobre aspectos do documento, girando em torno de 13,6% - desconhecimento com relação a conteúdos básicos e específicos, 18,2% - desconhecimento quanto ao perfil do alunos e competências e habilidades a 22,7% (1 indicação) este no tópico- conteúdos com ênfase nos aspectos digitais. Quanto aos itens elencados para avaliação, a maioria deles teve em torno de 70% de conceitos favoráveis entre o nível razoável e ótimo. Teve uma pequena discrepância o tópico - conteúdos com ênfase nos aspectos digitais, acenando do positivo para o negativo, uma porcentagem de 40,9% como razoável, em contrapartida de ruim para péssimo teve um percentual de 27,2%, com 13,6% no conceito ruim e 13,6% na categoria - péssimo.

Os conceitos por tópicos ficaram assim distribuídos: no perfil do aluno um total de 77,3% nos conceitos razoável (45,5%) e ótimo (31,8%); competências e habilidades (gerais e específicas) o mesmo percentual de 77,3% entre os valores razoável (40,9%) e ótimo (36,4%); conteúdos básicos também com 77,3% nos itens razoável (36,4%), ótimo (22,7%) e excelente (18,2%); estágios e atividades complementares com 72,7% nas categorias – razoável (31,8%), ótimo (31,8%) e excelente (9,1%); estrutura do curso perfazendo 72,8% nos intervalos – razoável (36,4%) e ótimo (36,4%) e acompanhamento e avaliação com 68,2% entre os itens - razoável (45,5%) e ótimo (22,7%). Ressaltamos que as maiores pontuações ficaram em sua maioria no conceito razoável.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS		fr.	%
Avalie a consistência/adequação do projeto pedagógico do curso de Relações Públicas da UEL			
PERFIL DO ALUNO (FORMAÇÃO GERAL E ESPECÍFICA)	Não conheço	4	18.2%
	Péssimo	1	4.5%
	Ruim	0	0%
	Razoável	10	45.5%
	Ótimo	7	31.8%
	Excelente	0	0%
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES (GERAIS E ESPECÍFICAS)	Não conheço	4	18.2%
	Péssimo	1	4.5%
	Ruim	0	0%
	Razoável	9	40.9%
	Ótimo	8	36.4%
	Excelente	0	0%
CONTEÚDOS BÁSICOS E ESPECÍFICOS	Não conheço	3	13.6%
	Péssimo	1	4.5%
	Ruim	1	4.5%
	Razoável	8	36.4%
	Ótimo	5	22.7%
	Excelente	4	18.2%
CONTEÚDOS COM ÊNFASE NOS ASPECTOS DIGITAIS	Não conheço	5	22.7%
	Péssimo	3	13.6%
	Ruim	3	13.6%
	Razoável	9	40.9%
	Ótimo	1	4.5%
	Excelente	1	4.5%
ESTÁGIOS E ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Não conheço	4	18.2%
	Péssimo	2	9.1%
	Ruim	0	0%
	Razoável	7	31.8%
	Ótimo	7	31.8%
	Excelente	2	9.1%
ESTRUTURA DO CURSO	Não conheço	3	13.6%
	Péssimo	1	4.5%
	Ruim	2	9.1%
	Razoável	8	36.4%
	Ótimo	8	36.4%
	Excelente	0	0%
ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO	Não conheço	4	18.2%
	Péssimo	1	4.5%
	Ruim	2	9.1%
	Razoável	10	45.5%
	Ótimo	5	22.7%
	Excelente	0	0%
OUTROS		-	-
N=22			

Tabela 27: Avaliação da consistência/adequação do projeto pedagógico do curso de RP

Fonte: Elaboração Própria

Existe um maior desconhecimento sobre o novo Projeto Pedagógico de 2016 pelos professores do curso de RP, conforme mostra a tabela 28, em relação ao projeto anterior. Enquanto 54,5% mencionaram um grau de conhecimento satisfatório entre o suficiente (22,7%), muito (9,1%) e pleno (22,7%); outros 45,5% indicaram pouco conhecimento (18,2%) ou nenhum (27,3%).

Este desconhecimento parcial também foi destacado na pesquisa qualitativa com os professores entrevistados. Sugerimos uma divulgação e discussão maior do novo PP entre os

professores do curso, como uma ação a ser proposta pela comissão do Núcleo Docente Estruturante que tem como uma de suas competências o acompanhamento da implantação do novo projeto.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS		fr.	%
Grau de conhecimento do projeto pedagógico que passará a vigorar no curso de RP da UEL em 2016			
PROJETO PEDAGÓGICO - 2016	Nenhum	6	27.3%
	Pouco	4	18.2%
	Suficiente	5	22.7%
	Muito	2	9.1%
	Pleno	5	22.7%
N=22			

Tabela 28: Grau de conhecimento do novo projeto pedagógico 2016 do curso de RP

Fonte: Elaboração Própria

Na avaliação da consistência/adequação do novo projeto 2016, de acordo com a tabela 29, observamos também um maior desconhecimento dos aspectos elencados para apreciação em comparação ao projeto anterior. O grau de desconhecimento entre os tópicos variou entre 31,8% a 45,5%, ficando os índices 31,8% no item desconhecimento da estrutura do curso; o percentual de 36,4% - no item desconhecimento sobre estágios e atividades complementares; 40,9% em três tópicos – desconhecimento dos conteúdos básicos específicos, desconhecimento das formas de acompanhamento e avaliação e por último desconhecimento sobre os conteúdos com ênfase nos aspectos digitais e o maior desconhecimento, 45,5% - no item - perfil do aluno.

Os tópicos foram avaliados entre os conceitos ótimo e razoável com um percentual entre 50% a 63,6%, índices menores do que o projeto anterior. Porém, as maiores porcentagens ficaram concentradas no índice ótimo. Em ordem, considerando a menor avaliação apareceram com uma consistência de 50% dois elementos: os conteúdos com ênfase nos aspectos digitais nos índices razoável (27,3%) e ótimo (22,7%); e acompanhamento e avaliação com 27,3% no item razoável e 22,7% como ótimo. Os estágios e atividades complementares tiveram uma pontuação de 54,5% nos conceitos ótimo (31,8%), razoável (13,6%) e pleno (9,1%), e o perfil do aluno também teve este percentual, um total de 54,5% nas categorias – razoável (13,6%), ótimo (31,8%) e excelente (9,1%). As competências e habilidades atingiram uma porcentagem de 59,10% incluindo os itens ótimo (45,5%) e razoável (13,6%). E dois outros aspectos tiveram um percentual de 63,6%: a estrutura do

curso, nos conceitos ótimo (40,9%) e razoável (22,7%) e conteúdos básicos e específicos nos itens – ótimo (31,8%), razoável (22,7%) e 9,1% (pleno).

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS		fr.	%
Avalie os mesmos itens com relação ao projeto pedagógico do curso de RP da UEL, que irá vigorar em 2016			
PERFIL DO ALUNO (FORMAÇÃO GERAL E ESPECÍFICA)	Não conheço	10	45.5%
	Péssimo	0	0%
	Ruim	0	0%
	Razoável	3	13.6%
	Ótimo	7	31.8%
	Excelente	2	9.1%
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES (GERAIS E ESPECÍFICAS)	Não conheço	9	40.9%
	Péssimo	0	0%
	Ruim	0	0%
	Razoável	3	13.6%
	Ótimo	10	45.5%
	Excelente	0	0%
CONTEÚDOS BÁSICOS E ESPECÍFICOS	Não conheço	8	36.4%
	Péssimo	0	0%
	Ruim	0	0%
	Razoável	5	22.7%
	Ótimo	7	31.8%
	Excelente	2	9.1%
CONTEÚDOS COM ÊNFASE NOS ASPECTOS DIGITAIS	Não conheço	9	40.9%
	Péssimo	2	9.1%
	Ruim	0	0%
	Razoável	6	27.3%
	Ótimo	5	22.7%
	Excelente	0	0%
ESTÁGIOS E ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Não conheço	8	36.4%
	Péssimo	1	4.5%
	Ruim	1	4.5%
	Razoável	3	13.6%
	Ótimo	7	31.8%
	Excelente	2	9.1%
ESTRUTURA DO CURSO	Não conheço	7	31.8%
	Péssimo	1	4.5%
	Ruim	0	0%
	Razoável	5	22.7%
	Ótimo	9	40.9%
	Excelente	0	0%
ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO	Não conheço	9	40.9%
	Péssimo	1	4.5%
	Ruim	0	0%
	Razoável	6	27.3%
	Ótimo	5	22.7%
	Excelente	1	4.5%
OUTROS		-	-
N=22			

Tabela 29: Avaliação da consistência/adequação do novo projeto pedagógico 2016 do curso de RP

Fonte: Elaboração Própria

Mais uma vez enfatizamos como imprescindível um maior conhecimento do novo projeto pedagógico 2016, não só em sua totalidade, como também cada um dos elementos que compõe o documento. Para se adquirir o perfil do aluno e as competências e habilidades necessárias previstas no PP, estes componentes precisam ser disseminados. É essencial que estes valores estejam impregnados entre todos os envolvidos, professores e alunos, para que a

missão e objetivos do curso estabelecidos no projeto possam ser atingidos. Cada docente precisa entender o seu papel, para auxiliar no alcance da formação profissional desejada.

Em ambos os projetos pedagógicos os tópicos relacionados com o contexto digital – conteúdos com ênfase nos aspectos digitais receberam a indicação de um maior desconhecimento pelos professores frente aos demais aspectos e também uma menor consistência/adequação destes quesitos no tocante ao PP. Neste sentido, para se preparar o aluno para o contexto digital estes elementos precisam de uma maior atenção da equipe coordenadora e de todos os docentes.

Buscamos avaliar mais especificamente a preparação para a perspectiva digital, na concepção de professores e alunos. A tabela 30 mostra o ponto de vista dos professores sobre a formação e a tabela 31 a percepção dos alunos. De acordo com os professores investigados, o aluno recebe uma melhor preparação para a atuação no cenário digital em relação a atividades relacionadas com pesquisas, recebendo um total de indicações de 73,8% nos conceitos ótimo (36,4%) e razoável (36,4%). Em seguida com 68,2% foi assinalada a opção – preparação para atuação digital em organizações de primeiro, segundo e terceiro setor, recebendo 36,4% no item ótimo e 31,8% no razoável. Na última colocação ficou a preparação para a docência sinalizada com o índice de 36,4% na categoria – razoável e 22,7% como ruim.

Na percepção de alunos, a avaliação deles com relação à preparação para atuação no cenário digital mostra certa insatisfação com o curso, pois levando em consideração que estão nas últimas séries, os conceitos foram relativamente baixos, todos ficando abaixo de 50%. Em primeiro lugar ficou a formação para pesquisa com 44,8% no conceito razoável; 20,7% no ruim e 8,6% afirmando não preparar. Na sequência ficou a preparação para a atuação em organizações de primeiro, segundo e terceiro setor com um percentual de 34,5% no item razoável, 22,4% no ruim e 17,2% - não prepara. A preparação para a docência recebeu 32,8% na categoria razoável, 31% na ruim e 13,8% indicando a falta de preparação.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS		fr.	%
Avalie o quanto o curso de RP da UEL está preparando o aluno para o cenário digital com vistas na atuação profissional			
EM ORGANIZAÇÕES DE PRIMEIRO, SEGUNDO E TERCEIRO SETOR	Não conheço	4	18.2%
	Não prepara	1	4.5%
	Péssimo	0	0%
	Ruim	2	9.1%
	Razoável	7	31.8%
	Ótimo	8	36.4%
	Excelente	0	0%
EM PESQUISA	Não conheço	2	9.1%
	Não prepara	1	4.5%
	Péssimo	0	0%
	Ruim	2	9.1%
	Razoável	8	36.4%
	Ótimo	8	36.4%
	Excelente	1	4.5%
EM EXERCÍCIO DE DOCÊNCIA	Não conheço	2	9.1%
	Não prepara	3	13.6%
	Péssimo	1	4.5%
	Ruim	5	22.7%
	Razoável	8	36.4%
	Ótimo	3	13.6%
	Excelente	0	0%
OUTROS		-	-
N=22			

Tabela 30: Avaliação da preparação oferecida pelo curso para o cenário digital – concepção professores

Fonte: Elaboração Própria

UTILIZAÇÃO DAS TIC PELOS PROFESSORES DO CURSO		fr.	%
Avalie o quanto o curso de RP da UEL está preparando o aluno para o cenário digital com vistas na atuação profissional			
EM ORGANIZAÇÕES DE PRIMEIRO, SEGUNDO E TERCEIRO SETOR	Não prepara	10	17.2%
	Péssimo	9	15.5%
	Ruim	13	22.4%
	Razoável	20	34.5%
	Ótimo	5	8.6%
	Excelente	1	1.7%
	EM PESQUISA	Não prepara	5
Péssimo		4	6.9%
Ruim		12	20.7%
Razoável		26	44.8%
Ótimo		9	15.5%
Excelente		2	3.4%
EM EXERCÍCIO DE DOCÊNCIA		Não prepara	8
	Péssimo	5	8.6%
	Ruim	18	31%
	Razoável	19	32.8%
	Ótimo	5	8.6%
	Excelente	3	5.2%
OUTROS		-	-
N=58			

Tabela 31: Avaliação da preparação oferecida pelo curso para o cenário digital – concepção alunos

Fonte: Elaboração Própria

Constatamos falhas na preparação para a docência tanto na opinião de professores, quanto de alunos. Sabemos tratar-se de um curso que prepara bacharéis, cujo foco principal

não é a formação para o ensino, contudo nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Relações Públicas de 2013, em seu artigo 5º, ao falar das competências e habilidades do profissional, menciona na letra “d) capacidade de produzir e de exercer a docência”. (p.28) Posto isto, o curso na figura de seus professores e coordenação, precisa repensar sua estrutura curricular em termos de preparação para a atuação do profissional, também para este fim.

7.4 Contribuições para o Novo Projeto Pedagógico do curso de Relações Públicas da UEL

Como forma de contribuir com a formação profissional, propiciando uma formação mais ajustada ao contexto digital, buscando atender às necessidades da implantação do novo projeto pedagógico 2016, desenvolvemos uma proposta para novo PP, sugerindo a inclusão de princípios norteadores para sua efetivação, já inseridos no documento final. Nestes princípios incluímos a caracterização da filosofia; além de recomendações de metodologias e estratégias de ensino para auxiliar na inserção das TIC no currículo, ultrapassando a ideia de utilizar simplesmente como tecnologias, colocando-as como um pensamento impregnado nas práticas docentes, como facilitadoras do ensino.

O próximo passo será a colocação em prática de algumas das recomendações relacionadas aos princípios metodológicos a serem efetivados e incorporados pelos docentes, tendo como finalidade transformar a realidade observada em algum grau. Para alcançar este fim, será essencial a promoção de ações como a que já falamos anteriormente, a criação de espaços para a discussão das práticas pedagógicas, por meio da elaboração de projetos de ensino e pesquisa a serem encaminhados para aprovação junto ao departamento de comunicação da UEL.

Esta proposta pretende atender nosso objetivo da investigação:

Investigar quais os fatores que contribuem para a construção de um novo sentido para o curso de Relações Públicas (RP) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), permitindo acompanhar seus avanços na sociedade e no mundo do trabalho.

Desta forma, foi possível pesquisar, avaliar e propor alternativa de arquitetura curricular para o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, contemplando o uso das TIC, a partir de literatura específica e das DCN.

Em nossa percepção a proposta metodológica será um primeiro passo para a construção de novos rumos no ensino de RP, pois a estrutura curricular só poderá

efetivamente ser alterada quando todos os atores do processo, coordenadores, professores, alunos estiverem envolvidos e mobilizados neste clima de mudanças, procurando novos sentidos e rumos para a profissão, incluindo as formas de ensinar e se apropriar das TIC. As alterações nas metodologias podem propiciar novas formas de pensar as RP, propiciando a ressignificação dos processos comunicacionais, conforme anunciamos durante toda a nossa investigação.

Assumimos o compromisso de concretizar efetivamente algumas das ações relacionadas ao estudo, executando ou encaminhando aos setores responsáveis, no âmbito do curso em estudo. Com este intuito, esperamos contribuir para a formação de profissionais, com um perfil adequado e capacitações que venham a corresponder às necessidades de um mundo globalizado, dinâmico, e em constante transformação, e que justamente por ter essas características, exigirá grande capacidade reflexiva, poder de análise e compreensão. Formando então, agentes promotores e transformadores de realidades, valorizando o diálogo e os relacionamentos.

7.4.1 Princípios norteadores para implantação do projeto pedagógico de Relações Públicas

Neste item denominado - Caracterização da filosofia do curso, incluímos a concepção de formação dos estudantes, a relação ensino-aprendizagem e multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

a) Concepção de formação dos estudantes:

Segundo o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO) desenvolvido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, publicada no Brasil em 2010, a educação deve ser entendida como um percurso a ser percorrido ao longo da vida. Neste sentido, converge para o conceito de “sociedade educativa”, na qual todas as oportunidades devem ser aproveitadas para aprender e desenvolver talentos, habilidades, competências. Portanto, passa a ser concebida como uma educação permanente, onde as possibilidades de educação devem ser ampliadas a todos, por meio de iniciativas de atualização, reciclagem, aprimoramento das formações associadas às exigências do mundo do trabalho, entre outros objetivos.

A educação vista sob este prisma, como uma trajetória a ser percorrida ao longo da vida, de acordo com o documento, assume novas posturas desde a educação básica à

universidade. A recomendação do relatório para a universidade é de que ela desempenhe quatro funções básicas: preparar o aluno para a pesquisa e para o ensino; oferecer uma formação especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social; ser aberta a todos para mostrar os aspectos relacionados a uma educação permanente; além de desenvolver ações de cooperação internacional. Ainda, como orientação, acredita no papel da universidade, como a responsável por ajudar a sociedade a refletir, compreender e agir, de maneira independente acerca dos problemas éticos e sociais.

O curso de Relações Públicas da UEL pretende desempenhar as quatro funções recomendadas pelo relatório da UNESCO, utilizando os quatro pilares sugeridos pela Comissão, a serem seguidos para uma educação ao longo da vida. Aprender a conhecer (implica no desenvolvimento da razão); aprender a fazer (habilidades técnicas e práticas); aprender a conviver (habilidades de comunicação e relacionamento) e aprender a ser (habilidades de gerenciamento da própria vida).

- **Aprender a conhecer** – Refere-se ao estudo aprofundado de um número reduzido de assuntos, combinado com uma cultura geral. É o estímulo a aprender a aprender, caracterizado pela busca do conhecimento, da descoberta, da compreensão de como fazer a ciência.
- **Aprender a fazer** – O destaque desta categoria é a habilidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na primeira fase – no aprender a conhecer. Não só no sentido de adquirir uma qualificação profissional, mas também de tornar-se apto a enfrentar situações e a trabalhar em equipe, aspecto relacionado à comunicação interpessoal. Além da capacidade de comunicar-se com o outro, precisa saber interpretar as diversas informações, analisando diferentes perspectivas, com a finalidade de reavaliar e refazer as suas próprias opiniões.
- **Aprender a conviver** – Consiste na capacidade de compreender o outro e perceber as interdependências. Está relacionado com atitudes e valores, cabendo ao professor auxiliar o aluno no processo de aprendizagem, por meio do estímulo à participação e a cooperação. Para tanto, faz-se necessário à realização de projetos comuns, preparando-se para gerenciar conflitos.
- **Aprender a ser** – Trata-se do desenvolvimento total do indivíduo, direcionado para si próprio. A pretensão é formar indivíduos autônomos, ativos e independentes com discernimento e responsabilidade pessoal. Todas as potencialidades do indivíduo são

levadas em consideração, como a memória, raciocínio, habilidade para comunicar-se, capacidades físicas e sentido estético. A capacidade crítica e reflexiva propiciará a formação de cidadãos proativos, interferindo de maneira consciente e provocando mudanças na sociedade.

Para alcançar a aprendizagem proposta nos quatro pilares indicados no relatório da UNESCO; aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, inseridos na filosofia do curso de Relações Públicas da UEL, pretende-se adotar uma sistemática mista, contendo: *aulas presenciais tradicionais, aulas presenciais acrescidas de pesquisas de campo, aulas semipresenciais com momentos presenciais e utilização de ambientes virtuais, e projetos integrados articulados por série*, focados na solução de problemas, com a intenção de tornar a aula um processo de pesquisa, comunicação e análise significativas.

As novas estratégias (aulas semipresenciais com momentos presenciais e utilização de ambientes virtuais e os projetos integrados e articulados por série) serão explicadas posteriormente, com maior detalhamento, para que o discente e docente compreendam o seu funcionamento. Pretende-se com estas práticas mistas combinar o trabalho em sala de aula, com a utilização de tecnologias digitais, para potencializar a criação coletiva de conhecimento e a comunicação do grupo. A introdução de tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem, com o uso dos textos on-line, correio eletrônico, *weblogs*²⁴ ou os fóruns, entre outros, reproduzem de certo modo o modelo pedagógico tradicional, mas ao mesmo tempo, permitem gerar novas práticas, surgindo como um elemento de ruptura em relação aos paradigmas tradicionais de ensino.

A digitalização das práticas educativas de acordo com Scolari (2006) vai implicar na incorporação de novo hábitos e rotinas de trabalho para professores e alunos, incluindo o controle de frequência do correio eletrônico, até a atualização constante da produção de conteúdos de um *weblog*. Portanto, afirma o mesmo autor:

Assim, torna-se necessário um maior compromisso por parte dos atores envolvidos: por exemplo, se um *weblog* não tiver comentários, o sistema tende a tornar-se num modelo

²⁴ *Weblog* (contração do termo inglês *web log*, "diário da rede") ou *blog* - é um *site* cuja estrutura permite a atualização rápida a partir de acréscimos dos chamados artigos, ou *posts*. Estes são, em geral, organizados de forma cronológica inversa, tendo como foco a temática proposta do *blog*, podendo ser escritos por um número variável de pessoas. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Blog>.

docente unidirecional. A apropriação das tecnologias por parte de professores e alunos pode vir a gerar tensões (Scolari, 2006, p.73).

Acrescido a isto, existe uma crescente proliferação de computadores pessoais nas casas de professores e alunos e ainda um “fosso digital”, pois muitos destes professores são “migrantes digitais” – pessoas que se alfabetizaram digitalmente na fase adulta – e os alunos, por sua vez, são “nativos digitais” – nasceram e cresceram num ambiente digitalizado.

Entre as estratégias citadas a serem adotadas no novo projeto pedagógico, merece destaque o ‘trabalho por projetos’ como uma modalidade didática indicada pela Rede Ibero-americana de Comunicação Digital (Rede ICOD), criada com o objetivo de elaborar propostas concretas que aceleram a adaptação dos cursos da área de Comunicação à nova realidade digital. Fazem parte da Rede, dez instituições educativas e empresas, dos seguintes países: Espanha, Argentina, Portugal, Cuba, Brasil, França e Itália. O grupo foi criado em 2003, e após um período de preparação das atividades, programou uma série de estudos e encontros, cujas conclusões foram compiladas numa série de documentos.

No documento de 2005, intitulado – “O ensino da comunicação digital: experiências e propostas” – são apresentadas sugestões, recomendações e indicações no ensino da comunicação digital, baseadas nas experiências apresentadas nos debates da Rede ICOD. Entre as diversas sugestões encontra-se o desenvolvimento de ‘trabalhos em grupo’, modalidade a ser incorporada no projeto pedagógico de Relações Públicas. O grupo da Rede acredita que o compartilhamento das ideias apresentadas poderá ser útil às universidades europeias e latino-americanas, cuja pretensão seja adaptar os seus programas e metodologias à nova realidade, no que se refere à digitalização da comunicação. É nesta perspectiva, que este projeto pedagógico inseriu o desenvolvimento de ‘projetos integrados’ – na modalidade ‘trabalhos por projetos’ em sua nova proposta curricular.

b) Relação ensino-aprendizagem:

O ensino deve refletir a concepção de aprendizagem pretendida pela equipe estruturante do curso, tendo coerência com os métodos selecionados para alcançar os propósitos estabelecidos no projeto pedagógico. Portanto, pretende-se valorizar uma aprendizagem mais profunda, que propicie a formação de um aluno crítico-ativo.

Entende-se aprendizagem como:

[...] um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Aprender é o resultado da

interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. De acordo com a nova ênfase educacional, centrada na aprendizagem, o professor é coautor do processo de aprendizagem dos alunos. Nesse enfoque centrado na aprendizagem, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente (Hamze, 2014).

A educação quando construída pelo sujeito da aprendizagem traz a ressignificação destes sujeitos, novas formas de comunicação e a construção de novas habilidades, caracterizando competências e atitudes significativas. Neste ambiente de aprendizagem coexistem a participação, mediação e interatividade, com a modificação dos papéis dos autores e coautores do processo, e novas formas de interação mediadas pela orientação, condução e facilitação dos caminhos a seguir.

O aluno como autor deste processo, precisa construir seu conhecimento por meio da busca, da obtenção e compreensão da informação. Cabe ao professor exercer a sua habilidade de mediador das construções de aprendizagem. E mediar é intervir para promover mudanças. O docente, como mediador, passa a ser comunicador, colaborador e exerce a criatividade do seu papel de coautor do processo de aprender dos alunos. A Educação sob esta ótica contempla tempos e espaços novos, diálogo, problematização e produção própria dos educandos.

C) Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade:

Este projeto pedagógico tem como ênfase a interdisciplinaridade, embora o currículo seja com a oferta de unidades autônomas, denominadas de disciplinas (multidisciplinaridade), buscar-se-á trabalhar de maneira integrada, pois por razões administrativas, práticas e conceituais ainda não foi possível eliminar totalmente o conceito de disciplina. Para obter a integração entre as unidades, precisará existir uma coordenação entre as atividades desenvolvidas, por meio de um planejamento anual que deverá ocorrer sempre no final do ano anterior, com a participação de todos os professores que integram a área e membros do Núcleo Estruturante do Curso (NDE). Nesta reunião serão definidos os projetos integrados por série, a serem desenvolvidos no ano seguinte, a sistemática de avaliação conjunta e objetivos comuns.

A matriz curricular do curso é composta por um conjunto de disciplinas, portanto com componentes multidisciplinares, funcionando também de maneira pluridisciplinar, ou seja, mesmo de maneira intuitiva apresenta uma parcela de cooperação entre as unidades, propostas pelos docentes, avançando para um modelo interdisciplinar, em que se pressupõe integração

entre as disciplinas, por meio da articulação de projetos integrados. Futuramente, tem a pretensão de alcançar e desenvolver um pensamento transdisciplinar. Neste tocante, pretende-se ir além do conceito de disciplina, guiando-se pelos eixos integradores das áreas de conhecimento.

7.4.2 Metodologia para a implantação do Projeto Pedagógico

A metodologia a ser adotada neste projeto pedagógico utilizará três abordagens relacionadas à forma de aprendizagem do aluno: A Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos e Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa. Todas elas também foram abordadas com maiores detalhes no capítulo 5 desta tese.

a) Aprendizagem Baseada em Problemas

Esta proposta está centrada no aluno. A pretensão é que este aprenda por si próprio; suas características essenciais são a organização temática em torno de problemas, a integração interdisciplinar interligando componentes teóricos e práticos e a ênfase no desenvolvimento cognitivo. A aprendizagem baseada em problemas (ABP ou PBL) é uma proposta pedagógica que começou a ser desenvolvida no final da década de 60, na McMaster University (Canadá) e posteriormente na Universidade de Maastricht na Holanda. O PBL tem origem conceitual nas ideias do psicólogo americano Jerome Seymour Bruner e do filósofo John Dewey (1859–1952). Bruner foi o principal proponente da proposta educacional denominada *Learning by Discovery* (Aprendizagem pela Descoberta) que consistia, em essência, no confronto de estudantes com problemas e na busca de sua solução por meio da discussão em grupos. A filosofia de Dewey fundamentava-se nos conceitos da educação como reconstrução da experiência e crescimento e na motivação como força motriz da aprendizagem.

A proposta pedagógica da PBL baseia-se no estudo de problemas propostos com a finalidade de propiciar ao aluno o estudo de determinados conteúdos. Tal proposta sustenta-se em (1) blocos ou unidades pelos quais se estrutura o currículo, (2) nos problemas ou questões apresentadas aos alunos e (3) nos grupos tutoriais (que no PP de RP serão denominados - grupos de aprendizagem por problemas e projetos – grupos APP). A seguir apresentam-se os principais aspectos de cada um desses componentes.

- O currículo é dividido em módulos ou unidades temáticas, envolvendo disciplinas variadas. No caso do projeto pedagógico de Relações Públicas as unidades temáticas e

problemas serão propostos nos *projetos integrados* por série. As disciplinas e projetos que integrarão cada série serão indicados no planejamento anual do curso, que deverá ser feito sempre no final do ano anterior. Como o novo projeto terá a primeira série implantada em 2016, a previsão é de que no segundo semestre de 2015 seja elaborado o plano anual para 2016, com a indicação das disciplinas do primeiro ano que serão envolvidas na proposição e coordenação dos projetos integrados.

- Cada unidade temática é subdividida em temas. Cada tema deverá conter uma parte do conteúdo proposto utilizando-se de um problema (uma ou mais questões) elaborado pelos docentes das disciplinas envolvidos nos projetos integrados de cada série. Um problema deve levar em consideração os conhecimentos prévios do aluno (mesmo que seja a experiência com o próprio corpo ou o conhecimento comum), proposto de modo simples, objetivo e direto.

- Grupos de aprendizagem por problemas e projetos - APP – Cada grupo – APP funcionará de modo semelhante ao grupo tutorial utilizado tradicionalmente nesta abordagem. Os alunos trabalham em pequenos grupos (4 a 6 alunos), chamados de *grupo APP*, no qual o problema é analisado e os objetivos da aprendizagem definidos. O *grupo APP* atua com o apoio de um professor/facilitador (professores das disciplinas selecionadas que compõem os projetos integrados por série), cujas atribuições são: estimular o processo de aprendizagem dos estudantes e de ajudar o grupo a conduzir o ciclo de atividades do PBL, utilizando-se de diversos meios, dentre eles a apresentação de perguntas – e não de respostas, como é papel do professor nos currículos tradicionais – e sugestões. Os estudantes, estabelecidos no *grupo de aprendizagem por problemas e projetos - Grupo APP*, identificam o problema, investigam, debatem, interpretam e produzem possíveis justificações e soluções ou resoluções, ou recomendações. Os alunos devem ter a sua disposição e devem ser estimulados a utilizarem os recursos da Internet, Biblioteca, Livros e artigos de periódicos sobre o assunto, como fontes de informações.

b) Aprendizagem Baseada em Projetos

Pretende promover a integração entre conteúdos de várias disciplinas, envolvendo os alunos em atividades de pesquisa para resolução de problemas e outras tarefas relevantes. Permite aos alunos trabalhar autonomamente para construir o seu próprio saber, e culmina em produtos concretos. Os temas de pesquisa ou problemas a serem investigados serão definidos

pelos professores de cada série, selecionados para organizarem e promoverem os projetos integrados.

A filosofia dos dois processos de aprendizagem tanto a aprendizagem por problemas como a baseada em projetos tem pontos convergentes. Ambas são executadas por pequenos grupos, denominados APP, com a finalidade de resolver uma questão, uma dificuldade, uma problemática de comunicação da vida real. Nas duas abordagens o aluno tem um papel ativo, levando-o por meio de assuntos com significado, à compreensão e apropriação do conhecimento, de habilidades e de espírito crítico. O funcionamento e dinâmica dos projetos integrados serão explicitados no item estratégias de ensino.

c) Aprendizagem Colaborativa:

Na Aprendizagem Colaborativa pode-se dizer que, de maneira geral, espera-se que ocorra a aprendizagem como efeito colateral de uma interação entre pares que trabalham em sistema de interdependência na resolução de problemas ou na realização de uma tarefa proposta pelo professor. Segundo alguns estudiosos desse tipo de aprendizagem, a interação em grupos realça a aprendizagem, mais do que em um esforço individual. Uma aprendizagem mais eficiente, assim como um trabalho mais eficiente, é colaborativa e social em vez de competitiva e isolada. A troca de ideias com outras pessoas melhora o pensamento e aprofunda o entendimento (Gerdy, 1998 apud Wiersema, 2000).

d) Sistemática de avaliação das aprendizagens:

Ao assumir o ensino-aprendizagem como um processo contínuo, fluído, que não chega a um resultado definitivo porque está em constante transformação, será valorizada a avaliação de processos e não apenas os resultados. Estes por sua vez, expressam um determinado momento do aluno, não representando a permanente evolução que ele adquire ao longo de todo o processo.

7.4.3 Estratégias de Ensino

As novas configurações de tempos e espaços permitem caminhar para uma flexibilização dos cursos, dos currículos, da forma de gerenciamento, interação, metodologias, tecnologias e avaliação. Todos estes fatores impulsionam a experimentar novidades nos projetos pedagógicos e na maneira pessoal de ministrar aulas, utilizando técnicas, aparatos tecnológicos, pesquisas e formas de comunicação e relacionamento. Cada curso precisa

desenvolver e encontrar um estilo próprio para ensinar a comunicação tanto de maneira presencial como virtual. Para tanto, o curso de Relações Públicas da UEL selecionou algumas estratégias de ensino que irão conduzir professores e alunos no cumprimento da filosofia e princípios propostos no projeto pedagógico. Entre eles cita-se: as aulas semipresenciais, combinando momentos presenciais e o uso das tecnologias digitais e atividades integradoras, incluindo os projetos integrados articulados por série. Cada um deles será explicitado com um maior detalhamento a seguir.

a) Aulas Semipresenciais

Valorizar o melhor do presencial e do virtual. Nas aulas presenciais, conforme destaca Moran (2007), aproveitar para conhecer o grupo, estabelecer relacionamentos, fazer o mapeamento do perfil do grupo, organizar o processo de ensino-aprendizagem, distribuindo as atividades e programando as leituras, estabelecer as pesquisas individuais e em grupo, apresentar o cronograma e a metodologia. Dar as referências iniciais sobre uma temática, identificando como está o estado da arte de um assunto, bem como traçar os cenários de uma pesquisa. Aprofundar discussões e resultados já obtidos no virtual, proceder às sínteses possíveis encaminhar uma nova etapa de aprendizagem, envolvendo alunos com leitura, reflexão e prática. Orientar o processo de pesquisa, tanto do ponto de vista metodológico, como tecnológico.

No virtual, Moran (2007) sugere ao docente aproveitar as vantagens da flexibilidade de tempo e do lugar para acessar a internet. Com esta finalidade poderão ser propostos atividades de pesquisa individual e em pequenos grupos, com espaços para troca de resultados, antes de sua divulgação para todos da sala. Discutir textos, fazer comentários em fóruns, *chats* ou salas de bate-papo. Tirar as dúvidas dos alunos on-line, divulgar resultados de pesquisas em espaços especialmente preparados, para a construção do conhecimento coletivo.

Ao elaborar o planejamento, buscar conhecer o perfil dos alunos, identificando conhecimentos prévios sobre as temáticas, tempo disponível para estudo, acesso e domínio tecnológico. Em seguida planejar as atividades, leituras, proposição e ações inovadoras e a integração das tecnologias. Montar a estrutura do curso, definir os temas principais, preparar uma biblioteca virtual com os links principais. Selecionar os textos básicos, a serem acrescentados no início da disciplina. Conforme o andamento do curso e da característica da turma, acrescentar tópicos e atividades para valorizar as qualidades dos alunos.

A sala de aula precisa estar equipada com computador e multimídia para apresentação e ponto de Internet para acesso on-line. Isso permite a passagem de apresentação de ideias, para outro de ilustração, pesquisa e contribuição dos alunos. A UEL disponibiliza a plataforma *moodle*, para o desenvolvimento de aulas e atividades virtuais, esse espaço é que será utilizado para planejar e coordenar as atividades e participação dos alunos neste tipo de modalidade.

Com a ênfase no conceito de processo participativo – de modo que o *aprendizado só se consolida se o estudante desempenhar um papel ativo* de construir o seu próprio conhecimento e experiência, com orientação e participação do professor, propõe-se nas aulas semipresenciais a utilização de aulas-pesquisa e a construção cooperativa.

b) Aulas-Pesquisa

O objetivo é transformar uma parte das aulas em processos contínuos de informação, comunicação e de pesquisa, com a participação do aluno em momentos individuais e em grupos, com a mediação do professor, cumprindo o papel de facilitador e do aluno, como um participante ativo. Num primeiro momento, a partir de informações gerais dadas pelo professor, são apresentados os cenários, sínteses e o estado da arte acerca de uma questão ou tema. A seguir, os alunos procuram de maneira individual e posteriormente em grupo novas informações, cercando o problema, desenvolvendo e avançando em um campo a ser desvendado. O professor atua como o gerenciador do processo de aprendizagem, coordenando o andamento, ritmo, diferenças e convergências.

Os temas fundamentais da disciplina podem ser trabalhados coletivamente e os secundários e mais específicos, individualmente ou em pequenos grupos. A pesquisa grupal na Internet pode começar de forma aberta, a partir de temas gerais, sem referências e sites específicos, permitindo que os alunos procurem a partir de conhecimentos prévios e experiência. Cada grupo grava os endereços, artigos, imagens, com anotações e comentários sobre os assuntos que estão arquivando, trocam informações com outros grupos dos resultados parciais, para que todos sejam beneficiados, visando um aprendizado mais colaborativo e cooperativo. O professor coordena as sínteses das buscas já realizadas e indica os caminhos a serem percorridos. Num segundo momento, a pesquisa vai ser aprofundada, a partir dos resultados anteriores, selecionam-se os endereços mais apropriados e utiliza-se de análises que podem variar do simples ao complexo, do geral ao específico, do aberto ao dirigido. Novamente, os alunos comunicam os resultados da pesquisa e o professor auxilia na elaboração das sínteses. Os grupos enviam as sínteses, comentários e questões relacionadas

aos temas, todos fazem a leitura aprofundada, para uma discussão mais rica acerca das questões selecionadas e desenvolvem um texto final sobre cada temática. Cada uma delas deve ser apresentada oralmente, para receber contribuições e para mostrar os resultados obtidos com a pesquisa coletiva e gerar um aprendizado significativo, pois o conhecimento elaborado a partir da própria experiência torna-se mais rico e definitivo.

c) Construção Cooperativa

Viabilizar a produção do aluno de modo a favorecer a construção cooperativa, propiciando o trabalho conjunto entre professores e alunos, tanto de maneira presencial, como virtual. Tornar o aluno um produtor e autor de conteúdos, favorecendo a sua autonomia. A construção cooperativa pode acontecer com a participação dos alunos em pesquisas em tempo real, projetos entre vários grupos, investigação sobre problemas da atualidade, criação e produção de conteúdos e imagens em espaços virtuais, como a criação de página dos alunos, publicações *on-line*, *blogs*.

d) Atividades Integradoras

Os conhecimentos de diferentes disciplinas gerais ou técnicas são mobilizados de modo articulado em situações desafiadores e instigantes, por meio de atividades integradoras que possibilitem a imersão no real ou sua simulação, com a finalidade de compreender a relação parte/totalidade por meio de atividades interdisciplinares. O objetivo é promover a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

7.4.3.1 Funcionamento dos Projetos Integrados

A proposta para o desenvolvimento de projetos integrados está fundamentada nos pré-requisitos sugeridos pela associação norte americana especializada em disseminar práticas desse tipo de aprendizagem - o *Buck Institute for Education*, que se utiliza de um diagrama com oito pontos principais:

a. Ter conteúdo relevante. Trabalhar os conceitos-chave das disciplinas acadêmicas a partir de um projeto.

b. Desenvolver habilidades para o século 21. Treinar e desenvolver nos alunos o pensamento crítico, a habilidade de resolução de problemas, colaboração e cooperação e várias formas de comunicação.

c. Ter espírito de exploração. Criar algo novo com curiosidade e motivação.

d. Organizar-se em torno de questões abertas. Estimular o aprendizado mais aprofundado, debates, desafios e problemas.

e. Criar a necessidade de saber. Aplicar aquilo que está sendo investigado, para adquirir as habilidades necessárias e gerar conhecimento/aprendizagem.

f. Dar oportunidade de voz e escolha. Encorajar os alunos a assumirem riscos ao fazer as escolhas e mostrar sua voz, aumentando o seu engajamento.

g. Incluir processos de revisão e reflexão. Dar e receber *feedback* para melhorar a qualidade do produto no qual estão trabalhando.

h. Apresentar para o público. Mostrar o produto/projeto final para outras pessoas, presencialmente ou on-line, com a finalidade de aumentar a motivação dos alunos a fazerem trabalhos de melhor qualidade e compartilhar conhecimentos.

Os itens a e b e dois compõem o centro do diagrama e todos os outros têm uma relação de dependência direta com este cerne. Desta forma, o bom desenvolvimento destes tópicos, a seleção dos conceitos-chave e a definição do problema, questão ou projeto a ser realizado são cruciais para que todos os outros pontos sejam cumpridos satisfatoriamente. Ainda sobre projetos integrados Tondato (2010) afirma que:

O trabalho integrado possibilita ao aluno uma visão do conjunto das disciplinas ministradas em um mesmo semestre e a sua inserção no programa do curso, abrindo perspectivas e expectativas a serem exploradas nos semestres seguintes. A realização desse trabalho também ajuda na compreensão do conceito do trabalho científico, da imprescindibilidade de sistematização de dados. Os estudantes ficam mais cientes das possibilidades e limitações da atividade, bem como das necessidades e especificidades da formação acadêmica e profissional (p. 120).

Os projetos integrados por série deverão ser planejados e propostos no final do ano anterior a sua implantação. Como a primeira série do novo currículo terá início em 2016, no final de 2015 serão indicadas as disciplinas/docentes que ficarão responsáveis pela coordenação dos projetos integrados naquela série. Estes terão como incumbência planejar e definir os temas e problemas a serem desenvolvidos pelos alunos no decorrer do ano. No início do ano letivo serão apresentadas as temáticas e formados os Grupos de aprendizagem por problemas - grupo APP. Como cada turma de Relações Públicas é formada por no máximo 20 alunos por período (matutino e noturno), cada grupo terá em torno de 4 a 5

alunos, totalizando de quatro a cinco grupos por turno. Cada grupo APP contará com a supervisão de um docente, cuja disciplina estará envolvida na elaboração e viabilização destes projetos.

Caberá a cada docente no papel de facilitador, acompanhar o desenvolvimento dos projetos, estimulando o processo de aprendizagem do grupo, além de propiciar um clima favorável para que sejam efetivados os pontos de três a oito do diagrama propostos pelo BIE, ainda será responsável por coordenar a avaliação de todo o processo até chegar ao resultado final, com a apresentação pública da proposta, projeto ou resolução da questão.

7.4.3.2 Funcionamento da Metodologia Colaborativa na formação dos grupos

Já os pressupostos da aprendizagem colaborativa podem ser utilizados para orientar o desenvolvimento dos trabalhos em grupo a serem apresentados em forma de projetos integrados. A aprendizagem colaborativa tem recebido diversas conceituações, como se pode observar em trabalhos como de Owens (citado por García-Valcárcel, 2003), para a autora funciona como um intercâmbio e a cooperação social entre grupos de alunos, com a finalidade de tomar decisões e resolver problemas. A colaboração entre os alunos permite compartilhar pressupostos, alterar seus pensamentos e trabalho mediante suas discrepâncias cognitivas. Sob esta perspectiva, se considera que a função da educação é mostrar aos estudantes como devem chegar a construir os conhecimentos em colaboração com o restante dos seus companheiros.

Caberá ao docente neste processo, organizar pequenos grupos em contextos instrucionais normalizados, nos quais os estudantes discutem os tópicos e chegam a aprender no intercâmbio de opiniões, ainda recebem as propostas de outros membros do grupo, e a partir disso, pode ocorrer a modificação de suas abordagens prévias formuladas por si próprios, ou por outros companheiros do grupo. Na aprendizagem colaborativa, o professor estrutura o funcionamento de como devem trabalhar efetivamente.

Em linhas gerais, pode-se considerar como um grupo pequeno de pessoas formado pelo docente, mediático ou humano, para que a interação alcance uma série de objetivos direta ou indiretamente, planejados ou não planejados, pode-se especificar nos seguintes passos: (a) Aquisição dos objetivos previstos; (b) Domínio dos conteúdos sobre os quais se interacionam; (c) Desenvolvimento e aperfeiçoamento de estratégias e técnicas de comunicação, de intercâmbio e aceitação de ideias; (d) Os resultados alcançados não supõem a mera soma de

trabalhos isolados e individuais realizados por diferentes membros do grupo, mas das suas negociações e coesão; (e) Desenvolvimento sócio afetivo de seus integrantes.

As vantagens que se têm atribuído à aprendizagem colaborativa são diversas e vão desde a transformação das atitudes dos alunos frente aos conteúdos trabalhados até ao aumento das habilidades sociais em seus participantes, conforme apontam Cabero e Marquez (1997). Recentemente, principalmente com o avanço das novas tecnologias, a aprendizagem colaborativa, por meio das redes, está adquirindo uma dimensão de extraordinária relevância.

8 Das Considerações Finais da Investigação ao Reconhecimento de seu Significado

Neste capítulo buscamos trazer os elementos conclusivos da investigação, associados ao nosso objetivo de pesquisa, norteadores de todo o processo de desvelamento sobre a temática proposta, investigar quais os fatores que contribuem para a construção de um novo sentido para o curso de Relações Públicas (RP) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), permitindo acompanhar seus avanços na sociedade e no mundo do trabalho.

Buscamos apresentar aspectos relevantes percebidos por meio da revisão de literatura e dos resultados de pesquisa desenvolvidos nos documentos direcionadores da área, entrevistas qualitativas e questionários aplicados junto aos professores e alunos do curso.

A partir da análise dos resultados, utilizados como elementos sustentadores no entendimento do problema em estudo, desenvolvemos nossa contribuição para a construção do novo currículo de RP 2016, além de outras recomendações, com a finalidade de trazer reflexões para repensar e ressignificar o ensino de Relações Públicas. Entre as sugestões, destacamos o uso de metodologias ativas com o predomínio das TIC, bem como a indicação de estratégias de ensino inovadoras, para colaborar com os docentes em sua jornada diária, em busca de melhor preparar seus alunos para o cenário digital, propiciando autonomia e espírito crítico. Deixamos, ainda, questionamentos e inquietações em aberto, oferecendo possibilidades para futuras investigações e por último, apresentamos o nosso posicionamento em relação ao significado da investigação, em termos pessoais e profissionais.

8.1 Discussão Final

Com a nossa investigação, nossa pretensão foi responder a questão norteadora: *Quais os fatores que contribuem para a construção de um novo sentido para o curso de Relações Públicas (RP) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), permitindo acompanhar seus avanços na sociedade e no mundo do trabalho?*

Para buscar esta resposta, desenvolvemos o estudo de caso no curso de RP da UEL, com os procedimentos metodológicos demonstrados detalhadamente no capítulo 6, coletando as informações por meio dos documentos direcionadores de seus projetos pedagógicos, as DCN de 2002 e 2013, de entrevistas com coordenadores e professores que ministram as TIC e questionários com os e alunos da área sobre a temática. Na análise dos resultados mostramos as principais fragilidades e potencialidades

do curso com relação às TIC. Este levantamento possibilitou destacarmos alguns aspectos para nossa discussão, que servirão como subsídios para alcançar o nosso objetivo geral proposto: Investigar quais os fatores que contribuem para a construção de um novo sentido para o curso de Relações Públicas (RP) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), permitindo acompanhar seus avanços na sociedade e no mundo do trabalho. Bem como analisar as questões norteadoras derivadas de nosso problema em estudo, que nos auxiliaram em nosso percurso de pesquisa foram os seguintes:

Em que medida o ensino superior de RP da UEL de Londrina insere as TIC na formação profissional de seus alunos?

Até que ponto os professores do curso integram as TIC em suas práticas pedagógicas?

De que maneira a utilização das metodologias ativas com predomínio do uso da TIC no ensino superior, pode contribuir para modificar a forma de ensinar, permitindo acompanhar seus avanços na sociedade e no mundo do trabalho?

De que forma as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) do curso de RP podem ser incorporadas na construção de um novo Projeto Pedagógico, de modo a contemplar o mundo do trabalho do egresso na contemporaneidade, no que se refere ao uso das TIC?

Desta forma, foi possível pesquisar, avaliar e propor alternativa de arquitetura curricular para o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, contemplando o uso das TIC, a partir de literatura específica e das DCN.

Com base em nossa revisão de literatura constatamos como prioritária a inserção do digital na formação do profissional de Relações Públicas. Vários autores e teóricos da área acenam para mudanças no ensino da área para atender as exigências e novas demandas do mundo do trabalho (Ferrari, 2003; Grunig, 2011; Kunsch, 2007a, 2007b, 2007c, 2009; Moura, 2010; Nassar, 2006, 2008; Peruzzo, 2003; Rodhen, 2013; Scroferneker, 2005; Terra, 2006, 2009a, 2009b, 2016; Terra & Bueno, 2010; Vergili, 2014).

Esta urgência torna-se mais evidente ao constataremos sua inserção na vida de todos, tanto na esfera pessoal como profissional. Dados de dezembro de 2016²⁵ revelam a utilização

²⁵ Disponível em: <http://www.guiase.com.br/numeros-do-facebook-e-whatsapp-surpreendem-no-brasil-e-no-mundo>.

do *facebook* por 1,6 bilhão de usuários mensais ao redor do mundo, sendo 99 milhões de brasileiros ativos por mês na rede social. Outros números assustadores e grandiosos, 900 milhões de usuários de *whatsapp*; 800 milhões no *Messenger*; 400 milhões no *instagram*. Estudos mostram que 99% das empresas, desde pequenas e grandes corporações do Brasil já estão conectadas à internet.

As transformações provenientes das TIC são inúmeras, uma vez que a cada dia surgem novos meios, formatos, mecanismos de monitoramento, simultaneidade no acesso, repasse e transmissão de informações, além de variadas formas de interação e colaboração. Todas estas modificações alteram também a forma de relacionamento com os públicos de interesse, incorporando novos hábitos e necessidades de comunicação, exigindo um profissional de relações-públicas com capacidade de entender o mundo no qual está inserido e adequando a comunicação ao novo perfil de públicos.

A área de Relações Públicas, amparada pela visão de Grunig (2011), como gestora da comunicação nas organizações, precisa ampliar no contexto do ensino, o cenário digital, como um dos fatores essenciais para o exercício profissional. Esta inserção torna-se um desafio para o futuro profissional, pois para atuar no mundo do trabalho será preciso ter o domínio sobre as tecnologias, com uma preparação teórico-prática consistente, estrutura e docentes qualificados, contribuindo desta forma, para a formação de profissionais de comunicação com competências, inclusive tecnológicas, como constatadas por Rhoden (2013) e Vergili (2014).

Ao analisarmos os documentos balizadores da área as DCN de 2002 e 2013 observamos falhas no aspecto digital, mais evidenciadas nas de 2002. Conseqüentemente, estas aparecem nos projetos pedagógicos dos cursos, pois direcionam a elaboração dos mesmos. Caso este cenário não seja modificado, a área deixará de ampliar novos espaços de atuação, podendo ocasionar impacto na demanda por estes cursos de graduação.

Para melhor apreciarmos as mudanças necessárias, vamos discutir as dimensões apresentadas e analisadas em nossos resultados de pesquisa:

a) As Diretrizes Nacionais de 2002 e 2013 e os projetos pedagógicos do curso: Conforme discutimos em nosso estudo, os documentos mostram lacunas no aspecto digital, pequenos avanços foram observados na DCN de 2013, como a inclusão de aspectos distintos no eixo de comunicação – mídias e tecnologias, com a previsão de estudos das mídias, tecnologias da informação e de comunicação e estudos sobre cibercultura, além de três práticas específicas laboratoriais digitais, verificada na análise documental. Entre as grandes alterações provocadoras de amplas discussões na elaboração do novo PP pela comunidade

acadêmica, estavam o estágio obrigatório e o aumento de carga horária mínima do curso de 2700 horas para 3200 horas, destacadas também por nós tanto na pesquisa documental, como na pesquisa qualitativa. Inclusive um dos coordenadores comentou que este fato poderá ocasionar o fechamento de alguns cursos no país, pois implicará em maior carga horária de professores, gerando necessidade de mais contratações, situação problemática para as instituições públicas. Estas questões com certeza, ainda demandarão debates em busca de alternativas para contornar estas situações.

Com a implantação recente do projeto pedagógico de 2016 na primeira série do curso de RP da UEL, fundamentos na DCN de 2013, ainda serão possíveis ajustes e alterações ao se perceber distorções ou problemas durante o seu processo. Para tanto, dois fatores são essenciais, o seu acompanhamento pelo Núcleo Docente Estruturante, e a sua disseminação a todos envolvidos para conseguir o comprometimento e alcançar os objetivos propostos no projeto. Ao apresentarmos os resultados de nossa pesquisa qualitativa e quantitativa evidenciamos a necessidade de suprir estes dois aspectos apresentados. Para tanto, faremos uma recomendação ao NDE e à equipe coordenadora para criar um conjunto de ações com a finalidade de divulgar cada um dos aspectos do novo PP e formalizar estratégias para acompanhamento e avaliação de cada etapa do projeto anualmente.

Ainda na questão de suprir a lacuna digital observadas nas DCN e no novo projeto pedagógico Vergili (2014) e Rhoden (2013) sugerem a transversalidade dos conteúdos nos cursos e a interdisciplinaridade, para visar à complementação necessária. Em relação às disciplinas, Peruzzo (2003) já advertia que não podem ser vistas de forma estanque – pelo cunho estritamente teórico ou prático, pois são complementares. Scroferneker (2005) afirmou que nos próprios cursos de Relações Públicas as grades curriculares “se apresentam fragmentadas e desarticuladas, e na ausência de diálogo (e até na formação) do corpo docente.” (p.78). Desta forma, apresentamos uma proposta chamada de princípios norteadores para a implantação do projeto pedagógico, já encaminhada e aprovada pela área, em que fizemos esta sugestão para minimizar estes problemas, com a proposição de um trabalho **interdisciplinar** e **transdisciplinar**, oportunizando a convergência entre a teoria e prática, de maneira abrangente, inserindo o digital em suas perspectivas, sempre que possível. Estes princípios serão apresentados posteriormente.

A transdisciplinaridade conforme relata Vergili (2014), está relacionada com um pensamento organizador, com o objetivo de construir um conhecimento integrado, ao reunir

um agrupamento de disciplinas, para a preparação digital no seu ponto de vista será preciso incluir no currículo noções de marketing; ciência da computação e tecnologia da informação; jornalismo; design; entre outras. Estas áreas poderão contribuir “neste sentido, entrecruzar campos do conhecimento e conhecer as arquiteturas dos sistemas poderia favorecer a prestação de serviços com excelência e potencialidades ampliadas”. (p.124).

Várias destas áreas já estão contempladas no novo PP, ainda faltando a inserção da disciplina de *ciência da computação e design*. De toda maneira o pensamento interdisciplinar e transdisciplinar poderá trazer um diferencial, para auxiliar na construção de competências e habilidades necessárias para melhor entender as redes digitais e desenvolver atividades neste novo ambiente.

b) Concepção de Relações Públicas no cenário digital e formação profissional: Ao analisarmos este quesito, os resultados da pesquisa qualitativa e quantitativa revelaram dois aspectos nevrálgicos, a falta de preparação de professores e também a de alunos para atuarem neste novo tempo. Do ponto de vista de coordenadores e professores, as alterações no campo de trabalho a partir dos avanços tecnológicos foram enormes, com ampliação das possibilidades de atuação, a profissão teve suas funções potencializadas, tornando-a mais intensa em sua atividade principal, a de estar em contato permanente com seus públicos. Houve por parte dos coordenadores e professores apontamentos específicos para a necessidade de uma melhor preparação dos docentes e também dos alunos para atuarem na perspectiva digital, conforme os registros de P4: “[...] então nesse sentido me parece que ainda há uma dificuldade, tanto por parte dos estudantes como dos próprios docentes, em usar as tecnologias de forma verdadeiramente criativas e não meramente reativas”. (P4) e C4: “[...] mas de uma maneira geral eu acho que os professores, e eu me incluo neles, não estão preparados para essa aula do jeito que deveria ser hoje, trabalhar com recursos digitais”.

Diante disto, para uma formação adequada do profissional de Relações-Públicas em sintonia com as exigências da sociedade contemporânea, será imprescindível uma qualificação e atualização constante dos docentes para acompanhar estas mudanças. Autores como Zabalza (2004), Teruya (2006), Leitinho (2008) concordam que a utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem se tornou um desafio para o professor. Por outro lado, somente oferecer o acesso às tecnologias pelas instituições, também não é suficiente para o processo de ensino e aprendizagem do aluno, afirma Tedesco (2004). O aprendizado precisa ocorrer associado à tecnologia e não a partir dela.

O papel do aluno também mudou, precisa aprender a acessar, compreender, pensar e refletir sobre o conteúdo, ao invés de decorá-los. As novas informações precisam ser reelaboradas para serem aplicadas em sua realidade. Mas, segundo Oliveira (1977), nenhum aparato tecnológico possui propriedade suficiente para tornar o aluno capaz de realizar os propósitos do processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao docente fazer esta mediação.

Para superar estes desafios serão necessários investimentos por parte da instituição, curso e dos professores. A Universidade Estadual de Londrina tem duas iniciativas para auxiliar a complementação pedagógica do professor, o Laboratório de Tecnologia Educacional – Labted e o Grupo de Estudos em Práticas de Ensino (GEPE).

O Labted tem um setor pedagógico que funciona como uma assessoria para a solução dos problemas de ensino/aprendizagem. Por meio deste setor são oferecidos aos docentes: Cursos, treinamentos e oficinas com as temáticas de relações interpessoais e educação, comunicação e educação, laboratório de ensino, multimeios, habilidades didáticas em educação. Ainda desenvolve teste e avaliação de materiais e tecnologias instrucionais. Oferece orientação sobre meios e materiais para o desenvolvimento de atividades acadêmicas e Operacionaliza programas de educação continuada e à distância, entre outras atividades.

O GEPE foi constituído em 2011 na UEL. Os objetivos iniciais do GEPE foram: a proposição de espaço e ações que possibilitem aos docentes refletirem sobre as suas experiências de ensino, reavaliar e reelaborar conhecimentos sobre a ação pedagógica capacitando-os para a gestão dos cursos de graduação. De 2011 a 2013 foram realizadas cinco estratégias: conferências, minicursos, oficinas temáticas, criação de redes colaborativas e curso de formação docente para a gestão curricular. A partir das ações propostas procura contribuir com mudanças qualitativas na formação continuada dos professores, ampliando a conceituação dos mesmos sobre a gestão curricular. Trata-se de uma experiência formativa relevante, pela possibilidade do diálogo e do desenvolvimento profissional docente.

Portanto, os dois órgãos oferecem auxílio ao professor em sua preparação para o ensino, contudo cabe ao docente buscar estas ações, que nem sempre são oferecidas conforme a necessidade de horários de cada um. Alguns cursos e treinamento têm vagas limitadas, as ofertas são divulgadas na *homepage* da instituição que muitas vezes não são acessadas. Para atendimento de necessidades especiais do curso é preciso montar um planejamento, negociar horários, envolvendo tempo e boa vontade dos gestores. Por outro lado, ao falarmos do curso, a equipe coordenadora e o Núcleo Docente Estruturante estão passando por um momento oportuno para pensar em programar ações específicas de capacitação para o docente para este

novo cenário, em decorrência da implantação do novo projeto pedagógico. Além do mais, o NDE precisará acompanhar o processo de introdução destas normas orientadoras. De nossa parte, como membro integrante do NDE, faremos um esforço para desenvolver um planejamento com a equipe do núcleo, para atender estas necessidades especiais da formação docente.

Aos professores será essencial o seu interesse e motivação em participar destas estratégias, pois precisará de tempo para tomar parte das ações e boa vontade em aplicar novos modelos em sua rotina profissional de educador. Será preciso vencer algumas resistências, como apontadas na pesquisa qualitativa, pois nem todos estão predispostos a mudar. Belloni (2005) em seus estudos já indicava a resistência por parte dos docentes em utilizar as TIC em sala de aula, apontando entre as justificativas o despreparo e a insegurança ao enfrentar um novo desafio.

c) Metodologias de ensino e recursos didáticos utilizados pelos professores: Ao examinarmos as metodologias/estratégias de ensino bem como os recursos didáticos utilizados pelos docentes no cotidiano escolar, com ênfase nos aspectos digitais, observamos pelos relatos dos professores, tanto na pesquisa qualitativa como na quantitativa, uma predominância de metodologias mais tradicionais, principalmente a opção pelas aulas expositivas e o uso do projetor multimídia como ferramenta mais recorrente. Uma sala de aula onde os professores falam e os alunos anotam escutam, constitui um modelo de ensino considerado ultrapassado.

Toda esta mediação²⁶ tanto do professor como do aluno gera a necessidade de uma aula mais interativa, levando o aluno a pensar, estudar, compreender e guardar para si todo o conteúdo aprendido em aula. A interação não acontece só no espaço da aula, pois segundo Veiga, Silva, Xavier e Fernandes (2008): “(...) as possibilidades de comunicação, interação e produção do conhecimento por meio dos recursos tecnológicos ampliaram o cenário educativo, extrapolando o espaço físico e psicossocial da sala de aula”. (p.66).

A conscientização do professor de que a tecnologia não deve ser usada somente como ferramenta no processo de aprendizagem nas Instituições de Ensino Superior e especialmente no de Relações Públicas, é uma necessidade emergente, podendo ser usada como fonte de

²⁶ Os processos midiáticos são entendidos como um conjunto de práticas comunicacionais pertencentes ao campo das mídias, que operam segundo diferentes linguagens, por meio de dispositivos como jornal, televisão, rádio, fotografia, publicidade, revista, produção editorial, produção eletrônica, comunicação organizacional, vídeo e outros emergentes.” (Gomes, 2006, p. 17)

pesquisa e ampliada para outros espaços, pois não está restrita ao ambiente físico das instituições, seu acesso pode ser feito em qualquer lugar em que esteja o aluno.

É preciso encontrar a forma mais adequada para se comunicar e ensinar com base em uma metodologia que venha a utilizar um conhecimento a partir do aluno. Neste sentido, a busca pelo conhecimento realizada em pesquisa e aprendizagem colaborativa é uma boa alternativa metodológica para o professor utilizar em sua disciplina. Esta proposta metodológica é uma das alternativas de solução apresentadas por nós para colaborar com a preparação docente e auxiliar na formação profissional para o contexto digital, que será apresentada com maior detalhamento no tópico seguinte. Pois, sabemos que um dos desafios dos professores, é utilizar os recursos midiáticos de maneira didática e formativa na sala de aula.

Entendemos que a sociedade baseada no desenvolvimento da tecnologia, acaba por realizar uma mudança no papel dos professores, favorecendo a apropriação do uso das TIC em sala de aula, com uma nova postura. Este professor passará a utilizar as TIC para auxiliar na busca de conhecimentos para si próprio e também oportunizar a busca por parte de alunos, cujos conteúdos disponibilizados serão analisados criticamente. Para tanto, para o uso adequado das TIC em sala de aula, faz-se necessário um planejamento e uma metodologia da prática de ensino, que possibilite este fim.

Para concretizar nossa proposta no curso de RP de adoção de novas metodologias para o ensino, pensamos também em viabilizar espaços para discussão permanente e a criação de projetos na modalidade de ensino, pesquisa ou de formação complementar, vinculados ao curso e com apoio do Núcleo Docente Estruturante. Estes projetos envolverão a participação de professores e alunos em debates e reflexões sobre a prática docente, especialmente para troca de ideias sobre metodologias de ensino, buscando estabelecer novas relações entre a teoria e a prática, de modo a permitir condições para a emergência do trabalho coletivo e interdisciplinar e possibilitar a aquisição de uma competência técnica que permita ao professor situar-se criticamente no novo espaço tecnológico.

Não só o papel do professor mudou como o do aluno e também do profissional, exigindo um novo perfil. As formas de relacionamento com os públicos também sofreram alterações, bem como as aspirações das organizações, a forma e usos das tecnologias digitais. Neste sentido, Terra (2009a) vislumbra um cenário de maior atuação do profissional, com uma participação mais efetiva dos públicos, interagindo e colaborando em todo o processo de

comunicação. Sendo assim, os públicos de interesse tornaram-se mais ativos na construção e efetivação das políticas de comunicação e informação.

As palavras de ordem deste novo cenário, segundo Rhoden (2013) são a interação e a cooperação, ambas tornam-se fundamentais para o planejamento e execução das estratégias comunicacionais, alterando como a comunicação pode ser exercida, mudando desta forma o perfil do profissional, que deverá ter entre as suas competências estas capacidades de interagir e cooperar. Ambas são possíveis de serem aprimoradas com a adoção das metodologias colaborativas, pois têm em sua gênese estes dois componentes.

Conforme já mencionado por nós no capítulo 5, a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa têm sido frequentemente defendidas no meio acadêmico atual, por se reconhecer nessas metodologias o potencial para promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, os alunos tornam-se mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e a construir conhecimentos de uma maneira mais autônoma.

d) Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de RP: na dimensão utilização das TIC no ensino de RP.

Destacamos alguns pontos obtidos nesta dimensão de análise, tanto na pesquisa qualitativa como na quantitativa. Conforme nossa apreciação, as TIC estão relativamente incorporadas no ensino e nas atividades desenvolvidas pelos seus professores e percebidas pelos alunos como parcialmente inseridas nas rotinas e práticas, em seu percurso no programa curricular. Os professores têm se utilizado com mais intensidade dos serviços básicos da Internet como o correio eletrônico e com um razoável uso de *sites*, *blogs* e redes sociais com seus alunos, indicando um avanço no incremento de pesquisas. Na pesquisa qualitativa alguns dos professores relataram o uso das redes sociais para compartilhamento de arquivos e matérias complementares aos assuntos dados em aula, e para disseminação dos trabalhos realizados pelos alunos. Os alunos confirmaram esta utilização das TIC, porém os percentuais tiveram uma variação para menos, ou seja, perceberam uma utilização com uma frequência menor do que apontado pelos professores.

Contudo, as atividades mais estimuladas pelos professores para que seus alunos se utilizem das TIC são predominantemente mais tradicionais, como: trabalhos em grupo e individuais e apresentação de seminários. Na percepção dos alunos se manteve esta lógica, de

opção por atividades de cunho mais conservador, com uma inversão na ordem: apresentação de seminários, trabalhos em grupo e trabalhos individuais. Mas, algumas iniciativas bem promissoras começam a despontar, para acelerar o uso das TIC no curso e também propiciar modificações na forma de pensar sobre elas, porém, o seu uso ainda é parcial pelos professores, são as atividades de resolução de problemas e o incentivo a recolha de informações. Estas atividades precisam ser cada vez mais encorajadas pela direção do curso e pela comissão do Núcleo Docente Estruturante ao pensar nas estratégias para acompanhamento da implantação do novo projeto pedagógico, iniciado em 2016.

Conforme já mencionamos, concordamos com Moran (2007), ao afirmar que infinitas são as possibilidades de opções que a Internet apresenta, trazendo uma melhor qualidade ao planejamento das práticas do professor, incluindo o auxílio na seleção e inovação de suas metodologias e recursos didáticos de ensino. A Internet pode ajudar o professor a preparar melhor a sua aula, a ampliar as formas de ensinar, a modificar o processo de avaliação e de comunicação com o aluno e com os seus colegas. Portanto, para um uso mais efetivo, com todas as potencialidades dos recursos, mais uma vez ressaltamos a necessidade de capacitação do professor.

8.2 Hipóteses de Solução Para o Problema da Investigação e Aplicação À Realidade

Pensamos que nossa solução para o Problema da Investigação se deu por meio da elaboração de Partes de itens constantes na formulação do novo Projeto Pedagógico do Curso, conforme apresentamos no item 7.4 – Contribuições para o novo Projeto Pedagógico do Curso de RP da UEL.

Desenvolvemos os seguintes tópicos: a) Princípios Norteadores para implantação do Projeto Pedagógico de RP – neste item incluímos a concepção de formação dos estudantes, a relação ensino-aprendizagem e características da implantação de modelo contemplando a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. b) Metodologia para a implantação do projeto pedagógico – inserimos três tipos de abordagens relacionadas às formas de aprendizagem do aluno, com o detalhamento do funcionamento de cada uma delas. A Abordagem Baseada em Problemas (ABP), a Abordagem Baseada em Projetos (ABPs) e a Aprendizagem Colaborativa. c) Estratégias de Ensino – Abordamos algumas estratégias de ensino selecionadas para conduzir professores e alunos no cumprimento da filosofia e

princípios propostos no projeto pedagógico. Entre elas descrevemos como o professor deve direcionar as Aulas Semipresenciais; as Aulas- Pesquisa; A Construção Cooperativa pelos alunos e As Atividades Integradoras. Buscamos detalhar o funcionamento dos Projetos Integrados e também o da Metodologia Colaborativa na formação dos grupos.

Acreditamos que estas sugestões e inserções no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que tiveram início em 2016 poderão dar um diferencial na formação profissional, pois a intenção da inclusão das metodologias ativas e estratégias de ensino é possibilitar uma maior autonomia dos alunos, além de propiciar uma postura mais crítico-reflexiva diante do mundo do trabalho e das tecnologias digitais. As Atividades Integradoras com a utilização de metodologias colaborativas por série já foram selecionadas e implantadas em 2016 e também o ano de 2017. A cada ano de implantação do PPC o Núcleo Docente Estruturante tem feito acompanhamento e avaliações das disciplinas, das metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos professores e alunos, com a finalidade de verificar as falhas do processo e sugerir possíveis ajustes. Ao final de toda a implantação do novo currículo em 2019, teremos uma boa visualização da Proposta Pedagógica selecionada para o Curso e do perfil de alunos formados com o novo PPC.

Conforme já mencionamos, nossa pretensão ao fazer esta proposição foi o de buscar compreender quais os fatores que contribuem para a construção de um novo sentido para o curso de Relações Públicas (RP) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), permitindo acompanhar seus avanços na sociedade e no mundo do trabalho. Destacamos como pontos a serem observados constantemente e a serem aperfeiçoados, a constante preparação dos docentes para o cenário digital, utilizando as TIC; a verificação de como a tecnologia digital está sendo inserida na formação profissional dos alunos, tanto por meio dos conteúdos, como no processo de ensino e aprendizagem; bem como, se as metodologias ativas de ensino com predomínio do uso da TIC no ensino superior estão de fato contribuindo para modificar a forma de ensinar, permitindo acompanhar seus avanços na sociedade digital.

A nossa contribuição no novo PPC e a implantação deste novo Projeto no curso de RP da UEL é um primeiro passo para a construção de novos rumos no ensino de RP, e poderá favorecer a discussão e reflexão em torno desta temática, tão urgente e necessária para os novos profissionais de relações-públicas, que estão adentrando no mundo do trabalho. Contudo, para mudanças mais efetivas no significado da profissão para a sociedade as

discussões precisam ser feitas amplamente envolvendo todos os atores do processo, instituições educacionais, professores, alunos, egressos, organizações sociais e seus gestores.

8.3 Limitações e constrangimentos da investigação

Ao optarmos pelo desenvolvimento desta temática, realmente tivemos a intenção de contribuir para a investigação no âmbito das TIC no Ensino Superior de Relações Públicas. Contudo, apesar dos cuidados tomados para garantir a qualidade da investigação, sabemos que não estamos imunes aos fatores condicionantes, dificuldades e constrangimentos, no decorrer do estudo.

Começamos com o nosso recorte de pesquisa, ao optarmos por uma temática e um determinado enfoque, estes acabam por nos restringir a um determinado contexto. Por um lado este movimento é favorável, pois nos auxilia a trabalhar de maneira mais focalizada. Contudo, as leituras nos levam a questionar a todo o momento se não seria relevante discorrer por outros caminhos e autores ou incluir novos tópicos.

Outro fator limitador é o tempo para produção de trabalho de tal envergadura, aliado ao tempo que precisamos destinar para outras atividades. Sabemos da importância dos momentos de pesquisa e reflexão durante todo o processo e do desafio de realizar um estudo em outro país. Mas, todos estes procedimentos geram desgastes e pressões a serem resolvidos e minimizados.

Muitos entraves também precisam ser equacionados durante o processo de investigação, como entender e seguir os protocolos de pesquisas, aguardar sua aprovação, conseguir agendar horários de entrevistas, reagendar novos horários, adquirir *software* de pesquisa, aprender a lidar com eles, solicitar assessoria de estatísticos. Enfim, envolve o gerenciamento de vários fatores para garantir um trabalho bem estruturado.

Apesar das dificuldades e desafios, acreditamos que o estudo seguiu um percurso que nos conduziu a buscar respostas às nossas inquietações e indagações e que poderá constituir um fundamento para os que, tal como nós, são movidos por alcançar objetivos e desvendar novos caminhos.

8.4 Perspectivas Futuras

A temática foi construída mediante contribuições teóricas, empíricas e opiniões, resultando em diferentes dimensões de análise e algumas perspectivas. Falamos de novas possibilidades da área no contexto digital e ao mesmo tempo de novos posicionamentos a serem tomados por professores, alunos, profissionais para a atuação neste novo ambiente. Esperamos ter contribuído para um repensar do ensino de RP a partir do uso das TIC, que possa refletir em uma ressignificação de seus processos comunicacionais. Entretanto, sabemos que nosso foco de estudo está em constante ebulição, exercendo influências e sendo influenciado, a todo instante, pois este cenário é altamente mutante, rápido e volátil.

O conhecimento desenvolvido nos auxiliou a propor alternativas de solução para o curso estudado, dentro da temática que propusemos a desenvolver. Contudo, a inserção do digital nos cursos de RP brasileiros será um desafio para a profissão e para o profissional que atuará no mundo do trabalho e precisará de competência digital para atuar neste campo. Portanto, novas possibilidades e estudos precisarão ser feitos sobre esta temática, que recebeu de nossa parte, uma parcela de contribuição, mas que não se esgota com ela, permitindo novos olhares, novas aproximações e outras investigações.

Pessoalmente esta pesquisa nos proporcionou novas conquistas e aprendizagens, esperamos que muitas outras sejam realizadas por nós para beneficiar o desenvolvimento de nossa vida acadêmica e profissional e, principalmente a de nossos alunos, alvo maior de todo o nosso trabalho na Instituição. Portanto, o ciclo não se fecha, mas continua...

Além disso, concordamos com Rubem Alves (1992), que menciona:

Não gosto de conclusões. Conclusões são chaves que fecham (do latim *con* e *claudire* fechar). Palavras não conclusivas, que deixam abertas as portas das gaiolas para que os pássaros voem de novo. Cada conclusão faz parar o pensamento. (p. 14)

Referências

- Abreu, M. C., & Masetto, M. T. (1990). *O professor universitário em aula*. São Paulo: MG.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (2a ed.) Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, M. E. B. (2000). *ProInfo: informática e formação de professores* (Vol. 1-2, Série de Estudos Educação a Distância). Brasília: SEED.
- Almeida, M. E. B. (2001). *Educação, projetos, tecnologia e conhecimento*. São Paulo: PROEM.
- Almeida, M. E. B. (2005). Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In M. E. B. Almeida, & J. M. Moran (Orgs.). *Integração das tecnologias na educação* (pp. 39-45). Brasília, DF: SEED.
- Alves, A. (2008). *EAD: planejar de olho no sujeito social*. Recuperado em 5 maio, 2014, de <http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/825967>.
- Alves, R. A. (1990). *O poeta, o guerreiro, o profeta*. Petrópolis: Vozes.
- Amado, J. (2000). A técnica da análise de conteúdo. *Referência: Revista de Educação e Formação em Enfermagem*, (5), 53-63.
- Amado, J., & Freire, I. (2013). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Vieira, C. C. (2013). Apresentação dos dados: interpretação e teorização. In Amado, J. (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 377- 417). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-352). Coimbra: imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, L. M. (2007). A sociedade da informação. In J. D. Coelho (Coord.). *Sociedade da informação: o percurso português* (pp. 85-92). Lisboa: Edições Sílabo.
- American Psychological Association [APA] (1954). *Technical recommendations for psychological tests and diagnostic techniques*. Washington.
- Amorim, L. R. (2009). *Telespectador multimídia: olhares sobre o jornalismo participativo em noticiários de TV*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Comunicação Social, PUC-RS, Porto Alegre, Porto Alegre, Brasil.

- Andrade, C. T. S. (1993). *Para entender relações públicas* (4a ed.). São Paulo: Loyola.
- Aranha, M.L. (1996). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Argenti, P. (2006). Identidade, imagem e reputação. In P. Argenti. *Comunicação empresarial: a construção da identidade, imagem e reputação* (pp.79-108). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Ed. Labor.
- Ausubel, D. P. (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional* (E. Nick, Trad.). Rio de Janeiro: Interamericana.
- Baccega, M. A. (1999). Comunicação/Educação e transdisciplinaridade: os caminhos da linguagem. *Comunicação & Educação*, 5(15), 7-14.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (5a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barichello, E. M. M. R. (2009). Apontamentos sobre as estratégias de comunicação mediadas por computador nas organizações contemporâneas. In M. Kunsch (Org.). *Comunicação organizacional: histórico, fundamentos e processos* (Vol. 1, pp. 337-353). São Paulo: Saraiva.
- Barroso, J. M. D. (2013). Filosofar com a tecnologia educativa. In M. R. Rivas, J. Escola, M. E. Martínez Figueira, & A. P. Aires (Coords.). *As TIC no ensino: políticas, usos e realidades* (pp. 211-232). Santiago de Compostela: Andavira.
- Barrows, H. (2001). Problem-based learning (PBL). *Winter*, 11(1).
- Bartelett, S., Burton, D., & Peim, N. (2001). *Introduction to education studies*. London: Paul Chapman Publishing.
- Behrens, M. A. (2000a). O paradigma emergente e a prática pedagógica. 2.ed. Curitiba: Champagnat.
- Behrens, M. A. (2000b). Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In J. M. Moran. *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (pp. 67-132). Campinas: Papirus, 2000.
- Bell, J. (1989). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

- Belloni, M. L. (2001). Mediatização: os desafios das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC). In M. L. Belloni. *Educação a distância* (Cap. 4, pp. 53-77). Campinas, SP: Autores Associados.
- Belloni, M. L. (2005). *O que é mídia-educação: polêmicas do nosso tempo* (2a ed.). São Paulo: Autores Associados.
- Berbel, N. A. N. (2011, janeiro-junho). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), 25-40.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (Coleção Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.
- Bordenave, J. D., & Pereira, A. M. (2007). *Estratégias de ensino-aprendizagem* (28a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Bravo, M. P. C., & Eisman, L. B. (1998). *Investigación educativa* (3a ed.). Sevilla: Ediciones Alfar.
- Bruner, J. S. (1976). *Uma nova teoria de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch Editores.
- Bruns, A. (2005). *Gatewaching: collaborative online news production*. Nova York: Peter Lang.
- Buck Institute for Education (BIE). (2014). Recuperado em 20 outubro, 2016, de http://www.bie.org/about/what_is_pbl. Acesso em.
- Cabero, J., & Gisbert, M. (2005). *La formación en internet: guía para el diseño de materiales didácticos*. Sevilla: Eduforma.
- Cabero, J., & Márquez, D. (1997). *Colaborando y Aprendiendo. La utilización del video en la enseñanza de la geografía*. Sevilla: Kronos. Mimeografiado.
- Calvo, V. C. N. (2006). *Argumentação no discurso sobre a prática docente no ambiente dos artigos multimídia*. Dissertação de mestrado, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil.
- Cancian, R. (2007). *Especial para a página 3 pedagogia & comunicação*. Recuperado em 20 maio, 2016, de <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/intelectuais-2-pensadores-e-classes-sociais.htm>.
- Candau, M. V. *A didática em questão* (9a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castanho, M. E. L. M. (2000). A criatividade na sala de aula universitária. In I. P. A. Veiga, & M. E. Castanho. *Pedagogia universitária: a aula em foco* (2a ed.) Campinas, SP: Papyrus.

- Castells, M. (2003). *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade* (M. L. X. A. Borges, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Castells, M. (2007). *A sociedade em rede* (Vol 1, 11a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- César, R. C. E. (1987). Relações públicas comunitárias. *Comunicação & Sociedade*, (15), 145-164.
- César, R. C. E. (1999). As relações públicas frente ao desenvolvimento comunitário. *Comunicação & Sociedade*, (32), 69-88.
- César, R. C. E. (2007). Movimentos sociais, comunidade e cidadania. In: M. M. K. Kunsch, & W. L. Kunsch (Orgs.). *Relações públicas comunitárias: a comunicação em uma perspectiva dialógica transformadora* (pp. 78-91). São Paulo: Summus.
- Cesca, C. G. G. (2004). As transformações nas organizações gerando novos públicos para relações públicas. *Anais Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Porto Alegre, RS, Brasil, 27.
- Cesca, C. G. G. (2012). *Relações públicas para iniciantes*. São Paulo: Summus.
- Cormenzana, F. (2006). *Web 2.0. Educación 2.0: usos educativos para las nuevas herramientas web*. Recuperada em 14 agosto, 2014, de <http://www.slideshare.net/zupernano/Web-2-y-educacin>.
- Corrêa, E. S. (2008). *Estratégias 2.0 para a mídia digital: internet, informação e comunicação* (2a ed.). São Paulo: Senac.
- Corrêa, E. S. (2009). Comunicação digital e seus usos institucionais. In M. M. K. Kunsch (Org.). *Gestão estratégica em comunicação organizacional e relações públicas* (2a ed., pp. 169-184). São Caetano do Sul, SP: Difusão.
- Corrêa, E. S., Lima, M., & Brittos, V. C. (Org.). (2009). *Digitalização e práticas sociais; modulações e alternativas do audiovisual*. São Leopoldo: EdUnisinis.
- Cortelazzo, I. B. C. (2005). Formação docente para educação on line. *Anais do Congresso Internacional de Educação a Distância*, Florianópolis, SC, Brasil, 12. Recuperado em 5 dezembro, 2016, de <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/trabalhos22.htm>.
- Costa, S. (1995). A democracia e a dinâmica da esfera pública. *Lua Nova: Cultura e política*, (36) 55-65. Recuperado em 12 abril, 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/Ln/n36/a04n36.pdf>.
- Coutinho, C. (2006). A investigação em 'meios de ensino' entre 1950 e 1980: expectativas e resultados. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 153-174.
- Coutinho, C. M., & Pereira, G. F. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga, Universidade do Minho.

- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-244.
- Coutinho, C., & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, 18(1). Recuperado em 20 julho, 2015, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14854>
- Creswell, J. (1994). *Research design: qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing*. USA: Harper Collins Publishers, Inc.
- Cuban, L. (2001). Computers meet classrooms: classrooms wins. *Teachers College Record*, 95(2), 185-210.
- Cunha, M. I. (2000). Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: Morosini, M. C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação* (pp. 45-52). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- D'Ambrosio, U. (1997). *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena.
- Debald, B. S. (2003). A docência no ensino superior numa perspectiva Construtivista. Anais do Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel, Paraná, Brasil.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Deloitte. (2010, maio). *Mídias sociais nas empresas: o relacionamento online com o mercado*. Recuperado em 12 agosto, 2016, de <http://mba.americaeconomia.com/sites/mba.americaeconomia.com/files/midiasociaisnasempresas.pdf>.
- Delors, J. (1999). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Demo, P. (2000). *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas.
- Demo, P. (2008). *TICs e educação*. Recuperado em 5 dezembro, 2016, de <http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>
- Demo, P. (2010). *Habilidades e competências no século XXI*. Porto Alegre: Mediação.
- Denzin, N. (1984). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Orgs.) (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Orgs.) (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens*. Porto Alegre: Ed. Artmed.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação: capítulos essenciais*. Tradução de Marcus Vinicius da Cunha. São Paulo: Ática.
- Diehl, A. A. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.). *Collaborative-learning: cognitive and computational approaches* (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996) The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (Eds.). *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science* (pp. 189- 211). Oxford: Elsevier. Dillenbourg estava et al. Não é
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Journal of Learning and Instruction*, 13, 533–568.
- Domingues, D. (2002). *Criação e interatividade em Ciberarte*. São Paulo: Experimentos.
- Domingues, M., Maia, M., Nunes, M., & Costa, F. (2001). Avaliação de software multimédia educativo como estratégia de formação de professores. In A. Estrela, & J. Ferreira, J. (Eds.). *Tecnologias em educação: estudos e investigações* (Vol. 2, pp. 601-619). Lisboa: AFIRSE.
- Duarte, J. (2005). Entrevista em profundidade. In J. Duarte, & A. Barros (Orgs.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação* (pp. 64-82). São Paulo: Atlas.
- Ebner, F. (1995). *La Palabra y las realidades espirituales*. Tradução de José Maria Garrido, Madrid: Caparrós Editores.
- Escola, J. J. J. (2005). Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento. *Actas do SOPCOM Repensar os Media: Novos contextos da comunicação e da informação* (pp. 343-357), Aveiro, Portugal, 4.
- Escola, J. J. J. (2011). *Gabriel Marcel. Comunicação e Educação*. Edições Afrontamento, Porto, Portugal.
- Escudero, R. (2015). *Comunicação pública: a voz do cidadão na esfera pública: construindo um novo paradigma profissional*. Curitiba: Appris.
- Farias, L. A. (2011a). Introdução. In L. A. Farias (Org.). *Relações públicas estratégicas: técnicas, conceitos e instrumentos* (pp. 15-17). São Paulo: Summus,
- Farias, L. A. (2011b). Planejamento e estratégia: bases do trabalho em relações públicas. In L. A. Farias (Org.). *Relações públicas estratégicas: técnicas, conceitos e instrumentos* (pp. 51-60). São Paulo: Summus,

- Feital, A. A. B. (2006). *Na tecedura da rede mais um nó se faz presente: a formação continuada do professor para o uso do (a) computador/ internet na escola*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Brasil. Recuperado em 8 dezembro, 2016, de http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27702
- Fernandes, J. R., & Araújo, J. F. S. (2015). *Uma experiência na formação de professores nas TIC*. Recuperado em 15 junho, 2015, de <http://www.nonio.uminho.pt/challenges/05comunicacoes/Tema7/03JoseFernandes.pdf>.
- Fernandez, A. F. (2010). Tendências ocupacionais e profissionais. In D. Castro, J. M. M., & C. Castro (Orgs.). *Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil* (Vol. 3). Brasília: Ipea. Recuperado em 30 agosto, 2016, de http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/Panorama_da_Comunicacao_e_das_Telecomunicacoes_no_Brasil_-_Volume_3.pdf.
- Ferrari, M. A. (2003). Relações públicas e a sua função estratégica. *Anais Congresso Brasileiro de Comunicação*, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Ferreira, V. S. (2014). Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In L. L. Torres, & J. A. Palhares (Orgs.). *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp. 165- 195). Vila Nova de Famalicão, Portugal: Húmus,
- Feuerwerker, L. C. M. (2004). Gestão dos processos de mudança na graduação em medicina. In J. J. N. Marins, S., Rego, J. B. Lampert, & J. G. C Araújo (Orgs.). *Educação médica em transformação: instrumentos para a construção de novas realidades* (pp. 17-39). São Paulo: Hucitec.
- Fidel, R. (1992). The case study method: a case study. In: J. D. Glazier, & R. R. Powell. *Qualitative research in information management* (pp. 37-50). Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (1994). Interviewing the art of science. In N. Denzin, & Y. S. Lincoln (Orgs.). *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). London: Sage Publications Inc.
- Fortes, W. G. (1986). O ensino de relações públicas: currículo da Universidade Estadual de Londrina. In M. M. K. Kunsch (Org.) *Comunicação e educação: caminhos cruzados* (pp. 297-304). São Paulo: Loyola,
- Fortes, W. G. (2016). *O ensino e a prática de relações públicas*. Recuperado em 28 agosto, 2016, de <http://www.portalrp.com.br/bibliotecavirtual/relacoespublicas/ensino/0052.htm>.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de enfermagem: da concepção à realização*. Lisboa: Lusociência.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación em Educación*. Eunsa: Pamplona.

- Fragoso, S., Recuero, R., & Amaral, A. (2011). *Métodos de pesquisa para internet* (Coleção Cibercultura). Porto Alegre: Sulina.
- França, F. (2008). *Públicos: como identificá-los em uma nova visão estratégica* (2a ed.) São Caetano do Sul, SP: Yendis.
- França, F. (2010a). Imagem corporativa. In J. M. Melo (Org.). *Enciclopédia Intercom de comunicação* (pp. 654-655). São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.
- França, F. (2010b). Reputação. In: J. M. Melo (Org.). *Enciclopédia Intercom de comunicação* (pp. 1073-1074). São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.
- Franco, A. (2008). *Para fazer netweaving*. Recuperado em 29 agosto, 2016, de <http://escoladeredes.net/profiles/blogs/para-fazer-netweaving>.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: a stakeholder approach*. Boston: Pitman.
- Freeman, S., Sarah, L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). *Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics*. Recuperado em 10 abril, 2016, de <http://www.pnas.org/content/111/23/8410.full.pdf>.
- Freire, P. (1981). *Educação como prática de liberdade* (12a ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997, janeiro-junho). Papel da educação na humanização. *Revista da FAEEDBA*, (7), 9-17.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (33a ed.) São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, L. V., & Freitas C. V. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Freitas, R. (2002). Desafios contemporâneos à eficiência das relações públicas. In R. Freitas, L. Lucas. *Desafios contemporâneos em comunicação: perspectivas de relações públicas* (pp. 8-12). São Paulo: Summus.
- Freitas, R. C. (2006). *Diálogos possíveis: os desafios do uso da internet na escola*. Dissertação de mestrado em educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. Recuperado em 8 dezembro, 2016, de http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=99922.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn e Bacon.
- García-Valcárcel, A. (2003). Tecnología educativa – Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico. In: Casanova, M. Antonia (Dir.) *l. Colección Aula Abierta*. Madrid: Editorial La Muralla, Imprime Ibérica Grafic.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *Spss for windows step by step* (4a ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (Orgs.) (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática* (4a ed.). Oeiras: Celta.
- Gibson, W. (1984). *Neuromancer*. Londres: Harber Collins.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Gil, A. C. (1999). *Pesquisa social* (5a ed.). São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a ed.). São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a ed.) São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a ed.). São Paulo: Atlas.
- Gilliam, J. H. (2002). The impact of cooperative learning and course learning environment factors on learning outcomes and overall excellence in the community college classroom. Tese de doutorado, North Carolina State University, North Carolina.
- Godoy, A. S. (2003). Ambiente de ensino preferido por alunos do terceiro grau. In D. A. Moreira (Org.). *Didática do ensino superior: técnicas e tendências* (pp. 115-126). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Gomes, P. G. (2006). A midiatização no processo social. In: P. G. Gomes. *A filosofia e a ética da comunicação na midiatização da sociedade*. São Leopoldo: Unisinos.
- Gomes, A. C. (2014). *As tecnologias da informação e comunicação no 1º. Ciclo do ensino básico: possibilidades e integração*. Tese de doutorado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Gómez, Á. I. P. (2011). Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. In J. G. Sacristá, A. I. P. Gómez, J. B. M. Rodríguez, J. T. Santomé, F. A. Rasco & J. M. A. Méndez (Orgs.). *Educar por competências: o que há de novo?* (pp. 64-114). Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, F. N. (2002). Relações públicas e as novas tecnologias: solução ou dilema? In R. F. Freitas, & L. Lucas (Orgs.). *Desafios contemporâneos em comunicação: perspectivas de relações públicas*. São Paulo: Summus.

- Gonçalves, V. M. B. (2007). *A web semântica no contexto educativo: um sistema para a recuperação de objectos de aprendizagem baseado nas tecnologias para a Web Semântica, para o e-Learning e para os agentes*. Tese de doutorado, Universidade do Porto, Porto, Portugal. Recuperado em 23 outubro, 2014, de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/11104/2/Texto%20integral.pdf>.
- Gouvêa, A. J. (2015). *O tempo e as contramarchas do tempo*. Recuperado em 1 junho, 2015, de <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/geografia/0015>.
- Grunig, J. E. (2011). Uma teoria geral das relações públicas: quadro teórico para o exercício da profissão: parte 1. In J. Grunig, M. A. Ferrari, & F. França. *Relações públicas: teoria, contexto e relacionamentos* (2a ed.). São Caetano do Sul, SP: Difusão.
- Grunig, J. E., & Hunt, T. (1994). *Managing public relations*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods*. New York: Academic Press.
- Hamel, J., Dufour, S., & Fortin, D. (1993). *Case study methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Hamze, A. (2014). *O que é aprendizagem?* Recuperado em 20 outubro, 2014, de <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/o-que-e-aprendizagem.htm>.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança* (Coleção Currículo, Políticas e Práticas). Porto: Porto Editora.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Lucio, & M. Del P. B. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.) México: McGraw-Hill.
- Hill, M. M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados – alguns contributos. In L. L. Torres, & J. A. Palhares (Orgs). *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp. 133- 164). Vila Nova de Famalicão, Portugal: Húmus.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário* (2a ed.) Lisboa: Edições Sílabo.
- Horochovski, R. R., & Meirelles, G. (2007). Problematizando o conceito de empoderamento. *Anais do Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia*, Florianópolis, SC, Brasil, 2. Recuperado em 4 maio, 2014, de http://www.sociologia.ufsc.br/npms/rodrigo_horochovski_meirelles.pdf.
- Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para ciências humanas* (Coleção Epistemologia e Sociedade). Lisboa: Instituto Piaget.
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2014). *Brasil teve mais de 7 milhões de matrículas no ano passado*. Recuperado em 30 janeiro, 2014, de http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6ahj/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado.
- Jenkins, H. (2009). *Cultura da convergência* (2a ed.) São Paulo: Aleph.
- Jonassen, D. H. (2007). *Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Jurkevicz, M. R. A., & César, R. C. E. (2013). Repensando as relações públicas através de sua práxis: contradições entre o ser e o fazer profissional. In A. L. Novelli, C. P. Moura, & J. A. Curvello (Orgs.). *Teorias e métodos de pesquisa em comunicação organizacional e relações públicas: entre a tradição e a inovação* (pp. 333-351). Porto Alegre: Edipucrs.
- Karam, F. J. C. (2009). Deontologia. In C. Marcondes Filho (Org.). *Dicionário da comunicação*. São Paulo: Paulus.
- Keys, B., & Wolfe, J. (1990). The role of management games and simulations in education and research: Yearly Review. *Journal of Management*, 16(2), 307-336.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodologia de análise de conteúdo: teoria e prática*. Barcelona: Paidós.
- Kuhn, T. S. (1975). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Kunsch, M. M. K. (1984). Relações públicas comunitárias: um desafio. *Comunicação & Sociedade*, (11), 131-150.
- Kunsch, M. M. K. (1997). *Relações públicas e modernidade: novos paradigmas na comunicação organizacional*. São Paulo: Summus.
- Kunsch, M. M. K. (2002, novembro). História das relações públicas no Brasil: retrospectiva e aspectos relevantes. *Idade Mídia*, 1(2), 20-125.
- Kunsch, M. M. K. (2007a, julho-diciembre). Comunicação organizacional na era digital: contextos, percursos e possibilidades. *Signo y Pensamiento*, 26(51), 38-51.
- Kunsch, M. M. K. (2007b). Perspectivas e desafios para as profissões de comunicação no terceiro milênio. In: M. M. K. Kunsch (Org.). *Ensino de comunicação: qualidade na formação acadêmico-profissional* (pp. 87-101). São Paulo: ECA-USP: Intercom.
- Kunsch, M. M. K. (2007c). Planejamento e gestão estratégica de relações públicas comunitárias. In M. M. K. Kunsch, & W. L. Kunsch (Orgs.). *Relações públicas comunitárias: a comunicação em uma perspectiva dialógica transformadora* (pp. 293-309). São Paulo: Summus.

- Kunsch, M. M. K. (2008). A pesquisa e a produção científica e comunicação no Brasil e sua integração com a sociedade. In: S. V. Moreira, & J. P. D. Vieira (Orgs.). *Comunicação: ensino e pesquisa*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Kunsch, M. M. K. (Org.) (2009). *Gestão estratégica em comunicação organizacional e relações públicas* (2a ed.) São Caetano do Sul, SP: Difusão.
- Kunsch, M. M. K., & Kunsch, W. L. (Orgs.) (2007). *Relações públicas comunitárias: a comunicação em uma perspectiva dialógica transformadora*. São Paulo: Summus.
- Kunsch, W. L. (2007). Resgate histórico das relações públicas comunitárias no Brasil. In M. M. K. Kunsch, & W. L. Kunsch (Orgs.). *Relações públicas comunitárias: a comunicação em uma perspectiva dialógica transformadora* (pp. 107-123). São Paulo: Summus.
- Lago, B., & Cacheiro, M. L. (2015). *La web semántica en educación*. Recuperado em 7 abril, 2015, de http://www.researchgate.net/publication/228789288_LA_WEB_SEMNTICA_EN_EDUCACIN
- Lassare, D. (1978). L'analyse de contenu. *Psychologie Française*, 23(3), 167-186.
- Latour, B. (1997). *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora Unesp.
- Lattimore, D., Baskin, O., Heiman, S. T., & Toth, E. L. (2012). *Relações públicas: profissão e prática* (3a ed., R. C. Costa, Trad.). Porto Alegre: AMGH.
- Leal, R. B. (2000, setembro-dezembro). Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24.
- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Lei nº. 5377, de 11 de dezembro de 1967 (1967). Disciplina a Profissão de Relações Públicas e dá outras providências. Recuperado em 20 março, 2015, de <http://www.conferp.org.br>.
- Leitinho, M. C. (2008, janeiro-junho). A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições. *Revista Linhas Críticas*, 14(26), 79-92.
- Lemos, A. (2008). Mídias locativas e territórios informacionais. In L. Santaella, & P. Arantes (Eds.). *Estéticas tecnológicas: novos modos de sentir* (pp. 207-230). São Paulo: Educ.
- Lencastre, J. A. (2009). *Educação on-line: um estudo sobre o blended learning na formação pós graduada a partir da experiência de desenho, desenvolvimento e implementação de um protótipo Web sobre a Imagem*. Tese de doutorado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Lévy, P. (1994). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Lévy, P. (1996). *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34.
- Lévy, P. (2008). *Cibercultura* (7a ed.) São Paulo: Editora 34.

- Libâneo, J. C. (1986). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola.
- Libâneo, J. C. (1991). *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- Libâneo, J. C. (2007). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* (5a ed.). São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2016). *O ensino de graduação na universidade: a aula universitária*. Recuperado em 10 dezembro, 2016, de www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf.
- Lima, J. O., Andrade, M. N., & Damasceno, R. J. A. (2016). *A resistência do professor diante das novas tecnologias*. Recuperado em 14 agosto, 2016, de <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-resistencia-professor-diante-das-novas-tecnologias.htm>.
- Lima, W. T. Jr. (2010). Por que as empresas não deslançam nas redes sociais conectadas. Recuperado em 10 agosto, 2016, de http://www.academia.edu/2417814/Por_que_as_empresas_n%C3%A3o_deslançam_nas_redes_sociais_conectadas.
- Lobiondo-Wood, G., & Haber, J. (2001). *Pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação crítica e utilização*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Lorenzato, S. (1995). Porque não ensinar geometria? *Educação Matemática em Revista*, 3, 3-13.
- Luckesi, C. C. (1991). *Filosofia da educação* (3a ed.) São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens quantitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária.
- Lunardi, G. M., Ros, C., Toranzos, L., & Báez, M. (2013). *La incorporación de TIC en la formación docente de los países del MERCOSUL: Informe Brasil*. Documento elaborado para Relatório final da OEI/OCDE sobre usos pedagógicos das TIC no Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai.
- Machado, E. G. (2007). *O ensino de jornalismo em tempos de ensino de jornalismo em redes de alta velocidade: metodologias & softwares*. Salvador: EDUFBA.
- Macnamara, J. (2010). *The 21st century media (r)evolution: emergent communication practices*. Nova York: Peter Lang.
- Marchiori, M., Nassar, P., Ribeiro, R., & Figueiredo, S. (2011, janeiro-junho). O ensino de planejamento nos cursos de Comunicação/ Relações Públicas no Brasil. *Revista Conexão*, 10(19). Recuperado em 15 fevereiro, 2015, de http://www.uel.br/grupo-estudo/gecorp/images/o_ensino_de_planejamento.pdf.

- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (1999). *Técnicas de pesquisa* (4a ed.). São Paulo: Atlas.
- Marinho, S. P. (2002). Tecnologia, educação contemporânea e desafios ao professor. In M. C. R. A. Joly (Org.). *A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem* (pp. 41-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marinho, S. P. P., Tárzia, L., Enoque, C. F. O., & Vilela, R. A. T. (2009, junho). Oportunidades e possibilidades para a inserção de interfaces da web 2.0 no currículo da escola em tempos de convergências de mídia. *Revista Científica E-Curriculum*, 4(2). Recuperado em 5 agosto, 2014, de <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3223>.
- Martin-Barbero, J. (2008). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Martinez, M. (2008, junho). Comunicação, transdisciplinaridade e criatividade. *Revista Líbero*, 11(21).
- Masetto, M. (1996). A aula na universidade (Vol. 2, pp. 323-330). *Anais do ENDIPE*. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 8.
- Masetto, M. T. (2000). Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: J. M. Moran (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (pp. 133-173). Campinas, SP: Papirus.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Masetto, M. T. (2006). Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In J. M. Moran, M. T. Masetto, & M. A. Behrens. *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (8a ed., pp. 133-173). Campinas, SP: Papirus.
- Mátar, J. A., Neto (2000). *Metodologia científica na era da informática*. São Paulo: Saraiva.
- Mattelard, A. (1994). *Comunicação-mundo: história das idéias e estratégias*. Petrópolis: Vozes.
- Matthews, R. S., Cooper, J. L., Davidson, N., & Hawkes, P. (1995). Building bridges between cooperative and collaborative learning. *Change*, 27, 35-40. Recuperado em 10 dezembro, 2016, de http://www.csudh.edu/SOE/cl_network/RTinCL.html.
- Matui, J. (1995). *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna.
- Méndez, Á. (2011). Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In J. G. Sacristá, A. I. P. Gómez, J. B. M. Rodríguez, J. T. Santomé, F. A. Rasco & J. M. A. Méndez (Org.). *Educar por competências: o que há de novo?* (pp. 233-264). Porto Alegre: Artmed.
- Mercado, L. P. L. (Org.) (2002). *Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática*. Maceió: Edufal.

- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Califórnia: Sage.
- Minayo, M. C. S. (1994). *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. (2a ed.). São Paulo: Hucitec-Abrasco.
- Minayo, M. C. S. (2007). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Mitre, S. M. (2006). *Ativando processos de mudança em uma aldeia de Belo Horizonte: uma experiência com metodologia ativa de ensino-aprendizagem*. Trabalho de conclusão de curso, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, Brasil.
- Mitre, S. M., Siqueira-Batista, R., Girardi-de-Mendonça, J. M., Morais-Pinto, N. M., Meirelles, C. A. B., Pinto-Porto, C., Moreira, T., & Hoffmann, L. M. A. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciências Saúde Coletiva*, 13(Supl 2), 2133-2344.
- Monteiro, G. (2016). *Composto de comunicação: conceito de público*. Recuperado em 22 abril, 2016, de <http://www.sinpropr.org.br/clipping/2003/290.htm>.
- Moraes, C. H. (2006, janeiro-dezembro). Apontamentos sobre o contexto do ensino superior. *Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*, 28(56-57), 13-29.
- Moraes, M. C. (1997). *Subsídios para fundamentação do programa nacional de informática na educação*. Recuperado em 22 abril, 2016, de http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/tecnicos/proinfo.pdf
- Morales, P. (1988). *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. San Sebastián: Tarttalo.
- Moran, J. M. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (6a ed.). Campinas: Papirus.
- Moran, J. M. (2006). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: J. M. Moran, M. T. Masetto, & M. A. Behrens. *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (12a ed., pp. 11-66). Campinas, SP: Papirus.
- Moran, J. M. (2007). Ensino e aprendizagem com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In J. M. Moran, M. T. Masetto, & M. A. Behrens. *Novas tecnologias e mediações pedagógicas* (13a ed., pp. Xx-xx). São Paulo: Papirus.
- Moran, J. M. (2007). *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (13a ed.). Campinas: Papirus.
- Moreira, J. A. M., & Monteiro, A. M. (2010). O trabalho pedagógico em cenários presenciais e virtuais no ensino superior. *Revista Educação, Formação & Tecnologias*, 3(2),82-94. Recuperado em 10 abril, 2016, de <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2754/1/Artigo%20EFT%28publicado%29-Nov.2010.pdf>.

- Moreira, M. A. (2006). *Mapas conceituais & diagramas V*. Porto Alegre: Edição do autor. 103p.
- Moreira, M. A. (2010). *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. São Paulo: Centauro.
- Morgado, J. C. (2013). *O estudo de caso na investigação e educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morris, B.L. (1977). *Teorias da aprendizagem para professores*. Tradução: José Augusto da Silva Pontes Neto e Marcos Antônio Rolfini. São Paulo, EPU, Ed. da Universidade de São Paulo.
- Moura, C. P. (2002). *O curso de comunicação social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares*. Porto Alegre: Editora da PUCRS.
- Moura, C. P. (2010). *O ensino de relações públicas*. Recuperado em 22 julho, 2016, de <http://www.rp-bahia.com.br/clauidiamoura4.htm>.
- Nassar, P. (2006). O uso das novas tecnologias de acesso ao virtual. In M. M. K. Kunsch (Org.). *Obtendo resultados com relações públicas* (pp. 150-162). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Nassar, P. (2008). A mensagem como centro da rede de relacionamento. In Di F. Massimo (Org.). *Do público para as redes: a comunicação digital e as novas formas de participação social* (pp. 191-201). São Caetano do Sul, SP: Difusão.
- Nepomuceno, C. (2016). *A sociedade está pronta para a Web 2.0?* Recuperado em 10 agosto, 2016, de <http://www.distribuidorabluecom.com.br/index.asp?dep=5&cat=8&pg=13>.
- Neri de Souza, F., Costa, A. P., & Moreira, A. (2011b). Questionamento no processo de análise de dados qualitativos com apoio do software WebQDA. *EduSer - Revista de educação*, 3(1), 19-30.
- Neri de Souza, F.; Costa, A. P., & Moreira, A. (2011a). Análise de dados qualitativos suportada pelo software WEbQDA. *Atas da Conferência Internacional de TIC na Educação: Perspectivas de Inovação, Braga, Portugal*, 7.
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Cadernos de Pesquisas em Administração*, 1(3).
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1996). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Nunnaly, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Oliveira, I. L. (2008). Formação acadêmico-profissional em ambiente de mudanças: desafios pedagógicos. In: S. V. Moreira, & J. P. D. Vieira (Orgs.). *Comunicação: ensino e pesquisa*. Rio de Janeiro: Eduerj.

- Oliveira, I. L., & Lima, F. P. (2012). O conceito de público em uma abordagem contemporânea. In I. L. Oliveira, & F. P. Lima (Orgs.). *Propostas conceituais para a comunicação no contexto organizacional*. São Paulo: Difusão.
- Oliveira, J. B. A. (1977). Tecnologia educacional: uma estratégia de inovação. In J. B. A. Oliveira (Org.). *Perspectivas da tecnologia educacional*. São Paulo: Pioneira.
- Oliveira, J. R., & Paiva, J. M. F. (2011). Mídias digitais aplicadas ao ensino de Relações Públicas: contribuição de uma comunidade virtual de aprendizagem. *Anais Congresso Científico de Comunicação Organizacional e Relações Públicas*, São Paulo, 5. Recuperado em 15 julho, 2016, de <http://www.abrapcorp.org.br/anais2011>.
- Oliveira, S. A. Z. P., & Almeida, M. L. P. (2009, julho-dezembro). Educação para o mercado educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. *Revista Espaço Pedagógico*, 16(2),155-157. Recuperado em 12 novembro, 2013, de <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/view/2222>.
- Orofino, M. I. (2005). *Mídias e mediação escolar: pedagogias dos meios, participação e visibilidade* (12a ed.). São Paulo: Cortez.
- Paixão, R. B., Bruni, A. L., & Carvalho, C. V. O., Jr. (2007). Jogos de empresas na academia: aspectos conceituais e metodológicos de uma amostragem de publicações brasileiras entre 1998 e 2006. *Anais do SEMEAD*, São Paulo, Brasil, 10.
- Panitz, T. (1996). A definition of collaborative vs cooperative learning. Recuperado em 14 dezembro, 2016, de <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>.
- Pardal, L. A. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pardal, L. A., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Lisboa: Areal Editores.
- Parecer CNE/CES nº 85/2013* (2013). Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Relações Públicas. Diário Oficial, Brasília, DF.
- Parecer nº CNE/CES 1363/2001* (2002). Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Parecer nº CNE/CES 492/2001* (2001). Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Recuperado em 24 agosto, 2016, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Pearson, K. (2009). *How computational thinking is changing journalism & what's next*. Recuperado em 14 julho, 2016, de <http://www.poynter.org/column.asp?id=31&aid=164084>.
- Pellicer, E. G. (1997, junho). La Moda tecnológica en la educación: peligros de un espejismo in *Píxel Bit. Revista de Medios y Educación*, (9), 81-92. Recuperado em 7 maio, 2015, de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n9/n9art/art97.htm>.
- Penteado, J. R. W. (1968). *Relações públicas nas empresas modernas* (3a ed.). Lisboa: Centro do Livro Brasileiro.
- Pereira, E. S. (2011). Eventos em relações públicas: ferramenta ou estratégia? In L. A. Farias (Org.). *Relações públicas estratégicas: técnicas, conceitos e instrumentos* (pp. 137-150). São Paulo: Summus,
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Asa.
- Peruzzo, C. K. (1986). *Relações públicas no modo de produção capitalista* (2a ed.). São Paulo: Summus.
- Peruzzo, C. M. K. (1989). Relações públicas, movimentos populares e transformação social. *Revista Brasileira de Comunicação*, 16(2), 125-133.
- Peruzzo, C. M. K. (2003). Tópicos sobre o ensino de comunicação no Brasil. In C. M. K. Peruzzo, & R. S. Silva (Orgs.). *Retrato do ensino em comunicação no Brasil* (pp. 119-135, Coleção Intercom de Comunicação, v. 16). São Paulo: Intercom.
- Peruzzo, C. M. K., & Silva, R. S. (Orgs.) (2003). *Retrato do ensino em comunicação no Brasil*. São Paulo: Intercom.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência o ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Pinheiro, D., Rosa, H., & Bonilla, M. H. S. (2012). Pedagogização dos artefatos tecnológicos: uma análise a partir do programa UCA. In G. M. S. Ferreira, E. D. B. Bohadana, & A. J. C. Tornaghi (Orgs.). *Educação e tecnologia: parceiras* (pp. 109-124). Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá.
- Pinho, J. B. (2003). *Relações Públicas na internet: técnicas e estratégias para informar e influenciar públicos de interesse*. São Paulo: Summus.
- Pires, J. (2008). *Teoria e prática da análise proposicional do discurso*. João Pessoa: Idéia.
- Polit, D. F., Beck, C. T., & Hungler, B. P. M. (2004). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização*. (5a ed., A. Thorell, Trad.) Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.

- Popper, K. (1972). *A lógica da pesquisa científica* (2a. ed.) São Paulo: Cultrix.
- Portaria nº. 2.253, de 18 de outubro de 2001 (2001). Dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9394, de 1996. Recuperado em 20 março, 2016, de http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2001/por_2001_2253_MEC_regulamentacao_oferecimento.pdf.
- Portaria nº. 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (2004). Recuperado em 20 março, 2016, de http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf.
- Postman, N. (1994). *Tecnopolia. quando a cultura se rende à tecnologia*. Lisboa: Difusão.
- Pozo, J. I. (2004). A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. *Revista Pátio*, 8(31). Recuperado em 8 maio, 2015, de http://www.revistapatio.com.br/sumario_conteudo.aspx?id=386.
- Primo, A. (2007). *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura e cognição*. Porto Alegre: Sulina.
- Primo, A., & Smaniotto, A. M. R. (2006). Comunidades de blogs e espaços conversacionais. *Prisma.com*, 3, 1-15. Recuperado em 5 agosto, 2014, de <http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/insanus.pdf>.
- Punch, K. (1998). *Introduction to social research: quantitative & qualitative approaches*. London: SAGE Publications.
- Quivy, R., & Campenhout, V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rampazzo, L. (2005). *Metodologia científica: para alunos de graduação e pós-graduação* (3a ed.). São Paulo: Loyola.
- Raposo-Rivas, M. (2002). *Novas tecnoloías aplicadas à educación: aspectos técnicos e didáticos*. Vigo: Universidad de Vigo, Portugal.
- Rappaport, J. (1995). Empowerment meets narrative: listening to stories and creating settings. *American Journal of Community Psychology*. 23(5). Recuperado em 10 junho, 2015, de <http://dpss.psy.unipd.it/link/files/3-Rapport.1995.Empowerment.meets.narrative.AJCP1.pdf>.
- Recuero, R. (2009). Rede social. In: J. Spyer (Org.). *Para entender a internet: noções, práticas e desafios da comunicação em rede* (pp. 25-26). Rio de Janeiro: Não Zero.
- Rede Ibero-Americana de Comunicação Digital. (2006). *O ensino da comunicação digital: experiências e propostas*. Recuperado em 20 outubro, 2014, de http://www.bdp.org.ar/facultad/comunicacion/archivos/2006/09/libro_em_linea.ph.

- Relatório UNESCO. (2010). *Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO Título Original: Learning: the treasure within; report to UNESCO, 1996.
- Resolução nº 02, de 27 de setembro de 2013* (2013). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Relações Públicas. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Recuperado em 16 novembro, 2016, de <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/10/2013&jornal=1&pagina=28&totalArquivos=96>.
- Resolução nº. 2, de 27 de setembro de 2013* (2013). Institui as diretrizes curriculares do curso de graduação em Relações Públicas. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado em 16 novembro, 2016, de <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/10/2013&jornal=1&pagina=28&totalArquivos=96>.
- Rhoden, W. (2013). *O ensino superior de relações públicas: formação digital, práticas e desafios na UFSM*. Tese de doutorado, Porto Alegre, Brasil.
- Ribeiro, L. R. C. (2008). *Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior*. São Carlos, SP: EdUFSCar.
- Ribeiro, L. R. C. Escrivão, E., Filho, & Mizukami, M. G. N. (2003). *Uma experiência com a PBL no ensino de engenharia sob a ótica dos alunos*. São Paulo: COBENGE.
- Ribeiro, R. R. (2009, janeiro-junho). Escola, mídia e comunicação: sistemas complexos. *Inter-Ação*, 34(1), 37-50.
- Ribeiro, S. A. (2009). *O que é a Web 3.0?* Recuperado em 26 janeiro, 2013, de <http://www.publico.pt/tecnologia/noticia/o-que-e-a-web-30-1389325>.
- Richardson, R. J. (2012). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. (3a ed.) São Paulo: Atlas.
- Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (1999). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Rocha, T., & Goldschmidt, A. (2010). *Gestão de stakeholders: como gerenciar o relacionamento e a comunicação entre a empresa e seus públicos de interesse*. São Paulo: Saraiva.
- Ronca, A. C. C., & Escobar, V. F. (1984). *Técnicas pedagógicas: domesticação ou desafio à participação?* (3a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Rosa, M. (2007). A reputação sob a lógica do tempo real. *Revista Organicom*, 4(7), 59-69.
- Rosas, A. R., & Sauaia, A. C. A. (2006). Jogos de empresas na educação superior no Brasil: perspectivas para 2010. *Anais do EnANPAD*, Salvador, Brasil, 30.
- Rueda, F. J. M., Martins, L. J., & Campos, K. C. (2004). Empregabilidade: o que os alunos universitários entendem sobre isto? *Psicologia: Teoria e Prática*, 6(2), 63-73. Recuperado em 28 fevereiro, 2014, de <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/viewFile/1165/866>.

- Rufino, C. F. G. (2009). A sociedade em rede e a segunda geração da internet: reflexões para o campo da comunicação organizacional. *Anais Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas*, São Paulo, SP, 3. Recuperado em 29 julho, 2016, de <http://www.abrapcorp.org.br/anais2009>.
- Sacristán, J. G. (2011). Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In J. G. Sacristá, A. I. P. Gómez, J. B. M. Rodríguez, J. T. Santomé, F. A. Rasco & J. M. A. Méndez (Org.). *Educar por competências: o que há de novo?* (C. H. L. Lima, Trad., pp. 13-63). Porto Alegre: Artmed.
- Sakai, M. H., & Lima, G. Z. (1996). PBL: uma visão geral do método. *Olho Mágico*, 2(5-6).
- Sampaio, M. N., & Leite, L. S. (2002). *Alfabetização tecnológica do professor* (3a ed.). Petrópolis-RJ: Vozes.
- Sancho, J. M. (Org.) (2001). *Para uma tecnologia educacional* (2a ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Sandini, S. M. (2010). *O blog corporativo como interface no gerenciamento da impressão*. 2010. 506 f. Dissertação de mestrado em comunicação, Faculdade de Comunicação Social, PUC-RS, Porto Alegre, Brasil.
- Santaella, L. (2007). *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus.
- Santarosa, L. M. C., Conforto, D., & Schneider, F. C. (2013). Tecnologias na web 2.0: o empoderamento na educação aberta. *Ata Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning*, Lisboa, 3. Recebido 10 junho, 2015, de <http://lead.uab.pt/OCS/index.php/CLB/club/paper/viewFile/174/145>.
- Santos, B. S. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- Santos, J. C. Filho (2001). Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: J. C. Santos Filho, & S. S. Gamboa, *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade* (4a ed., pp. 13-59). São Paulo: Cortez.
- Santos, L. C. (2016). *Técnicas de coleta de dados: instrumentos de coleta de dados*. Recuperado em 27 agosto, 2016, de www.lcsantos.pro.br/arquivos/Tecnicas_de_Coleta_de_Dados_2_2_022007-104857.pdf.
- Sanzovo, N., & Escola, J. J. J. (2016). Possibilidades e limitações da educação na sociedade da informação: utilização de metodologias ativas colaborativas. In J. Escola, A. P. Aires, M. Raposo-Rivas, & M. E. Martinez-Figueira (Coords). *Experiências de investigação e intervenção educativas com TIC*. Imería: Procompal Publicaciones.
- Scroferneker, C. M. A. (2005, janeiro-junho). Revisitando a (re)construção histórica das relações públicas. *Revista Conexão*, 4(7), 21-30.
- Scolari, C. A. (Coord.) (2006). Rede Ibero-Americana de Comunicação Digital: projeto Comunicadores Digitais. In: Rede Ibero-Americana de Comunicação Digital. *O ensino da comunicação digital: experiências e propostas*. Recuperado em 20 outubro, 2014, de http://www.bdp.org.ar/facultad/comunicacion/archivos/2006/09/libro_em_linea.ph.

- Serrano, G. P. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes - II Técnicas Y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Shapiro, C., & Varian, H. R. (1999). A economia da informação. In: C. Shapiro, & H. R. Varian. *A economia da informação: como os princípios econômicos se aplicam à era da internet* (pp.13-33). Rio de Janeiro: Campus.
- Shön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Siemens, G. (2003). Learning ecology, communities, and networks: extending the classroom. Recuperado em 8 junho, 2015, de <http://www.headshift.com/our-blog/2003/10/17/learning-ecology-communities-a>.
- Silva, M., & Santos, E. (2006). *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Loyola.
- Silva, S. (2009, dezembro). Blog como recurso educacional na web 2.0. *Revista Iluminart*, 1(3). Recuperado em 17 dezembro, 2014, de <http://www.cefetsp.br/edu/sertaozinho/revista/iluminart.htm>.
- Silveira; M. A., & Joly, M. C. R. A. (2002). A tecnologia e o ensino universitário: avaliando perspectivas educacionais. In: M. C. R. A. Joly (Org.). *A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem* (pp. 65-79). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Simões, R. P. (1995). *Relações públicas: função política* (3a ed.) São Paulo: Summus.
- Siqueira, L. M. M. (2003). *A metodologia de aprendizagem colaborativa no programa de eletricidade no curso de engenharia elétrica*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.
- Souza e Silva, A. (2006). Do ciber ao híbrido: tecnologias móveis como interfaces de espaços híbridos. In D. C. Araujo (Ed.). *Imagem (Ir) realidade: comunicação e cibermídia* (pp. 21-51). Porto Alegre: Sulinas.
- Souza, S. E. (2007). *O uso de recursos didáticos no ensino escolar*. Recuperado em 13 janeiro, 2016, de <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudo de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steffen, A. M. W. R. (2008). Teoria e prática: uma relação dissonante em relações públicas no Brasil do século XX. In C. P. Moura (Org.). *História das relações públicas: fragmentos da memória de uma área* (pp. 89-103). Porto Alegre: EDIPUCRS. Recuperado em 2 outubro, 2016, de <http://www.pucrs.br/edipucrs/historiarp.pdf>.
- Straubharr, J., La Rose, R., & Davenport, L. (2010). *Media now: understanding media, culture, and technology* (6a ed.). Boston: Wadsworth.
- Suassuna, L. (2008, janeiro-junho). Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *Perspectiva*, 26(1), 341-377.

- Takahashi, T. (2000). *Sociedade da informação no Brasil: livro verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia.
- Tapscott, D. (2010). *A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira Publicações.
- Tartuce, T. J. A. (2006). *Métodos de pesquisa* (Apostila). Fortaleza: UNICE, Ensino Superior.
- Tedesco, J. C. (2004). Introdução. In J. C. Tedesco (Org.). *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?* (pp. 9-13). São Paulo: Cortez.
- Tenório, F. G. (1997). *Gestão de ONGs: principais funções gerenciais*. São Paulo: FGV.
- Terra, C. F. (2006). *Digital: o futuro das relações públicas na rede*. Dissertação de mestrado, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Terra, C. F. (2009a). A comunicação bidirecional, direta e instantânea como o padrão dos relacionamentos das Relações Públicas Digitais. *Anais Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas - Abrapcorp*, São Paulo, SP, Brasil, 3. Recuperado em 6 agosto, 2016, de <http://www.abrapcorp.org.br/anais2009>.
- Terra, C. F. (2009b). Usuário-Mídia: o quinto poder. Um estudo sobre as influências do internauta na comunicação organizacional. *Anais Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas - Abrapcorp*, São Paulo, SP, Brasil, 3. Recuperado em 6 agosto, 2016, de <http://www.abrapcorp.org.br/anais2009>.
- Terra, C. F. (2016). *O que vem por aí no mundo digital que pode afetar as relações públicas*. Recuperado em 11 julho, 2016, de <http://www.blogrelacoes.com.br>.
- Terra, C. F., & Bueno, L. C. (2010). Políticas de conduta em mídias sociais: atribuição de relações públicas. *Anais Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom*, Caxias do Sul, RS Brasil, 33. Recuperado em 29 junho, 2016, de <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0920-1.pdf>.
- Teruya, T. K. (2006). *Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação*. Maringá, Pr: Eduem.
- Thomson, J. C. (1996). PBL: uma proposta pedagógica. *Olho Mágico*, 2(3-4).
- Tondato, M. P. (2010, maio/agosto). Projetos experimentais, projetos integrados e agências experimentais: novas práticas pedagógicas no ensino de comunicação. *Revista Comunicação & Educação*, 15(2), 115-122.
- Tornero, J. M. P. (Coord.). (2007). *Comunicação e educação na sociedade de informação: novas linguagens e consciência crítica*. Porto: Porto Editora.
- Torres, P. L. (2004). *Laboratório online de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação*. Tubarão: Ed. Unisul.

- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Triviños, A. N. S. (1990). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Trochim, W. M. (2003). *The research methods knowledge base*. (2nd ed.). Recuperado em 15 abril, 2015, de <http://trochim.human.cornell.edu/kb/index.htm>.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Universidade Estadual de Londrina (1973). *Resolução n.º. 202, de 15.12.73*: Cria o Curso de Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas. Londrina: Prograd.
- Universidade Estadual de Londrina (2009). *Projeto Pedagógico do Curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas*. Londrina: Prograd.
- Universidade Estadual de Londrina (2009). *Resolução CEPE n.º 0258/2009*: Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Comunicação Social - Habilitação: Relações Públicas, a ser implantado a partir do ano letivo de 2010. Londrina: Prograd.
- Universidade Estadual de Londrina (2009a). *Projeto Pedagógico do Curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas*. Londrina: Prograd.
- Universidade Estadual de Londrina (2009b). *Resolução CEPE n.º 0258/2009*. Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Comunicação Social - Habilitação: Relações Públicas, a ser implantado a partir do ano letivo de 2010. Londrina: Prograd. Recuperado em 28 fevereiro, 2015, de http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/2010/resolucao_258_09.pdf.
- Universidade Estadual de Londrina (2013). *Catálogo dos cursos de graduação 2013*. Londrina: Prograd.
- Universidade Estadual de Londrina (2014). *Resolução CEPE n.º. 013/2014*: Altera o nome do Curso de Graduação em Comunicação Social - Habilitação: Relações Públicas, a vigorar a partir do ano letivo de 2015. Londrina: Prograd.
- Universidade Estadual de Londrina (2015) *Catálogo dos cursos de graduação 2015*. Londrina: Prograd.
- Universidade Estadual de Londrina (2016). *Resolução CEPE/CA n.º. 005/2016*: Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Relações Públicas, a ser implantado a partir do ano letivo de 2016. Londrina: Prograd.
- Utsunomiya, F. I. (2007). Relações públicas na gestão da comunicação institucional no terceiro setor. In M. M. K. Kunsch, & W. L. Kunsch (Orgs.). *Relações públicas comunitárias: a comunicação em uma perspectiva dialógica transformadora* (pp. 310-324). São Paulo: Summus.

- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. (pp.102-128). Porto: Ed. Afrontamento.
- Valaski, S. (2003). *A aprendizagem colaborativa com o uso de computadores: uma proposta para a prática pedagógica*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.
- Valente, J. A. (1999). A escola que gera conhecimento. In: I. C. A. Fazenda (Org.). *Interdisciplinaridade e novas tecnologias: formando professores* (pp. 75-119). Campo Grande: Editora da UFMS.
- Valente, J. A. (Org.) (2007). *Ensino de comunicação: qualidade na formação acadêmico-profissional*. São Paulo: Intercom.
- Valentim, M. L. P. (2005). *Métodos qualitativos de pesquisa em Ciência da Informação*. São Paulo: Polis.
- Veen, W., & Vrakking, B. (2009). *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed.
- Veiga, F. H. (1996) *Recolha de dados: o questionário*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Veiga, I. P. A. (2006). Docência universitária na educação superior. In D. Ristoff, & P. Sevegnani (Orgs.). *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Veiga, I. P. A., Silva, E. F., Xavier, O. S., & Fernandes, R. C. A. (2008). Docência universitária: formação pedagógica no âmbito da pós-graduação. *Revista Linhas Críticas*. 14(26), 61-77.
- Vergili, R. (2014). *Relações Públicas, mercado e redes sociais*. São Paulo: Summus.
- Vigotsky, L. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Vigotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Sílabo.
- Warschauer, M. (1997). Computer-mediated collaborative learning: theory and practice. *The Modern Language Journal*, 81(3), 470-481. Recuperado em 10 dezembro, 2016, de <http://www.gse.uci.edu/markw/cmcl.html>.
- Wey, H. (1986). *O processo de relações públicas*. São Paulo: Summus.
- Wiersema, N. (2000). *How does Collaborative Learning actually work in a classroom and how do students react to it? A Brief Reflection*. Recuperado em 7 dezembro, 2016, de <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/wiersema.html>.
- Wing, J. M. (2006). *Computational thinking*. Recuperado em 12 julho, 2016, de <http://www.cs.cmu.edu/af/cs/usr/wing/www/publications/Wing6.pdf>.

- Wolton, D. (2004). *Pensar a comunicação* (Z. L. Adghirni, Trad.). Brasília: Editora UnB.
- Wolton, D. (2006). *É preciso salvar a comunicação*. São Paulo: Paulus.
- Woods, D. (2000). *Problem-Based learning: how to get the most out of PBL*. Recuperado em 11 dezembro, 2016, de http://www.biology.iupui.edu/Biology?HTML_Docs/biocourses/k345/PBL_Web_Page.
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Yanaze, M. H., & Coutinho, M. (2011). Comunicação digital. In: M. H. Yanaze (Org.). *Gestão de Marketing e comunicação: avanços e aplicações* (2a ed., pp. 479). São Paulo: Saraiva.
- Yanaze, M. H., Freire, O., & Senise, D. (2010). *Retorno de investimentos em comunicação: avaliação e mensuração*. São Caetano do Sul: Difusão.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3a ed., D. Grassi, Trad.). Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (5a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Apêndices

APÊNDICE 1 -TCLE 1 – Coordenadores do Curso e do Núcleo Estruturante

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - Coordenadores do Curso

Declaro, por meio deste termo, elaborado de acordo com as exigências da resolução n. 466 – referente às diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, que concordo em participar da pesquisa “Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino superior de Relações Públicas” sob a responsabilidade da doutoranda Maristela Romangole de Araujo Jurkevicz, do Programa de Doutorado em Ciências da Educação, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro- UTAD, Vila Real – Portugal e de seus orientadores, professor Dr. Joaquim José Jacinto Escola (UTAD/Portugal) e professora Dra. Regiane Regina Ribeiro (UFPR/Brasil). Aceito participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, no entanto, como benefício indireto, os resultados da investigação sobre esta temática, poderão auxiliar a profissão e o ensino de Relações Públicas, no tocante ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. Fui informado (a) sobre os objetivos do estudo, que, em linhas gerais são: investigar a aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Ensino Superior de Relações Públicas (RP), especificamente no curso da Universidade Estadual de Londrina (UEL); identificar a concepção dos professores sobre o campo e a profissão de RP diante das tecnologias digitais; verificar a concepção sobre o ensino de RP; avaliar as preocupações do curso com relação à preparação dos alunos para o cenário digital, a infraestrutura de laboratórios e a preparação docente; identificar o tipo de formação pretendida pelo curso, por meio dos conteúdos oferecidos na matriz curricular; identificar e avaliar as disciplinas com ênfase no aspecto digital no curso e avaliar a consistência/adequação do projeto pedagógico que vigora no curso de RP da UEL e do novo projeto que irá funcionar a partir de 2016. Minha colaboração se fará por meio de uma entrevista a ser concedida à pesquisadora, com questões abertas. Estou ciente de que as respostas da investigação serão registradas e formarão a base de dados dos pesquisadores, não envolvendo nenhum risco significativo, além da expressão de minha opinião sobre o assunto. Autorizo também o registro de minha entrevista, por meio de anotações e gravação. Tomei conhecimento de que as informações poderão ser utilizadas e publicadas com finalidades institucionais, sociais e acadêmicas, sem a identificação dos participantes, sendo assegurado o sigilo sobre a identidade. Também fui informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos e que poderei contatar durante o período da pesquisa a pesquisadora responsável, por meio do telefone: (43) 3337-58 32 ou pelo e-mail: pesquisaticnoensinoderp@gmail.com. Ao assinalar a opção - “aceito participar”, confirmo minha concordância com a pesquisa, declarando que compreendi seus objetivos, forma de condução, seus riscos e benefícios de estudo, conforme descrito aqui. Foi esclarecido ainda, que este Termo foi feito em duas vias, que serão rubricadas e assinadas e que receberei uma via do documento.

Aceito participar

Não aceito participar

Assinatura do Participante da Pesquisa

APÊNDICE 2 - TCLE 2 – Professores que ministram disciplinas com conteúdos de tecnologias digitais, ou que utilizam habitualmente as TIC em sala de aula

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - Professores que ministram disciplinas com conteúdos de tecnologias digitais

Declaro, por meio deste termo, elaborado de acordo com as exigências da resolução n. 466 – referente às diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, que concordo em participar da pesquisa “Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino superior de Relações Públicas” sob a responsabilidade da doutoranda Maristela Romangole de Araujo Jurkevicz, do Programa de Doutorado em Ciências da Educação, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro- UTAD, Vila Real – Portugal e de seus orientadores, professor Dr. Joaquim José Jacinto Escola (UTAD/Portugal) e professora Dra. Regiane Regina Ribeiro (UFPR/Brasil). Aceito participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, no entanto, como benefício indireto, os resultados da investigação sobre esta temática, poderão auxiliar a profissão e o ensino de Relações Públicas, no tocante ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. Fui informado (a) sobre os objetivos do estudo, que, em linhas gerais são: investigar a aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Ensino Superior de Relações Públicas (RP), especificamente no curso da Universidade Estadual de Londrina (UEL); conhecer o perfil dos professores que ministram aulas no curso de Relações Públicas da UEL; identificar aspectos do planejamento de ensino, incluindo as fontes de informação, modalidades didáticas, recursos didáticos e instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes no cotidiano escolar, com ênfase nos aspectos digitais; dimensionar em que medida os professores se utilizam de computadores e Internet em suas atividades de ensino, quais os serviços mais utilizados e o quanto estimulam os alunos a utilizarem as TIC em sala de aula e avaliar a consistência/adequação do projeto pedagógico que vigora no curso de RP da UEL e do novo projeto que irá funcionar a partir de 2016. Minha colaboração se fará por meio de uma entrevista a ser concedida à pesquisadora, com questões abertas. Estou ciente de que as respostas da investigação serão registradas e formarão a base de dados dos pesquisadores, não envolvendo nenhum risco significativo, além da expressão de minha opinião sobre o assunto. Autorizo também o registro de minha entrevista, por meio de anotações e gravação. Tomei conhecimento de que as informações poderão ser utilizadas e publicadas com finalidades institucionais, sociais e acadêmicas, sem a identificação dos participantes, sendo assegurado o sigilo sobre a identidade. Também fui informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos e que poderei contatar durante o período da pesquisa a pesquisadora responsável, por meio do telefone: (43) 3337-58 32 ou pelo e-mail: pesquisaticnoensinoderp@gmail.com. Ao assinalar a opção - “aceito participar”, confirmo minha concordância com a pesquisa, declarando que compreendi seus objetivos, forma de condução, seus riscos e benefícios de estudo, conforme descrito aqui. Foi esclarecido ainda, que este Termo foi feito em duas vias, que serão rubricadas e assinadas e que receberei uma via deste documento.

Aceito participar

Não aceito participar

Assinatura do Participante da Pesquisa

APÊNDICE 3 - TCLE 3 – Professores que ministram aulas no curso em apêndice 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - Professores que ministram aulas no Curso

Declaro, por meio deste termo, elaborado de acordo com as exigências da resolução n. 466 – referente às diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, que concordo em participar da pesquisa “Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino superior de Relações Públicas” sob a responsabilidade da doutoranda Maristela Romangole de Araujo Jurkevicz, do Programa de Doutorado em Ciências da Educação, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro- UTAD, Vila Real – Portugal e de seus orientadores, professor Dr. Joaquim José Jacinto Escola (UTAD/Portugal) e professora Dra. Regiane Regina Ribeiro (UFPR/Brasil). Aceito participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, no entanto, como benefício indireto, os resultados da investigação sobre esta temática, poderão auxiliar a profissão e o ensino de Relações Públicas, no tocante ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. Fui informado (a) sobre os objetivos do estudo, que, em linhas gerais são: investigar a aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Ensino Superior de Relações Públicas (RP), especificamente no curso da Universidade Estadual de Londrina (UEL); conhecer o perfil dos professores que ministram aulas no curso de Relações Públicas da UEL; identificar aspectos do planejamento de ensino, incluindo as fontes de informação, modalidades didáticas, recursos didáticos e instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes no cotidiano escolar, com ênfase nos aspectos digitais; dimensionar em que medida os professores se utilizam de computadores e Internet em suas atividades de ensino, quais os serviços mais utilizados e o quanto estimulam os alunos a utilizarem as TIC em sala de aula e avaliar a consistência/adequação do projeto pedagógico que vigora no curso de RP da UEL e do novo projeto que irá funcionar a partir de 2016. Minha colaboração se fará por meio do preenchimento de um questionário *on line*, onde as respostas serão registradas e constituirão a base de dados dos investigadores. Contudo, ficou esclarecido de que minha participação não envolve nenhum risco significativo, além da expressão de minha opinião sobre o assunto. Tomei conhecimento de que as informações poderão ser utilizadas e publicadas com finalidades institucionais, sociais e acadêmicas, sem a identificação dos participantes, sendo assegurado o sigilo sobre a identidade. Também fui informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos e que poderei contatar durante o período da pesquisa a pesquisadora responsável, por meio do telefone: (43) 3337-58 32 ou pelo e-mail: pesquisaticnoensinoderp@gmail.com. Ao assinalar a opção - “aceito participar”, confirmo minha concordância com a pesquisa, declarando que compreendi seus objetivos, forma de condução da pesquisa, seus riscos e benefícios de estudo, conforme descrito aqui. Foi esclarecido ainda, que este Termo foi feito em duas vias, que serão rubricadas e assinadas e que receberei uma via deste documento.

Aceito participar

Não aceito participar

APÊNDICE 4- TCLE 4 – Alunos das terceiras e quartas séries do curso

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE - Alunos

Declaro, por meio deste termo, elaborado de acordo com as exigências da resolução n. 466 – referente às diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, que concordo em participar da pesquisa “Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino superior de Relações Públicas” sob a responsabilidade da doutoranda Maristela Romangole de Araujo Jurkevicz, do Programa de Doutorado em Ciências da Educação, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro- UTAD, Vila Real – Portugal e de seus orientadores, professor Dr. Joaquim José Jacinto Escola (UTAD/Portugal) e professora Dra. Regiane Regina Ribeiro (UFPR/Brasil). Aceito participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, no entanto, como benefício indireto, os resultados da investigação sobre esta temática, poderão auxiliar a profissão e o ensino de Relações Públicas, no tocante ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. Fui informado (a) sobre os objetivos do estudo, que, em linhas gerais são: investigar a aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Ensino Superior de Relações Públicas (RP), especificamente no curso da Universidade Estadual de Londrina (UEL); conhecer o perfil dos alunos do curso de Relações Públicas da UEL; identificar a percepção dos alunos referente aos aspectos do planejamento de ensino do professor, incluindo as modalidades didáticas, recursos didáticos e instrumentos avaliativos utilizados no cotidiano escolar, com ênfase nos aspectos digitais; dimensionar sob a ótica dos alunos, em que medida os professores se utilizam de computadores e Internet em suas atividades de ensino, quais os serviços mais utilizados e o quanto estimulam a utilização das TIC em sala de aula. Minha colaboração se fará por meio do preenchimento de um questionário *on line*, onde as respostas serão registradas e constituirão a base de dados dos investigadores. Contudo, ficou esclarecido de que minha participação não envolve nenhum risco significativo, além da expressão de minha opinião sobre o assunto. Tomei conhecimento de que as informações poderão ser utilizadas e publicadas com finalidades institucionais, sociais e acadêmicas, sem a identificação dos participantes, sendo assegurado o sigilo sobre a identidade. Também fui informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos e que poderei contatar durante o período da pesquisa a pesquisadora responsável, por meio do telefone: (43) 3337-58 32 ou pelo e-mail: pesquisaticnoensinoderp@gmail.com. Ao assinalar a opção - “aceito participar”, confirmo minha concordância com a pesquisa, declarando que compreendi seus objetivos, forma de condução da pesquisa, seus riscos e benefícios de estudo, conforme descrito aqui. Foi esclarecido ainda, que este Termo foi feito em duas vias, que serão rubricadas e assinadas e que receberei uma via deste documento.

Aceito participar

Não aceito participar

Participante da Pesquisa

APÊNDICE 5 - Roteiro de entrevista para os coordenadores

1



DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Maristela Romagnole de Araújo Jurkevicz

ROTEIRO DE ENTREVISTAS /GUIÃO DE ENTREVISTA - COORDENADORES DO CURSO E COORDENADORES DO NÚCLEO ESTRUTURANTE DO CURSO

Pesquisa "Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino superior de Relações Públicas"

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino superior de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina.

1 PERFIL

1.1 Gênero: () Masculino () Feminino	1.2 Idade: _____	
1.3 Estado Civil: () Casado () Solteiro () Separado () Viúvo () União estável		
1.4 Formação - Graduação: _____		
1.5 Pós graduação: () Especialização _____ () Mestrado _____ () Doutorado _____		
1.6 Tempo de Serviço: _____	1.7 Tempo de Serviço na UEL: _____	1.8 Regime de Trabalho: _____

2 CONCEPÇÃO DE RELAÇÕES PÚBLICAS

2.1 Na sua concepção, a inserção das tecnologias digitais nas organizações e na sociedade em geral trouxe mudanças para o campo e para a profissão de Relações Públicas? Quais?

2.2 Em sua avaliação, qual a função essencial das Relações Públicas neste cenário digital?

2.3 Em relação às competências e habilidades – fale sobre aquelas que considera mais relevantes para a atuação de relações-públicas nesta sociedade digital?

3 ENSINO DE RELAÇÕES PÚBLICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 Qual sua avaliação sobre o ensino de Relações Públicas da atualidade, em termos gerais no país?

3.2 No seu entendimento, no curso de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, há uma preocupação em preparar o aluno para o cenário digital que se vislumbra nas organizações? Quais as razões?

3.3 Qual a sua avaliação sobre a inserção do digital no ensino do curso especificamente?

3.4 A infraestrutura de laboratórios digitais do curso atende as necessidades atuais?

3.5 Faça considerações sobre a preparação dos docentes da área de Relações nesta perspectiva digital.

3.6 Como avalia os conteúdos ministrados no curso (teóricos, teóricos/práticos e práticos? Estes conteúdos do curso tem contribuído para que tipo de formação do aluno? Cite os pontos fortes e fracos.

4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

4.1 Avalie a consistência do projeto pedagógico que vigora no curso de Relações Públicas.

4.2 Qual a sua avaliação sobre o novo projeto pedagógico que irá vigorar a partir de 2016?

4.3 Avalie o novo projeto pedagógico que irá vigorar a partir de 2016, com relação aos aspectos digitais?

4.4 Outras considerações que julga pertinente relacionadas à temática:

APÊNDICE 6 – Roteiro de entrevista para os professores que ministram preferencialmente aulas com conteúdos das TIC

2

4.2 Quais as metodologias/estratégias de ensino que se utiliza em suas aulas?

4.3 Quais os recursos didáticos e digitais que se utiliza em sala de aula, e quais solicita para que o aluno se utilize no desenvolvimento das atividades de sua disciplina?

4.4 Que habilidades e competências, incluindo as digitais acredita que a sua disciplina desenvolve nos alunos?

4.5 Que tipo de avaliação realiza? Quais os instrumentos avaliativos?

5 UTILIZAÇÃO DE TIC NO ENSINO

5.1 Utiliza os serviços da Internet nas disciplinas sob a sua responsabilidade no curso de Relações Públicas?

5.2 Utiliza o computador e a Internet para preparar as atividades de ensino-aprendizagem? Em quais atividades (planejamento, materiais didáticos e elaboração dos instrumentos avaliativos)?

5.3 Utiliza o computador para dar suporte à realização das atividades de ensino em sala de aula?

5.4 Durante as aulas, costuma solicitar a utilização de computador para a realização de trabalhos individuais de resolução de problemas ou apresentação de trabalhos para os colegas?

5.5 Quais atividades ou produções solicita para os alunos desenvolverem com o uso dos computadores?

6 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

6.1 Avalie a consistência do projeto pedagógico que vigora no curso de Relações Públicas.

6.2 Qual a sua avaliação sobre o novo projeto pedagógico que irá vigorar a partir de 2016.

6.4 Avalie o novo projeto pedagógico com relação aos conteúdos relacionados aos aspectos digitais?

6.5 Outras considerações que julga pertinente relacionadas à temática:

APÊNDICE 7 - Questionário para Professores (QP)

1



DOCTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Maristela Romagnole de Araújo Jurkevicz

PESQUISA SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS - PROFESSOR
Pesquisa "Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino superior de Relações Públicas"

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino superior de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina.

Solicitamos sua colaboração, preenchendo este questionário, sobre aspectos relativos às TIC, no curso de Relações Públicas da UEL.

1 PERFIL DOS PROFESSORES

1.1 Gênero: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	1.2 Idade: _____
1.3 Estado Civil: <input type="checkbox"/> Casado <input type="checkbox"/> Solteiro <input type="checkbox"/> Separado <input type="checkbox"/> Viúvo <input type="checkbox"/> União estável	
1.4 Formação - Graduação: _____	
1.5 Pós graduação: <input type="checkbox"/> Especialização _____	
<input type="checkbox"/> Mestrado _____	
<input type="checkbox"/> Doutorado _____	
1.6 Tempo de Serviço: _____ 1.7 Tempo de Docência na UEL: _____ 1.8 Regime de Trabalho: _____	

2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 QUANTO VOCÊ DIRIA QUE A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA O PREPAROU PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA:

FORMAÇÃO ACADÊMICA	PREPARAÇÃO				
	Não preparou (0)	Insuficiente (1)	Suficiente (2)	Bastante Suficiente (3)	Muito Suficiente (4)
1 – Graduação					
2 – Especialização/MBA					
3 – Mestrado					
4 – Doutorado					
5 – Pós-Doutorado/Livre docência					

2.2 COMO CLASSIFICA OS SEUS CONHECIMENTOS COMO UTILIZADOR DE TIC, NUMA ESCALA DE 0 A 4, EM QUE 0 (ZERO) REPRESENTA AUSÊNCIA DE CONHECIMENTO E 4 (QUATRO) REPRESENTA O DOMÍNIO PLENO. ASSINALE A ALTERNATIVA CORRESPONDENTE AO SEU PERFIL.

TECNOLOGIAS	CONHECIMENTO				
	Nenhum (0)	Pouco (1)	Suficiente (2)	Muito (3)	Pleno (4)
1 Vídeo (uso de videogravação)					
2 Vídeo (uso de câmara de vídeo)					
3 Internet					
4 Computador (desktop, notebook, tablets, smartphones)					
5 Projetor Multimídia					
6 Blog					
7 Jogos educativos					
8 Redes sociais					

2.3 OS CONHECIMENTOS QUE VOCÊ POSSUI EM TIC FORAM OBTIDOS: (ASSINALE TODAS AS OPÇÕES QUE CORRESPONDAM À SUA SITUAÇÃO).

- Por conta própria
- Durante sua formação acadêmica inicial
- Em cursos de pós-graduação. Em qual nível: _____
Instituição onde foi ministrado: _____
- Em ações de formação contínua.
- Promovidas pela instituição onde leciona.
- Promovidas pelas entidades representativas de classe. Qual(is)? _____
- Outras entidades. Qual(is)? _____
- Outra forma. Qual(is)? _____

3 PLANEJAMENTO DE ENSINO

3.1 UTILIZA FONTES DE INFORMAÇÃO DA INTERNET PARA ELABORAR OS PLANEJAMENTOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS QUE MINISTRA NO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS?

- NÃO SIM EM PARTE

CASO TENHA RESPONDIDO SIM OU EM PARTE, ASSINALE COM UM (X), A FREQUÊNCIA DAS FONTES DE INFORMAÇÃO QUE SE UTILIZA, PARA A ELABORAÇÃO DOS PLANEJAMENTOS DE ENSINO, NO SEMESTRE LETIVO:

FONTES DE INFORMAÇÃO	Não conheço (0)	FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO				
		1 vez a cada semestre (1)	1 vez a cada bimestre (2)	1 vez por mês (3)	A cada 15 dias (4)	Todos os dias ou pelo mesmo 1 vez por semana (5)
1 Ferramentas de busca (google, google acadêmico)						
2 Bibliotecas digitais (BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Scielo – Scientific Electronic Library Online, Biblioteca digital da UEL, outras)						
3 Portais de pesquisa (Livre, Domínio Público, Base de Dados Públicos, Revista Veja, Tutoriais, outros)						
4 Repositórios de pesquisas online (DOAJ _ Directory Open Access Journals, BASE – Bielefeld Academic Search Engine, outros)						
5 Acervos Digitais da UEL (teses e dissertações; e-books, portal de periódicos da UEL)						
6 Outros. Qual (is)? _____						

3.2 ASSINALE COM UM (X), A FREQUÊNCIA COM QUE SE UTILIZA DAS SEGUINTESS MODALIDADES DIDÁTICAS EM SUAS AULAS, NO SEMESTRE LETIVO:

MODALIDADES DIDÁTICAS	Não conheço	Não utilizo	FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO				
			1 vez a cada semestre (1)	1 vez a cada bimestre (2)	1 vez por mês (3)	A cada 15 dias (4)	Diariamente ou 1 vez por semana (5)
1 Aula expositiva							
2 Leitura de textos							
3 Estudo de casos							
4 Dinâmicas e dramatizações							
5 Jogos e simulações							
6 Seminários							
7 Análise de filmes e imagens							
8 Projetos integrados							
9 PBL - aprendizagem baseada em problemas							
10 Mapas conceituais e brainstorm							
11 Pesquisa de campo							
12 Visitas técnicas							
13 Análise de Mídias digitais (blog, redes sociais, etc)							
14 Outros. Qual(is)?							

3.3 AVALIE CADA MODALIDADE DIDÁTICA (INDEPENDENTE DE SEU USO) EM RELAÇÃO AO SEU PAPEL COMO AUXILIAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS:

MODALIDADES DIDÁTICAS	Não conheço	CONCEITO				
		Péssimo (1)	Ruim (2)	Razoável (3)	Ótimo (4)	Excelente (5)
1 Aula expositiva						
2 Leitura de textos						
3 Estudo de casos						
4 Dinâmicas e dramatizações						
5 Jogos e simulações						
6 Seminários						
7 Análise de filmes e imagens						
8 Projetos integrados						
9 PBL - aprendizagem baseada em problemas						
10 Mapas conceituais e brainstorm						
11 Pesquisa de campo						
12 Visitas técnicas						
13 Análise de Mídias digitais (blog, redes sociais, etc)						
14 Outros. Qual(is)?						

3.4 ASSINALE COM UM (X), A FREQUÊNCIA COM QUE SE UTILIZA DOS SEGUINTE RECURSOS DIDÁTICOS EM SUAS DISCIPLINAS, NO SEMESTRE LETIVO:

RECURSOS DIDÁTICOS	Não conheço	Não utilizo	FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO				
			1 vez a cada semestre (1)	1 vez a cada bimestre (2)	1 vez por mês (3)	A cada 15 dias (4)	Diariamente ou 1 vez por semana (5)
1 Projetor Multimídia							
2 Textos e livros							
3 Quadro de giz/ Quadro Branco							
4 Quadro Interativo							
5 Jornais, revistas e notícias publicadas em veículos de comunicação analógicos ou digitais							
6 Blogs, redes sociais							
7 Softwares educativos							
8 TV em sala de aula							
9 Utilização de audiovisuais							
10 Outros. Qual(is)							

3.5 AVALIE CADA RECURSO DIDÁTICO (INDEPENDENTE DE SEU USO) EM RELAÇÃO AO SEU PAPEL COMO AUXILIAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS:

RECURSOS DIDÁTICOS	Não conheço	CONCEITO				
		Péssimo (1)	Ruim (2)	Razoável (3)	Ótimo (4)	Excelente (5)
1 Projetor Multimídia						
2 Textos e livros						
3 Quadro de giz/ Quadro Branco						
4 Quadro Interativo						
5 Jornais, revistas e notícias publicadas em veículos de comunicação analógicos ou digitais						
6 Blogs, redes sociais						
7 Softwares educativos						
8 TV em sala de aula						
9 Utilização de audiovisuais						
10 Outros. Qual(is)						

3.6 ASSINALE COM UM (X) ATÉ 3 (TRÊS) COMPETÊNCIAS/HABILIDADES QUE ACREDITA DESENVOLVER NOS ALUNOS POR MEIO DAS DISCIPLINAS QUE MINISTRA NO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS:

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	Busca Desenvolver
1 Analisar criticamente a realidade e o campo profissional	
2 Posicionar-se de modo ético-político	
3 Dominar linguagens utilizadas no processo de comunicação	
4 Saber redigir bem e corretamente	
5 Desenvolver pesquisas e auditorias de opinião e imagem	
6 Saber liderar e trabalhar em equipes	
7 Saber analisar cenários	
8 Coordenar o desenvolvimento de materiais de comunicação em diferentes meios e suportes	
9 Saber planejar estrategicamente a comunicação institucional	
10 Dominar linguagens verbais e audiovisuais para usar em programas de comunicação	
11 Outros. Qual(is)	

3.7 ASSINALE COM UM (X), A FREQUÊNCIA COM QUE SE UTILIZA DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NAS DISCIPLINAS QUE MINISTRA NO CURSO, NO SEMESTRE LETIVO:

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS	Não conheço	Não utilizo	FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO				
			1 vez a cada semestre (1)	1 vez a cada bimestre (2)	1 vez por mês (3)	A cada 15 dias (4)	Diariamente ou 1 vez por semana (5)
1 Provas com questões fechadas							
2 Provas com questões abertas (dissertativas)							
3 Trabalho individual							
4 Trabalho em grupo							
5 Seminários orais							
6 Prova oral							
7 Produção de portfólio							
8 Produção de blog							
9 Produção de artigo científico							
10 Produção de monografia/projetos							
11 Outros. Qual(is)?							

3.8 EXPRESSE SUA OPINIÃO SOBRE A EFICIÊNCIA DE CADA INSTRUMENTO AVALIATIVO (INDEPENDENTE DE SEU USO) EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS:

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS	Não conheço	CONCEITO				
		Péssimo (1)	Ruim (2)	Razoável (3)	Ótimo (4)	Excelente (5)
1 Provas com questões fechadas						
2 Provas com questões abertas (dissertativas)						
3 Trabalho individual						
4 Trabalho em grupo						
5 Seminários orais						
6 Prova oral						
7 Produção de portfólio						
8 Produção de blog						
9 Produção de artigo científico						
10 Produção de monografia/projetos						
11 Outros. Qual(is)?						

4 UTILIZAÇÃO DAS TIC NO ENSINO

4.1 UTILIZA OS SERVIÇOS DA INTERNET NAS DISCIPLINAS QUE MINISTRA NO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS?

NÃO

SIM

EM PARTE

CASO TENHA RESPONDIDO SIM OU EM PARTE, ASSINALE COM UM (X), A FREQUÊNCIA DOS SERVIÇOS DA INTERNET QUE SE UTILIZA COM OS ALUNOS NO SEMESTRE:

SERVIÇOS DA INTERNET	Não Conheço (0)	FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO				
		1 vez a cada semestre (1)	1 vez a cada bimestre (2)	1 vez por mês (3)	A cada 15 dias (4)	Todos os dias ou pelo menos 1 vez por semana (5)
1 Correio eletrônico						
2 Fórum						
3 Chat (conversação)						
4 Sites, blogs, Wikis						
5 Videoconferência						
6 Redes Sociais						
6 Outros. Qual(is)?						

4.2 ASSINALE COM UM (X), COM QUE FREQUÊNCIA AS TIC (INTERNET, COMPUTADORES, ETC) SÃO UTILIZADAS NAS SEGUINTE ATIVIDADES, NO SEMESTRE LETIVO:

ATIVIDADES	Não conheço	Não utilizo (0)	FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO				
			1 vez a cada semestre (1)	1 vez a cada bimestre (2)	1 vez por mês (3)	A cada 15 dias (4)	Todos os dias ou pelo menos 1 vez por semana (5)
1 Pesquisas para planejamento de aulas							
2 Construção de materiais didáticos para auxiliar o trabalho de alunos							
3 Elaboração de provas e instrumentos avaliativos							
4 Realização de atividades de ensino em sala de aula							
5 Elaboração de roteiros de aula							
6 Outros: Qual(is)							

4.3 ASSINALE COM UM (X), COM QUE FREQUÊNCIA DURANTE AS SUAS AULAS NO SEMESTRE LETIVO, OS ALUNOS SÃO ESTIMULADOS A UTILIZAREM AS TIC PARA REALIZAR AS SEGUINTE ATIVIDADES:

ATIVIDADES	Não conheço	Não utilizo (0)	FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO				
			1 vez a cada semestre (1)	1 vez a cada bimestre (2)	1 vez por mês (3)	A cada 15 dias (4)	Todos os dias ou pelo menos 1 vez por semana (5)
1 Resolução de problemas							
2 Apresentação de seminários e trabalhos							
3 Edição de fotos e imagens							
4 Construção de gráficos e tabelas							
5 Recolha de informações por meio da internet ou softwares							
6 Construção de sites, blogs, etc.							
7 Trabalhos e tarefas individuais							
8 Trabalhos e tarefas em grupos							
9 Outros: Qual(is)							

5 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

5.1 ASSINALE NA ESCALA ABAIXO O SEU GRAU DE CONHECIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO QUE VIGORA NO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS DA UEL:

Projeto Pedagógico	CONHECIMENTO				
	Nenhum (0)	Pouco (1)	Suficiente (2)	Muito (3)	Pleno (4)

3.2 AVALIE A CONSISTÊNCIA/ADEQUAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO QUE VIGORA NO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS DA UEL, SOB OS SEGUINTE ASPECTOS. EM UMA ESCALA DE 1 A 5, CONSIDERE 1 (UM) PARA PÉSSIMO E 5 (CINCO) PARA EXCELENTE.

PROJETO PEDAGÓGICO	CONSISTÊNCIA/ADEQUAÇÃO				
	Péssimo (1)	Ruim (2)	Razoável (3)	Ótimo (4)	Excelente (5)
1 Perfil do aluno (formação geral e específica)					
2 Competências e Habilidades (Gerais e específicas)					
3 Conteúdos Básicos e Específicos (Formação geral da área e reflexões e práticas da habilitação específica)					
4 Conteúdos com ênfase nos aspectos digitais					
5 Estágios e Atividades Complementares					
6 Estrutura do curso (seiação, conteúdos curriculares, acompanhamento planejado da formação)					
7 Acompanhamento e Avaliação (periodicidade, pertinência, mecanismos de acompanhamento e avaliação)					
8 Outros: Qual(is)					

3.3 ASSINALE NA ESCALA ABAIXO O SEU GRAU DE CONHECIMENTO DO NOVO PROJETO PEDAGÓGICO QUE PASSARÁ A VIGORAR NO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS DA UEL, A PARTIR DE 2016:

Projeto Pedagógico	CONHECIMENTO				
	Nenhum (0)	Pouco (1)	Suficiente (2)	Muito (3)	Pleno (4)

3.4 AVALIE OS MESMOS ITENS COM RELAÇÃO AO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS DA UEL, QUE COMEÇARÁ A VIGORAR EM 2016. EM UMA ESCALA DE 1 A 5, CONSIDERE 1 (UM) PARA DEFICIENTE E 5 (CINCO) PARA EXCELENTE.

PROJETO PEDAGÓGICO	CONSISTÊNCIA/ADEQUAÇÃO				
	Péssimo (1)	Ruim (2)	Razoável (3)	Ótimo (4)	Excelente (5)
1 Perfil do aluno (formação geral e específica)					
2 Competências e Habilidades (Gerais e específicas)					
3 Conteúdos Básicos e Específicos (Formação geral da área e reflexões e práticas da habilitação específica)					
4 Conteúdos com ênfase nos aspectos digitais					
5 Estágios e Atividades Complementares					
6 Estrutura do curso (seiação, conteúdos curriculares, acompanhamento planejado da formação)					
7 Acompanhamento e Avaliação (periodicidade, pertinência, mecanismos de acompanhamento e avaliação)					
8 Outros: Qual(is)					

5.5 EM UMA ESCALA DE 1 A 5, CONSIDERANDO 1 (UM) COMO PÉSSIMO E 5 (CINCO) COMO EXCELENTE, QUANTO VOCÊ ACREDITA QUE O CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS DA UEL ESTÁ PREPARANDO O ALUNO PARA O CENÁRIO DIGITAL COM VISTAS A ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

FORMAÇÃO	Não prepara	CONCEITO				
		Péssimo (1)	Ruim (2)	Razoável (3)	Ótimo (4)	Excelente (5)
1 Em organizações de primeiro, segundo e terceiro setor						
2 Em pesquisa						
3 Em exercício de docência						

5.6 OUTRAS CONSIDERAÇÕES QUE CONSIDERA PERTINENTE SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS TIC NO ENSINO SUPERIOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS: _____

APÊNDICE 8 - Questionário para Alunos (QA)

2

2.3 OS CONHECIMENTOS QUE VOCÊ POSSUI EM TIC FORAM OBTIDOS: (ASSINALE TODAS AS OPÇÕES QUE CORRESPONDAM À SUA SITUAÇÃO).

- Por conta própria
- Durante sua formação acadêmica
- Em cursos extra-curriculares. Qual (is) o(s) curso(s) realizado(s)? _____
Instituição onde foi ministrado: _____
- Outra forma. Qual(is)? _____

3 PLANEJAMENTO DE ENSINO DO PROFESSOR

3.1 ASSINALE COM UM (X), A FREQUÊNCIA COM QUE OS PROFESSORES SE UTILIZAM DAS SEGUINTESS MODALIDADES DIDÁTICAS EM SUAS AULAS, NO SEMESTRE LETIVO:

MODALIDADES DIDÁTICAS	Não conheço	Não utilizam	FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO				
			1 vez a cada semestre (1)	1 vez a cada bimestre (2)	1 vez por mês (3)	A cada 15 dias (4)	Diariamente ou 1 vez por semana (5)
1 Aula expositiva							
2 Leitura de textos							
3 Estudo de casos							
4 Dinâmicas e dramatizações							
5 Jogos e simulações							
6 Seminários							
7 Análise de filmes e imagens							
8 Projetos integrados							
9 PBL - aprendizagem baseada em problemas							
10 Mapas conceituais e brainstorm							
11 Pesquisa de campo							
12 Visitas técnicas							
13 Análise de Mídias digitais (blog, redes sociais, etc)							
14 Outros. Qual(is)?							

3.2 QUAL O SEU O CONCEITO SOBRE CADA UMA DAS MODALIDADES DIDÁTICAS (INDEPENDENTE DE SEU USO PELO PROFESSOR) EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM?

MODALIDADES DIDÁTICAS	Não conheço	CONCEITO				
		Péssimo (1)	Ruim (2)	Razoável (3)	Ótimo (4)	Excelente (5)
1 Aula expositiva						
2 Leitura de textos						
3 Estudo de casos						
4 Dinâmicas e dramatizações						
5 Jogos e simulações						
6 Seminários						
7 Análise de filmes e imagens						
8 Projetos integrados						
9 PBL - aprendizagem baseada em problemas						
10 Mapas conceituais e brainstorm						
11 Pesquisa de campo						
12 Visitas técnicas						
13 Análise de Mídias digitais (blog, redes sociais, etc)						
14 Outros. Qual(is)?						

3.3 ASSINALE COM UM (X), A FREQUÊNCIA COM QUE OS PROFESSORES SE UTILIZAM DOS RECURSOS DIDÁTICOS EM SUAS DISCIPLINAS, NO SEMESTRE LETIVO:

RECURSOS DIDÁTICOS	Não conheço	Não usam	FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO				
			1 vez a cada semestre (1)	1 vez a cada bimestre (2)	1 vez por mês (3)	A cada 15 dias (4)	Diariamente ou 1 vez por semana (5)
1 Projetor Multimídia							
2 Textos e livros							
3 Quadro de giz/ Quadro Branco							
4 Quadro Interativo							
5 Jornais, revistas e notícias publicadas em veículos de comunicação analógicos ou digitais							
6 Blogs, redes sociais							
7 Softwares educativos							
8 TV em sala de aula							
9 Utilização de audiovisuais							
10 Outros. Qual(is)							

3.4 QUAL O SEU CONCEITO SOBRE CADA RECURSO DIDÁTICO (INDEPENDENTE DE SEU USO PELO PROFESSOR) EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM?

RECURSOS DIDÁTICOS	Não conheço	CONCEITO				
		Péssimo (1)	Ruim (2)	Razoável (3)	Ótimo (4)	Excelente (5)
1 Projetor Multimídia						
2 Textos e livros						
3 Quadro de giz/ Quadro Branco						
4 Quadro Interativo						
5 Jornais, revistas e notícias publicadas em veículos de comunicação analógicos ou digitais						
6 Blogs, redes sociais						
7 Softwares educativos						
8 TV em sala de aula						
9 Utilização de audiovisuais						
10 Outros. Qual(is)						

3.5 ASSINALE COM UM (X) ATÉ 3 (TRÊS) COMPETÊNCIAS/HABILIDADES QUE ACREDITA SEREM AS MAIS DESENVOLVIDAS PELOS PROFESSORES NOS ALUNOS, POR MEIO DAS DISCIPLINAS QUE SÃO MINISTRADAS NO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS:

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	Buscam Desenvolver
1 Analisar criticamente a realidade e o campo profissional	
2 Posicionar-se de modo ético-político	
3 Dominar linguagens utilizadas no processo de comunicação	
4 Saber redigir bem e corretamente	
5 Desenvolver pesquisas e auditorias de opinião e imagem	
6 Saber liderar e trabalhar em equipes	
7 Saber analisar cenários	
8 Coordenar o desenvolvimento de materiais de comunicação em diferentes meios e suportes	
9 Saber planejar estrategicamente a comunicação institucional	
10 Dominar linguagens verbais e audiovisuais para usar em programas de comunicação	
11 Outros. Qual(is)	

3.6 ASSINALE COM UM (X), A FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS, NAS DISCIPLINAS QUE SÃO MINISTRADAS NO CURSO, NO SEMESTRE LETIVO:

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS	Não conheço	Não utilizam	FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO				
			1 vez a cada semestre (1)	1 vez a cada bimestre (2)	1 vez por mês (3)	A cada 15 dias (4)	Diariamente ou 1 vez por semana (5)
1 Provas com questões fechadas							
2 Provas com questões abertas (dissertativas)							
3 Trabalho individual							
4 Trabalho em grupo							
5 Seminários orais							
6 Prova oral							
7 Produção de portfólio							
8 Produção de blog							
9 Produção de artigo científico							
10 Produção de monografia/projetos							
11 Outros. Qual(is)?							

3.7 EXPRESSE SUA OPINIÃO SOBRE A EFICIÊNCIA DE CADA INSTRUMENTO (INDEPENDENTE DE SUA UTILIZAÇÃO PELOS PROFESSORES) NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS	Não conheço	CONCEITO				
		Péssimo (1)	Ruim (2)	Razoável (3)	Ótimo (4)	Excelente (5)
1 Provas com questões fechadas						
2 Provas com questões abertas (dissertativas)						
3 Trabalho individual						
4 Trabalho em grupo						
5 Seminários orais						
6 Prova oral						
7 Produção de portfólio						
8 Produção de blog						
9 Produção de artigo científico						
10 Produção de monografia/projetos						
11 Outros. Qual(is)?						

4 UTILIZAÇÃO DAS TIC PELOS PROFESSORES DO CURSO

4.1 OS SERVIÇOS DA INTERNET SÃO UTILIZADOS NAS DISCIPLINAS QUE SÃO MINISTRADAS NO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS?

NÃO SIM EM PARTE

CASO TENHA RESPONDIDO SIM OU EM PARTE, ASSINALE COM UM (X) A FREQUÊNCIA DOS SERVIÇOS DA INTERNET UTILIZADOS PELOS PROFESSORES COM SEUS ALUNOS, NO SEMESTRE LETIVO:

SERVIÇOS DA INTERNET	Não conheço	Não Utilizam (0)	FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO				
			1 vez a cada semestre (1)	1 vez a cada bimestre (2)	1 vez por mês (3)	A cada 15 dias (4)	Todos os dias ou pelo menos 1 vez por semana (5)
1 Correio eletrônico							
2 Fórum							
3 Chat (conversaço)							
4 Sites, blogs, Wikis							
5 Videoconferência							
6 Redes Sociais							
7 Outros. Qual(is)?							

4.2 ASSINALE COM UM (X), COM QUE FREQUÊNCIA DURANTE AS AULAS NO SEMESTRE LETIVO, OS ALUNOS SÃO ESTIMULADOS PELOS PROFESSORES A UTILIZAREM AS TIC (INTERNET, COMPUTADORES, ETC) PARA REALIZAR AS SEGUINTE ATIVIDADES:

ATIVIDADES	Não utilizam (0)	FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO				
		1 vez a cada semestre (1)	1 vez a cada bimestre (2)	1 vez por mês (3)	A cada 15 dias (4)	Todos os dias ou pelo menos 1 vez por semana (5)
1 Resolução de problemas						
2 Apresentação de seminários e trabalhos						
3 Edição de fotos e imagens						
4 Construção de gráficos e tabelas						
5 Recolha de informações por meio da internet ou softwares						
6 Construção de sites, blogs, etc.						
7 Trabalhos e tarefas individuais						
8 Trabalhos e tarefas em grupos						
9 Outros: Qual(is)						

4.3 EM UMA ESCALA DE 1 A 5, CONSIDERANDO 1 (UM) COMO PÉSSIMO E 5 (CINCO) COMO EXCELENTE, QUANTO VOCÊ ACREDITA QUE O CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS DA UEL ESTÁ PREPARANDO O ALUNO PARA O CENÁRIO DIGITAL COM VISTAS A ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

FORMAÇÃO	Não prepara	CONCEITO				
		Péssimo (1)	Ruim (2)	Razoável (3)	Ótimo (4)	Excelente (5)
1 Em organizações de primeiro, segundo e terceiro setor						
2 Em pesquisa						
3 Em exercício de docência						

4.4 OUTRAS CONSIDERAÇÕES QUE CONSIDERA PERTINENTE SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS TIC NO ENSINO SUPERIOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS: _____

APÊNDICE 9 – Versão *on-line* do Questionário para Professores (QP)

1. Ao assinalar a opção “aceito participar”, atesto a minha anuência com esta pesquisa e declaro que compreendi os objetivos, a forma como será conduzida a pesquisa e os riscos e benefícios do estudo conforme aqui descrito *

Marcar apenas uma oval.

ACEITO PARTICIPAR

NÃO ACEITO PARTICIPAR Pare de preencher este formulário.

1. PERFIL DOS PROFESSORES

2. 1.1 GÊNERO *

Marcar apenas uma oval.

MASCULINO

FEMININO

3. 1.2 IDADE *

Marcar apenas uma oval.

20 - 34

35 - 44

45 - 55

56 +

4. 1.3 ESTADO CIVIL *

Marcar apenas uma oval.

SOLTEIRO (a)

CASADO (a)

SEPARADO (a)

VIÚVO (a)

UNIÃO ESTÁVEL

5. 1.4 FORMAÇÃO - GRADUAÇÃO *

6. 1.5 PÓS-GRADUAÇÃO - ESPECIALIZAÇÃO

7. 1.5 PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO

8. 1.5 PÓS-GRADUAÇÃO - DOUTORADO

9. 1.6 TEMPO DE SERVIÇO *

Marcar apenas uma oval.

- 1 - 5 anos
- 6 - 10 anos
- 11 - 20 anos
- 21 - 30 anos
- 31 +

10. 1.7 TEMPO DE DOCÊNCIA NA UEL *

Marcar apenas uma oval.

- 1 - 5 anos
- 6 - 10 anos
- 11 - 20 anos
- 21 - 30 anos
- 31 +

11. 1.8 REGIME DE TRABALHO *

Marcar apenas uma oval.

- 20 horas semanais
- 40 horas semanais
- 40 horas com TIDE

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

12. 2.1 QUANTO VOCÊ DIRIA QUE A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA O PREPAROU PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não se aplica	Não preparou	Preparou pouco	Satisfatoriamente	Acima das expectativas	Com excelência
Graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Especialização/MBA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Mestrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Doutorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Pós-Doutorado/Livre docência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				

13. 2.2 COMO CLASSIFICA OS SEUS CONHECIMENTOS COMO UTILIZADOR DE TIC. ASSINALE A ALTERNATIVA CORRESPONDENTE AO SEU PERFIL: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum	Pouco	Suficiente	Muito	Pleno
Video (uso de gravação)	<input type="radio"/>				
Video (uso de câmara de video)	<input type="radio"/>				
Internet	<input type="radio"/>				
Computador (desktop, notebook, tablets, smartphones)	<input type="radio"/>				
Projektor multimidia	<input type="radio"/>				
Blog	<input type="radio"/>				
Jogos educativos	<input type="radio"/>				
Redes sociais	<input type="radio"/>				

14. 2.3 OS CONHECIMENTOS QUE VOCÊ POSSUI EM TIC FORAM OBTIDOS:

Marque todas que se aplicam.

- Por conta própria
- Durante sua formação académica inicial
- Em curso de pós-graduação

15. Em qual nível?

16. Instituição onde foi ministrado:

17. Marque todas que se aplicam.

- Em ações de formação continua

18. Em qual tipo de instituição? (local onde leciona, entidades representativas de classe, outras).

3. PLANEJAMENTO DE ENSINO

19. 3.1 UTILIZA FONTES DE INFORMAÇÃO DA INTERNET PARA ELABORAR OS PLANEJAMENTOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS QUE MINISTRA NO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS? *

Marque todas que se aplicam.

- NÃO
- SIM
- EM PARTE

20. 3.2 CASO TENHA RESPONDIDO "SIM" OU "EM PARTE", ASSINALE ABAIXO, A FREQUÊNCIA DAS FONTES DE INFORMAÇÃO QUE SE UTILIZA, PARA A ELABORAÇÃO DOS PLANEJAMENTOS DE ENSINO, NO SEMESTRE LETIVO:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não conheço	1x a cada semestre	1x a cada bimestre	1x por mês	1x a cada 15 dias	Diariamente ou pelo menos 1x por semana
Ferramentas de busca (google, google acadêmico, entre outros)	<input type="radio"/>					
Bibliotecas digitais (BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, SCIELO - Scientific Electronic Library Online, Biblioteca Digital da UEL, outras)	<input type="radio"/>					
Portais de pesquisa (Livre, Domínio Público, Base de Dados Públicos, Portal de Teses da Capes, outros)	<input type="radio"/>					
Repositórios de pesquisas online (Repositório da Produção Científica do CRUEP-Conselho de Reitores das Universidades Paulistas, RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, outros)	<input type="radio"/>					
Acervos Digitais da UEL (teses e dissertações; e-books, portal de periódicos da UEL)	<input type="radio"/>					

21. Outros: Qual (Is) / Frequência?

22. 3.3 FREQUÊNCIA COM QUE SE UTILIZA DAS SEGUINTESS MODALIDADES DIDÁTICAS EM SUAS AULAS, NO SEMESTRE LETIVO: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não conheço	Não utilizo	1x a cada semestre	1x a cada bimestre	1x por mês	1x a cada 15 dias	Diariamente ou pelo menos 1x por semana
Aula expositiva	<input type="radio"/>						
Leitura de textos	<input type="radio"/>						
Estudo de casos	<input type="radio"/>						
Dinâmicas e dramatizações	<input type="radio"/>						
Jogos e simulações	<input type="radio"/>						
Seminários	<input type="radio"/>						
Análise de filmes e imagens	<input type="radio"/>						
Projetos Integrados	<input type="radio"/>						
PBL - aprendizagem baseada em problemas	<input type="radio"/>						
Mapas conceituais e brainstorm	<input type="radio"/>						
Pesquisa de campo	<input type="radio"/>						
Visitas técnicas	<input type="radio"/>						
Análise de mídias digitais (blog, redes sociais, etc)	<input type="radio"/>						

23. Outros: Qual (is) / Frequência?

24. 3.4 AVALIE CADA MODALIDADE DIDÁTICA (INDEPENDENTE DE SEU USO) EM RELAÇÃO AO SEU PAPEL COMO FERRAMENTA AUXILIAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não conheço	Péssimo	Ruim	Razoável	Ótimo	Excelente
Aula expositiva	<input type="radio"/>					
Leitura de textos	<input type="radio"/>					
Estudo de casos	<input type="radio"/>					
Dinâmicas e dramatizações	<input type="radio"/>					
Jogos e simulações	<input type="radio"/>					
Seminários	<input type="radio"/>					
Análise de filmes e imagens	<input type="radio"/>					
Projetos Integrados	<input type="radio"/>					
PBL - aprendizagem baseada em problemas	<input type="radio"/>					
Mapas conceituais e brainstorm	<input type="radio"/>					
Pesquisa de campo	<input type="radio"/>					
Visitas técnicas	<input type="radio"/>					
Análise de mídias digitais (blog, redes sociais, etc)	<input type="radio"/>					

25. Outros: Qual (is) / Conceito?

26. 3.5 FREQUÊNCIA COM QUE SE UTILIZA DOS SEGUINTE RECURSOS DIDÁTICOS EM SUAS DISCIPLINAS, NO SEMESTRE LETIVO: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não conheço	Não utilizo	1x a cada semestre	1x a cada bimestre	1x por mês	1x a cada 15 dias	Diariamente ou 1x por semana
Projektor multimídia	<input type="radio"/>						
Textos e livros	<input type="radio"/>						
Quadro de giz/ Quadro branco	<input type="radio"/>						
Quadro Interativo	<input type="radio"/>						
Jornais, revistas e notícias publicadas em veículos de comunicação analógicos ou digitais	<input type="radio"/>						
Blogs, redes sociais	<input type="radio"/>						
Softwares educativos	<input type="radio"/>						
TV em sala de aula	<input type="radio"/>						
Utilização de audiovisuais	<input type="radio"/>						

27. Outros: Qual (is) / Frequência?

28. 3.6 AVALIE CADA RECURSO DIDÁTICO (INDEPENDENTE DE SEU USO) EM RELAÇÃO AO SEU PAPEL COMO AUXILIAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não conheço	Péssimo	Ruim	Razoável	Ótimo	Excelente
Projektor multimídia	<input type="radio"/>					
Textos e livros	<input type="radio"/>					
Quadro de giz/ Quadro branco	<input type="radio"/>					
Quadro Interativo	<input type="radio"/>					
Jornais, revistas e notícias publicadas em veículos de comunicação analógicos ou digitais	<input type="radio"/>					
Blogs, redes sociais	<input type="radio"/>					
Softwares educativos	<input type="radio"/>					
TV em sala de aula	<input type="radio"/>					
Utilização de audiovisuais	<input type="radio"/>					

29. Outros: Qual (Is) / Conceito?

30. 3.7 ASSINALE ABAIXO ATÉ 3 (TRÊS) COMPETÊNCIAS/HABILIDADES QUE ACREDITA DESENVOLVER NOS ALUNOS POR MEIO DAS DISCIPLINAS QUE MINISTRA NO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS: *

Marque todas que se aplicam.

- Analisar criticamente a realidade e o campo profissional
- Posicionar-se de modo ético-político
- Dominar linguagens utilizadas no processo de comunicação
- Saber reagir bem e corretamente
- Desenvolver pesquisas e auditorias de opinião e imagem
- Saber liderar e trabalhar em equipe
- Saber analisar cenários
- Coordenar o desenvolvimento de materiais de comunicação em diferentes meios e suportes
- Saber planejar estrategicamente a comunicação Institucional
- Dominar linguagens verbais e audiovisuais para usar em programas de comunicação
- Outro: _____

31. 3.8 FREQUÊNCIA COM QUE SE UTILIZA DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NAS DISCIPLINAS QUE MINISTRA NO CURSO, NO SEMESTRE LETIVO: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não conheço	Não utilizo	1x a cada semestre	1x a cada bimestre	1x por mês	1x a cada 15 dias	Diariamente ou 1x por semana
Provas com questões fechadas	<input type="radio"/>						
Provas com questões abertas (dissertativas)	<input type="radio"/>						
Trabalho Individual	<input type="radio"/>						
Trabalho em grupo	<input type="radio"/>						
Seminários orais	<input type="radio"/>						
Prova oral	<input type="radio"/>						
Produção de portfólio	<input type="radio"/>						
Produção de blog	<input type="radio"/>						
Produção de artigo científico	<input type="radio"/>						
Produção de monografia/projetos	<input type="radio"/>						

32. Outros: Qual (is) / Frequência?

33. 3.9 AVALIE A EFICIÊNCIA DE CADA INSTRUMENTO AVALIATIVO (INDEPENDENTE DE SEU USO) EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não conheço	Péssimo	Ruim	Razoável	Ótimo	Excelente
Provas com questões fechadas	<input type="radio"/>					
Provas com questões abertas (dissertativas)	<input type="radio"/>					
Trabalho Individual	<input type="radio"/>					
Trabalho em grupo	<input type="radio"/>					
Seminários orais	<input type="radio"/>					
Prova oral	<input type="radio"/>					
Produção de portfólio	<input type="radio"/>					
Produção de blog	<input type="radio"/>					
Produção de artigo científico	<input type="radio"/>					
Produção de monografia/projetos	<input type="radio"/>					

34. Outros: Qual (is) / Conceito?

4. UTILIZAÇÃO DAS TIC NO ENSINO

35. 4.1 UTILIZA OS SERVIÇOS DA INTERNET NAS DISCIPLINAS QUE MINISTRA NO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS? *

Caso sua resposta seja NÃO pule para a questão 4.3
 Marque todas que se aplicam.

- NÃO
 SIM
 EM PARTE

36. 4.2 CASO TENHA RESPONDIDO "SIM" OU "EM PARTE", ASSINALE ABAIXO, A FREQUÊNCIA DOS SERVIÇOS DA INTERNET QUE SE UTILIZA COM OS ALUNOS NO SEMESTRE:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não conheço	1x cada semestre	1x cada bimestre	1x por mês	1x cada 15 dias	Diariamente ou pelo menos 1x por semana
Correio eletrônico	<input type="radio"/>					
Fórum	<input type="radio"/>					
Chat (conversaçoão)	<input type="radio"/>					
Sites, blogs, Wikis	<input type="radio"/>					
Videoconferência	<input type="radio"/>					
Redes sociais	<input type="radio"/>					

37. Outros: Qual (Is) / Frequência?

38. 4.3 ASSINALE ABAIXO COM QUE FREQUÊNCIA AS TIC (INTERNET, COMPUTADORES, ETC) SÃO UTILIZADAS NAS SEGUINTES ATIVIDADES, NO SEMESTRE LETIVO: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não conheço	Não utilizo	1x cada semestre	1x cada bimestre	1x por mês	1x cada 15 dias	Diariamente ou pelo menos 1x por semana
Pesquisas para planejamento de aulas	<input type="radio"/>						
Construção de materiais didáticos para auxiliar o trabalho de alunos	<input type="radio"/>						
Elaboração de provas e instrumentos avaliativos	<input type="radio"/>						
Realização de atividades de ensino em sala de aula	<input type="radio"/>						
Elaboração de rotetos de aula	<input type="radio"/>						

39. Outros: Qual (Is) / Frequência?

40. 4.4 ASSINALE ABAIXO COM QUE FREQUÊNCIA DURANTE AS SUAS AULAS NO SEMESTRE LETIVO, OS ALUNOS SÃO ESTIMULADOS A UTILIZAREM AS TIC PARA REALIZAR AS SEGUINTEs ATIVIDADES: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não conheço	Não utilizo	1x cada semestre	1x cada bimestre	1x por mês	1x cada 15 dias	Diariamente ou pelo menos 1x por semana
Resolução de problemas	<input type="radio"/>						
Apresentação de seminários e trabalhos	<input type="radio"/>						
Edição de fotos e imagens	<input type="radio"/>						
Construção de gráficos e tabelas	<input type="radio"/>						
Recolha de informações por meio da Internet ou softwares	<input type="radio"/>						
Construção de sites, blogs, etc.	<input type="radio"/>						
Trabalhos e tarefas individuais	<input type="radio"/>						
Trabalhos e tarefas em grupos	<input type="radio"/>						

41. Outros: Qual (is) / Frequência?

5. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

42. 5.1 ASSINALE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO QUE VIGORA NO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS DA UEL: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum	Pouco	Suficiente	Muito	Pleno
Projeto Pedagógico Vigente	<input type="radio"/>				

40. 4.4 ASSINALE ABAIXO COM QUE FREQUÊNCIA DURANTE AS SUAS AULAS NO SEMESTRE LETIVO, OS ALUNOS SÃO ESTIMULADOS A UTILIZAREM AS TIC PARA REALIZAR AS SEGUINTEs ATIVIDADES: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não conheço	Não utilizo	1x cada semestre	1x cada bimestre	1x por mês	1x cada 15 dias	Diariamente ou pelo menos 1x por semana
Resolução de problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Apresentação de seminários e trabalhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Edição de fotos e imagens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Construção de gráficos e tabelas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Recolha de informações por meio da internet ou softwares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Construção de sites, blogs, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Trabalhos e tarefas individuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Trabalhos e tarefas em grupos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					

41. Outros: Qual (is) / Frequência?

5. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

42. 5.1 ASSINALE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO QUE VIGORA NO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS DA UEL: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum	Pouco	Suficiente	Muito	Pleno
Projeto Pedagógico Vigente	<input type="radio"/>				

43. 5.2 AVALIE A CONSISTÊNCIA/ADEQUAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO QUE VIGORA NO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS DA UEL, SOB OS SEGUINTE ASPECTOS: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não conheço	Péssimo	Ruim	Razoável	Ótimo	Excelente
Perfil do aluno (formação geral e específica)	<input type="radio"/>					
Competências e habilidades (gerais e específicas)	<input type="radio"/>					
Conteúdos básicos e específicos (formação geral da área e reflexões e práticas da habilitação específica)	<input type="radio"/>					
Conteúdos com ênfase nos aspectos digitais	<input type="radio"/>					
Estágios e atividades complementares	<input type="radio"/>					
Estrutura do curso (seriação, conteúdos curriculares, acompanhamento planejado da formação)	<input type="radio"/>					
Acompanhamento e avaliação (periodicidade, pertinência, mecanismos de acompanhamento e avaliação)	<input type="radio"/>					

44. Outros: Qual (is) / Conceito?

45. 5.3 ASSINALE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO DO NOVO PROJETO PEDAGÓGICO QUE PASSARÁ A VIGORAR NO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS DA UEL, A PARTIR DE 2016: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum	Pouco	Suficiente	Muito	Pleno
Projeto Pedagógico - 2016	<input type="radio"/>				

46. 5.4 AVALIE OS MESMOS ITENS COM RELAÇÃO AO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS DA UEL, QUE COMEÇARÁ A VIGORAR EM 2016: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não conheço	Péssimo	Ruim	Razoável	Ótimo	Excelente
Perfil do aluno (formação geral e específica)	<input type="radio"/>					
Competências e habilidades (gerais e específicas)	<input type="radio"/>					
Conteúdos básicos e específicos (formação geral da área e reflexões e práticas da habilitação específica)	<input type="radio"/>					
Conteúdos com ênfase nos aspectos digitais	<input type="radio"/>					
Estágios e atividades complementares	<input type="radio"/>					
Estrutura do curso (seriação, conteúdos curriculares, acompanhamento planejado da formação)	<input type="radio"/>					
Acompanhamento e avaliação (periodicidade, pertinência, mecanismos de acompanhamento e avaliação)	<input type="radio"/>					

47. Outros: Qual (is) / Conceito?

48. 5.5 AVALIE O QUANTO VOCÊ ACREDITA QUE O CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS DA UEL ESTÁ PREPARANDO O ALUNO PARA O CENÁRIO DIGITAL COM VISTAS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não conheço	Não prepara	Péssimo	Ruim	Razoável	Ótimo	Excelente
Em organizações de primeiro, segundo e terceiro setor	<input type="radio"/>						
Em pesquisa	<input type="radio"/>						
Em exercício de docência	<input type="radio"/>						

6. CONSIDERAÇÕES:

49. 6.1 OUTRAS CONSIDERAÇÕES QUE CONSIDERA PERTINENTE SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS TIC NO ENSINO SUPERIOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS:

APÊNDICE 10 – Versão *on-line* do Questionário para Alunos (QA)

1. PERFIL DO ALUNO

2. 1.1 GÊNERO *

Marcar apenas uma oval.

- MASCULINO
 FEMININO

3. 1.2 IDADE *

Marcar apenas uma oval.

- 16 - 19
 20 - 34
 35 - 44
 45 - 55
 56 +

4. 1.3 ESTADO CIVIL *

Marcar apenas uma oval.

- SOLTEIRO (a)
 CASADO (a)
 SEPARADO (a)
 VIÚVO (a)
 UNIÃO ESTÁVEL

5. 1.4 SÉRIE QUE ESTÁ CURSANDO: *

Marque todas que se aplicam.

- 3ª Série
 4ª Série

6. 1.5 PROVENIENTE QUE QUAL LOCALIDADE: *

Marque todas que se aplicam.

- Londrina
 Outras cidades do Paraná
 Interior de São Paulo
 Outro: _____

2. PREPARAÇÃO PARA O USO DAS TIC

7. 2.1 QUANTO VOCÊ DIRIA QUE A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA O TEM PREPARADO PARA UTILIZAR AS TIC: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não se aplica	Não preparou	Insuficiente	Suficiente	Acima das expectativas	Com excelência
1ª Série	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
2ª Série	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
3ª Série	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
4ª Série	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				

8. 2.2 COMO CLASSIFICA OS SEUS CONHECIMENTOS COMO UTILIZADOR DE TIC. ASSINALE A ALTERNATIVA CORRESPONDENTE AO SEU PERFIL: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum	Pouco	Suficiente	Muito	Pleno
Video (uso de videogravação)	<input type="radio"/>				
Video (uso de câmara de video)	<input type="radio"/>				
Internet	<input type="radio"/>				
Computador (desktop, notebook, tablets, smartphones)	<input type="radio"/>				
Projektor multimidia	<input type="radio"/>				
Blog	<input type="radio"/>				
Jogos educativos	<input type="radio"/>				
Redes sociais	<input type="radio"/>				

9. 2.3 OS CONHECIMENTOS QUE VOCÊ POSSUI EM TIC FORAM OBTIDOS: (ASSINALE TODAS AS OPÇÕES QUE CORRESPONDAM À SUA SITUAÇÃO:

Marque todas que se aplicam.

- Por conta própria
- Durante sua formação académica
- Em cursos extracurriculares

10. Qual (is) o(s) curso(s) realizado(s)?

11. Instituição onde foi ministrado:

12. Marque todas que se aplicam.

- Outra forma.

13. Qual (is)?

3. PLANEJAMENTO DE ENSINO DO PROFESSOR

14. 3.1 ASSINALE ABAIXO A FREQUÊNCIA COM QUE OS PROFESSORES SE UTILIZAM DAS SEGUINTESS MODALIDADES DIDÁTICAS EM SUAS AULAS, NO SEMESTRE LETIVO: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não conheço	Não utilizam	1x a cada semestre	1x a cada bimestre	1x por mês	1x a cada 15 dias	Diariamente ou pelo menos 1x por semana
Aula expositiva	<input type="radio"/>						
Leitura de textos	<input type="radio"/>						
Estudo de casos	<input type="radio"/>						
Dinâmicas e dramatizações	<input type="radio"/>						
Jogos e simulações	<input type="radio"/>						
Seminários	<input type="radio"/>						
Análise de filmes e imagens	<input type="radio"/>						
Projetos Integrados	<input type="radio"/>						
PBL - aprendizagem baseada em problemas	<input type="radio"/>						
Mapas conceituais e brainstorm	<input type="radio"/>						
Pesquisa de campo	<input type="radio"/>						
Visitas técnicas	<input type="radio"/>						
Análise de mídias digitais (blog, redes sociais, etc)	<input type="radio"/>						

15. Outros: Qual (Is) / Frequência?

16. 3.2 QUAL O SEU O CONCEITO SOBRE CADA UMA DAS MODALIDADES DIDÁTICAS (INDEPENDENTE DE SEU USO PELO PROFESSOR) EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não conheço	Péssimo	Ruim	Razoável	Ótimo	Excelente
Aula expositiva	<input type="radio"/>					
Leitura de textos	<input type="radio"/>					
Estudo de casos	<input type="radio"/>					
Dinâmicas e dramatizações	<input type="radio"/>					
Jogos e simulações	<input type="radio"/>					
Seminários	<input type="radio"/>					
Análise de filmes e imagens	<input type="radio"/>					
Projetos Integrados	<input type="radio"/>					
PBL - aprendizagem baseada em problemas	<input type="radio"/>					
Mapas conceituais e brainstorm	<input type="radio"/>					
Pesquisa de campo	<input type="radio"/>					
Visitas técnicas	<input type="radio"/>					
Análise de mídias digitais (blog, redes sociais, etc)	<input type="radio"/>					

17. Outros: Qual (Is) / Conceito?

18. 3.3 ASSINALE ABAIXO A FREQUÊNCIA COM QUE OS PROFESSORES SE UTILIZAM DOS RECURSOS DIDÁTICOS EM SUAS DISCIPLINAS, NO SEMESTRE LETIVO: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não conheço	Não utilizam	1x a cada semestre	1x a cada bimestre	1x por mês	1x a cada 15 dias	Diariamente ou 1x por semana
Projetor multimídia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Textos e livros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quadro de giz/ Quadro branco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quadro Interativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jornais, revistas e notícias publicadas em veículos de comunicação analógicos ou digitais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blogs, redes sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Softwares educativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TV em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilização de audiovisuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Outros: Qual (Is) / Frequência?

20. 3.4 QUAL O SEU CONCEITO SOBRE CADA RECURSO DIDÁTICO (INDEPENDENTE DE SEU USO PELO PROFESSOR) EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não conheço	Péssimo	Ruim	Razoável	Ótimo	Excelente
Projektor multimídia	<input type="radio"/>					
Textos e livros	<input type="radio"/>					
Quadro de giz/ Quadro branco	<input type="radio"/>					
Quadro Interativo	<input type="radio"/>					
Jornais, revistas e notícias publicadas em veículos de comunicação analógicos ou digitais	<input type="radio"/>					
Blogs, redes sociais	<input type="radio"/>					
Softwares educativos	<input type="radio"/>					
TV em sala de aula	<input type="radio"/>					
Utilização de audiovisuais	<input type="radio"/>					

21. Outros: Qual (Is) / Conceito?

22. 3.5 ASSINALE ABAIXO ATÉ 3 (TRÊS) COMPETÊNCIAS/HABILIDADES QUE ACREDITA SEREM AS MAIS DESENVOLVIDAS PELOS PROFESSORES NOS ALUNOS, POR MEIO DAS DISCIPLINAS QUE SÃO MINISTRADAS NO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS: *

Marque todas que se aplicam.

- Analisar criticamente a realidade e o campo profissional
- Posicionar-se de modo ético-político
- Dominar linguagens utilizadas no processo de comunicação
- Saber reagir bem e corretamente
- Desenvolver pesquisas e auditorias de opinião e imagem
- Saber liderar e trabalhar em equipe
- Saber analisar cenários
- Coordenar o desenvolvimento de materiais de comunicação em diferentes meios e suportes
- Saber planejar estrategicamente a comunicação institucional
- Dominar linguagens verbais e audiovisuais para usar em programas de comunicação
- Outro: _____

23. 3.6 ASSINALE ABAIXO A FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS, NAS DISCIPLINAS QUE SÃO MINISTRADAS NO CURSO, NO SEMESTRE LETIVO: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não conheço	Não utilizam	1x a cada semestre	1x a cada bimestre	1x por mês	1x a cada 15 dias	Diariamente ou 1x por semana
Provas com questões fechadas	<input type="radio"/>						
Provas com questões abertas (dissertativas)	<input type="radio"/>						
Trabalho individual	<input type="radio"/>						
Trabalho em grupo	<input type="radio"/>						
Seminários orais	<input type="radio"/>						
Prova oral	<input type="radio"/>						
Produção de portfólio	<input type="radio"/>						
Produção de blog	<input type="radio"/>						
Produção de artigo científico	<input type="radio"/>						
Produção de monografia/projetos	<input type="radio"/>						

24. Outros: Qual (Is) / Frequência?

25. 3.7 EXPRESSE SUA OPINIÃO SOBRE A EFICIÊNCIA DE CADA INSTRUMENTO (INDEPENDENTE DE SUA UTILIZAÇÃO PELOS PROFESSORES) NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não conheço	Péssimo	Ruim	Razoável	Ótimo	Excelente
Provas com questões fechadas	<input type="radio"/>					
Provas com questões abertas (dissertativas)	<input type="radio"/>					
Trabalho individual	<input type="radio"/>					
Trabalho em grupo	<input type="radio"/>					
Seminários orais	<input type="radio"/>					
Prova oral	<input type="radio"/>					
Produção de portfólio	<input type="radio"/>					
Produção de blog	<input type="radio"/>					
Produção de artigo científico	<input type="radio"/>					
Produção de monografia/projetos	<input type="radio"/>					

26. Outros: Qual (Is) / Conceito?

4. UTILIZAÇÃO DAS TIC PELOS PROFESSORES DO CURSO



27. 4.1 OS SERVIÇOS DA INTERNET SÃO UTILIZADOS NAS DISCIPLINAS QUE SÃO MINISTRADAS NO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS? *

Caso a resposta seja NÃO pular para questão 4.3.
Marque todas que se aplicam.

- NÃO
 SIM
 EM PARTE

28. 4.2 CASO TENHA RESPONDIDO "SIM" OU "EM PARTE", ASSINALE A FREQUÊNCIA DOS SERVIÇOS DA INTERNET UTILIZADOS PELOS PROFESSORES COM SEUS ALUNOS, NO SEMESTRE LETIVO:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não conheço	Não utilizam	1x cada semestre	1x cada bimestre	1x por mês	1x cada 15 dias	Diariamente ou pelo menos 1x por semana
Correio eletrônico	<input type="radio"/>						
Fórum	<input type="radio"/>						
Chat (conversação)	<input type="radio"/>						
Sites, blogs, Wikis	<input type="radio"/>						
Videoconferência	<input type="radio"/>						
Redes sociais	<input type="radio"/>						

29. Outros: Qual (Is) / Frequência?

30. 4.3 ASSINALE ABAIXO COM QUE FREQUÊNCIA DURANTE AS AULAS NO SEMESTRE LETIVO, OS ALUNOS SÃO ESTIMULADOS PELOS PROFESSORES A UTILIZAREM AS TIC (INTERNET, COMPUTADORES, ETC) PARA REALIZAR AS SEGUINTEs ATIVIDADES: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não utilizam	1x cada semestre	1x cada bimestre	1x por mês	1x cada 15 dias	Diariamente ou pelo menos 1x por semana
Resolução de problemas	<input type="radio"/>					
Apresentação de seminários e trabalhos	<input type="radio"/>					
Edição de fotos e imagens	<input type="radio"/>					
Construção de gráficos e tabelas	<input type="radio"/>					
Recolha de informações por meio da Internet ou softwares	<input type="radio"/>					
Construção de sites, blogs, etc.	<input type="radio"/>					
Trabalhos e tarefas individuais	<input type="radio"/>					
Trabalhos e tarefas em grupos	<input type="radio"/>					

31. Outros: Qual (Is) / Frequência?

32. 4.4 AVALIE O QUANTO VOCÊ ACREDITA QUE O CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS DA UEL ESTÁ PREPARANDO O ALUNO PARA O CENÁRIO DIGITAL COM VISTAS A ATUAÇÃO PROFISSIONAL: *

Marcar apenas uma oval por linha.

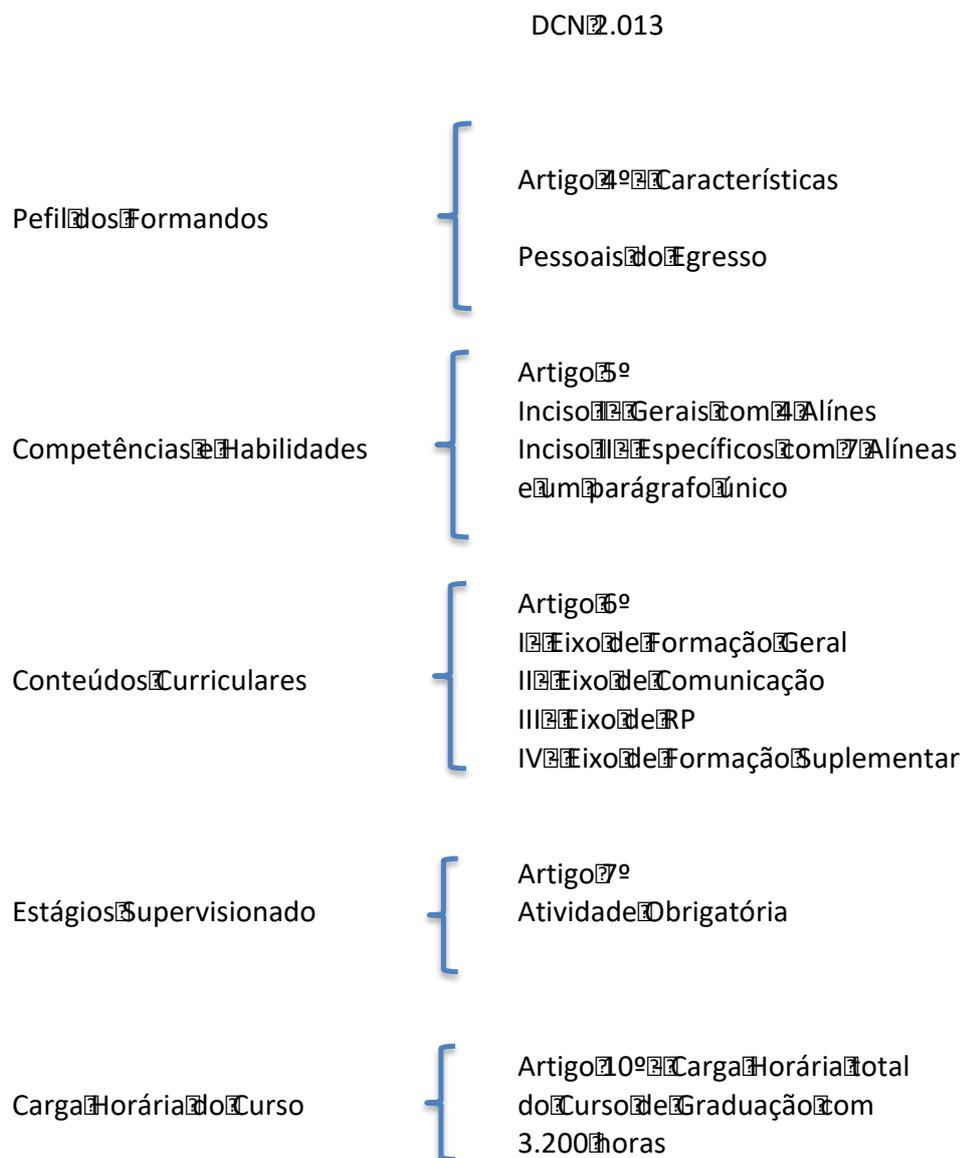
	Não prepara	Péssimo	Ruim	Razoável	Ótimo	Excelente
Em organizações de primeiro, segundo e terceiro setor	<input type="radio"/>					
Em pesquisa	<input type="radio"/>					
Em exercício de docência	<input type="radio"/>					

5. CONSIDERAÇÕES:

33. 5.1 OUTRAS CONSIDERAÇÕES QUE CONSIDERA PERTINENTE SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS TIC NO ENSINO SUPERIOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS:

APÊNDICE 11 - Mapa conceitual dos Documentos Oficiais da Área de RP

MAPA CONCEITUAL



APÊNDICE 12 – Matrizes com as categorias, subcategorias e indicadores – de coordenadores e professores

COORDENADORES

Dimensão de Análise	Categoria		Sub Categoria	Indicadores
Concepção de RP diante das tecnologias digitais	Mudanças em decorrência das TD	Não	Principais mudanças no campo e na profissão	Agilização de processos
		Sim		Novas demandas de trabalho
				Otimização do tempo
				Velocidade
				Aproximação de pessoas sem contato físico
				Comportamento do sujeito social
				Potencialização do que é RP
	Função de RP			Facilitou as formas de relacionamento e comunicação
				Componentes da função mudam
				Nova plataforma para desenvolver a prática
				Maior atenção a informação pela forma de expor o conteúdo
				Construção de novos cenários
				Facilita a gestão
				Novos serviços
				Permanência da função de adm. de relacionamentos
	Competências e habilidades			Não se alteram
				Competência internacional com visão global
				Conjunto de reflexões sobre a profissão
				Noção de história da linguagem digital
				Noção de redes sociais
				Noção de programação
Conhecimento técnico da linguagem digital				
Trabalhar em equipe				
Desenvolvimento do pensamento estratégico				
Domínio da tecnologia				
Falar outro idioma				
Visão sistêmica				
Saber fazer planejamento				

Dimensão de Análise	Categoria	Sub Categoria	Indicadores
Ensino de RP e Formação Profissional	Avaliação do ensino de RP no BR		Ensino voltado para questões institucionais e relacionais
			Manutenção do nome RP em cursos de referência
			Desenvolvimento de programas de pós graduação no sul do país
			Poucos professores que se dedicam ao estudo das TIC
			Falta de domínio de linguagem de programação
			Defasagem em termos estruturais, laboratoriais e de formação
			Falta de diálogo entre a academia e o mercado
			Cursos de RP que adotaram outras nomenclaturas
			Extinção de cursos de RP e campos de atuação
			Desenvolvimento de pós graduação em MG sem a nomenclatura de RP
	Avaliação da Inserção digital no curso	Aspectos da inserção digital no curso	Currículo antigo mostra pouca preocupação
			Novo PP tem uma grande preocupação
			DCN possibilitam a aplicação das TIC nos conteúdos práticos
			Aplicação das TIC como reflexão em todas as disciplinas
			Aumento da carga horária de comunicação digital
			Não está no ideal
			Novo PP amplia interação com as TD
			Várias disciplinas do curso contemplam o uso das TIC
			UEL capacita para o uso da plataforma moodle
			Novo PP pode ficar defasado pela rapidez das mudanças
Acompanhamento do NDE ao novo PP vai auxiliar sua atualização			
Absolutismo digital x relações humanas			
Problemas técnicos e estruturais			

Dimensão de Análise	Categoria	Sub Categoria	Indicadores
Ensino de RP e Formação Profissional	Avaliação da inserção digital no curso	Infraestrutura de laboratórios digitais no curso	Laboratórios próprios
			Atendem parcialmente a necessidade
			Interface boa
			Computadores desatualizados
			Internet regular/difícultades de acesso
			Placa de vídeo insatisfatória
			Falta de dispositivos móveis
			Infraestrutura precária
	Percepção dos coordenadores sobre a preparação dos docentes na perspectiva digital	Preparação docente no contexto digital	Professores mais novos tem mais vontade e preparo
			Instituição oferece a plataforma moodle
			Instituição oferece capacitação
			Alguns defendem a inserção das tecnologias no PP
			Existem professores resistentes a inserção da tecnologia
			Professores mais experientes utilizam outras didáticas
			Não existe uma preocupação institucional e nem recursos
			Instituição defasada em EAD
			Não existe uma preocupação do curso
			É uma obrigação do professor procurar esta capacitação
			Ações isoladas de alguns professores
			A tecnologia não substitui o contato pessoal
Tentativa de organização de um curso coletivo fracassada			
Os professores não estão preparados			

Dimensão de Análise	Categoria	Sub Categoria	Indicadores
Ensino de RP e Formação Profissional	Tipo de formação pretendida	Considerações sobre a formação profissional e conteúdo do curso	Formação voltada para a atuação em organizações
			Currículo anteriores privilegiavam a formação profissionalizante
			Curso de excelência com conteúdos bem formulados
			Alunos acima da média dos alunos formados
			Currículo vigente recuperou de certa forma a fragilidade
			Atualização e modernização do PP
			Disciplinas com conteúdos específicos das TIC são favoráveis
			Ausência das TIC como uma reflexão generalizada no curso
			Pensamento estratégico negligenciado no PP em vigor
			Novo PP privilegia a formação do pensamento estratégico
			Acompanhamento e apoio do NDE para cumprimento do PP é positivo
			Falta estímulo para formar pesquisadores
Falta de infraestrutura laboratoriais e de bibliografia			
Diretrizes Curriculares Nacionais	Avaliação da consistência do PP que vigora no curso		Projeto competente e bem estruturado
			Aproveitamento de vários aspectos para o novo PP
			Atendimento e próximo das demandas do mercado
			Várias atualizações e ajustes para se adequar à realidade
			Deficiências em termos de mercado de trabalho
			Discussão incipiente sobre sustentabilidade
			Deixa algumas lacunas com relação as TIC
			Fundamentado numa visão de ensino tradicional de RP

Dimensão de Análise	Categoria	Indicadores
Diretrizes Curriculares Nacionais	Avaliação do novo PP 2016	Eixos temáticos (ET) das DCN serviram de norte
		ET refletem nas competências e habilidades profissionais
		Adequação ao que solicita as DCN e o mercado de trabalho
		Maior agilidade e coerência entre as disciplinas
		Atualização de grande parte dos conteúdos
		Perfil do egresso mais focado no mercado de trabalho
		Amplitude da formação profissional de RP (empreendedorismo)
		Todas as áreas envolvidas do departamento foram consultadas
		Mudanças de atitudes com relação às necessidades de informação
		Comportamento social crítico voltado para a sustentabilidade
		Incorporação de conteúdos de RP e internacionalização
		Privilegiou o olhar de estrategista do comunicador
		Pretende habilitar o aluno a lidar com a realidade atual e TD
		Tecnologias vistas como estratégia e não ferramenta
		Prioritária a reflexão sobre públicos e relacionamentos no CD
		Prioritária a noção de informação a partir da Internet
		Aumento de carga horária exigirá um maior empenho dos alunos
Aumento de carga horária trará muitos impactos para os cursos		
Exigência de carga horária de estágios será um dificultador		

Dimensão de Análise	Categoria	Indicadores
Diretrizes Curriculares Nacionais	Avaliação das TD no novo PP 2016	TD disseminadas em todos os conteúdos de maneira generalizada
		TD serão parte das rotinas, do processo de ensino e aprendizagem
		TD como suporte para RP na internacionalização
		Avanços na compreensão e uso do sistema moodle
		Tecnologia como facilitador nos processos de ensino
		Ampliação de mercado para atuar como gestor de conteúdos
		Professores sensíveis ao uso das TIC como suporte
		NDE terá que pensar em capacitação para os professores
		Defasagem da biblioteca, ainda não oferece conteúdo digital
		Outras questões relevantes sobre TD
	Necessidade de conhecer, entender e refletir no bom uso das TIC	
	Vislumbra as TIC no ensino com boas perspectivas	
	Internet possibilita inserir todo mundo num caso in loco	
	Alunos tem uma pré-disposição para o ambiente digital	
	Fundamentos relacionais da profissão de RP não mudam	
	Nada substitui o professor, mas a tecnologia pode ser uma aliada	
	Mídias digitais não podem substituir o contato pessoal	
	Defende a relação afetiva de sala de aula, a relação pessoal	
	Exige reflexão, discussão para encontrar novas formas de uso	
	Inserção de EAD deve se feita de maneira controlada e pontual	
EAD requer cuidados, pois tem sido usado para baratear custos		
Profissional formado pelo tutor trará consequências negativas		

PROFESSORES

Dimensão de Análise	Categoria		Sub Categoria	Indicadores	
Concepção de RP diante das tecnologias digitais	Mudanças em decorrência das TD	Sim	Principais mudanças no campo e na profissão	Contribuição para o desenvolvimento do trabalho	
				Facilidade de acesso e fluxo intenso de informações	
				Aproximação de pessoas sem contato físico	
				Facilidade no levantamento de dados e pesquisas	
				Velocidade	
				Comportamento do sujeito social	
				Mais uma ferramenta para ser utilizada	
				Novas demandas de trabalho e parâmetros de atuação	
				Intensificação/potencialização do que é RP	
				Descompasso entre a academia e as organizações	
	Utilização inadequada gera stress e distanciamento				
	Necessidade de estabelecer limites				
	Falta de preparo de alunos e professores para utilização				
	Sentimento de dependência do instrumento				
	Função de RP				Abertura de novos espaços
					Facilitou as formas de relacionamento de comunicação
					Reforçou a importância da atuação como RP
					Facilitaram a atuação
					Material de apoio as aulas
					Ferramenta de apoio para obter informações
Mudou a maneira de se trabalhar					
Potencialização do trabalho					
Os componentes da função mudam					
Professor precisa se adaptar as mudanças					
Dificuldade de se integrar nos novos espaços					
Procrastinação e mau uso					
Saber comunicar-se e manusear as ferramentas					

Dimensão de Análise	Categoria	Indicadores
Concepção de RP diante das tecnologias digitais	Competências e habilidades	Não se alteram
		Domínio da tecnologia
		Conhecimento técnico da linguagem digital
		Noção de programação
		Noção de redes sociais
		Noção da própria história da linguagem digital
		Entender de produção de informação
		Saber planejar e desenvolver pesquisas on-line
		Ambiente de aprendizagem permanente
		Ensinar como descobrir
		Conjunto de reflexões sobre a profissão
		Competência internacional com visão global
		Falar outro idioma

Dimensão de Análise	Categoria	Sub Categoria	Indicadores
Formação Profissional	Preparação para a docência	Graduação	Não contribuiu
			Contribuiu pouco
			Contribuiu bastante
		Formas de contribuição graduação	Conhecimentos sobre a profissão
			Formação como pesquisador
			Observou as deficiências e exigências de seus professores
			Questão da ética
			Formação em história ampliou uma compreensão maior sobre TIC
			Licenciatura ofertou disciplinas de didática e práticas de ensino
		Pós-graduação	Não contribuiu
			Contribuiu pouco/parcialmete
			Contribuiu bastante
		Formas de contribuição pós-graduação	Aprofundamento em pesquisa e foco em uma temática
			Estágios ,monitorias e didática voltadas ao ensino
			Ajudou a organizar o pensamento em termos de pesquisa e didática
			Conhecimento científico, com leituras e discussões aprofundadas
			Abriu novos horizontes dentro da profissão
		Participação em programas de complementação pedagógica	Iniciativa pessoal
			Deficiências na prática pedagógica
			Vivência no mercado facilita a prática docente
		Principais temas e estratégias	Cursos ofertados por órgãos da UEL (Labted/Gepe)
			Cursos oferecidos por outras instituições
			Estudos na área de pedagogia e metodologia
Estudos em autores específicos (Paulo Freire, Edgar Morin)			
Conversas com colegas			
Especialização em metodologia do ensino superior			

Dimensão de Análise	Categoria	Indicadores
Planejamento de Ensino	Fontes de informação utilizadas	Repositórios de pesquisas, bibliotecas digitais
		Tem material arquivado sobre as disciplinas
		Busca fazer uma atualização constante
		Faz pesquisas e leituras constantes na internet
		Conteúdo das disciplinas pesquisados na internet
		Materiais gratuitos disponibilizados gratuitamente na rede
		Livros físicos e digitais
		Utiliza poucos livros em termos de referências
	Estruturação do planejamento	Utilização do planejamento de
		Revisão periódica do programa
		Faz o planejamento baseado em suas experiências
		Disponibiliza o programa e o cronograma no moodle
		Construção de aulas com um encadeamento lógico
		Identifica com clareza os objetivos e a ementa da disciplina
		Inclusão de exemplos ou cases atualizados
		Utiliza produções acabadas de agências
		Utiliza as redes sociais para divulgar as produções dos alunos
		Dinâmica da aula transformada por conta da velocidade das TD
		Busca propiciar a reflexão crítica sobre os teóricos
		Discussão com a sala sobre necessidades e deficiências
		Procura trazer as experiências da prática para a sala de aula
		Estimula os alunos a fazerem leituras individuais e em grupo
		Inclusão de artigos científicos, material visual e filmes
		Utiliza livros clássico
		Bibliografia com autores clássicos, atuais e digitais
		Apresenta as referências digitais na bibliografia complementar
		Bibliografia atualizada anualmente

Dimensão de Análise	Categoria	Indicadores
Planejamento de Ensino	Metodologias / estratégias de ensino	Aulas expositivas
		Aula dialogada a partir de seminários
		Discussão em sala de aula
		Leitura de textos
		Leitura de texto fragmentada, com outro recurso didático
		Seminários
		Apresentação dos resultados do trabalho em grupo
		Utilização de suportes de imagens para discussão
		Estudos dirigidos
		Estudos de caso
		Correções em slides para demonstrar a correta estruturação
		Trabalhos práticos em grupo
		Trabalhos práticos individuais
		Atividades práticas
		Produção jornalística
		Produções de produtos tecnológicos
		Criação de página na rede social para informação complementar
		Pesquisas a partir do conteúdo ministrado
	Vivência prática serve de modelo para os trabalhos	
	Orientações gerais para desenvolvimento de partes do trabalho	
	Disponibilização de modelos para desenvolvimento de análise	
	Entrega de resumo antecipado da aula	
	Recursos didáticos/digitais	Projektor multimídia/data-show
		Materiais para leitura
		Suportes digitais (sites, youtube, vídeos)
		Quadro-de-giz
		Televisão, vídeo, câmera fotográfica
		Documentários e filmes para discussão
Banco de imagens, textos, cases para discussão		
Suportes digitais na plataforma moodle		
Grupos fechados em redes sociais para discussão e matéria		
Dinâmicas de sala de aula		
Orientações de grupo		

DIMENSÃO DE ANÁLISE	CATEGORIA	INDICADORES
Planejamento de Ensino	Instrumentos avaliativos	Seminários em grupos
		Seminários individuais
		Provas dissertativas
		Provas dissertativas e objetivas
		Provas dependendo do perfil da turma
		Atividades em sala de aula
		Trabalhos escritos em grupos
		Portfólios diversos (de postagens, de fotografia)
		Trabalhos práticos individuais
		Trabalhos práticos em grupos
		Realização de pesquisas
		Produções diversas (vídeos, fotografias, textos, etc)
		Resenhas ou papers individuais
		Competências e habilidades
	Interpretar as informações	
	Saber usar as informações para traçar objetivos/metass	
	Saber buscar informações e reconhecer as principais fontes	
	Olhar crítico para as diferentes linguagens	
	Conseguir estruturar adequadamente o texto acadêmico	
	Redigir um texto bem elaborado	
	Ter uma visão crítica e criativa das tecnologias	
	Capacidade de desenvolver pesquisas	
	Domínio de elaboração de projetos de pesquisa	
	Ter noções de tecnologias digitais	
	Ter noções de tecnologias de pesquisas, técnicas e digitais	
	Saber fotografar e captar imagens	
Produzir um vídeo institucional		
Fazer a gestão de MKT dentro de uma abordagem de RP		
Avaliar esteticamente um produto/produção		

Dimensão de Análise	Categoria		Sub Categoria	Indicadores
Utilização de TIC no Ensino	Utilização dos serviços da Internet	Sim	Finalidade	Monta o seu arquivo e materiais com antecedência
				Faz pesquisas na Internet
				A tecnologia permeia todos os momentos da disciplina
	Utilização de computadores para dar suporte às aulas	Não	Finalidade	Planejamento das atividades e de aulas
		Sim		Materiais didáticos
				Instrumentos avaliativos
	Utilização de computadores durante as aulas pelos alunos	Não	Finalidade	Atividades práticas no laboratório
				Ensinar o aluno a tabular usando o Google Drive
		Sim		Realização de pesquisas em sala
				Pesquisar assuntos para pauta e as produções
				Produção de textos
				Estimular os alunos na resolução de problemas
				Apesar da infraestrutura deficitária utiliza
	Produções de alunos feitas com o uso de computadores			Produções diversas (fotografia, vídeo, textos)
				Planejamento e instrumentos para coleta de informações
				Pesquisas para os trabalhos
			Atividades solicitadas pelo sistema moodle	
			Digitação de trabalhos	
			Portfólios	

Dimensão de Análise	Categoria		Sub Categoria	Indicadores
Diretrizes Curriculares Nacionais	Avaliação sobre a consistência do PP em vigor	Não conhece	Considerações sobre o PP em vigor	Projeto competente e bem estruturado
		Conhece parcialmente/conhece		Aproveitamento de vários aspectos para o novo PP
				Atendimento e próximo das demandas do mercado
				Várias atualizações e ajustes para se adequar à realidade
				Fundamentado numa visão de ensino tradicional de RP
				PP precisam ser revisados anualmente
				Discussão incipiente sobre sustentabilidade
				Atrasado em relação ao mercado
	Algumas disciplinas tem aspectos que não fazem mais sentido			
	Avaliação sobre o novo PP 2016	Não conhece	Considerações sobre o novo PP 2016	Coerência e atendimento as necessidades das DCN
		Conhece parcialmente/conhece		Acréscimo de uma dimensão de empreendedorismo e inovação
				Comportamento social crítico voltado para a sustentabilidade
				Prioritária a noção de informação a partir da Internet
				Mudanças de atitudes com relação às necessidades de informação
				Incorporação de conteúdos de RP e internacionalização
				Pretende habilitar o aluno a lidar com a realidade atual e TD
				Perfil do egresso mais focado no mercado de trabalho
				Aumento de carga horária exigirá um maior empenho dos alunos
				EAD é importante, mas precisa ser complementado com transmídia
				EAD atualmente só transpõe a atividade do papel para o online
Prioritária a reflexão sobre públicos e relacionamentos no CD				

Dimensão de Análise	Categoria		Sub Categoria	Indicadores
Diretrizes Curriculares Nacionais	Avaliação sobre o novo PP 2016	Conhece parcialmente/conhece	Considerações sobre o novo PP 2016	Retrocesso o curso retirar a denominação comunicação social
				Poucas alterações na área de teoria
				Estabelecimento de vínculos entre a graduação e pós-graduação
				Pontencializar a relação entre a graduação e pós-graduação
				Necessidade de internacionalizar mais
				Estabelecimento de mais vínculos com agências de tecnologia
				Propiciar uma formação com mais autonomia
				Currículos precisam ser revistos e atualizados periodicamente
				Falta de sintonia entre mundo da academia e mundo prático
				Deficiências não foram sanadas

Dimensão de Análise	Categoria	Indicadores
Diretrizes Curriculares Nacionais	Avaliação sobre os aspectos digitais no novo PP	TD serão parte das rotinas, do processo de ensino e aprendizagem
		TD disseminadas em todos os conteúdos de maneira generalizada
		TD precisam ser usadas como ferramenta, sem entrar no currículo
		Metodologia poderia ser mais proativa com a inclusão das TIC
		Estimular os alunos a fazerem cursos extras ou por conta própria
		Defende a relação afetiva de sala de aula, a relação pessoal
		Espaços físicos precisam ser mais favoráveis para o encontro
		Infraestrutura do curso precária, incluindo bibliotecas
		Chefias deveriam auxiliar na melhoria da infraestrutura
	Outras considerações sobre a temática	Fundamentos relacionais da profissão de RP não mudam
		Vislumbra as TIC no ensino com boas perspectivas
		Internet possibilita inserir todo mundo num caso in loco
		Ponderar sobre os prós e contras das tecnologias
		Refletir se o uso das TD cabem ao seu conteúdo e ao objetivo
		Mídias digitais não podem substituir o contato pessoal
		Novas mídias precisam ser absorvidas pelo curso e pelo RP
		NDE terá que pensar em capacitação para os professores
		Inserção de EAD deve se feita de maneira controlada e pontual
		Infraestrutura precária limita o uso das TIC

Anexos

ANEXO 1 - Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002

Sala das Sessões, em 03 de abril de 2001.

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo – Presidente

Conselheiro Jose Carlos Almeida da Silva – Vice-Presidente

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

Sólida formação de história da filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere.

O licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente.

O bacharel deverá estar credenciado para a pesquisa acadêmica e eventualmente para a reflexão trans-disciplinar

Os egressos podem contribuir profissionalmente também em outras áreas, no debate interdisciplinar, nas assessorias culturais etc.

2. Competências e Habilidades

- Capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;

- Capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;

- Capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;

- Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;

- Percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;

.Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos.

.Capacidade de leitura e compreensão de textos filosóficos em língua estrangeira

.Competência na utilização da informática.

3. Conteúdos Curriculares

O elenco tradicional das cinco disciplinas básicas (História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos, - além de duas matérias científicas), tem se comprovado como uma sábia diretriz. Tal elenco vem permitindo aos melhores cursos do País um ensino flexível e adequado da Filosofia.

Entretanto, tendo em vista o desenvolvimento da Filosofia nas últimas décadas, algumas áreas merecem ser consideradas, como: Filosofia Política, Filosofia da Ciência (ou Epistemologia), Estética, Filosofia da Linguagem e Filosofia da Mente.

No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

4. Organização do Curso

Os cursos deverão formar bacharéis ou licenciados em Filosofia. O bacharelado deve caracterizar-se principalmente pela pesquisa, em geral direcionada aos programas de pós-graduação em Filosofia, bem como ao magistério superior. A licenciatura, a ser orientada também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, volta-se sobretudo para o ensino de Filosofia no nível médio. Ambos os cursos devem oferecer substancialmente a mesma formação, em termos de conteúdo e de qualidade, organizada em conteúdo básicos e núcleos temáticos.

5. Estruturação do Curso

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

6. Estágios e Atividades Complementares

Devem integralizar a estrutura curricular, com computação de carga horária, atividades acadêmicas autorizadas pelo Colegiado tais como: estágios, iniciação científica, laboratórios, trabalho em pesquisa, trabalho de conclusão de curso, participação em eventos científicos, seminários extra-classe, projetos de extensão.

7. Conexão com a Avaliação Institucional

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem.

DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE HISTÓRIA

Introdução

Este texto apresenta-se como proposta cuja finalidade é substituir o currículo mínimo dos cursos de Graduação em História, que fornecia os parâmetros básicos a sua organização curricular no contexto da antiga Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional.

Para os profissionais que integram a área de conhecimento da História, a substituição do currículo mínimo por instrumento diferente não é necessidade que decorra unicamente da aprovação de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: ela se impunha, há já bastante tempo, pelas transformações ocorridas desde a década de 1960 na mencionada área de conhecimento, como configurada no Brasil. Com efeito, quando do estabelecimento do antigo currículo mínimo, na década de 1960, os cursos de Graduação em História apresentavam quase todos, neste país, baixo grau de profissionalização e uma presença muito limitada (quando não a simples ausência) de atividades de pesquisa desenvolvidas por docentes e, com maior razão, por estudantes. Os professores universitários trabalhavam em condições difíceis, marcadas quase sempre pela ausência do regime de dedicação exclusiva; inexistia um sistema de bolsas de pesquisa para docentes e discentes. A época inaugurada pela década seguinte, entretanto, em função de mudanças que se davam no seio da área de conhecimento e de transformações institucionais importantes - surgimento

e expansão do regime de dedicação exclusiva, implantação progressiva de um sistema nacional de Pós-Graduação em História, aparecimento de um sistema consistente e permanente de bolsas de pesquisa para professores e alunos, mais tardiamente uma proliferação das revistas e outras publicações especializadas -, foi marcada por passos muito importantes no sentido da profissionalização dos historiadores e da consciência da necessária indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na Universidade, ponto posteriormente transformado em preceito constitucional. Eis aí algumas das razões que explicam ter-se transformado o antigo currículo mínimo em instrumento arcaico, acanhado e em descompasso com os progressos do setor.

Outrossim, as mudanças foram ainda mais gerais, no campo da História e para os historiadores. Com efeito, nos anos que vão de 1968 a 1980 apareceram, em diferentes cronologias segundo os países (por exemplo já claramente em 1974 no caso da França, em 1980 nos Estados Unidos, bem mais tarde entre nós, pelo menos como consciência de rupturas radicais), questões que levavam à nova e mais complexa configuração do quadro em que se desenvolviam os estudos históricos. Se houve querelas epistemológicas e teóricas às vezes acirradas, o que mais interessa a nosso assunto é a formidável ampliação ocorrida nos objetos e enfoques disponíveis para os historiadores. Diante dela, o currículo mínimo passou a ser mais do que nunca uma camisa de força; e a solução não seria a simples inclusão de novas áreas de conhecimento histórico e disciplinas afins em sua lista, já que a mencionada ampliação foi de tal ordem que, de fato, impunha a introdução de escolhas: não seria possível, obviamente, tentar esgotar a totalidade do campo percebido para os estudos da História no âmbito de um curso de Graduação, cuja duração deve obedecer a limites de ordem prática e relativos aos custos aceitáveis na formação de especialistas.

A mesma ampliação se dava quanto às ocupações funcionais dos profissionais formados em História no Brasil. Se a tradicional dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura parecia bastar no começo da década de 1960, ela parece cada vez mais limitada ou acanhada numa época como a nossa, quando, além das tradicionais destinações (ensino de primeiro e segundo grau, por um lado; ensino universitário ao qual se vinculava a pesquisa, por outro), pessoas formadas em História atuam, crescentemente (e a lista a seguir é seletiva, incompleta): em institutos de pesquisa que não desenvolvem atividades de ensino; realizando pesquisas ligadas a questões vinculadas ao patrimônio artístico e cultural, à cultura material (associação Arqueologia/História, atuação em museus) ou a serviço dos meios de comunicação de massa (imprensa, televisão etc.); funcionando em assessorias culturais e políticas também; trabalhando na constituição e gestão de bancos de dados, na organização de arquivos e em outras áreas de um modo geral ligadas à reunião e preservação da informação.

Note-se que a esta ampliação das áreas de atuação corresponde outra, relativa às linguagens cujo manejo pelos profissionais formados em História tornou-se corrente. Se a forma discursiva continua sendo o meio mais usual de expressão entre historiadores, o domínio de técnicas de análise semântica ou semiótica aplicadas a diferentes linguagens (textual, iconográfica, audiovisual etc.), a possibilidade de elaborar vídeos e CD-ROMs ao lado dos textos tradicionais, em certos casos (como por exemplo em História Econômica e em Demografia Histórica) o manejo da estatística e de simulações complexas utilizando o computador, vieram a ser corriqueiros. Tornava-se cada vez mais urgente, portanto, um agenciamento na formação de Graduação em História.

Observe-se que, com todas estas novidades e em especial com sua busca de contatos interdisciplinares e transdisciplinares em proporções nunca vistas, a História sempre manteve a sua especificidade como área do conhecimento. Especificidade esta que não tem a ver tanto com o objeto - em termos gerais, comum a todas as ciências humanas e sociais - mas, sim, com uma forma particular de lidar com as temporalidades e com a exigência de uma formação específica que habilite o profissional de História a um trabalho com variadas fontes documentais, respeitando em cada caso os parâmetros sociais e culturais de seu contexto de formação época a época.

Ao mesmo tempo, não é possível deixar de considerar a enorme diversidade, sob vários pontos de vista, das regiões do Brasil e, mais especificamente, nelas (ou mesmo no interior de cada região), dos programas de História existentes. Se nos limitarmos exclusivamente ao que é específico, uma grande diferença existe, por exemplo, entre os programas de História que oferecem exclusivamente formação na Graduação e aqueles - em número muito minoritário ainda - que possuem a Pós-Graduação *stricto sensu*.

De início, nos tempos pioneiros da expansão do ensino de Pós-Graduação, mais de um quarto de século atrás, notava-se certa hostilidade, muitas vezes não de todo aberta ou explícita, entre uma Pós-Graduação ainda e docentes ainda não titulados como doutores (e que portanto não desempenhavam tarefas de ensino e orientação na Pós-Graduação) cujo trabalho se desenvolvia numa Graduação eivada de problemas, a começar pela matrícula de alunos cada vez mais numerosos. Com o tempo, entretanto, bem como com os progressos consideráveis ocorridos na titulação dos profissionais e a ampliação das atividades de pesquisa mesmo entre os estudantes da Graduação, tendeu-se, pelo contrário, a uma crescente integração entre Graduação e Pós-Graduação nos programas de História: a qual, não achando, nas estruturas derivadas do antigo currículo mínimo de Graduação e da legislação específica (pensamos nas leis nacionais mas também nas regras de organização interna das universidades) relativa à Pós-Graduação, bases institucionais suficientes, buscou soluções diversas, a exemplo dos laboratórios que integravam docentes e discentes do programa na sua totalidade (Graduação e Pós-Graduação). Tais soluções tinham a desvantagem de uma falta de sanção suficiente às suas atividades: em muitos casos, as atividades dos laboratórios ou das outras formas pensadas para promover a integração Graduação/Pós-Graduação não podiam, por exemplo, ser computadas no regime de horas de trabalho semanais dos docentes, ou como créditos para os discentes. Aos poucos surgiram tentativas mais ambiciosas no sentido da integração - o programa PROIN/CAPES, por exemplo, tem resultado por vezes em práticas e produtos de grande interesse - mas sem dúvida é necessário que a própria organização curricular contribua para tal integração e a favoreça.

É preciso reconhecer, entretanto, que numerosos programas de História no país, além de não disporem ainda de uma pós-graduação *stricto sensu*, estão longe de estabelecê-la. Por mais que tais programas, por vezes, criem cursos de Pós-Graduação *lato sensu* de enorme interesse e de maior importância, por exemplo, na formação continuada dos profissionais que atuam no ensino fundamental e no ensino médio e nas necessárias atividades de extensão que inserem as instituições de ensino superior em suas respectivas regiões e contextos sociais, continua sendo verdadeiro que grandes diferenças constatarem-se segundo esteja ausente ou presente a formação pós-graduada *stricto sensu* num dado programa.

Razões diversas podem, também, levar alguns programas a reforçar setores que, em outras instituições de ensino superior, encontram-se muito menos desenvolvidos. Assim, a História da África Negra, por exemplo, que sem dúvida deveria estar mais presente entre nós, em alguns casos de fato está, enquanto em outros não conseguiu ainda estabelecer-se minimamente por falta de meios suficientes para tal. Setores como a História Antiga e Medieval, de difícil desenvolvimento devido à necessidade de aprendizagem de línguas ditas "mortas" ou da associação Arqueologia/História, assumem dimensões e importância relativamente grandes em alguns programas, em que abrem opções específicas para os alunos já na Graduação, mas não em outros, onde existem só minimamente.

Muitos programas de formação em História manifestam preocupação especial com a História Regional, por exemplo em áreas do país em que a produção de obras históricas a elas relativa é ainda pequena, sendo desejável reforçar desde a Graduação o interesse pelos assuntos regionais numa perspectiva histórica. Por razões que são extremamente variáveis, certas especialidades em

História do Brasil estão muito mais presentes em alguns programas de Graduação (e Pós-Graduação) do que em outros. E estes são somente uns poucos exemplos tomados ao acaso.

Estes e outros fatores de diversidade, bem como a vontade de abrir escolhas flexíveis numa época em que o campo possível de atuação dos profissionais formados em história se ampliou muito, conduzem à necessidade de diretrizes curriculares bem mais abertas do que as do antigo currículo mínimo.

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.

2. Competências e Habilidades

A) Gerais

- a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- b. Problematicar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação;
- d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.
- f. competência na utilização da informática.

B) Específicas para licenciatura

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

3. Estruturação dos Cursos

Os colegiados das instituições deverão estruturar seus cursos, programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos, assegurada a plena formação do historiador. Deverão incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

4. *Conteúdos Curriculares*

Os conteúdos básicos e complementares da área de História se organizam em torno de:

1. Conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaço-temporais.
2. Conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nelas atuam. As instituições devem assegurar que o graduando possa realizar atividades acadêmicas optativas em áreas correlatas de modo a consolidar a interlocução com outras áreas de conhecimento.
3. Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, necessariamente acompanhadas de estágio. No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

5. *Estágios e Atividades Complementares*

1. As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente.
2. As atividades acadêmicas complementares (estágios, iniciação científica, projetos de extensão, seminários extra-classe, participação em eventos científicos) poderão ocorrer fora do ambiente escolar, em várias modalidades que deverão ser reconhecidas, supervisionadas e homologadas pelos Colegiados/Coordenações dos Cursos.

6. *Conexão com a Avaliação Institucional*

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GEOGRAFIA

Introdução

A geografia, em seu processo de desenvolvimento histórico como área do conhecimento, veio consolidando teoricamente sua posição como uma ciência que busca conhecer e explicar as múltiplas interações entre a sociedade e a natureza. Isso significa dizer que possui um conjunto muito amplo de interfaces com outras áreas do conhecimento científico. Assim, coloca-se a necessidade de buscar compreender essa realidade espacial, natural e humana, não de uma forma fragmentada, mas como uma totalidade dinâmica.

A geografia vem evoluindo, nas últimas décadas, tanto pela introdução e aprofundamento de metodologias e tecnologias de representação do espaço (geoprocessamento e sistemas geográficos de informação, cartografia automatizada, sensoriamento remoto etc.) quanto no que concerne ao seu acervo teórico e metodológico em nível de pesquisa básica (campos novos ou renovados como geoecologia, teoria das redes geográficas, geografia cultural, geografia econômica, geografia política e recursos naturais, etc.), quanto em nível de pesquisa aplicada (planejamento e gestão ambiental, urbana e rural).

Assim sendo, devemos admitir que essas transformações no campo dos conhecimentos geográficos vêm colocando desafios para a formação não apenas do geógrafo-pesquisador (técnico e planejador) como também para o geógrafo-professor do ensino fundamental, médio e superior.

A atual dinâmica das transformações pelas quais o mundo passa, com as novas tecnologias, com os novos recortes de espaço e tempo, com a predominância do instantâneo e do simultâneo, com as complexas interações entre as esferas do local e do global afetando profundamente o cotidiano das pessoas, exige que a Geografia procure caminhos teóricos e metodológicos capazes de interpretar e explicar esta realidade dinâmica.

Dessa forma, os Departamentos ou Colegiados de Curso de Geografia, enquanto instâncias responsáveis pelo dinamismo e implementação das mudanças que se façam necessárias no currículo, não podem desconhecer novas possibilidades abertas pela LDB na perspectiva de flexibilização das estruturas curriculares, transformando conteúdos e técnicas em percursos possíveis para a formação do pesquisador e profissional em Geografia. Devem buscar, então, caminhos para superar a “cultura da cartilha” e para assumir a liberdade da crítica e da criação, como uma área do conhecimento que tem seu objeto específico, sem abrir mão do rigor científico e metodológico.

Esses são pressupostos que norteiam a atual proposta das *Diretrizes Curriculares* para o curso de Geografia.

Diretrizes curriculares

1. Perfil do Formando

Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia .

Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico

2. Competências e Habilidades

A) Gerais

Os cursos de Graduação devem proporcionar o desenvolvimento das seguintes habilidades gerais:

- a. Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações dos conhecimentos;
- b. Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais;
- c. Reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos;
- d. Planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica;
- e. Dominar técnicas laboratoriais concernentes a produção e aplicação do conhecimento geográficos;
- f. Propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia ;
- g. Utilizar os recursos da informática;
- h. Dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro no qual seja significativa a produção e a difusão do conhecimento geográfico;
- i. Trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares.

B) Específicas

- a. Identificar, descrever, compreender, analisar e representar os sistemas naturais;
- b. identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço;
- c. selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto;
- d. avaliar representações ou tratamentos ;gráficos e matemático-estatísticos
- e. elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas.
- f. dominar os conteúdos básicos que são objeto de aprendizagem nos níveis fundamental e médio;
- g. organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em geografia nos diferentes níveis de ensino.

3. *Organização do Curso*

Os colegiados das instituições poderão estruturar o curso em 4 níveis de formação (de bacharéis, aplicada-profissional, de docentes e de pesquisadores) e devem indicar sua organização modular, por créditos ou seriada. O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

4. *Conteúdos Curriculares*

Os conteúdos básicos e complementares da Geografia organizam-se em torno de:

- . núcleo específico – conteúdos referentes ao conhecimento geográfico;
- . núcleo complementar – conteúdos considerados necessários à aquisição de conhecimento geográfico e que podem ser oriundos de outras áreas de conhecimento, mas não excluem os de natureza específica da Geografia;
- . núcleo de opções livres – composto de conteúdos a serem escolhidos pelo próprio aluno.

No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

5. *Estágios e Atividades Complementares*

Os estágios e atividades complementares fazem parte da necessidade de que haja articulação entre a teoria e a prática , e entre a pesquisa básica e a aplicada. Para que esta articulação se processe no âmbito do currículo é necessário que o entendamos como “qualquer conjunto de **atividades acadêmicas** previstas pela IES para a integralização de um curso” e, como **atividade acadêmica**, “aquela considerada relevante para que o estudante adquira, durante a integralização curricular, o saber e as habilidades necessárias à sua formação e que contemplem processos avaliativos.”

Neste contexto, são consideradas atividades integrantes da formação do aluno de Geografia, além da disciplina: estágios, que poderão ocorrer em qualquer etapa do curso, desde que seus objetivos sejam claramente explicitados; seminários; participação em eventos; discussões temáticas; atividades acadêmicas à distância; iniciação à pesquisa, docência e extensão; vivência profissional complementar; estágios curriculares, trabalhos orientados de campo, monografias, estágios em laboratórios; elaboração de projetos de pesquisa e executivos, além de outras atividades acadêmicas a juízo do colegiado do curso.

Caberá aos colegiados de curso organizar essas atividades ao longo do tempo de integralização curricular.

6. *Conexão com a Avaliação Institucional*

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL

1. Perfil dos Formandos

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho.

2. Competências e Habilidades

A) Gerais

A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à

- compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
- identificação das demandas presentes na sociedade, visando a formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social;
- utilização dos recursos da informática.

B) Específicas

A formação profissional deverá desenvolver a capacidade de

- elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social;
- contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais;
- planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais;
- realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais;
- prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;
- orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos;
- realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social.

3. Organização do Curso

- Flexibilidade dos currículos plenos, integrando o ensino das disciplinas com outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares;
- rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta;
- estabelecimento das dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade;
- presença da interdisciplinaridade no projeto de formação profissional;
- exercício do pluralismo teórico-metodológico como elemento próprio da vida acadêmica e profissional;

- respeito à ética profissional;
- indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio.

4. *Conteúdos Curriculares*

A organização curricular deve superar as fragmentações do processo de ensino e aprendizagem, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos como experiência concreta no decorrer da formação profissional. Sustenta-se no tripé dos conhecimentos constituídos pelos núcleos de fundamentação da formação profissional, quais sejam:

- núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social;
- núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, que remete à compreensão das características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais;
- núcleo de fundamentos do trabalho profissional, que compreende os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado.

Os núcleos englobam um conjunto de conhecimentos e habilidades que se especifica em atividades acadêmicas, enquanto conhecimentos necessários à formação profissional. Essas atividades, a serem definidas pelos colegiados, se desdobram em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares.

5. *Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso (Tcc)*

O Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso devem ser desenvolvidos durante o processo de formação a partir do desdobramento dos componentes curriculares, concomitante ao período letivo escolar.

O Estágio Supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita conjuntamente por professor supervisor e por profissional do campo, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio.

6. *Atividades Complementares*

As atividades complementares, dentre as quais podem ser destacadas a monitoria, visitas monitoradas, iniciação científica, projeto de extensão, participação em seminários, publicação de produção científica e outras atividades definidas no plano acadêmico do curso.

DIRETRIZES CURRICULARES A ÁREA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL E SUAS HABILITAÇÕES

Introdução

Estas Diretrizes Curriculares da Área da Comunicação foram elaboradas procurando atender a dois objetivos fundamentais:

a) **flexibilizar** a estruturação dos cursos, tanto para atender a variedades de circunstâncias geográficas, político-sociais e acadêmicas, como para ajustar-se ao dinamismo da área, e para viabilizar o surgimento de propostas pedagógicas inovadoras e eficientes;

b) **estabelecer** orientações para a obtenção de padrão de qualidade na formação oferecida.

O presente texto estabelece um padrão básico de referência para todas as instituições que mantenham Cursos de Graduação em Comunicação com habilitações em Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Cinema, Radialismo, Editoração, ou outras habilitações pertinentes ao campo da Comunicação que venham a ser criadas.

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

PERFIL COMUM

O perfil comum do egresso corresponde a um objetivo de formação geral que deve ser atendido por todos os Cursos da área e em todas as habilitações de Comunicação, qualquer que seja sua ênfase ou especificidade. Trata-se de base que garanta a identidade do Curso como de Comunicação.

O egresso de Curso de Graduação em Comunicação, em qualquer de suas habilitações, caracteriza-se por:

1. sua capacidade de criação, produção, distribuição, recepção, e análise crítica referentes às mídias, às práticas profissionais e sociais relacionadas com estas, e a suas inserções culturais, políticas e econômicas;

2. sua habilidade em refletir a variedade e mutabilidade de demandas sociais e profissionais na área, adequando-se à complexidade e velocidade do mundo contemporâneo;

3. sua visão integradora e horizontalizada - genérica e ao mesmo tempo especializada de seu campo de trabalho possibilitando o entendimento da dinâmica das diversas modalidades comunicacionais e das suas relações com os processos sociais que as originam e que destas decorrem.

4. utilizar criticamente o instrumental teórico-prático oferecido em seu curso, sendo portanto competente para posicionar-se de um ponto de vista ético-político sobre o exercício do poder na comunicação, sobre os constrangimentos a que a comunicação pode ser submetida, sobre as repercussões sociais que enseja e ainda sobre as necessidades da sociedade contemporânea em relação à comunicação social.

PERFIS ESPECÍFICOS

Os perfis específicos resultam das habilitações diferenciadas do campo da Comunicação, que se caracteriza por uma abrangência sobre diferentes meios, linguagens e práticas profissionais e de pesquisa e, na atualidade, por envolver um acelerado dinamismo social e tecnológico. Para assegurar o desenvolvimento histórico desta área de formação, estudos e exercício profissional, serão desenvolvidas habilitações com uma variedade de perfis específicos. Estas habilitações, definidoras dos perfis específicos, se organizam conforme as seguintes premissas:

- a) é mantida a referência básica às habilitações historicamente estabelecidas: jornalismo, relações públicas, publicidade e propaganda, radialismo, editoração, e cinema (assim como à sua denominação alternativa, cinema e vídeo);
- b) podem ser criadas ênfases específicas em cada uma destas habilitações, que serão então referidas pela denominação básica, acrescida de denominação complementar que caracterize a ênfase adotada;
- c) podem ser criadas novas habilitações pertinentes ao campo da Comunicação.

As habilitações referidas nos itens "b" e "c" acima serão reconhecidas como pertinentes ao campo da Comunicação na medida em que contemplem :

- a dimensão e a complexidade temática e de objeto de estudo;
- a existência de vinculações profissionais e conceituais com o campo da Comunicação;
- a delimitação de uma habilitação específica, que comporte linguagem e práticas profissionais próprias.

PERFIS ESPECÍFICOS POR HABILITAÇÃO

Para as habilitações já estabelecidas, além do perfil comum relacionado no item anterior, devem se objetivar os perfis a seguir explicitados:

Jornalismo

O perfil do egresso em Jornalismo se caracteriza :

1. pela produção de informações relacionadas a fatos, circunstâncias e contextos do momento presente;
2. pelo exercício da objetividade na apuração, interpretação, registro e divulgação dos fatos sociais;
3. pelo exercício da tradução e disseminação de informações de modo a qualificar o senso comum;
4. pelo exercício de relações com outras áreas sociais, culturais e econômicas com as quais o jornalismo faz interface.

Relações Públicas

O perfil do egresso em Relações Públicas se caracteriza:

1. pela administração do relacionamento das organizações com seus diversos públicos, tanto externos como internos;
2. pela elaboração de diagnósticos, prognósticos, estratégias e políticas voltadas para o aperfeiçoamento das relações entre instituições, grupos humanos organizados, setores de atividades públicas ou privadas, e a sociedade em geral;
3. pelo exercício de interlocução entre as funções típicas de relações públicas e as demais funções profissionais ou empresariais existentes na área da Comunicação.

Radialismo

O perfil do egresso em Radialismo se caracteriza:

1. pela percepção, interpretação, recriação e registro da realidade social, cultural e da natural através de som e imagem;
2. pelas formulações audiovisuais habituais, documentárias, de narração, musicais, descritivas, expositivas, ou quaisquer outras adequadas aos suportes com que trabalha;
3. pelo domínio técnico, estético e de procedimentos expressivos pertinentes a essa elaboração audiovisual;
4. pela atividade em emissoras de rádio ou televisão ou quaisquer instituições de criação, produção, desenvolvimento e interpretação de materiais audiovisuais;
5. pelo exercício de interlocução entre as funções típicas de radialismo e as demais funções profissionais ou empresariais da área da Comunicação.

Publicidade e Propaganda

O perfil do egresso em Publicidade e Propaganda se caracteriza:

1. pelo conhecimento e domínio de técnicas e instrumentos necessários para a proposição e execução de soluções de comunicação eficazes para os objetivos de mercado, de negócios de anunciantes e institucionais;
2. pela tradução em objetivos e procedimentos de comunicação apropriados os objetivos institucionais, empresariais e mercadológicos;
3. pelo planejamento, criação, produção, difusão e gestão da comunicação publicitária, de ações promocionais e de incentivo, eventos e patrocínio, atividades de marketing, venda pessoal, design de embalagens e de identidade corporativa, e de assessoria publicitária de informação.

Editoração

O perfil do egresso em Editoração se caracteriza:

1. pela gestão e produção de processos editoriais, de multiplicação, reprodução e difusão, que envolvam obras literárias, científicas, instrumentais e culturais;
2. pelo desenvolvimento de atividades relacionadas à produção de livros e impressos em geral, livros eletrônicos, CDROMs e outros produtos multimídia, vídeos, discos, páginas de Internet, e quaisquer outros suportes impressos, sonoros, audiovisuais e digitais;
3. pelo domínio dos processos editoriais, tais como planejamento de produto, seleção e edição de textos, imagens e sons, redação e preparação de originais, produção gráfica e diagramação de impressos, roteirização de produtos em diferentes suportes, gravações, montagens, bem como divulgação e comercialização de produtos editoriais.

Cinema

O perfil do egresso da habilitação em Cinema (com esta denominação ou na denominação alternativa Cinema e Vídeo) se caracteriza:

1. pela produção audiovisual nas bitolas e formatos cinematográficos, videográficos, cinevideográficos ou digitais, incluindo-se nessa produção direção geral, direção de arte, direção de fotografia, elaboração de argumentos e roteiros, montagem/edição, animação, continuidade, sonorização, finalização e demais atividades relacionadas; e ainda pela preservação e fomento da memória audiovisual da nação;

2. pela percepção, interpretação, recriação e registro cinematográfico de aspectos da realidade social, cultural, natural de modo a torná-las disponíveis à sociedade por intermédio de estruturas narrativas, documentárias, artísticas, ou experimentais;
3. pela iniciativa e pela participação na discussão pública sobre a criação cinematográfica e videográfica no país e no mundo, através de estudos críticos e interpretativos sobre produtos cinematográficos, sobre a história das artes cinematográficas, e sobre as teorias de cinema;
4. pelo desenvolvimento de atividades e especialidades de produção cinematográfica e videográfica;

2. *Competência e Habilidades*

Assim como os perfis dos egressos, organizados em uma parte geral comum e uma parte específica por habilitação, as competências e habilidades também comportam dois níveis, um geral para todas as profissões e formações do campo da Comunicação e um especializado por habilitação.

A) Gerais

As competências e habilidades gerais para os diferentes perfis são as seguintes:

1. assimilar criticamente conceitos que permitam a apreensão de teorias;
2. usar tais conceitos e teorias em análises críticas da realidade;
3. posicionar-se de modo ético-político;
4. dominar as linguagens habitualmente usadas nos processos de comunicação, nas dimensões de criação, de produção, de interpretação e da técnica;
5. experimentar e inovar no uso destas linguagens;
6. refletir criticamente sobre as práticas profissionais no campo da Comunicação;
7. ter competência no uso da língua nacional para escrita e interpretação de textos gerais e especializados na área.

B) Específicas por Habilitação

Além das competências e habilidades gerais acima referidas, há que se promover o desenvolvimento de competências específicas.

Jornalismo

- registrar fatos jornalísticos, apurando, interpretando, editando e transformando-os em notícias e reportagens;
- interpretar, explicar e contextualizar informações;
- investigar informações, produzir textos e mensagens jornalísticas com clareza e correção e editá-los em espaço e período de tempo limitados;
- formular pautas e planejar coberturas jornalísticas;

- formular questões e conduzir entrevistas;
- relacionar-se com fontes de informação de qualquer natureza;
- trabalhar em equipe com profissionais da área;
- compreender e saber sistematizar e organizar os processos de produção jornalística;
- desenvolver, planejar, propor, executar e avaliar projetos na área de comunicação jornalística;
- avaliar criticamente produtos, práticas e empreendimentos jornalísticos;
- compreender os processos envolvidos na recepção de mensagens jornalísticas e seus impactos sobre os diversos setores da sociedade;
- buscar a verdade jornalística, com postura ética e compromisso com a cidadania;
- dominar a língua nacional e as estruturas narrativas e expositivas aplicáveis às mensagens jornalísticas, abrangendo-se leitura, compreensão, interpretação e redação;
- dominar a linguagem jornalística apropriada aos diferentes meios e modalidades tecnológicas de comunicação;

Relações Públicas

- desenvolver pesquisas e auditorias de opinião e imagem;
- realizar diagnósticos com base em pesquisas e auditorias de opinião e imagem;
- elaborar planejamentos estratégicos de comunicação institucional;
- estabelecer programas de comunicação estratégica para criação e manutenção do relacionamento das instituições com seus públicos de interesse;
- coordenar o desenvolvimento de materiais de comunicação, em diferentes meios e suportes, voltados para a realização dos objetivos estratégicos do exercício da função de Relações Públicas;
- dominar as linguagens verbais e audiovisuais para seu uso efetivo a serviço dos programas de comunicação que desenvolve;
- identificar a responsabilidade social da profissão, mantendo os compromissos éticos estabelecidos;
- assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias referentes às estratégias e processos de Relações Públicas.

Radialismo

- gerar produtos audiovisuais em suas especialidades criativas, como escrever originais ou roteiros para realização de projetos audiovisuais; adaptar originais de terceiros; responder pela direção, realização e transmissão de programas audiovisuais; editar e finalizar programas analógicos ou digitais;
- saber como planejar, orçar e produzir programas para serem gravados ou transmitidos; administrar, planejar e orçar estruturas de emissoras ou produtoras;
- dominar as linguagens e gêneros relacionados às criações audiovisuais;
- conceber projetos de criação e produção audiovisual em formatos adequados a sua veiculação nos meios massivos, como rádio e televisão, em formatos de divulgação presencial, como vídeo e gravações sonoras, e em formatos típicos de inserção em sistemas eletrônicos em rede, como CDROMs e outros produtos digitais;

- compreender as incidências culturais, éticas, educacionais e emocionais da produção audiovisual mediatizada em uma sociedade de comunicação;
- assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias referentes à área audiovisual.

Cinema (ou Cinema e Vídeo)

- gerar produtos cinematográficos em suas especialidades criativas, como direção geral, direção de arte, direção de fotografia, argumento e roteiro, montagem/edição, animação, continuidade, sonorização, finalização, e outras atividades relacionadas;
- promover a geração e disseminação de produtos cinematográficos em suas especialidades de gestão, como produção, distribuição, exibição, divulgação, e outras atividades relacionadas;
- dominar as diversas técnicas audiovisuais envolvidas nos processos de criação cinematográfica, em qualquer de seus suportes, e nos processos de divulgação;
- interagir com áreas vizinhas à criação e divulgação cinematográfica, como a televisão, o rádio, as artes performáticas e as novas mídias digitais;
- avaliar, quantificar, formar e influenciar o gosto público no que diz respeito ao consumo de produtos audiovisuais;
- inovar e reinventar alternativas criativas e mercadológicas para a produção de filmes e vídeos;
- interpretar, analisar, explicar e contextualizar a linguagem cinematográfica apropriada aos diferentes meios e modalidades da comunicação audiovisual;
- compreender os processos cognitivos envolvidos na produção, emissão e recepção da mensagem cinematográfica e seus impactos sobre a cultura e a sociedade;
- articular as práticas cinematográficas, em seus aspectos técnicos e conceituais, à produção científica, artística e tecnológica que caracteriza nossa cultura, e ao exercício do pensamento em seus aspectos estéticos, éticos e políticos;
- assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias referentes à criação, produção e circulação cultural do Cinema.

Publicidade e Propaganda

- ordenar as informações conhecidas e fazer diagnóstico da situação dos clientes;
- realizar pesquisas de consumo, de motivação, de concorrência, de argumentos etc;
- definir objetivos e estratégias de comunicação como soluções para problemas de mercado e institucionais dos anunciantes;
- conceber meios de avaliar e corrigir resultados de programas estabelecidos;
- executar e orientar o trabalho de criação e produção de campanhas de propaganda em veículos impressos, eletrônicos e digitais;
- realizar e interpretar pesquisas de criação como subsídio para a preparação de campanhas publicitárias;
- dominar linguagens e competências estéticas e técnicas para criar, orientar e julgar materiais de comunicação pertinentes a suas atividades;

- planejar, executar e administrar campanhas de comunicação com o mercado, envolvendo o uso da propaganda e de outras formas de comunicação, como a promoção de vendas, o merchandising e o marketing direto;
- identificar e analisar as rápidas mudanças econômicas e sociais em escala global e nacional que influem no ambiente empresarial;
- identificar a responsabilidade social da profissão, mantendo os compromissos éticos estabelecidos;
- assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias referentes à publicidade e à propaganda.

Editoração

- dominar processos de edição de texto tais como: resumos, apresentações, textos de capa de livros, textos de revistas, textos que acompanham edições sonoras, audiovisuais e de multimídia, textos para publicações digitais, tratamento de textos didáticos e para-didáticos, textos de compilação, de crítica e de criação;
- dominar a língua nacional e as estruturas de linguagem aplicáveis a obras literárias, científicas, instrumentais, culturais e de divulgação em suas diferentes formas: leitura, redação, interpretação, avaliação e crítica;
- atentar para os diferentes níveis de proficiência dos públicos a que se destinam as produções editoriais;
- ter competências de linguagem visual, como o conhecimento de produção de imagens pré-fotográficas, fotográficas e pós-fotográficas e os principais processos de design gráfico, desde tipologias até edição digital;
- ter competências de linguagem de multimídia, como o conhecimento de processos de produção de registros sonoros, videográficos e digitais, tais como CDs, vídeos, edição de páginas e outras publicações em Internet;
- desenvolver ações de planejamento, organização e sistematização dos processos editoriais, tais como o acompanhamento gráfico de produtos editoriais, seleção de originais, projetos de obras e publicações, planejamento e organização de séries e de coleções, planejamento de distribuição, veiculação e tratamento publicitário de produtos editorial;
- ter conhecimentos sobre a história do livro, a história da arte e da cultura;
- fazer avaliações críticas das produções editoriais e do mercado da cultura.
- agir no sentido de democratização da leitura e do acesso às informações e aos bens culturais.
- assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias referentes aos processos de Editoração.

3. Conteúdos Curriculares

Os conteúdos curriculares são diferenciados em Conteúdos Básicos e Conteúdos Específicos. Os conteúdos básicos são aqueles relacionados tanto à parte comum do curso quanto às diferentes habilitações. Os conteúdos específicos são aqueles que cada instituição, livremente, deve eleger para organizar seu currículo pleno, tendo como referência os objetivos e os perfis comum e específicos anteriormente definidos.

a. Conteúdos Básicos

Os conteúdos básicos são caracterizadores da formação geral da área, devendo atravessar a formação dos graduandos de todas as habilitações. Envolvem tanto conhecimentos teóricos como práticos, reflexões e aplicações relacionadas ao campo da Comunicação e à área configurada pela habilitação específica. Estes conhecimentos são assim categorizados: conteúdos teórico-conceituais; conteúdos analíticos e informativos sobre a atualidade; conteúdos de linguagens, técnicas e tecnologias midiáticas, conteúdos ético-políticos.

b. Conteúdos Específicos

Os conteúdos específicos serão definidos pelo colegiado do curso, tanto para favorecer reflexões e práticas no campo geral da Comunicação, como para incentivar reflexões e práticas da habilitação específica.

Cada habilitação correspondendo a recortes dentro do campo geral da Comunicação, organiza conhecimentos e práticas profissionais, aborda questões teóricas, elabora críticas, discute a atualidade e desenvolve práticas sobre linguagens e estruturas.

4. Estágios e Atividades Complementares

O Estágio orientado por objetivos de formação refere-se a estudos e práticas supervisionados em atividades externas à unidade de oferecimento do Curso. As atividades complementares realizadas sob a supervisão de um docente buscam promover o relacionamento do estudante com a realidade social, econômica e cultural, e de iniciação à pesquisa e ao ensino.

Tais tipos de ação pedagógica caracterizam mecanismos de interação com o mundo do trabalho, assim como o confronto com possibilidades metodológicas visando a promoção de uma formação complexa.

Assim, além das disciplinas típicas e tradicionais da sala de aula e de práticas ditas laboratoriais, segundo o padrão de turma/docente/horas-aula semanais, podem ser previstas Atividades Complementares, com atribuição de créditos ou computação de horas para efeito de integralização do total previsto para o Curso, tais como:

- programas especiais de capacitação do estudante (tipo CAPES/PET);
- atividades de monitoria;
- outras atividades laboratoriais além das já previstas no padrão turma/horas-aula;
- atividades de extensão;
- atividades de pesquisa etc.

O que caracteriza este conjunto de atividades é a flexibilidade de carga horária semanal, com controle do tempo total de dedicação do estudante durante o semestre ou ano letivo. Esta flexibilidade horária semanal deverá permitir a:

- a) adoção de um sistema de creditação de horas baseada em decisões específicas para cada caso, projeto ou atividade específica, e em função do trabalho desenvolvido;
- b) ênfase em procedimentos de orientação e/ou supervisão pelo docente;
- c) ampliação da autonomia do estudante para organizar seus horários, objetivos e direcionamento.

O número máximo de horas dedicadas a este tipo de atividades não pode ultrapassar 20% do total do curso, não incluídas nesta porcentagem de 20% as horas dedicadas ao Trabalho de Conclusão de Curso (ou Projetos Experimentais).

5. *Estrutura do Curso*

O curso de Comunicação Social pode ser oferecido por créditos, havendo, no entanto, atenção para uma seqüência equilibrada de conteúdos curriculares e acompanhamento planejado da formação.

Na oferta seriada importa considerar, além de uma seqüência harmônica e lógica, a flexibilidade de caminhos alternativos.

Na organização modular, deverá ser esclarecido o seu modo de inserção na estrutura geral do curso.

6. *Acompanhamento e Avaliação*

A avaliação é periódica e se realiza em articulação com o Projeto Acadêmico do curso sob três ângulos:

- a) pertinência da estrutura do Curso, observando o fundamento de suas propostas e a adequação dos meios postos em ação para realizá-las;
- b) aplicação dos critérios definidos pelo colegiado de curso, para a sua avaliação;
- c) mecanismos de acompanhamento e avaliação externa e interna do próprio curso.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - ANTROPOLOGIA, CIÊNCIA POLÍTICA, SOCIOLOGIA

Princípios norteadores da concepção das diretrizes curriculares:

- Propiciar aos estudantes uma formação teórico-metodológica sólida em torno dos eixos que formam a identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e fornecer instrumentos para estabelecer relações com a pesquisa e a prática social.
- Criar uma estrutura curricular que estimule a autonomia intelectual, a capacidade analítica dos estudantes e uma ampla formação humanística.
- Partir da idéia de que o curso é um percurso que abre um campo de possibilidades com alternativas de trajetórias e não apenas uma grade curricular.
- Estimular a produção de um projeto pedagógico que explicita os objetivos do curso, a articulação entre disciplinas, as linhas e núcleos de pesquisa, as especificidades de formação, a tutoria e os projetos de extensão.
- Estimular avaliações institucionais no sentido do aperfeiçoamento constante do curso.

Diretrizes Curriculares

1. *Perfil dos Formandos*

- Professor de ensino fundamental, de ensino médio e de ensino superior.
- Pesquisador seja na área acadêmica ou não acadêmica.
- Profissional que atue em planejamento, consultoria, formação e assessoria junto a empresas públicas, privadas, organizações não governamentais, governamentais, partidos políticos, movimentos sociais e atividades similares.

2. *Competências e Habilidades*

A) Gerais

- Domínio da bibliografia teórica e metodológica básica
- Autonomia intelectual
- Capacidade analítica
- Competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social
- Compromisso social
- Competência na utilização da informática
- *B) Específicas para licenciatura*
- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino
-

3. Organização do Curso

Bacharelado e licenciatura.

4. Conteúdos Curriculares

O currículo será organizado em torno de três eixos : Formação Específica, Formação Complementar e Formação Livre.

Esta proposta está ancorada em uma concepção que privilegia a especificidade da formação no curso, reforçando a integração entre as áreas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia, ao mesmo tempo em que possibilita a abertura para o conhecimento em outras áreas. Recusando a especialização precoce, o que se propõe é o estabelecimento de conjuntos de atividades acadêmicas definidos a partir de temas, linhas de pesquisa, problemas teóricos e sociais relevantes, bem como campos de atuação profissional.

- O Eixo de Formação Específica deve constituir a base do saber característico da área de atuação do cientista social. Entende-se que tal Eixo deva ser composto de um conjunto de atividades acadêmicas obrigatórias, optativas e complementares que fazem parte da identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). Cabe ao Colegiado do curso definir criteriosamente as atividades que definem a especificidade do curso bem como a tradução destas em carga horária.
- O Eixo de Formação Complementar compreende atividades acadêmicas obrigatórias, optativas e atividades definidas a partir dos conjuntos temáticos das áreas específicas de formação do curso, bem como de atividades acadêmicas que fazem interface com aqueles conjuntos advindas de outros cursos da IES, definidas previamente no projeto pedagógico do curso.
- O Eixo de Formação Livre compreende e atividades acadêmicas de livre escolha do aluno no contexto da IES.

O Colegiado do curso deve definir a proporcionalidade de cada Eixo na totalidade do Currículo.

No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

5. Estruturação do Curso

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

6. Estágios e Atividades Complementares

Devem integralizar a estrutura curricular (com atribuições de créditos), atividades acadêmicas autorizadas pelo Colegiado tais como : estágios, iniciação científica, laboratórios, trabalho em pesquisa, trabalho de conclusão de curso, participação em eventos científicos, seminários extra-classe, empresa júnior, projetos de extensão.

7. Conexão com a Avaliação Institucional.

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem .

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS

Introdução

Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas.

Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Portanto, é necessário que se amplie o conceito de **currículo**, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se **currículo** como *tudo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso*. Essa definição introduz o conceito de **atividade acadêmica curricular** – aquela

considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais.

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão.

A flexibilização curricular, para responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos, é entendida como a possibilidade de:

- eliminar a rigidez estrutural do curso;
- imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos;
- utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior.

A flexibilização do currículo, na qual se prevê nova validação de atividades acadêmicas, requer o desdobramento do papel de professor na figura de orientador, que deverá responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno.

Da mesma forma, o colegiado de graduação do curso de Letras é a instância competente para a concepção e o acompanhamento da diversidade curricular que a IES implantará.

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

2. Competências e Habilidades

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;

- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

3. *Conteúdos Curriculares*

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos **Estudos Linguísticos e Literários**, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes.

No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

4. *Estruturação do Curso*

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

5. *Avaliação*

A avaliação a ser implementada pelo colegiado do curso de Letras deve constituir processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo, devendo pautar-se:

- pela coerência das atividades quanto à concepção e aos objetivos do projeto pedagógico e quanto ao perfil do profissional formado pelo curso de Letras;
- pela validação das atividades acadêmicas por colegiados competentes;
- pela orientação acadêmica individualizada;
- pela adoção de instrumentos variados de avaliação interna;
- pela disposição permanente de participar de avaliação externa.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

A formação do bibliotecário supõe o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades e o domínio dos conteúdos da Biblioteconomia. Além de preparados para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, produzir e difundir conhecimentos, refletir criticamente sobre a realidade que os envolve, buscar aprimoramento contínuo e observar padrões éticos de conduta, os egressos dos referidos cursos deverão ser capazes de atuar junto a instituições e serviços que demandem intervenções de natureza e alcance variados: bibliotecas, centros de documentação ou informação, centros culturais, serviços ou redes de informação, órgãos de gestão do patrimônio cultural etc.

As IES poderão acentuar, nos projetos acadêmicos e na organização curricular, características do egresso que, sem prejuízo do patamar mínimo aqui considerado, componham perfis específicos.

2. Competências e Habilidades

Dentre as competências e habilidades dos graduados em Biblioteconomia enumeram-se as típicas desse nível de formação.

A) Gerais

- gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los;
- formular e executar políticas institucionais;
- elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos;
- utilizar racionalmente os recursos disponíveis;
- desenvolver e utilizar novas tecnologias;
- traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação;
- desenvolver atividades profissionais autônomas, de modo a orientar, dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres;
- responder a demandas sociais de informação produzidas pelas transformações tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo.

B) Específicas

Interagir e agregar valor nos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente;

- Criticar, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação;
- Trabalhar com fontes de informação de qualquer natureza;
- Processar a informação registrada em diferentes tipos de suporte, mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos de coleta, processamento, armazenamento e difusão da informação;
- realizar pesquisas relativas a produtos, processamento, transferência e uso da informação.

3. *Conteúdos Curriculares*

Os conteúdos dos cursos distribuem-se em conteúdos de formação geral, destinadas a oferecer referências cardeais externas aos campos de conhecimento próprios da Biblioteconomia e em conteúdos de formação específica, que são nucleares em relação a cada uma das identidades profissionais em pauta.

De caráter propedêutico ou não, os conteúdos de formação geral envolvem elementos teóricos e práticos e têm por objetivo o melhor aproveitamento dos conteúdos específicos de cada curso.

Os conteúdos específicos ou profissionalizantes, sem prejuízo de ênfases ou aprofundamentos programados pelas IES, têm caráter terminal. Constituem o núcleo básico no qual se inscreve a formação de bibliotecários.

O desenvolvimento de determinados conteúdos como a Metodologia da Pesquisa ou as Tecnologias em Informação, entre outras – poderá ser objeto de itens curriculares formalmente constituídos para este fim ou de atividades praticadas no âmbito de uma ou mais conteúdos.

Recomenda-se que os projetos acadêmicos acentuem a adoção de uma perspectiva humanística na formulação dos conteúdos, conferindo-lhes um sentido social e cultural que ultrapasse os aspectos utilitários mais imediatos sugeridos por determinados itens.

As IES podem adotar modalidades de parceria com outros cursos para:

- ministrar matérias comuns;
- promover ênfases específicas em determinados aspectos da carreira;
- ampliar o núcleo de formação básica;
- complementar conhecimentos auferidos em outras área.

4. *Estágios e Atividades Complementares*

Mecanismos de interação do aluno com o mundo do trabalho em sua área, os estágios serão desenvolvidos no interior dos programas dos cursos, com intensidade variável segundo a natureza das atividades acadêmicas, sob a responsabilidade imediata de cada docente. Constituem instrumentos privilegiados para associar desempenho e conteúdo de forma sistemática e permanente.

Além disso, o colegiado do curso poderá estabelecer o desenvolvimento de atividades complementares de monitoria, pesquisa, participação em seminários e congressos, visitas programadas e outras atividades acadêmicas e culturais, igualmente orientadas por docentes (de preferência em regime de tutoria) a serem computadas como carga horária.

5. *Estrutura do Curso*

A estrutura geral do curso de Biblioteconomia deverá ser definida pelo respectivo colegiado, que indicará a modalidades de seriação, de sistema de créditos ou modular.

6. Avaliação Institucional

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para a avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertence, incluindo aspectos técnico-científicos, didático-pedagógicos e atitudinais.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE ARQUIVOLOGIA

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

O arquivista ter o domínio dos conteúdos da Arquivologia e estar preparado para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, particularmente as que demandem intervenções em arquivos, centros de documentação ou informação, centros culturais, serviços ou redes de informação, órgãos de gestão do patrimônio cultural.

2. Competências e Habilidades

Dentre as competências e habilidades dos graduados em Arquivologia enumeram-se as de caráter geral e comum, típicas desse nível de formação, e aquelas de caráter específico.

A) Gerais

- identificar as fronteiras que demarcam o respectivo campo de conhecimento;
- gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los;
- formular e executar políticas institucionais;
- elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos;
- desenvolver e utilizar novas tecnologias;
- traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação;
- desenvolver atividades profissionais autônomas, de modo a orientar, dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres;
- responder a demandas de informação produzidas pelas transformações que caracterizam o mundo contemporâneo.

B) Específicas

- compreender o estatuto probatório dos documentos de arquivo;
- identificar o contexto de produção de documentos no âmbito de instituições públicas e privadas;
- planejar e elaborar instrumentos de gestão de documentos de arquivo que permitam sua organização, avaliação e utilização;
- realizar operações de arranjo, descrição e difusão.

3. Conteúdos Curriculares

Os conteúdos do curso distribuem-se em atividades acadêmicas de formação geral, destinadas a oferecer referências cardais externas aos campos de conhecimento próprios da Arquivologia, e em atividades acadêmicas de formação específica.

a. Conteúdos de Formação Geral

De caráter propedêutico ou não, os conteúdos de formação geral envolvem elementos teóricos e práticos, que forneçam fundamentos para os conteúdos específicos do curso.

b. Conteúdos de Formação Específica

Os conteúdos específicos ou profissionalizantes, sem prejuízo de ênfases ou aprofundamentos, constituem o núcleo básico no qual se inscreve a formação de arquivistas .

O desenvolvimento de determinados conteúdos como o relacionados com Metodologia da Pesquisa ou com as Tecnologias em Informação, entre outras – poderá ser objeto de itens curriculares.

As IES podem adotar modalidades de parceria com outros cursos para:

- ministrar matérias comuns;
- promover ênfases específicas em determinados aspectos do campo profissional;
- ampliar o núcleo de formação básica;
- complementar conhecimentos auferidos em outras áreas.

4. Estágios e Atividades Complementares

Mecanismos de interação do aluno com o mundo do trabalho em sua área, os estágios são desenvolvidos no interior dos programas dos cursos, com intensidade variável segundo a natureza das atividades acadêmicas desenvolvidas, sob a responsabilidade imediata de cada docente.

Além disso, o colegiado do curso estabelecerá o desenvolvimento de atividades complementares de monitoria, pesquisa, participação em seminários e congressos, visitas programadas e outras atividades acadêmicas e culturais, orientadas por docentes.

5. Estrutura do Curso

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das atividades acadêmicas obrigatórias e optativas e a organização modular, por créditos ou seriada.

6. Conexão com a Avaliação Institucional

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para a avaliação periódica em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem, esclarecendo as ênfases atribuídas aos aspectos técnico-científicos; didático-pedagógicos e atitudinais.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE MUSEOLOGIA

1. Perfil dos Formandos

A formação do museólogo supõe o domínio dos conteúdos da Museologia e a preparação para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, especialmente, aqueles que demandem intervenções em museus, centros de documentação ou informação , centros culturais, serviços ou redes de informação, órgãos de gestão do patrimônio cultural.

2. Competências e Habilidades

Dentre as competências e habilidades dos graduados em Museologia, enumeram-se as de caráter geral e comum, típicas desse nível de formação, e aquelas de caráter específico.

A) Gerais

- identificar as fronteiras que demarcam o respectivo campo de conhecimento;
- gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulga-los;
- desenvolver e aplicar instrumentos de trabalho adequados;
- formular e executar políticas institucionais;
- elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos;
- desenvolver e utilizar novas tecnologias;
- traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação;
- desenvolver atividades profissionais autônomas, de modo a orientar, dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres;
- responder a demandas de informação determinadas pelas transformações que caracterizam o mundo contemporâneo.

C) Específicas

- Compreender o Museu como fenômeno que se expressa sob diferentes formas, consoante sistemas de pensamento e códigos sociais;
- Interpretar as relações entre homem, cultura e natureza, no contexto temporal e espacial;
- Intervir, de forma responsável, nos processos de identificação, musealização, preservação e uso do patrimônio, entendido como representação da atividade humana no tempo e no espaço;
- Realizar operações de registro, classificação, catalogação e inventário do patrimônio natural e cultural;
- Planejar e desenvolver exposições e programas educativos e culturais.

3. *Tópicos de Estudo*

Os conteúdos dos cursos distribuem-se em atividades acadêmicas de formação geral, destinadas a oferecer referências cardais externas aos campos de conhecimento próprios da Museologia, e em atividades acadêmicas de formação específica.

A. Conteúdos de Formação Geral

De caráter propedêutico ou não, as matérias de formação geral envolvem elementos teóricos e práticos e têm por objetivo o melhor aproveitamento dos conteúdos específicos do curso.

B. Conteúdos de formação específica

Os Conteúdos específicos ou profissionalizantes, sem prejuízo de ênfases ou aprofundamentos programados pelas IES, constituem o núcleo básico no qual se inscreve a formação de arquivistas.

As IES podem adotar modalidades de parceria com outros cursos para:

- ministrar matérias comuns;
- promover ênfases específicas em determinados aspectos da carreira;
- ampliar o núcleo de formação básica;
- complementar conhecimentos auferidos em outras áreas.

4. Estágios e Atividades Complementares

Mecanismos de interação do aluno com o mundo do trabalho em sua área, os estágios serão desenvolvidos no interior dos programas dos cursos, com intensidade variável segundo a natureza das atividades acadêmicas, sob a responsabilidade imediata de cada docente.

5. Estrutura do Curso

Os cursos devem incluir em seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas e a organização modular, por créditos ou seriada.

6. Conexão com a Avaliação Institucional

O processo de avaliação implica a consideração dos objetivos preestabelecidos, a mensuração dos resultados obtidos, em função dos meios disponíveis, com ênfase nos aspectos técnico-científicos; didático-pedagógicos e atitudinais.

ANEXO 2 - Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 27 DE SETEMBRO DE 2013 ⁽¹⁾

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Relações Públicas.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, conferidas no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES nº 583/2001 e 67/2003, e considerando o que consta do Parecer CNE/CES nº 85/2013, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 12/9/2013, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Relações Públicas, bacharelado, que serão observadas pelas Instituições de Educação Superior (IES) em sua organização curricular.

Art. 2º A organização de cursos de graduação em Relações Públicas, resguardadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Pareceres desta Câmara, deverá ser elaborada com claro estabelecimento de componentes curriculares, os quais, sem prejuízo de outros aspectos, abrangerão:

- I - projeto pedagógico e matriz curricular;
- II - linhas de formação;
- III - articulação teórico-prática;
- IV - processos de atualização;
- V - carga horária total;
- VI - estrutura laboratorial;
- VII - descrição de competências gerais e específicas;
- VIII - habilidades e perfil desejado para o futuro profissional;
- IX - conteúdos curriculares;
- X - estágio curricular supervisionado;
- XI - acompanhamento e avaliação;
- XII - atividades complementares;
- XIII - trabalho de conclusão de curso.

Art. 3º O projeto pedagógico do curso de graduação em Relações Públicas, além da clara concepção do curso, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, deverá incluir, sem prejuízos de outros, os seguintes aspectos:

- I - objetivos gerais do curso, contextualizado à sua inserção institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - formas de realização da interdisciplinaridade;
- IV - modos de integração entre teoria e prática;
- V - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VI - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

⁽¹⁾ Resolução CNE/CES 2/2013. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2013 – Seção 1 – p. 28.

VII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

VIII - regulamentação das atividades relacionadas com o Trabalho de Conclusão de Curso, em diferentes modalidades, atendendo às normas da instituição;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado em diferentes formas e condições de realização, observados seus respectivos regulamentos;

X - concepção e composição de atividades complementares.

§ 1º A proposta pedagógica para os cursos de graduação em Relações Públicas deverá assegurar a formação de profissionais generalistas, capazes:

I - de atuar nas áreas de comunicação nas organizações públicas, privadas e do terceiro setor, por meio do estabelecimento de políticas, estratégias e instrumentos de comunicação e relacionamento;

II - de realizar atividades de pesquisa e análise, de assessoria e consultoria, de planejamento e divulgação, podendo ser também empreendedor da área para diversos segmentos.

§ 2º O curso deverá estabelecer ações pedagógicas visando ao desenvolvimento de condutas e atitudes com responsabilidade profissional e social e terá por princípios:

I - consideração para com os aspectos sociais, culturais e relacionais na interação com os públicos, na política, no planejamento e nas ações da comunicação organizacional;

II - reflexão e crítica junto com os processos comunicativos, produzindo conhecimentos e práticas adequadas às mudanças e demandas, sem perder a ênfase nos interesses da sociedade;

III - preocupação com a formação humanística, crítica e ética e com a formação multidisciplinar;

IV - adoção de linhas de formação condizentes com as demandas sociais das instituições, sua vocação e sua inserção regional e local.

§ 3º Com base no princípio de educação continuada, as instituições de educação superior poderão incluir, no projeto pedagógico do curso, a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Art. 4º O egresso do curso de Relações Públicas deve ser profissional ético, humanista, crítico e reflexivo, com as seguintes características pessoais:

I - capacidade acurada de análise conjuntural, de forma que se lide quantitativa e qualitativamente com dados estatísticos, econômicos e sociais, transformando-os em indicadores para a elaboração de políticas de comunicação;

II - percepção das dinâmicas socioculturais, tendo em vista interpretar as demandas dos diversos tipos de organizações e dos públicos;

III - compreensão das problemáticas contemporâneas, decorrentes da globalização, das tecnologias de informação e da comunicação e do desenvolvimento sustentável necessária ao planejamento de relações públicas;

IV - entendimento do campo técnico-científico da comunicação, capaz de estabelecer visão sistêmica das políticas e estratégias de relacionamentos públicos;

V - capacidade de liderança, negociação, tomada de decisão e visão empreendedora.

Art. 5º O curso de Relações Públicas deverá possibilitar formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

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.

Parágrafo único. O projeto pedagógico 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.

Art. 6º Os conteúdos curriculares do curso de graduação em Relações Públicas deverão estar organizados em quatro grandes eixos complementares entre si:

I - eixo de Formação Geral;

II - eixo de Comunicação;

III - eixo de Relações Públicas;

IV - eixo de Formação Suplementar.

§ 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.

§ 2º O eixo de Formação Geral deverá contemplar 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.

§ 3º Ao eixo de Formação Geral poderão ser agregados conteúdos gerais de formação em economia, direito, antropologia, psicologia, estética e artes, ciência política, administração e de outras áreas do conhecimento, conforme o projeto de formação definido pela instituição.

§ 4º O eixo de Comunicação deverá contemplar conteúdos teóricos e aplicados das ciências da comunicação, com foco naqueles que contribuem para o entendimento dos processos e práticas de relações públicas:

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);

§ 5º O eixo de Relações Públicas deverá contemplar conteúdos teóricos aplicados a práticas laboratoriais, que são específicos para a compreensão de relações públicas como processo e como atividade profissional.

I - O aluno deverá cursar conteúdos teóricos e técnicos que contemplem:

a) estudos sobre teorias das organizações e correntes teóricas da comunicação organizacional e comunicação nos processos de gestão organizacional;

b) estudo de história, princípios e fundamentos das relações públicas e sobre perspectivas teóricas e tendências do setor;

c) estudos sobre públicos e opinião pública e as relações públicas no contexto nacional e internacional;

d) estudos de comunicação pública, responsabilidade histórico-social e sustentabilidade;

e) estudos de políticas, planejamento e gestão estratégica da comunicação, assessorias de comunicação e estratégias de relacionamento com as mídias;

f) estudos de planejamento e organização de eventos, prevenção e gerenciamento de comunicação de risco e crise, comunicação governamental no terceiro setor e nos movimentos sociais;

g) estudos sobre a cultura organizacional, a construção da imagem e da reputação e processos de comunicação interpessoal nas organizações;

h) estudos sobre as relações públicas no contexto da comunicação integrada (institucional, administrativa, mercadológica e interna);

i) estudos de mercado e de negócios e avaliação e mensuração em comunicação;

II - 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.

§ 6º O eixo de Formação Suplementar deverá contemplar conteúdos de domínios conexos que são importantes, de acordo com o projeto de formação definido pela instituição de educação superior, 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.

Art. 7º O estágio supervisionado, componente do currículo com carga horária de 200 (duzentas) horas e regulamentado pelos colegiados acadêmicos da instituição, em consonância com a Lei nº 11.788, de 25/9/2008, deverá ser atividade obrigatória de vivência profissional, executada interna ou externamente à instituição.

§ 1º Os estágios supervisionados compõem-se de conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição, profissional de relações públicas, e procuram assegurar a consolidação e a articulação das competências estabelecidas.

§ 2º Os estágios supervisionados visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que suas atividades sejam distribuídas ao longo do curso.

§ 3º A IES poderá reconhecer e aproveitar atividades realizadas pelo aluno em outras instituições, desde que contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no projeto de curso;

§ 4º O estágio supervisionado deverá contar com medidas efetivas de orientação e avaliação tanto por parte das instituições de educação superior quanto por parte das instituições concedentes.

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.

§ 3º As atividades complementares não poderão ser confundidas com o estágio supervisionado.

Art. 9º O Trabalho de Conclusão de Curso será componente curricular obrigatório e será realizado ao longo do último ano de estudos, centrado em determinada área

teórico-prática ou de formação profissional, como atividade de síntese e integração de conhecimento e consolidação das técnicas de pesquisa, e observará os seguintes preceitos:

I - deverá ter carga horária de 150 (cento e cinquenta) horas em duas modalidades para escolha dos discentes, a saber:

a) trabalho monográfico, individual, podendo versar sobre tema específico de relações públicas ou estudos do campo da comunicação, de modo mais amplo; e/ou

b) trabalho específico de relações públicas, aplicado a organizações do primeiro, segundo ou terceiro setores, elaborado individualmente ou em grupo, acompanhado de fundamentação, reflexão teórica e intervenção documentada.

II - deverá ser orientado, em ambos os casos, por docente do curso e avaliado por banca composta por docentes e/ou profissionais, conforme resolução específica da instituição de educação superior.

Parágrafo único. A instituição deverá constituir regulamentação própria para o Trabalho de Conclusão de Curso, aprovada pelo colegiado acadêmico competente, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismo de avaliação, além das diretrizes e técnicas relacionadas com sua elaboração.

Art. 10. A carga horária total do curso de graduação em Relações Públicas será de 3.200 (três mil e duzentas) horas, conforme estabelecido na Resolução CNE/CES nº 2/2007, assim distribuídas:

I - 2.800 (duas mil e oitocentas) horas para as atividades didáticas – de cunho teórico e prático, tanto as obrigatórias como as optativas – para os quatro eixos de formação, sendo, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas para o eixo de formação em relações públicas – o que inclui a carga de 150 (cento e cinquenta) horas destinada ao Trabalho de Conclusão de Curso –, e 1.400 (mil e quatrocentas) horas para os eixos de Formação Geral, de Formação em Comunicação e de Formação Suplementar;

II - 200 (duzentas) horas para estágio supervisionado;

III - 200 (duzentas) horas para atividades complementares.

Parágrafo único. As durações mínima e máxima do curso ficarão a critério da instituição de educação superior, que levará em conta, na integralização, as diferentes possibilidades de formação específica.

Art. 11. As instituições de educação superior poderão 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.

Parágrafo único. As atividades referidas no *caput* poderão ser desenvolvidas em forma de:

I - monitorias e estágios;

II - programas de iniciação científica;

III - estudos complementares;

IV - cursos realizados em áreas afins;

V - integração com cursos sequenciais correlatos à área.

Art. 12. As Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas nesta Resolução deverão ser implantadas pelas instituições de educação superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de 2 (dois) anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Relações Públicas aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta Resolução.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

ANEXO 3 - Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012

RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012.

O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua 240ª Reunião Ordinária, realizada nos dias 11 e 12 de dezembro de 2012, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e pela Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, e

Considerando o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos;

Considerando o desenvolvimento e o engajamento ético, que é inerente ao desenvolvimento científico e tecnológico;

Considerando o progresso da ciência e da tecnologia, que desvendou outra percepção da vida, dos modos de vida, com reflexos não apenas na concepção e no prolongamento da vida humana, como nos hábitos, na cultura, no comportamento do ser humano nos meios reais e virtuais disponíveis e que se alteram e inovam em ritmo acelerado e contínuo;

Considerando o progresso da ciência e da tecnologia, que deve implicar em benefícios, atuais e potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, nacional e universal, possibilitando a promoção do bem-estar e da qualidade de vida e promovendo a defesa e preservação do meio ambiente, para as presentes e futuras gerações;

Considerando as questões de ordem ética suscitadas pelo progresso e pelo avanço da ciência e da tecnologia, enraizados em todas as áreas do conhecimento humano;

Considerando que todo o progresso e seu avanço devem, sempre, respeitar a dignidade, a liberdade e a autonomia do ser humano;

Considerando os documentos que constituem os pilares do reconhecimento e da afirmação da dignidade, da liberdade e da autonomia do ser humano, como o Código de Nuremberg, de 1947, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948;

Considerando os documentos internacionais recentes, reflexo das grandes descobertas científicas e tecnológicas dos séculos XX e XXI, em especial a Declaração de Helsinque, adotada em 1964 e suas versões de 1975, 1983, 1989, 1996 e 2000; o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966; o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, de 1966; a Declaração Universal sobre o Genoma Humano e os Direitos Humanos, de 1997; a Declaração Internacional sobre os Dados Genéticos Humanos, de 2003; e a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos, de 2004;

Considerando a Constituição Federal da República Federativa do Brasil, cujos objetivos e fundamentos da soberania, da cidadania, da dignidade da pessoa humana, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e do pluralismo político e os objetivos de construir uma sociedade livre, justa e solidária, de garantir o desenvolvimento nacional, de erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e de promover o bem de todos, sem qualquer tipo de preconceito, ou de discriminação coadunam-se com os documentos internacionais sobre ética, direitos humanos e desenvolvimento;

Considerando a legislação brasileira correlata e pertinente; e

Considerando o disposto na Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, que impõe revisões periódicas a ela, conforme necessidades nas áreas tecnocientífica e ética.

RESOLVE:

Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos:

I – DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

A presente Resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado.

Projetos de pesquisa envolvendo seres humanos deverão atender a esta Resolução.

II - DOS TERMOS E DEFINIÇÕES

A presente Resolução adota as seguintes definições:

II.1 - achados da pesquisa - fatos ou informações encontrados pelo pesquisador no decorrer da pesquisa e que sejam considerados de relevância para os participantes ou comunidades participantes;

II.2 - assentimento livre e esclarecido - anuência do participante da pesquisa, criança, adolescente ou legalmente incapaz, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação. Tais participantes devem ser esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades;

II.3 - assistência ao participante da pesquisa:

II.3.1 - assistência imediata – é aquela emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite; e

II.3.2 - assistência integral – é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa;

II.4 - benefícios da pesquisa - proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante e/ou sua comunidade em decorrência de sua participação na pesquisa;

II.5 - consentimento livre e esclarecido - anuência do participante da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após esclarecimento completo e pormenorizado sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar;

II.6 - dano associado ou decorrente da pesquisa - agravo imediato ou posterior, direto ou indireto, ao indivíduo ou à coletividade, decorrente da pesquisa;

II.7 - indenização - cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa;

II.8 - instituição proponente de pesquisa - organização, pública ou privada, legitimamente constituída e habilitada, à qual o pesquisador responsável está vinculado;

II.9 - instituição coparticipante de pesquisa - organização, pública ou privada, legitimamente constituída e habilitada, na qual alguma das fases ou etapas da pesquisa se desenvolve;

II.10 - participante da pesquisa - indivíduo que, de forma esclarecida e voluntária, ou sob o esclarecimento e autorização de seu(s) responsável(is) legal(is), aceita ser pesquisado. A participação deve se dar de forma gratuita, ressalvadas as pesquisas clínicas de Fase I ou de bioequivalência;

II.11 - patrocinador - pessoa física ou jurídica, pública ou privada que apoia a pesquisa, mediante ações de financiamento, infraestrutura, recursos humanos ou apoio institucional;

II.12 - pesquisa - processo formal e sistemático que visa à produção, ao avanço do conhecimento e/ou à obtenção de respostas para problemas mediante emprego de método científico;

II.13 - pesquisa em reprodução humana - pesquisas que se ocupam com o funcionamento do aparelho reprodutor, procriação e fatores que afetam a saúde reprodutiva de humanos, sendo que nesses estudos serão considerados “participantes da pesquisa” todos os que forem afetados pelos procedimentos dela;

II.14 - pesquisa envolvendo seres humanos - pesquisa que, individual ou coletivamente, tenha como participante o ser humano, em sua totalidade ou partes dele, e o envolva de forma direta ou indireta, incluindo o manejo de seus dados, informações ou materiais biológicos;

II.15 - pesquisador - membro da equipe de pesquisa, corresponsável pela integridade e bem-estar dos participantes da pesquisa;

II.16 - pesquisador responsável - pessoa responsável pela coordenação da pesquisa e corresponsável pela integridade e bem-estar dos participantes da pesquisa;

II.17 - protocolo de pesquisa - conjunto de documentos contemplando a descrição da pesquisa em seus aspectos fundamentais e as informações relativas ao participante da pesquisa, à qualificação dos pesquisadores e a todas as instâncias responsáveis;

II.18 - provimento material prévio - compensação material, exclusivamente para despesas de transporte e alimentação do participante e seus acompanhantes, quando necessário, anterior à participação deste na pesquisa;

II.19 - relatório final - é aquele apresentado após o encerramento da pesquisa, totalizando seus resultados;

II.20 - relatório parcial - é aquele apresentado durante a pesquisa demonstrando fatos relevantes e resultados parciais de seu desenvolvimento;

II.21 - ressarcimento - compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação;

II.22 - risco da pesquisa - possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente;

II.23 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar;

II.24 - Termo de Assentimento - documento elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais; e

II.25 - vulnerabilidade - estado de pessoas ou grupos que, por quaisquer razões ou motivos, tenham a sua capacidade de autodeterminação reduzida ou impedida, ou de qualquer forma estejam impedidos de opor resistência, sobretudo no que se refere ao consentimento livre e esclarecido.

III - DOS ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

As pesquisas envolvendo seres humanos devem atender aos fundamentos éticos e científicos pertinentes.

III.1 - A eticidade da pesquisa implica em:

a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;

b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;

c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e

d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

III.2 - As pesquisas, em qualquer área do conhecimento envolvendo seres humanos, deverão observar as seguintes exigências:

- a) ser adequada aos princípios científicos que a justifiquem e com possibilidades concretas de responder a incertezas;
- b) estar fundamentada em fatos científicos, experimentação prévia e/ou pressupostos adequados à área específica da pesquisa;
- c) ser realizada somente quando o conhecimento que se pretende obter não possa ser obtido por outro meio;
- d) buscar sempre que prevaleçam os benefícios esperados sobre os riscos e/ou desconfortos previsíveis;
- e) utilizar os métodos adequados para responder às questões estudadas, especificando-os, seja a pesquisa qualitativa, quantitativa ou quali-quantitativa;
- f) se houver necessidade de distribuição aleatória dos participantes da pesquisa em grupos experimentais e de controle, assegurar que, a priori, não seja possível estabelecer as vantagens de um procedimento sobre outro, mediante revisão de literatura, métodos observacionais ou métodos que não envolvam seres humanos;
- g) obter consentimento livre e esclarecido do participante da pesquisa e/ou seu representante legal, inclusive nos casos das pesquisas que, por sua natureza, impliquem justificadamente, em consentimento *a posteriori*;
- h) contar com os recursos humanos e materiais necessários que garantam o bem-estar do participante da pesquisa, devendo o(s) pesquisador(es) possuir(em) capacidade profissional adequada para desenvolver sua função no projeto proposto;
- i) prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros;
- j) ser desenvolvida preferencialmente em indivíduos com autonomia plena. Indivíduos ou grupos vulneráveis não devem ser participantes de pesquisa quando a informação desejada possa ser obtida por meio de participantes com plena autonomia, a menos que a investigação possa trazer benefícios aos indivíduos ou grupos vulneráveis;
- k) respeitar sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, como também os hábitos e costumes, quando as pesquisas envolverem comunidades;
- l) garantir que as pesquisas em comunidades, sempre que possível, traduzir-se-ão em benefícios cujos efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão. Quando, no interesse da comunidade, houver benefício real em incentivar ou estimular mudanças de costumes ou comportamentos, o protocolo de pesquisa deve incluir, sempre que possível, disposições para comunicar tal benefício às pessoas e/ou comunidades;
- m) comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, os resultados e/ou achados da pesquisa, sempre que estes puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados;
- n) assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- o) assegurar aos participantes da pesquisa as condições de acompanhamento, tratamento, assistência integral e orientação, conforme o caso, enquanto necessário, inclusive nas pesquisas de rastreamento;

p) comprovar, nas pesquisas conduzidas no exterior ou com cooperação estrangeira, os compromissos e as vantagens, para os participantes das pesquisas e para o Brasil, decorrentes de sua realização. Nestes casos deve ser identificado o pesquisador e a instituição nacional, responsáveis pela pesquisa no Brasil. Os estudos patrocinados no exterior também deverão responder às necessidades de transferência de conhecimento e tecnologia para a equipe brasileira, quando aplicável e, ainda, no caso do desenvolvimento de novas drogas, se comprovadas sua segurança e eficácia, é obrigatório seu registro no Brasil;

q) utilizar o material e os dados obtidos na pesquisa exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo, ou conforme o consentimento do participante;

r) levar em conta, nas pesquisas realizadas em mulheres em idade fértil ou em mulheres grávidas, a avaliação de riscos e benefícios e as eventuais interferências sobre a fertilidade, a gravidez, o embrião ou o feto, o trabalho de parto, o puerpério, a lactação e o recém-nascido;

s) considerar que as pesquisas em mulheres grávidas devem ser precedidas de pesquisas em mulheres fora do período gestacional, exceto quando a gravidez for o objeto fundamental da pesquisa;

t) garantir, para mulheres que se declarem expressamente isentas de risco de gravidez, quer por não exercerem práticas sexuais ou por as exercerem de forma não reprodutiva, o direito de participarem de pesquisas sem o uso obrigatório de contraceptivos; e

u) ser descontinuada somente após análise e manifestação, por parte do Sistema CEP/CONEP/CNS/MS que a aprovou, das razões dessa descontinuidade, a não ser em casos de justificada urgência em benefício de seus participantes.

III.3 - As pesquisas que utilizam metodologias experimentais na área biomédica, envolvendo seres humanos, além do preconizado no item III.2, deverão ainda: a) estar fundamentadas na experimentação prévia, realizada em laboratórios, utilizando-se animais ou outros modelos experimentais e comprovação científica, quando pertinente;

b) ter plenamente justificadas, quando for o caso, a utilização de placebo, em termos de não maleficência e de necessidade metodológica, sendo que os benefícios, riscos, dificuldades e efetividade de um novo método terapêutico devem ser testados, comparando-o com os melhores métodos profiláticos, diagnósticos e terapêuticos atuais. Isso não exclui o uso de placebo ou nenhum tratamento em estudos nos quais não existam métodos provados de profilaxia, diagnóstico ou tratamento;

c) utilizar o material biológico e os dados obtidos na pesquisa exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo, ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa; e

d) assegurar a todos os participantes ao final do estudo, por parte do patrocinador, acesso gratuito e por tempo indeterminado, aos melhores métodos profiláticos, diagnósticos e terapêuticos que se demonstraram eficazes:

d.1) o acesso também será garantido no intervalo entre o término da participação individual e o final do estudo, podendo, nesse caso, esta garantia ser dada por meio de estudo de extensão, de acordo com análise devidamente justificada do médico assistente do participante.

IV – DO PROCESSO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.

Entende-se por Processo de Consentimento Livre e Esclarecido todas as etapas a serem necessariamente observadas para que o convidado a participar de uma pesquisa possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

IV.1 - A etapa inicial do Processo de Consentimento Livre e Esclarecido é a do esclarecimento ao convidado a participar da pesquisa, ocasião em que o pesquisador, ou pessoa por ele delegada e sob sua responsabilidade, deverá:

- a) buscar o momento, condição e local mais adequados para que o esclarecimento seja efetuado, considerando, para isso, as peculiaridades do convidado a participar da pesquisa e sua privacidade;
- b) prestar informações em linguagem clara e acessível, utilizando-se das estratégias mais apropriadas à cultura, faixa etária, condição socioeconômica e autonomia dos convidados a participar da pesquisa; e
- c) conceder o tempo adequado para que o convidado a participar da pesquisa possa refletir, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

IV.2 - Superada a etapa inicial de esclarecimento, o pesquisador responsável, ou pessoa por ele delegada, deverá apresentar, ao convidado para participar da pesquisa, ou a seu representante legal, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que seja lido e compreendido, antes da concessão do seu consentimento livre e esclarecido.

IV.3 - O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverá conter, obrigatoriamente:

- a) justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com o detalhamento dos métodos a serem utilizados, informando a possibilidade de inclusão em grupo controle ou experimental, quando aplicável;
- b) explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa;
- c) esclarecimento sobre a forma de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, inclusive considerando benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa;
- d) garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; e) garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa;
- f) garantia de que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes; e
- h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

IV.4 - O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido nas pesquisas que utilizam metodologias experimentais na área biomédica, envolvendo seres humanos, além do previsto no item IV.3 supra, deve observar, obrigatoriamente, o seguinte:

- a) explicitar, quando pertinente, os métodos terapêuticos alternativos existentes;
- b) esclarecer, quando pertinente, sobre a possibilidade de inclusão do participante em grupo controle ou placebo, explicitando, claramente, o significado dessa possibilidade; e
- c) não exigir do participante da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido não deve conter ressalva que afaste essa responsabilidade ou que implique ao participante da pesquisa abrir mão de seus direitos, incluindo o direito de procurar obter indenização por danos eventuais.

IV.5 - O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverá, ainda:

a) conter declaração do pesquisador responsável que expresse o cumprimento das exigências contidas nos itens IV. 3 e IV.4, este último se pertinente;

b) ser adaptado, pelo pesquisador responsável, nas pesquisas com cooperação estrangeira concebidas em âmbito internacional, às normas éticas e à cultura local, sempre com linguagem clara e acessível a todos e, em especial, aos participantes da pesquisa, tomando o especial cuidado para que seja de fácil leitura e compreensão;

c) ser aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente; e

d) ser elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela (s) pessoa (s) por ele delegada (s), devendo as páginas de assinaturas estar na mesma folha. Em ambas as vias deverão constar o endereço e contato telefônico ou outro, dos responsáveis pela pesquisa e do CEP local e da CONEP, quando pertinente.

IV.6 - Nos casos de restrição da liberdade ou do esclarecimento necessários para o adequado consentimento, deve-se, também, observar:

a) em pesquisas cujos convidados sejam crianças, adolescentes, pessoas com transtorno ou doença mental ou em situação de substancial diminuição em sua capacidade de decisão, deverá haver justificativa clara de sua escolha, especificada no protocolo e aprovada pelo CEP, e pela CONEP, quando pertinente. Nestes casos deverão ser cumpridas as etapas do esclarecimento e do consentimento livre e esclarecido, por meio dos representantes legais dos convidados a participar da pesquisa, preservado o direito de informação destes, no limite de sua capacidade;

b) a liberdade do consentimento deverá ser particularmente garantida para aqueles participantes de pesquisa que, embora plenamente capazes, estejam expostos a condicionamentos específicos, ou à influência de autoridade, caracterizando situações passíveis de limitação da autonomia, como estudantes, militares, empregados, presidiários e internos em centros de readaptação, em casas-abrigo, asilos, associações religiosas e semelhantes, assegurando-lhes inteira liberdade de participar, ou não, da pesquisa, sem quaisquer represálias;

c) as pesquisas em pessoas com o diagnóstico de morte encefálica deverão atender aos seguintes requisitos:

c.1) documento comprobatório da morte encefálica;

c.2) consentimento explícito, diretiva antecipada da vontade da pessoa, ou consentimento dos familiares e/ou do representante legal;

c.3) respeito à dignidade do ser humano;

c.4) inexistência de ônus econômico-financeiro adicional à família; c.5) inexistência de prejuízo para outros pacientes aguardando internação ou tratamento; e

c.6) possibilidade de obter conhecimento científico relevante, ou novo, que não possa ser obtido de outra maneira;

d) que haja um canal de comunicação oficial do governo, que esclareça as dúvidas de forma acessível aos envolvidos nos projetos de pesquisa, igualmente, para os casos de diagnóstico com morte encefálica; e

e) em comunidades cuja cultura grupal reconheça a autoridade do líder ou do coletivo sobre o indivíduo, a obtenção da autorização para a pesquisa deve respeitar tal particularidade, sem prejuízo do consentimento individual, quando possível e desejável. Quando a legislação brasileira dispuser sobre competência de órgãos governamentais, a exemplo da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, no caso de comunidades indígenas, na tutela de tais comunidades, tais instâncias devem autorizar a pesquisa antecipadamente.

IV.7 - Na pesquisa que dependa de restrição de informações aos seus participantes, tal fato deverá ser devidamente explicitado e justificado pelo pesquisador responsável ao Sistema CEP/CONEP. Os

dados obtidos a partir dos participantes da pesquisa não poderão ser usados para outros fins além dos previstos no protocolo e/ou no consentimento livre e esclarecido.

IV.8 - Nos casos em que seja inviável a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou que esta obtenção signifique riscos substanciais à privacidade e confidencialidade dos dados do participante ou aos vínculos de confiança entre pesquisador e pesquisado, a dispensa do TCLE deve ser justificadamente solicitada pelo pesquisador responsável ao Sistema CEP/CONEP, para apreciação, sem prejuízo do posterior processo de esclarecimento.

V – DOS RISCOS E BENEFÍCIOS

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano de monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico.

V.1 - As pesquisas envolvendo seres humanos serão admissíveis quando:

a) o risco se justifique pelo benefício esperado; e

b) no caso de pesquisas experimentais da área da saúde, o benefício seja maior, ou, no mínimo, igual às alternativas já estabelecidas para a prevenção, o diagnóstico e o tratamento.

V.2 - São admissíveis pesquisas cujos benefícios a seus participantes forem exclusivamente indiretos, desde que consideradas as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual desses.

V.3 - O pesquisador responsável, ao perceber qualquer risco ou dano significativos ao participante da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve comunicar o fato, imediatamente, ao Sistema CEP/CONEP, e avaliar, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo.

V.4 - Nas pesquisas na área da saúde, tão logo constatada a superioridade significativa de uma intervenção sobre outra(s) comparativa(s), o pesquisador deverá avaliar a necessidade de adequar ou suspender o estudo em curso, visando oferecer a todos os benefícios do melhor regime.

V.5 - O Sistema CEP/CONEP deverá ser informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal dos estudos por ele aprovados e, especificamente, nas pesquisas na área da saúde, dos efeitos adversos e da superioridade significativa de uma intervenção sobre outra ou outras comparativas.

V.6 - O pesquisador, o patrocinador e as instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa devem proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa.

V.7 - Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

VI – DO PROTOCOLO DE PESQUISA

O protocolo a ser submetido à revisão ética somente será apreciado se for apresentada toda documentação solicitada pelo Sistema CEP/CONEP, considerada a natureza e as especificidades de cada pesquisa. A Plataforma BRASIL é o sistema oficial de lançamento de pesquisas para análise e monitoramento do Sistema CEP/CONEP.

VII – DO SISTEMA CEP/CONEP

É integrado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP/CNS/MS do Conselho Nacional de Saúde e pelos Comitês de Ética em Pesquisa – CEP - compondo um sistema que utiliza mecanismos, ferramentas e instrumentos próprios de inter-relação, num trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil, de forma coordenada e descentralizada por meio de um processo de acreditação.

VII.1 - Pesquisas envolvendo seres humanos devem ser submetidas à apreciação do Sistema CEP/CONEP, que, ao analisar e decidir, se torna corresponsável por garantir a proteção dos participantes.

VII.2 - Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos:

VII.2.1 - as instituições e/ou organizações nas quais se realizem pesquisas envolvendo seres humanos podem constituir um ou mais de um Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, conforme suas necessidades e atendendo aos critérios normativos; e

VII.2.2 - na inexistência de um CEP na instituição proponente ou em caso de pesquisador sem vínculo institucional, caberá à CONEP a indicação de um CEP para proceder à análise da pesquisa dentre aqueles que apresentem melhores condições para monitorá-la.

VII.3 - A CONEP é uma instância colegiada, de natureza consultiva, deliberativa, normativa, educativa e independente, vinculada ao Conselho Nacional de Saúde/MS.

VII.4 - A revisão ética dos projetos de pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser associada à sua análise científica.

VII.5 - Os membros integrantes do Sistema CEP/CONEP deverão ter, no exercício de suas funções, total independência na tomada das decisões, mantendo em caráter estritamente confidencial, as informações conhecidas. Desse modo, não podem sofrer qualquer tipo de pressão por parte de superiores hierárquicos ou pelos interessados em determinada pesquisa. Devem isentar-se da tomada de decisões quando envolvidos na pesquisa em análise.

VII.6 - Os membros dos CEP e da CONEP não poderão ser remunerados no desempenho de sua tarefa, podendo, apenas, receber ressarcimento de despesas efetuadas com transporte, hospedagem e alimentação, sendo imprescindível que sejam dispensados, nos horários de seu trabalho nos CEP, ou na CONEP, de outras obrigações nas instituições e/ou organizações às quais prestam serviço, dado o caráter de relevância pública da função.

VIII – DOS COMITÊS DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

ATRIBUIÇÕES:

VIII.1 - avaliar protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, com prioridade nos temas de relevância pública e de interesse estratégico da agenda de prioridades do SUS, com base nos indicadores epidemiológicos, emitindo parecer, devidamente justificado, sempre orientado, dentre outros, pelos princípios da impessoalidade, transparência, razoabilidade, proporcionalidade e eficiência, dentro dos prazos estabelecidos em norma operacional, evitando redundâncias que resultem em morosidade na análise;

VIII.2 - desempenhar papel consultivo e educativo em questões de ética; e

VIII.3 - elaborar seu Regimento Interno.

IX – DA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA (CONEP)

ATRIBUIÇÕES:

IX.1 - examinar os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, como também a adequação e atualização das normas atinentes, podendo, para tanto, consultar a sociedade, sempre que julgar necessário;

IX.2 - estimular a participação popular nas iniciativas de Controle Social das Pesquisas com Seres Humanos, além da criação de CEP institucionais e de outras instâncias, sempre que tal criação possa significar o fortalecimento da proteção de participantes de pesquisa no Brasil;

IX.3 - registrar e supervisionar o funcionamento e cancelar o registro dos CEP que compõem o Sistema CEP/CONEP;

IX.4 - analisar os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, emitindo parecer, devidamente justificado, sempre orientado, dentre outros, pelos princípios da impessoalidade, transparência, razoabilidade, proporcionalidade e eficiência, dentro dos prazos estabelecidos em norma operacional, evitando redundâncias que resultem em morosidade na análise;

1. genética humana, quando o projeto envolver:

1.1. envio para o exterior de material genético ou qualquer material biológico humano para obtenção de material genético, salvo nos casos em que houver cooperação com o Governo Brasileiro;

1.2. armazenamento de material biológico ou dados genéticos humanos no exterior e no País, quando de forma conveniada com instituições estrangeiras ou em instituições comerciais;

1.3. alterações da estrutura genética de células humanas para utilização in vivo;

1.4. pesquisas na área da genética da reprodução humana (reprogenética);

1.5. pesquisas em genética do comportamento; e

1.6. pesquisas nas quais esteja prevista a dissociação irreversível dos dados dos participantes de pesquisa;

2. reprodução humana: pesquisas que se ocupam com o funcionamento do aparelho reprodutor, procriação e fatores que afetam a saúde reprodutiva de humanos, sendo que nessas pesquisas serão considerados “participantes da pesquisa” todos os que forem afetados pelos procedimentos delas. Caberá análise da CONEP quando o projeto envolver:

2.1. reprodução assistida;

2.2. manipulação de gametas, pré-embriões, embriões e feto; e

2.3. medicina fetal, quando envolver procedimentos invasivos;

3. equipamentos e dispositivos terapêuticos, novos ou não registrados no País;

4. novos procedimentos terapêuticos invasivos;

5. estudos com populações indígenas;

6. projetos de pesquisa que envolvam organismos geneticamente modificados (OGM), células-tronco embrionárias e organismos que representem alto risco coletivo, incluindo organismos relacionados a eles, nos âmbitos de: experimentação, construção, cultivo, manipulação, transporte, transferência, importação, exportação, armazenamento, liberação no meio ambiente e descarte;

7. protocolos de constituição e funcionamento de bio bancos para fins de pesquisa;

8. pesquisas com coordenação e/ou patrocínio originados fora do Brasil, excetuadas aquelas com copatrocínio do Governo Brasileiro; e

9. projetos que, a critério do CEP e devidamente justificados, sejam julgados merecedores de análise pela CONEP;

IX.5 - fortalecer a participação dos CEP por meio de um processo contínuo de capacitação, qualificação e acreditação;

IX.6 - coordenar o processo de acreditação dos CEP, credenciando-os de acordo com níveis de competência que lhes possibilitem ser delegadas responsabilidades originárias da CONEP;

IX.7 - analisar e monitorar, direta ou indiretamente, no prazo estipulado em normativa, os protocolos de pesquisa que envolvam necessidade de maior proteção em relação aos seus participantes, em especial os riscos envolvidos. Deve, nesse escopo, ser considerado sempre em primeiro plano o indivíduo e, de forma associada, os interesses nacionais no desenvolvimento científico e tecnológico, como base para determinação da relevância e oportunidade na realização dessas pesquisas;

IX.8 - analisar e monitorar, direta ou indiretamente, protocolos de pesquisas com conflitos de interesse que dificultem ou inviabilizem a justa análise local;

IX.9 - analisar, justificadamente, qualquer protocolo do Sistema CEP/CONEP, sempre que considere pertinente; e

IX.10 - analisar, em caráter de urgência e com tramitação especial, protocolos de pesquisa que sejam de relevante interesse público, tais como os protocolos que contribuam para a saúde pública, a justiça e a redução das desigualdades sociais e das dependências tecnológicas, mediante solicitação do Ministério da Saúde, ou de outro órgão da Administração Pública, ou ainda a critério da Plenária da CONEP/CNS.

X - DO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE ÉTICA

X.1 - DA ANÁLISE ÉTICA DOS CEP

DAS COMPETÊNCIAS:

1. compete ao CEP, após análise, emitir parecer devidamente motivado, no qual se apresente de forma clara, objetiva e detalhada, a decisão do colegiado, em prazo estipulado em norma operacional;

2. encaminhar, após análise fundamentada, os protocolos de competência da CONEP, observando de forma cuidadosa toda a documentação que deve acompanhar esse encaminhamento, conforme norma operacional vigente, incluindo a comprovação detalhada de custos e fontes de financiamento necessários para a pesquisa;

3. incumbe, também, aos CEP:

a) manter a guarda confidencial de todos os dados obtidos na execução de sua tarefa e arquivamento do protocolo completo;

b) acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa;

c) o CEP deverá manter em arquivo o projeto, o protocolo e os relatórios correspondentes, por um período de 5 anos após o encerramento do estudo, podendo esse arquivamento processar-se em meio digital;

d) receber denúncias de abusos ou notificação sobre fatos adversos que possam alterar o curso normal do estudo, decidindo pela continuidade, modificação ou suspensão da pesquisa, devendo, se necessário, solicitar a adequação do Termo de Consentimento;

e) requerer a instauração de apuração à direção da instituição e/ou organização, ou ao órgão público competente, em caso de conhecimento ou de denúncias de irregularidades nas pesquisas envolvendo seres humanos e, havendo comprovação, ou se pertinente, comunicar o fato à CONEP e, no que couber, a outras instâncias; e

f) manter comunicação regular e permanente com a CONEP, por meio de sua Secretaria Executiva.

X.2 - DO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE ÉTICA DA CONEP:

1. compete à CONEP, dentro do prazo a ser estipulado em Norma Operacional, emitir parecer devidamente motivado, com análise clara, objetiva e detalhada de todos os elementos e documentos do projeto;

2. compete, também, à CONEP, o monitoramento, direto ou indireto, dos protocolos de pesquisa de sua competência; e

3. aplica-se à CONEP, nas hipóteses em que funciona como CEP, as disposições sobre Procedimentos de Análise Ética dos CEP.

X.3 - DAS DISPOSIÇÕES COMUNS AOS CEP E À CONEP:

1. os membros do CEP/CONEP deverão isentar-se da análise e discussão do caso, assim como da tomada de decisão, quando envolvidos na pesquisa;

2. os CEP e a CONEP poderão contar com consultores ad hoc, pessoas *pertinentes*, ou não, à instituição/organização, com a finalidade de fornecer subsídios técnicos;

3. pesquisa que não se faça acompanhar do respectivo protocolo não deve ser analisada;

4. considera-se antiética a pesquisa aprovada que for descontinuada pelo pesquisador responsável, sem justificativa previamente aceita pelo CEP ou pela CONEP;

5. a revisão do CEP culminará em seu enquadramento em uma das seguintes categorias:

a) aprovado;

b) pendente: quando o CEP considera necessária a correção do protocolo apresentado, e solicita revisão específica, modificação ou informação relevante, que deverá ser atendida em prazo estipulado em norma operacional; e

c) não aprovado;

6. o CEP poderá, se entender oportuno e conveniente, no curso da revisão ética, solicitar informações, documentos e outros, necessários ao perfeito esclarecimento das questões, ficando suspenso o procedimento até a vinda dos elementos solicitados;

7. das decisões de não aprovação caberá recurso ao próprio CEP e/ou à CONEP, no prazo de 30 dias, sempre que algum fato novo for apresentado para fundamentar a necessidade de uma reanálise;

8. os CEP e a CONEP deverão determinar o arquivamento do protocolo de pesquisa nos casos em que o pesquisador responsável não atender, no prazo assinalado, às solicitações que lhe foram feitas. Poderão ainda considerar o protocolo retirado, quando solicitado pelo pesquisador responsável;

9. uma vez aprovado o projeto, o CEP, ou a CONEP, nas hipóteses em que atua como CEP ou no exercício de sua competência originária, passa a ser corresponsável no que se refere aos aspectos éticos da pesquisa; e

10. consideram-se autorizados para execução os projetos aprovados pelos CEP, ou pela CONEP, nas hipóteses em que atua originariamente como CEP ou no exercício de suas competências.

XI – DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais.

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

a) apresentar o protocolo devidamente instruído ao CEP ou à CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa;

b) elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

c) desenvolver o projeto conforme delineado;

d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;

e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;

f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;

g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e

h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

XII - OUTRAS DISPOSIÇÕES

XII.1 - Cada área temática de investigação e cada modalidade de pesquisa, além de respeitar os dispositivos desta Resolução, deve cumprir as exigências setoriais e regulamentações específicas.

XII.2 - As agências de fomento à pesquisa e o corpo editorial das revistas científicas deverão exigir documentação comprobatória de aprovação do projeto pelo Sistema CEP/CONEP.

XII.3 - A presente Resolução, por sua própria natureza, demanda revisões periódicas, conforme necessidades das áreas ética, científica e tecnológica.

XIII - DAS RESOLUÇÕES E DAS NORMAS ESPECÍFICAS

XIII.1 - O procedimento de avaliação dos protocolos de pesquisa, bem como os aspectos específicos do registro, como concessão, renovação ou cancelamento e, também, da acreditação de Comitês de Ética em Pesquisa serão regulamentados por Resolução do Conselho Nacional de Saúde.

XIII.2 - O processo de acreditação dos Comitês de Ética em Pesquisa que compõem o Sistema CEP/CONEP será tratado em Resolução do CNS.

XIII.3 - As especificidades éticas das pesquisas nas ciências sociais e humanas e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas serão contempladas em resolução complementar, dadas suas particularidades.

XIII.4 - As especificidades éticas das pesquisas de interesse estratégico para o SUS serão contempladas em Resolução complementar específica.

XIII.5 - Os aspectos procedimentais e administrativos do Sistema CEP/CONEP serão tratados em Norma Operacional do CNS.

XIII.6 - A tipificação e gradação do risco nas diferentes metodologias de pesquisa serão definidas em norma própria, pelo Conselho Nacional de Saúde.

XIV – DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Ficam revogadas as Resoluções CNS Nos 196/96, 303/2000 e 404/2008.

Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

ALEXANDRE ROCHA SANTOS PADILHA
Presidente do Conselho Nacional de Saúde

Homologo a Resolução CNS No 466, de 12 de dezembro de 2012, nos termos do Decreto de Delegação de Competência de 12 de novembro de 1991.

ALEXANDRE ROCHA SANTOS PADILHA
Ministro de Estado da Saúde

Publicada no DOU nº 12 – quinta-feira, 13 de junho de 2013 – Seção 1 – Página 59