

COLÓQUIOS ACADÊMICOS ABRAPCORP:

Conectando Experiências Docentes
2019-2021

MARIA APARECIDA FERRARI
JULIANE MARTINS
(Organizadoras)



**COLÓQUIOS ACADÊMICOS ABRAPCORP:
Conectando Experiências Docentes
2019-2021**

**MARIA APARECIDA FERRARI
JULIANE MARTINS
(Organizadoras)**



GESTÃO 2022-2024: DIÁLOGO, INCLUSÃO E INOVAÇÃO - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES DE COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL E DE RELAÇÕES PÚBLICAS.

PRESIDENTE

Ricardo Ferreira Freitas (UERJ)

VICE-PRESIDENTE

Daniel Reis Silva (UFMG)

DIRETORIA EXECUTIVA

Sergio José Andreucci Júnior (Cáspers Líbero)

DIRETORIA CIENTÍFICA

Mônica Cristine Fort (UTP)

DIRETORIA EDITORIAL

Luiziane Silva Saraiva (UFMA)

DIRETORIA DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Maria Eugênia Porém (UNESP)

EQUIPE DE COMUNICAÇÃO

Aislan Leonardo Estanislau (Unesp – Bauru)

Guilherme Bueno (Unesp – Bauru)

Guilherme Ferreira de Oliveira (Unesp – Bauru)

Julia Mie Matsuguma (Unesp – Bauru)

Mariana Carareto (UFG)

CONSELHO FISCAL

Adriano de Oliveira Sampaio (UFBA)

Ágata Franco de Camargo Pavarenti (Cáspers Líbero)

Inara Regina Batista da Costa (UFAM)

CONSELHO CONSULTIVO

Profa. Dra. Margarida Maria Krohling Kunsch (USP)

Profa. Dra. Ivone de Lourdes Oliveira (PUC Minas)

Profa. Dra. Cláudia Peixoto de Moura (PUCRS)

Prof. Dr. Luiz Alberto de Farias (ECA-USP / Organicom)

Profa. Dra. Maria José da Costa Oliveira

Prof. Rudimar Baldissera (UFRGS)

Profa. Else Lemos (Cáspers Líbero)

SECRETARIA

Anne Porto Ramin (PUCPR)

**MARIA APARECIDA FERRARI
JULIANE MARTINS
(Organizadoras)**

**COLÓQUIOS ACADÊMICOS ABRAPCORP:
Conectando Experiências Docentes
2019-2021**

**São Paulo
2024**

© ABRAPCORP - 2024

A presente obra foi aprovada pela Diretoria Editorial e pelo corpo diretor da Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação Organização e de Relações Públicas, a partir de pareceristas ad hoc que avaliaram os artigos apresentados.

REVISÃO TÉCNICA:

Consuelo Schliebe

EDIÇÃO | COORDENAÇÃO EDITORIAL | CAPA

Megan Design Editorial

DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO

Vinícius Pereira

ABRAPCORP – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES DE COMUNICAÇÃO

ORGANIZACIONAL E DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Avenida Paulista, 1159 - conjunto 1118

Cerqueira César – 01310-100 São Paulo – SP

Telefone: +55 11 2667-0523

E-mail: secretaria@abrapcorp.org.br

Site: <http://www.abrapcorp.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Colóquios acadêmicos ABRAPCORP: [livro eletrônico] :
conectando experiências docentes : 2019-2021 /
organizadoras Maria Aparecida Ferrari, Juliane
Martins. -- Salvador, BA : Megan - Editoração
e Design Criativo, 2024.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-83108-00-5

1. Autonomia universitária 2. Ensino superior -
Brasil 3. Professores - Formação 4. Professores -
Relatos 5. Tecnologia educacional I. Ferrari,
Maria Aparecida. II. Martins, Juliane.

24-210150

CDD-378.17

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino superior : Didática : Educação 378.17

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
--------------------	----

Margarida Maria Krohling Kunsch

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO	16
------------------	----

Profa. Dra. Maria Aparecida Ferrari

Profa. Dra. Juliane Martins

CAPÍTULO 2

ARTIGO	23
--------------	----

**O ENSINO SUPERIOR E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS AN-
TES, DURANTE E APÓS A PANDEMIA**

Hélder Lima Gusso

CAPÍTULO 3

**PRIMEIRA PARTE – EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM
DIFERENTES ÂMBITOS**

RELATO 1 **42**

**EPISTEMOLOGIAS DO SUL E DECOLONIALIDADE NO ENSINO
SUPERIOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO-DOCÊN-
CIA NA FAAC-UNES**

Nayara Kobori

RELATO 2 **52**

**EXISTIMOS: EVENTO DE CELEBRAÇÃO DO DIA DA CONSCIÊN-
CIA NEGRA REALIZADA POR ESTUDANTES DE RELAÇÕES
PÚBLICAS A PARTIR DA PEDAGOGIA ENGAJADA**

Aline Ferreira Lira

RELATO 3 **63**

**ESTIMULANDO PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES POR MEIO
DE COMPETÊNCIAS E SITUAÇÕES-PROBLEMA**

Maria Aparecida Ferrari

Karina Ferrara Barros

RELATO 4 **77**

**CONCEPÇÃO E APLICAÇÃO DE REALIDADE SIMULADA EM AULA
DE COMUNICAÇÃO PÚBLICA**

Manoella Neves

RELATO 5 **90**

**METODOLOGIAS ATIVAS: PARA ALÉM DA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL**

Valéria de Siqueira Castro Lopes

RELATO 6 103

**PRÁTICA LABORATORIAL, INTERDISCIPLINARIDADE E
AMPLIAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO: EXPERIÊNCIAS DA PRODUÇÃO
DA NEWSLETTER MERCADO RP NA UFMA**

Luciana Saraiva de Oliveira Jerônimo

Jovelina Maria Oliveira dos Reis

Mary Áurea de Almeida Costa Everton

RELATO 7 115

**MONITORIA: EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO DA
ECA-USP**

Simone Alves de Carvalho

Lucas Nibbering Alves da Silva

Mariana Marques Fraga de Oliveira

**SEGUNDA PARTE – EXPERIÊNCIAS DOCENTES
DURANTE A CRISE SANITÁRIA DA COVID-19**

RELATO 1 126

**APRENDER, DESAPRENDER E REAPRENDER: ENSINO EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

Virgínia Lemos Leal Newton

RELATO 2 135

**EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E DE DOCÊNCIA ORIENTADA EM
CONTEXTO “REMOTO”: DESAFIOS FRENTE À PANDEMIA DA
COVID-19 NA UNIPAMPA**

Larissa Conceição dos Santos

Ingrid Bomfim Gonçalves

RELATO 3 **147**

**PLANEJAMENTOS PARTICIPATIVOS E PROJETOS
COLABORATIVOS EM RELAÇÕES PÚBLICAS: MANUAL DIGITAL
COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO EM TEMPOS PANDÊMICOS**

Desiré Blum Menezes Torres

RELATO 4 **159**

**LA EMERGENCIA DE LA VIRTUALIDAD EN LA ENSEÑANZA Y EL
APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN ANTE
LA PANDEMIA POR COVID-19**

Margoth Mena Young

RELATO 5 **172**

**ENSINO-APRENDIZAGEM NA PANDEMIA: RESSIGNIFICANDO
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO
REMOTA**

Juliane Martins

Ana Carolina de Araújo Silva

RELATO 6 **184**

**ENSINO E APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE COVID-19: RUPTURA
OU CONVERGÊNCIA DE MODELOS DE GESTÃO NO PROCESSO DE
ENSINO EM PLANEJAMENTO EM RELAÇÕES PÚBLICAS**

Ratmir Flávio Cuna

RELATO 7 **195**

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, COMPETÊNCIA EM
INFORMAÇÃO E METODOLOGIAS ATIVAS: A DISCIPLINA DE
MARKETING DO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS DA UNESP**

Tamara de Souza Brandão Guaraldo

Célia Maria Retz Godoy dos Santos

Maria Eugênia Porém

Raquel Cabral

Roseane Andrelo

RELATO 8 **210**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENSINO REMOTO ESPECIAL: USO DA
TECNOLOGIA PARA A INCLUSÃO**

Ana Carolina de Araújo Silva

Ayumi Nakaba Shibayama

RELATO 9 **221**

**SENTIDOS SOBRE O “UNABOMBER”: EXPERIÊNCIA DOCENTE
COMO PRÁTICA DE METODOLOGIA ATIVA EM TEMPOS DE
COVID-19 NA UFAL (2021)**

Manuela Rau de Almeida Callou

Juan Pablo Ricardo

RELATO 10 **232**

**REFLEXÕES, DESCOBERTAS E DESAFIOS: A EXPERIÊNCIA COM
A DISCIPLINA LABORATÓRIO DE ASSESSORIA DE IMPRENSA NO
ÂMBITO DA FACOM/UFJF DURANTE A PANDEMIA DA COVID**

Boanerges Lopes

FIGURAS		247
LISTA DE FIGURAS		
GRÁFICOS		248
LISTA DE GRÁFICOS		
IMAGENS		249
LISTA DE IMAGENS		
QUADROS		250
LISTA DE QUADROS		
TABELAS		251
LISTA DE TABELAS		
SIGLAS		252
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS		
ORGANIZADORAS		256
SOBRE AS ORGANIZADORAS		

OBSERVAÇÃO:

Clique ou toque nos itens acima para navegar pelo sumário.

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea *Colóquios Acadêmicos Abrapcorp: Conectando Experiências Docentes 2019-2021*, organizada pelas professoras Maria Aparecida Ferrari e Juliane Martins, constitui-se numa iniciativa relevante no campo do Ensino Superior de Relações Públicas e Comunicação Organizacional no Brasil. Reúne textos valiosos que contemplam desde temas gerais – como autonomia didático-pedagógica e as tecnologias educacionais – a assuntos específicos que tratam sobre experiências vivenciadas por docentes e estudantes de diversas escolas e faculdades de Comunicação do território nacional.

É bastante animador perceber que, mesmo em tempos tão sombrios, pelo qual estamos passando e agravados, desde 2020, com a crise pandêmica da Covid-19, nossos professores conseguiram enfrentar os desafios e reinventar novas técnicas de ensino, potencializando as Metodologias Ativas no campo educacional.

A institucionalização do Colóquio Acadêmico Abrapcorp é hoje uma conquista real e promissora. A Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas (Abrapcorp), ao constituir este espaço, tem permitido reunir professores do Norte ao Sul do País, para debater ideias e compartilhar experiências e, ao mesmo tempo, oferece a oportunidade para novas aprendizagens sobre questões ligadas ao Ensino Superior apresentadas por grandes especialistas em Educação do Brasil e do exterior.

A história da Abrapcorp está muito sintonizada com a formação acadêmico-científica da nossa comunidade. A sua criação, em 13 maio de 2006, ocorreu justamente por ocasião do I Fórum Nacional em Defesa da Qualidade do Ensino de Comunicação (Endecom), em 2006, promovido pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), em São Paulo (SP). Estimular o fomento, a realização e a divulgação de



estudos avançados das áreas de Relações Públicas e Comunicação Organizacional no âmbito do campo das Ciências da Comunicação, constitui um dos seus propósitos.

Ao longo dos seus 16 anos de existência, a Abrapcorp vem atuando fortemente em várias frentes de execução, que hoje, podemos dizer, foram muito bem estabelecidas e estão consolidadas, tais como: os Congressos Anuais, os Grupos Temáticos (GTs) Abrapcorp, as os eventos pré-congresso e pós-congresso, as publicações, o Portal Abrapcorp (*site* de conteúdos), o Prêmio Abrapcorp, o Espaço Jovem Pesquisador, entre outras atividades.

O acolhimento do Colóquio Acadêmico Abrapcorp pela entidade, como um espaço permanente de um encontro anual de professores de Relações Públicas e Comunicação Organizacional, é hoje um dos destaques de suas frentes de atuação. Esse espaço institucional conquistado, sobretudo graças à liderança e persistência da professora Maria Aparecida Ferrari, que de forma incansável vem, nos últimos anos, se dedicando a essa temática, por meio de pesquisas, publicações, formação de pesquisadores em nível de doutorado e na realização de eventos.

Evidentemente, o apoio das diretorias da Abrapcorp é imprescindível para viabilizar todas essas jornadas. Particularmente, fico muito feliz em constatar que o que era uma proposta apresentada pela Maria Aparecida Ferrari, quando ocupava a Diretoria Editorial, em 2015, que muito me entusiasmou, hoje está concretizada e sedimentada com a realização de cinco colóquios (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023). Todos muito bem-sucedidos, e que motivaram uma maior articulação acadêmica entre os docentes dos cursos de Relações Públicas e Comunicação Organizacional do País. A evidência dos resultados positivos está justamente na publicação deste *e-book*.

Considerando a complexidade do mundo em que vivemos, os desafios são muitos, tanto para as instituições universitárias como para os professores que enfrentam o dia a dia da sala de aula. O exercício da docência no Ensino Superior, para formar profissionais de Comunicação e Relações Públicas na contemporaneidade, não é uma tarefa fácil, e implica inúmeros desafios face às constantes transformações que ocorrem em todos os níveis, sobretudo as advindas com o poder da informação e da comunicação digital em tempos das redes e mídias sociais que proliferam na internet, sejam elas construtivas e/ou destrutivas. A era digital, com todos os seus avanços tecnológicos, induz



e provoca profundas mudanças nas formas de aprendizagem e na formação profissional de qualquer área do conhecimento.

A pandemia da Covid-19 aumentou drasticamente toda a complexidade da sociedade atual, e nos trouxe desafios jamais pensados, que abalaram os alicerces dos paradigmas vigentes da formação educacional em todos os níveis escolares. Obrigou-nos, de forma inesperada, a buscar novas alternativas metodológicas que pudessem, de alguma forma, mitigar os prejuízos da aprendizagem dos estudantes. Os relatos de experiências, da segunda parte desta coletânea, expressam o quanto os professores foram proativos e souberam usar a criatividade para superar as adversidades.

A universidade, pelas suas tradições, preserva e cultiva os valores e costumes da sociedade de forma mais conservadora, e os processos de adaptação para atender às novas demandas da sociedade e do mercado são lentos e complexos por várias razões, como: condições institucionais; disponibilidade de recursos para investimentos; qualificação dos recursos humanos; acompanhamento dos meios técnicos e tecnológicos e suas utilizações; novo perfil dos estudantes da era digital, entre outros. No entanto, acredita-se que ela busca se atualizar e atender às demandas sob a condição de que precisa ser vanguarda e contribuir com a sociedade.

Parabenizo a Abrapcorp, sua diretoria e as professoras Maria Aparecida Ferrari e Juliane Martins, pela iniciativa em publicar e disponibilizar as contribuições apresentadas nos três Colóquios Acadêmicos Abrapcorp neste *e-book*. A democratização do conhecimento, que vem sendo gerado no âmbito da entidade, é uma das nossas constantes preocupações.

Margarida Maria Krohling Kunsch

Professora titular da Escola de Comunicações e Artes da
Universidade de São Paulo (ECA-USP), e Presidenta do Conselho Consultivo da Abrapcorp

São Paulo, 31 de julho de 2022.



CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Profa. Dra. Maria Aparecida Ferrari

Profa. Dra. Juliane Martins

Iniciamos esta introdução citando Miguel Ángel Zabalza, importante estudioso espanhol da educação e formação universitária que, em entrevista concedida à Revista *Organicom* (Zabalza, 2020, p. 22), afirmou o seguinte:

Já mencionei em várias ocasiões que existem cinco concepções que competem entre si para se tornarem dominantes no panorama formativo do Ensino Superior: (1) ensinar = transmitir informação ou conhecimento; (2) ensinar = criar novas habilidades específicas; (3) ensinar = direcionar (mediar) a aprendizagem, gerenciar situações didáticas; (4) ensinar = melhorar o desenvolvimento de habilidades, incluindo habilidades ligadas ao desenvolvimento pessoal; (5) ensinar = articular experiência escolar e extracurricular, ou seja, a academia com a vida.

A posição do Prof. Zabalza sobre o ensino, mostra as diversas possibilidades que foram e são, ao longo do tempo, adotadas pelos docentes em suas trajetórias. Para o autor, os docentes têm adotado uma postura defensiva [em relação às possíveis mudanças], ao considerar que:

[...] ensinar é somente uma questão de compromisso com o conhecimento científico válido da sua área, e que aprender é um problema exclusivo do aluno, associado à sua determinação, motivações, capacidades, conhecimentos e competências adquiridos anteriormente (Zabalza, 2004, p. 105).



O debate sobre a formação de docentes e de práticas pedagógicas emergentes na Educação Superior, tem sido motivo de pesquisas e espaços de reflexão nos últimos anos. Em 2006, foi realizado o I Fórum Nacional em Defesa da Qualidade do Ensino de Comunicação (Endecom), promovido pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), porém, consideramos que, especificamente na área de Relações Públicas e Comunicação Organizacional no Brasil, foi só na última década que pesquisadores (Ferrari, 2018, 2017; Ferrari; Barros, 2021; Ferrari; Martins; Barros, 2020; Grohs, 2018; Martins, 2021; Santos; Ferrari, 2017) da área começaram a se preocupar com a qualidade da docência e dos efeitos do processo de ensino-aprendizagem no mundo do trabalho da comunicação junto aos estudantes da área.

Os estudos realizados chegam a duas questões importantes. A primeira trata da capacitação dos docentes e coordenadores. Os resultados de pesquisas mostram que, principalmente nas Instituições de Educação Superior (IES) privadas, o objetivo de manter o equilíbrio entre um alto número de estudantes em sala de aula e a receita financeira, tem causado, além de estresse dos docentes, um sucateamento do ensino que passa a ser um processo massivo de entrega de conteúdos. O discurso das IES que, em algum momento trata de colocar os docentes como os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, cai por terra no momento em que o desempenho deles falha devido à falta de apoio pedagógico permanente, do excesso de alunos em sala de aula, de recursos tecnológicos insuficientes, além de nem sempre contar com um plano de carreira sustentável.

A segunda questão está voltada para o repensar da formação dos jovens em Relações Públicas na sociedade pós-contemporânea. A vulnerabilidade e a complexidade, vistas como fenômenos da sociedade atual, têm afetado o mundo do trabalho, notadamente pela adaptação e reinvenção de novas atividades profissionais. Tal mudança não tem sido acompanhada pelas IESs que não conseguem seguir as rápidas transformações, e deixam de perceber que a formação dos estudantes não se conclui quando recebem seus diplomas, mas se prolonga por toda a vida (*lifelong learning*) (Zabalza, 2020).

Diante desse cenário, a ideia de instituir o *Colóquio Acadêmico* da Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas (Abrapcorp) seguiu o sentido de proporcionar um espaço



de debate qualificado com docentes e coordenadores dos cursos de Relações Públicas e Comunicação Organizacional. Definimos como objetivos:

- refletir sobre o cenário acadêmico contemporâneo, o novo perfil do docente e do estudante;
- discutir sobre os diferentes contextos culturais brasileiros e suas necessidades particulares na formação de comunicadores;
- verificar os resultados da implantação das novas Diretrizes Curriculares nos cursos de Relações Públicas; e
- propor novas metodologias de ensino e aprendizagem para as distintas realidades do País.

Em 2018, fez-se a proposta da criação do *Colóquio Acadêmico da Abrapcorp* para a direção da associação, que prontamente acolheu e aprovou a iniciativa. O *I Colóquio Acadêmico Abrapcorp* ocorreu em formato presencial, no dia 06 de maio de 2019, na Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, durante a realização do *XIII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação Organizacional e Relações Públicas*. Para a abertura do colóquio, contamos com a presença da Profa. Dra. Manolita Correia Lima, coordenadora do Núcleo de Inovação Pedagógica (NIP) da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), e professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Gestão Internacional da mesma instituição. A sua apresentação tratou sobre *Reflexões sobre a formação do professor no Ensino Superior*.

Em seguida foi realizado um painel sobre *Competências acadêmicas e competências para a vida profissional*, com três palestrantes, sendo um deles da Argentina. Durante esse primeiro evento foram expostos nove Relatos de Experiências Docentes (REDs), por professores e coordenadores de cursos de Relações Públicas de várias partes do Brasil. Os colóquios de 2020 e 2021 foram realizados em formato remoto, devido à crise sanitária da Covid-19.

O *II Colóquio Acadêmico da Abrapcorp* ocorreu nos dias 23, 24 e 25 de setembro de 2020, em formato remoto. Naquele ano, contamos como conferencistas convidados o Prof. Dr. Nilson José Machado, da Faculdade de Educação da São Paulo (FEUSP), que dissertou sobre as *Dimensões da ação do professor na contemporaneidade*, e a Profa. Dra. Joana Guilares de Aguiar, do Instituto de Química da Universidade Federal Fluminense (UFF), que tratou do tema *Por que é tão difícil inovar nas práticas de ensino? Um modelo*



de formação universitária centrado na saúde pedagógica. Nesse colóquio foram apresentados 11 REDs em duas tardes seguidas.

Nos dias 19, 20 e 21 de outubro de 2021 foi realizado o *III Colóquio Acadêmico da Abrapcorp*, também em formato remoto, e teve como conferencistas o Prof. Dr. Simon Schwartzman, sociólogo, professor universitário e pesquisador associado do Instituto de Estudos de Política Econômica (IEPE), e o Prof. Dr. Hélder Lima Gusso, Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foram apresentados 18 REDs durante duas tardes.

Nos três colóquios realizados, a proposta foi trazer pesquisadores da área da Educação com visão crítica e contemporânea do que representa o processo de ensino-aprendizagem na atualidade. Também, o espaço dedicado a experiências acadêmicas com os docentes e coordenadores vem proporcionando um debate qualificado para a discussão de Metodologias Ativas e de novas formas de ensino e aprendizagem, sempre respeitando as diferenças locais que são tão importantes em um país como o Brasil. O mais gratificante é ver docentes de Norte a Sul do país discutindo assuntos relevantes em suas rotinas cotidianas, assim como conhecer a criatividade dos colegas na implementação de novas maneiras de conectar os estudantes aos conteúdos dos cursos.

Em 2021 tivemos a oportunidade de contar com dois colegas estrangeiros, da Costa Rica e de Moçambique, o que muito nos orgulha, por atravessar nossas fronteiras e trocar experiências sobre a docência. Esperamos, nos próximos colóquios, contar com mais docentes da América Latina. Após três anos de realização dos encontros, achamos que era o momento de divulgar a produção de parte dos REDs à comunidade acadêmica brasileira e latino-americana.

O presente *e-book*, *Colóquios Acadêmicos Abrapcorp: conectando Experiências Docentes (2019-2021)*, traz em sua abertura um experiente pesquisador da área de educação – Prof Hélder Lima Gusso – que, de forma precisa, traz à baila questões da autonomia didático-pedagógica, assim como o uso das tecnologias durante e após a pandemia da Covid-19.

Em seguida, o *e-book* está dividido em duas partes de REDs. A primeira parte traz sete textos que tratam de experiências docentes em diferentes âmbitos e saberes. A segunda parte, está composta por dez textos que



apresentam experiências de processo de ensino-aprendizagem durante a Covid-19, período marcante na vida acadêmica no Brasil.

Dessa forma, estamos seguras de que o conteúdo do *e-book* será extremamente útil para todos os docentes dos cursos da área de Relações Públicas no Brasil e da América Latina, apresentando diferentes estratégias e metodologias para proporcionar um ensino, como mencionou Zabalza (2020), que promova o desenvolvimento de competências, e que articule experiência escolar e extracurricular, ou seja, a academia com a vida.

Para que esta iniciativa pudesse se tornar realidade, agradecemos à Abrapcorp, por proporcionar esse espaço de debates e reflexões. Esperamos que o Colóquio Acadêmico siga como parte integrante desta entidade que, ao longo dos anos, tem apoiado pesquisadores, docentes e estudantes de Relações Públicas e Comunicação Organizacional.

Em especial, agradecemos à Profa. Dra. Margarida M. K. Kunsch, por sempre acreditar que a educação é o caminho para o desenvolvimento e o progresso.

Finalmente, agradecemos a todos os docentes que participaram desde a primeira edição do Colóquio, em 2019, esperando que sigam qualificando o nosso espaço de discussão e aprendizagem.

Boa leitura!

São Paulo, 18 de julho de 2022.

Profa. Dra. Maria Aparecida Ferrari

Coordenadora do Colóquio Acadêmico da Abrapcorp

Profa. Dra. Juliane Martins

Vice-coordenadora do Colóquio Acadêmico da Abrapcorp



REFERÊNCIAS

FERRARI, M. A.; BARROS, K. F. Implicações da crise sanitária na atividade dos docentes do curso de Relações Públicas: repercussões na educação, comunicação e saúde individual. In: ROSSI, J. C. (org.). **Educação, Comunicação e Saúde: avanços e desafios da contemporaneidade**. Ed. Típica, Botucatu, 2021. p. 11-28.

FERRARI, M. A.; MARTINS, J.; BARROS, K. F. Desafios ao processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Graduação de Relações Públicas no Brasil ante a pandemia da Covid-19. **Revista ALAIC**, [S. l.], p. 304-314, 2020.

FERRARI, M. A. **Perfil dos cursos de Relações Públicas no Brasil: uma visão dos coordenadores e docentes do processo ensino-aprendizagem**. 2017. Tese (Livre-docência) – ECA-USP, São Paulo, SP, 2017.

FERRARI, M. A. **Didática nos cursos de Relações Públicas: desafios e perspectivas do ensino universitário**. Relatório de pesquisa. São Paulo, SP: ECA-USP, 2018.

GROHS, A. C. C. P. **Laboratório de relacionamentos estratégicos: nova metodologia educacional para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas**. Tese (Doutorado) – ECA-USP, São Paulo, SP, 2017.

SANTOS, C. M. R. G.; FERRARI, M. A. (Orgs.). **Aprendizagem ativa: contextos e experiências em comunicação**. Bauru, SP: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2017. Disponível em: <https://www.faac.unesp.br/Home/Utilidades/aprendizagem-ativa---versao-digital.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

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

ZABALZA, M. A. A nobre missão dos professores universitários no século XXI: uma visão contemporânea vinda da Espanha. Entrevista. **Revista Organicom**, [S. l.], ano 17, n. 32, jan./abr., p. 20-28, 2020.



CAPÍTULO 2

O ENSINO SUPERIOR E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS ANTES, DURANTE E APÓS A PANDEMIA¹

Hélder Lima Gusso²

RESUMO

A adoção de tecnologias educacionais pode estar a serviço de diferentes interesses. Para quem concebe ensinar como “passar conteúdos”, as tecnologias são úteis – se ajudam a disseminar informações. Para quem concebe o Ensino Superior como um processo comprometido com o desenvolvimento da capacidade de atuação dos aprendizes para a transformação da realidade social, ele tem outras funções e sentidos. Neste ensaio são examinadas algumas evidências de que a utilização forçada de recursos *on-line* – em decorrência da pandemia da Covid-19 – pouco contribuiu para a incorporação de tecnologias compatíveis com um desenvolvimento autônomo das universidades. Ademais, destaca o papel central do digital na vida contemporânea, demandando a sua incorporação nos projetos de cursos de graduação das universidades brasileiras.

Palavras-chave: Ensino Superior; educação *on-line*; educação pós-digital; Ensino Remoto Emergencial; futuro da Educação Superior.

¹ Capítulo inspirado na apresentação realizada na mesa de abertura *Ensino Superior: Lições da Pandemia*, durante o *III Colóquio Acadêmico da Abrapcorp*, em 2021. A elaboração deste capítulo contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), termo do convênio n. 2021TR000309.

² Professor do Departamento de Psicologia da UFSC. Mestre e doutor em Psicologia pela UFSC. E-mail: helder@gusso.me. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3784831238711873>



ABSTRACT

The adoption of educational technologies may serve different interests. For those who conceive of teaching as “delivering content”, technologies are useful—if they help to disseminate information. For those who view Higher Education as a process committed to developing learners’ capacity to act toward transforming social reality, it has other functions and meanings. This essay examines evidence suggesting that the forced use of online resources—due to the COVID-19 pandemic—has contributed little to the incorporation of technologies compatible with the autonomous development of universities. Furthermore, it highlights the central role of digital technology in contemporary life, emphasizing the need for its incorporation into the undergraduate course curricula of Brazilian universities.

Keywords: Higher Education; online education; post-digital education; Emergency Remote Teaching; the future of Higher Education.

1. INTRODUÇÃO

A Educação é uma instituição fundamental no desenvolvimento de um país. O papel das instituições educacionais vai muito além da transmissão de conteúdos. À escola e à universidade compete o difícil papel de auxiliar no desenvolvimento da capacidade de compreender o mundo e de atuar sobre ele de modo compatível com os princípios e valores humanitários previstos na Constituição.

A escola e a universidade promovem o desenvolvimento da cidadania, ensinando pessoas a descobrirem e reivindicarem os seus direitos, e a cumprirem os seus deveres como integrantes de um complexo sistema social. Não há possibilidade de um Estado Democrático de Direito que viabilize liberdade e dignidade para o seu povo, sem que este último seja capaz de pensar a sua própria realidade, e sem acesso ao melhor conhecimento científico, filosófico e artístico disponível.

Dentre os múltiplos temas, problemas e controvérsias contemporâneas no campo educacional brasileiro, um ponto de discussão em evidência, e sobressaltado em decorrência da pandemia, é o uso de tecnologias digitais e da conectividade na Educação Básica e Superior. Isso, inclusive, é um dos eixos presentes nas discussões relacionadas ao novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034 (Fórum Nacional de Educação, 2021).



Neste capítulo são examinadas algumas evidências de que a utilização forçada de recursos *on-line*, em decorrência da pandemia da Covid-19, pouco contribuiu para a incorporação de tecnologias compatíveis com um desenvolvimento autônomo das universidades. Ademais, destaca o papel central do digital na vida contemporânea, demandando a sua incorporação nos projetos de cursos de graduação das universidades brasileiras.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. O ACESSO AO CONHECIMENTO É UM PROBLEMA DAS ESCOLAS, MAS A FUNÇÃO DA ESCOLA É MAIS ABRANGENTE DO QUE APENAS A GARANTIA DE ACESSO

Nas décadas de 1970 a 1990, havia uma forma popular muito simples de descobrir se uma família brasileira tinha recursos: bastava saber se havia a enciclopédia Barsa em casa. A ausência de bibliotecas nas escolas, somado ao alto custo de enciclopédias desse tipo, a tornavam um artigo de luxo para as famílias brasileiras. Em escolas que atendiam famílias de classe média – algumas poucas com Barsa, a maioria sem – os trabalhos escolares dos alunos, cujas famílias a possuíam, eram os mais completos (ou, ao menos, os com maior quantidade de páginas em papel almaço!) e, por isso, valorizados pelos professores. Os demais estudantes – os sem Barsa – por vezes imploravam ao colega mais rico pelo acesso ao conhecimento presente naquelas coleções de incontáveis volumes. O conhecimento parecia infinito, dado o tamanho e a quantidade de livros que a compunha.

O acesso ao conhecimento, naquele universo que ainda desconhecia a internet, dependia do acesso ao livro físico. Hoje, o livro físico é uma opção aos que preferem o cheiro do papel, e que têm lugar para guardá-lo; não mais a única alternativa. É importante compreender que o acesso ao conhecimento sempre foi um aspecto central da escola.

Uma das formas de avaliar a qualidade de uma escola era pelo tamanho de seu acervo bibliotecário. Isso definia o quanto ela poderia tornar o conhecimento acessível aos seus alunos e à comunidade onde se inseria. Uma escola sem biblioteca era uma escola com limitado acesso ao conhecimento



disponível. E ninguém deveria depender da boa vontade de um vizinho rico para acessar sua Barsa. O que choca, ainda hoje, é a constatação de que menos da metade das escolas públicas no Brasil dispõe de biblioteca ou, ao menos, uma sala de leitura (Todos pela Educação, 2019).

Se até os anos 2000 uma Barsa parecia uma fonte inesgotável de informação, neste início de século XXI viu-se a quantidade de informação armazenada e acessível digitalmente crescer exponencialmente. Expressões como *revolução digital* ou *era da informação* passaram a fazer parte do cotidiano, em decorrência da transição dos modos analógicos para os digitais de registro, sistematização e acesso à informação.

A quantidade de informação hoje acessível na internet é infinitamente maior do que aquela disponível aos professores dentro de uma biblioteca universitária nos anos 1980. Enquanto no fim da década de 1980 aproximadamente 99% das informações armazenadas estavam disponíveis em meios analógicos, ainda em 2007, 94% das informações disponíveis à humanidade já estavam em formato digital (Hilbert; Lopez, 2011).

Os professores de hoje, nascidos entre as décadas de 1960 e 1990, cresceram em um mundo basicamente analógico. Muitos já rodaram provas no mimeógrafo, outros começaram a trabalhar já com o apoio das fotocópias. Aprendeu-se a lecionar – pelo exemplo dos próprios professores mencionados aqui neste capítulo – com apenas quadro e giz. Alguns professores, mais novos, faziam transparências para usar no retroprojeto. Os mais versados na tecnologia da época chegavam a fazer animações sobrepondo transparências no retroprojeto.

De diferentes modos, as tecnologias educacionais – não necessariamente digitais – sempre estiveram presentes na rotina pedagógica. Inclusive, algumas das pretensas novas tecnologias educacionais – aclamadas hoje como disruptivas – são releituras de tecnologias já desenvolvidas no passado (Mackenzie *et al.*, 2022).

Os professores de hoje cresceram e foram formados em um mundo analógico, com recursos analógicos. Mas, agora, lecionam para gerações que já nascem em um mundo pós-digital: um mundo em que o digital já é parte do cotidiano, mesmo nas atividades mais simples, como ler, brincar ou pagar a passagem do ônibus; um mundo em que o digital é parte intrínseca dos modos de vida, não uma particularidade separada dela (Jandric *et al.*, 2018). Essa



mudança tem implicações sérias sobre o modo como cada um se relaciona com os estudantes e com o conhecimento.

Se até o fim do século XX poderia ser justificável atribuir às escolas e universidades o papel de local privilegiado de acesso ao conhecimento, qual seria o valor dessas instituições hoje, quando o acesso ao mundo de informações está disponível em maior volume nos computadores e celulares? Se no passado talvez até se pudesse dar valor à uma instituição de ensino que só viabilizava acesso ou transferência de conteúdos, hoje, com as tecnologias digitais, essa seria uma instituição sem sentido: não conseguiria concorrer com a internet.

Nesse sentido, um entendimento mais preciso sobre o papel social das instituições educacionais torna-se necessário. Talvez, nunca tenha sido apenas o acesso ao conhecimento o problema principal a ser resolvido pelas escolas. Talvez, a priorização da busca pelo acesso às informações estivesse em evidência, em decorrência de se viver em um contexto em que nem isso ainda é garantido. Mas é preciso olhar além, e retomar o sentido das instituições educacionais. Talvez esse ponto seja um dos poucos consensos entre os grandes teóricos da educação (Piaget, Vygotsky, Skinner, Freire etc.).

As principais teorias educacionais destacam que o papel da educação deveria ser o desenvolvimento de uma capacidade de atuação mais efetiva e afetiva com o mundo no qual o aprendiz está inserido. Aprender a compreender a sua própria realidade, e atuar sobre ela, de modo a promover melhores condições de vida para si e para os outros, talvez seja uma expressão mais clara daquilo que é esperado das agências educacionais (Gusso *et al.*, 2020). Tal aprendizagem envolve não apenas o desenvolvimento de habilidades para o trabalho, mas, principalmente, para a vida em sociedade, para o exercício da cidadania e da solidariedade.

Para desenvolver tais habilidades, apenas o acesso à informação é insuficiente. E, aqui, o papel das instituições educacionais é sobressaltado: a criação de condições facilitadoras para o desenvolvimento de habilidades para a vida, a partir do mais atualizado conhecimento científico, filosófico e artístico (Gusso, 2013). Em tal perspectiva o conhecimento não é ignorado, mas realocado: deixa de ser o objetivo do processo educacional, e se torna um dos insumos a partir do qual tais habilidades são desenvolvidas (Kubo; Botomé, 2001).



Além dos conteúdos ou informações, no planejamento pedagógico também deveriam ser considerados os aspectos da realidade social, na qual vivem os estudantes e os recursos educacionais disponíveis (Cortegoso; Coser, 2011). Vale a pena examinar mais cuidadosamente estes dois últimos aspectos.

2.2 A CENTRALIDADE DO DIGITAL NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Como seria a vida de um estudante universitário hoje, sem tecnologias digitais? Como seria ficar sem *e-mail*? Sem redes sociais? Sem a Wikipédia? Sem o Google? Sem as bases de dados *on-line*? Quem ainda saberia procurar por um livro, buscando sua matriz (antigas fichas de 10 x 15 cm, ordenadas com informações catalográficas das obras) em um catálogo de biblioteca para consulta ao acervo? A rotina de um estudante está constantemente envolvendo tecnologias digitais, seja em suas atividades na universidade, seja em qualquer outra dimensão de suas vidas.

É importante notar que a inserção das novas tecnologias digitais não pede licença. Ninguém foi consultado se a agência bancária poderia ser transformada em um caixa eletrônico e, posteriormente, em um aplicativo. Muitos bancos, hoje, nem agência física têm. Ninguém foi consultado quando os processos administrativos nas universidades deixaram de tramitar em papel e passou a ser digital. **Uma instituição de ensino que ignore as implicações das novas tecnologias digitais nos modos de vida fornecerá uma educação desconectada da realidade.** Note o uso do termo *desconectado* aqui já como um resultado da incorporação dessas tecnologias nos próprios discursos. O digital é parte central do modo de vida de cada um.

Além da inegável dimensão digital da realidade na qual vivem os estudantes, é também importante um breve exame sobre o uso de recursos educacionais digitais – no Ensino Superior – nos cursos presenciais. Com algumas exceções, até 2020, antes da pandemia, é seguro afirmar que, na maior parte das Instituições de Ensino Superior (IES), o uso de recursos digitais ainda era uma prática tímida nos cursos de graduação e programas de pós-graduação. Entre tais exceções, as duas mais corriqueiras eram o uso de *slides* e de projetores multimídia, e o compartilhamento de arquivos.



No Ensino Superior presencial, típico antes da pandemia, uma disciplina comum ainda era basicamente constituída por aulas expositivas-dialogadas, uso de *slides* e pela disponibilização de textos nas pastas das disciplinas nos serviços de fotocópia. Ainda eram raros os casos em que se utilizava um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ou *Learning System Management* (LSM) e, ainda assim, quando utilizado, o seu uso tipicamente se restringia ao mero compartilhamento de arquivos.

A baixa utilização de recursos educacionais digitais não era um evento ao acaso. Deve ser compreendido como resultado da inadequada formação de professores universitários disponível no país, e do baixo incentivo e acesso a recursos nas próprias instituições de ensino.

A instância responsável pela formação do professor universitário no país são os programas de pós-graduação *stricto-sensu* (mestrado e doutorado), que é um problema já diagnóstico há tempos, mas até hoje não resolvido, pois focam apenas na formação de cientistas, deixando ao acaso a formação de professores (Botomé; Kubo, 2002).

Sem uma formação pedagógica básica, não seria de se esperar uma formação em habilidades pedagógicas digitais. Da mesma forma, a discussão nos colegiados de curso, sobre a inserção do digital nos projetos de curso ou nas práticas docentes, quando existente, também parece um tabu, ou algo muito distante da realidade.

Em síntese, enquanto no campo das tecnologias educacionais estão em pauta discussões sobre potencializar a qualidade do ensino, o uso da Inteligência Artificial (IA), o desenvolvimento de modelos descentralizados para disponibilização de recursos educacionais abertos e gratuitos, a gamificação de processos de ensino e atividades *on-line* que promovem interação social etc., as aulas na universidade brasileira tipicamente seguiam o mesmo modelo de aula expositiva – com sorte, dialogada – de décadas atrás.

2.3 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO SUPERIOR NA PANDEMIA: PODERIA-SE TER INOVADO...

Em fevereiro de 2020 a educação brasileira parou. O surto da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), impediu que

instituições de ensino seguissem com suas atividades presenciais. Em abril de 2020 já havia clareza de que a pandemia não seria contida tão rapidamente (Kissler *et al.*, 2020). Dada a duração estimada e o custo social de parar, a decisão que precisou ser tomada nas IES foi viabilizar condições de Ensino a Distância (EaD) (Gusso *et al.*, 2020).

Entretanto, transpor o ensino presencial para a modalidade a distância não é tarefa simples. Já no início da pandemia, especialistas alertavam para os riscos envolvidos em uma adaptação improvisada das condições de ensino presenciais para o contexto *on-line*. Essa transposição, sem adequada avaliação das condições de acesso de estudantes e professores, sem qualificação para utilização dos recursos disponíveis, sem dimensionamento da infraestrutura e recursos disponíveis, e sem suporte profissional, sabidamente envolvia grande risco de prejuízos educacionais e sobrecarga de trabalho aos professores, aos estudantes e demais profissionais nas IES (Gusso *et al.*, 2020).

Em decorrência disso, pesquisadores no campo educacional chegaram a demarcar a proposição de um novo conceito – Ensino Remoto Emergencial (ERE) – em uma tentativa de destacar que aquilo que passaria a ocorrer nas instituições não seria equiparável às experiências estruturadas no campo da EaD (Hodges *et al.*, 2020). Embora o ERE não seja propriamente uma categoria distinta de EaD, parece um importante destaque quanto ao modo improvisado com o qual sistemas e recursos *on-line* foram adotados, de modo que os resultados das experiências educacionais em ERE talvez sejam pouco generalizáveis para o amplo campo da EaD.

O desenvolvimento de um projeto de adaptação ao ensino *on-line*, comprometido com a qualidade do curso ofertado, deveria envolver, minimamente:

- Disponibilidade de equipamentos para estudantes e professores;
- Acesso à internet de qualidade;
- Desenvolvimento de competências digitais dos professores para planejar e executar ensino *on-line*;
- Competências digitais dos alunos para realizar ensino *on-line*;
- Suporte para adequação das características do ambiente de trabalho e estudo;
- Monitoramento dos tipos de dificuldade que professores e estudantes estão enfrentando;
- Avaliação das expectativas e satisfação das pessoas envolvidas no

processo;

- Avaliação da viabilidade de ensinar os objetivos de aprendizagem de cada disciplina;
- Disponibilização de condições para que professores possam planejar/adaptar atividades de ensino;
- Formação de professores para avaliação de aprendizagem na modalidade *on-line* (Gusso *et al.*, 2020).

Certamente, as instituições que mais investiram na avaliação de suas condições, e na adequação para viabilizar a transposição ao ensino *on-line*, foram as que puderam desenvolver melhores planos de ação e tomar decisões fundamentadas. Embora o ERE tenha sido a realidade instituída por mais de dois anos no Ensino Superior brasileiro, parece seguro dizer que o que predominou foi uma tentativa de reproduzir a lógica do ensino presencial no formato *on-line* sem a devida transposição ao novo contexto. Dentre as queixas frequentes no período do ERE, alguns problemas foram sobressaltados.

Em algumas instituições houve intensa reclamação decorrente da falta de flexibilização do modo como as atividades de ensino foram conduzidas, de forma insensível à dura realidade imposta pela pandemia, com decorrências à saúde e à economia das famílias, e às condições de conectividade dos estudantes. A falta de consideração no planejamento pedagógico das realidades instituídas em cada contexto, foi, certamente, a principal queixa por parte dos estudantes nesse período.

Outro problema agravado foi quanto às crises institucionais nas IES. Nas instituições públicas, o período de pandemia coincidiu com o tempo de maior quantidade de intervenções arbitrárias do governo federal sobre a autonomia das universidades desde o fim da ditadura militar, desrespeitando, por exemplo, a escolha de reitores. Como decorrência, observou-se – em instituições sob intervenção – a tomada de decisões não democráticas e o desrespeito às instâncias colegiadas. Somado a isso, o corte nos orçamentos das universidades públicas intensificou os problemas relacionados com a falta de recursos.

Por outro lado, nas instituições privadas, apoiadas pela situação emergencial e flexibilização de regras e mecanismos de controle, foram observadas

³ Lista de recursos pedagógicos *on-line* elaborada coletivamente pelos estudantes da disciplina *Ensino Remoto Emergencial*, que foi ofertada pelo autor, durante o período de pandemia, para alunos de graduação, pós-graduação e professores na UFSC.



situações, como abusos trabalhistas, com demissões em massa de professores, e junção de turmas de uma mesma disciplina de diferentes unidades, de uma mesma rede de ensino, precarizando as condições de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista pedagógico, o retrato mais frequente do que ocorreu durante o ERE foi a tentativa de reprodução do tempo e espaço do ensino presencial no contexto *on-line*, com a tentativa de realizar a totalidade do tempo de aula em atividades síncronas com presença obrigatória. Um breve exame de qualquer curso de EaD deveria ser suficiente para identificar o papel das atividades assíncronas – feitas no ritmo do estudante, de acordo com suas condições – como fundamentais no ensino *on-line*.

Relacionado com a tentativa equivocada de utilizar todo tempo de uma disciplina em atividades síncronas, esteve a reprodução do modelo conteudista de ensino, problema já antigo também no ensino presencial. Na maior parte dos contextos, as aulas foram constituídas basicamente por exposições orais do professor, com ausência de atividades, discussões, *feedbacks* etc.

A ausência de atividades dos alunos ao longo de uma disciplina implica na inexistência de avaliações formativas que auxiliem o estudante a compreender *o quê* e *o quanto* está aprendendo. A triste realidade é que no lugar de promover avaliações contínuas e de caráter formativo, muitas instituições centraram as discussões sobre avaliação na modalidade *on-line* apenas na tentativa de implantação de mecanismos para evitar cola, reduzindo o papel da avaliação da aprendizagem.

Por outro lado, seria um equívoco afirmar que o período em ERE não ensinou nada. É provável que professores do ensino presencial agora tenham, ao menos, mais familiaridade com o uso de AVA, como o Moodle, Blackboard, Canvas ou Classroom, mesmo que a utilização desses recursos esteja ainda restrita a atividades simples, como o compartilhamento de documentos e registro de notas. Também é provável que a maior parte dos professores tenha aprendido a utilizar recursos para transmitir uma videoaula, tais como BigBlueButton/WebConf, Google Meet, Zoom, Teams, Jitsi, entre outros.

Os professores que já eram mais versados em habilidades digitais, ou que tiveram acesso a formações específicas na área, talvez tenham se apropriado de outras ferramentas, recursos ou *apps* que foram popularizadas neste período, como o Padlet, Mentimeter, Kahoot, Edupulses, Diagrams, Poll Everywhere, TeamViewer, Jamboard, Mindmeister, Flipgrid, Anki Flash-



cards, Genially, Issuu, Taskade, Miro, Discord, GoConqr, Gather, FakeCheck, Notion e Habitica³. Outros, animados com as possibilidades de disseminação de conhecimento pela internet, passaram a utilizar plataformas de vídeo, de *podcasts* e redes sociais.

É inegável que a adoção de cada uma dessas iniciativas pode operar em benefício dos processos de ensino-aprendizagem. Entretanto, é fundamental notar como tais mudanças pedagógicas vieram atrás daquilo que a indústria de tecnologia tem produzido e divulgado, e que tal desenvolvimento tipicamente não parte de um exame cuidadoso dos problemas e necessidades educacionais, mas de modelos de negócios viáveis e escalonáveis.

É a indústria da tecnologia que está ditando as mudanças na didática. Essa adoção acrítica dos recursos fortalece a tendência à modernização reflexa no Ensino Superior, e não um desenvolvimento autônomo e coerente com aquilo que poderia ser projetado como um futuro para a Educação de um país (Ribeiro, 1969).

A *modernização reflexa*, termo cunhado por Darcy Ribeiro na década de 1960, designa uma perspectiva na qual a adoção de inovações isoladas (recursos, ferramentas, *apps* etc.) – geralmente mimetizando o que se faz em outras universidades estrangeiras – levariam muitos a uma universidade de qualidade. O ponto enfatizado pelo autor é que não há possibilidade para o desenvolvimento de uma universidade necessária sem um profundo entendimento de seu papel na sociedade em relação à produção e disseminação do conhecimento, e da elaboração de processos, estruturas e funcionamento que potencializam uma transformação social coerente com tal conhecimento.

No dia a dia do professor, isso implicaria em um exame da própria concepção do que é ensinar e naquilo que seria fundamental ser modificado para melhorar as condições de ensino-aprendizagem, antes de adotar qualquer recurso que esteja disponível. No campo da Educação já há uma vasta produção científica caracterizando problemas, limitações, alternativas e possibilidades para melhorar o ensino.

Tem-se um exemplo: um modismo contemporâneo em alta é a utilização de sistemas de ensino orientados para o *mastery learning*. Já há *apps*, *sites*, programas etc., que vendem tal solução, sendo o *site* Khan Academy o exemplo mais emblemático do uso dessa estratégia de ensino, com grande sucesso.



A curiosidade em relação a isso é que o *mastery learning*, hoje propagado em sistemas com uma grande inovação *on-line*, tem os seus fundamentos em concepções pedagógicas da década de 1960, mais especificamente nos trabalhos de Benjamin Bloom e Fred Keller. E o estudo de tais concepções pedagógicas permite identificar que os autores que conceberam tais ideias, na verdade se inspiraram no trabalho que já era desenvolvido na década de 1910 por uma professora de Aritmética – Mary Anna Ward –, como explicitado no tópico *Não jogue os princípios educacionais fora junto com as parafernálias tecnológicas*, do trabalho de MacKenzie *et al.* (2022).

E o que faz o *mastery learning* funcionar? Basicamente organizar uma disciplina por etapas, do simples ao complexo, e garantir que o aluno se torne proficiente em uma etapa antes de progredir para a próxima. A garantia de tal proficiência é viabilizada com avaliação formativa contínua, *feedbacks* frequentes e condições de suporte ao aluno que precisa de mais ajuda.

No exemplo apresentado, é possível notar que o importante não é o *app* ou o sistema *on-line* que é utilizado, mas o respeito aos princípios educacionais já amparados por sólida produção de evidências no campo educacional. É nesse sentido que talvez se tenha perdido a oportunidade única, diante da exigência, de repensar os procedimentos pedagógicos em decorrência da pandemia, avaliar princípios, fundamentos e procedimentos pedagógicos que deveriam ser garantidos em uma educação de qualidade, amparados pelo conhecimento já produzido nas ciências da Educação. Talvez tenhamos ficado tão focados em continuar fazendo o que já fazíamos, agora adaptados ao novo contexto virtual, que não percebemos a possibilidade de mudar a própria concepção de ensino-aprendizagem que subjaz o trabalho de ensinar.

Sendo mais específico, talvez também se tenha perdido uma oportunidade única de desenvolver a formação de professores em habilidades docentes digitais que poderiam melhorar a qualidade do ensino oferecido, presencialmente ou a distância. Teve-se a oportunidade de discutir metodologia de ensino, com a possibilidade de vislumbrar alternativas e possibilidades que fossem coerentes com a realidade social de cada instituição. Mas, na prática, talvez se tenha feito apenas aquilo que as grandes empresas internacionais de tecnologia indicaram que deveria ser feito: usar seus programas, adaptando as antigas rotinas, como se a tecnologia divulgada mais amplamente fosse o caminho certo a seguir.



2.4 ENSINO SUPERIOR PÓS-PANDEMIA: MAIS MODERNIZAÇÃO REFLEXA OU DESENVOLVIMENTO AUTÔNOMO?

Passado o auge da pandemia, em 2022, quase que a totalidade das IES brasileiras retomaram suas atividades presenciais. Para quem apenas transpôs o ensino presencial ao *on-line*, é provável que o trabalho seja agora retomar os velhos planos de ensino. Provavelmente haverá maior adoção dos AVAs para disponibilização de material, videoaula etc., e que alguns professores continuem fazendo uso de alguns recursos *on-line* que funcionaram bem durante a pandemia, mesmo em suas aulas presenciais.

Ainda assim, essa mudança do *on-line* para o presencial poderia ser aproveitada como ocasião para avaliação das estratégias pedagógicas utilizadas, e das condições em que o ensino tem sido ofertado nas instituições. Será que – em todas as disciplinas – vale a pena voltar para o formato de sala de aula com 50, 100 estudantes, enfileirados? Já não se tem conhecimento o suficiente para saber que esse tipo de estratégia é pouco efetivo? Não seria oportuno reavaliar os próprios projetos pedagógicos de cursos para um exame cuidadoso quanto à compatibilidade entre o perfil do egresso previsto no projeto e as necessidades da sociedade contemporânea? Enfim, voltar-se-á à universidade que se tinha antes da pandemia? É isso que se deseja e é isso que a sociedade precisa?

Especificamente sobre a contribuição de recursos digitais, será que as experiências vividas no período em ensino remoto não demonstraram que os recursos *on-line* podem ser importantes para potencializar parte daquilo que se faz, deixando o tempo presencial mais livre para atividades efetivamente de integração, construção e síntese de descobertas? Será que não precisamos reduzir o preconceito contra a educação a distância bem planejada, diferente do imprevisto precário de adaptar as pressas as atividades presenciais pro contexto *on-line*? Será que ainda há espaço para uma aula expositiva? Será que ainda vale a pena voltar para sala de aula para “dar aula”? Apresentar *slides*? Isso ainda faz algum sentido?

Voltar à universidade que se tinha talvez não seja uma possibilidade, ou não seja aquilo que se deseja, ou aquilo que a sociedade precisa. Para aqueles que reduzem o papel da educação ao mero repasse de informações, as experiências no ensino remoto talvez tenham vislumbrado o fim da universidade:



“pode-se substituí-la por videoaula”; “ferramentas digitais substituem professores”; “o digital acabará com a educação presencial”; entre outras variações de discursos similares.

Uma perspectiva mais promissora parece ser a retomada do papel social da Educação Superior, com a incorporação necessária do universo digital no dia a dia de professores e estudantes. Se a Educação Superior visa qualificar profissionais para a transformação da realidade social a partir do conhecimento disponível, e se a realidade na qual se vive incorpora centralmente elementos do mundo digital, logo, professores precisam acompanhar as mudanças no mundo para auxiliar no percurso formativo dos estudantes em relação aos desafios do mundo contemporâneo.

A universidade é um sistema aberto em interação com a comunidade na qual se insere. A universidade precisa olhar para fora de si e para o futuro, com respeito e consideração ao passado, apropriando-se das experiências e do conhecimento já produzido. Compreender isso será fundamental para a qualidade da educação que oferecida nos próximos anos. Nessa perspectiva, quatro grandes desafios ao Ensino Superior na próxima década precisam ser sobressaltados:

1. **Conectividade:** a conectividade é um direito básico, fundamental para a inclusão social e desenvolvimento das pessoas. Não pode ser um privilégio (uma nova Barsa...) de poucos. É preciso garantir a universalização desse direito para que todos os estudantes possam se beneficiar de novas tecnologias de ensino que venham a ser implementadas. Do mesmo modo, a garantia do acesso à equipamentos também é uma questão básica para a adoção de novas tecnologias educacionais;
2. **Autonomia:** é fundamental que novas tecnologias a serem utilizadas atendam às necessidades educacionais, não sendo apenas bons modelos de negócios rentáveis e escalonáveis para quem as produz. Nessa direção, é necessário romper com a dependência em relação às indústrias de tecnologia, em direção a um desenvolvimento mais autônomo. Isso, em outras palavras, envolve o engajamento das universidades em movimentos como a Educação Aberta e a Ciência Aberta, e o incentivo e financiamento público para o desenvolvimento das tecnologias que irão moldar a educação em um futuro próximo;
3. **Ênfase na avaliação da informação:** o universo digital é um am-



biente fértil para a propagação de *fakenews* e de informações de baixa confiabilidade. Novas tecnologias embasadas em IA têm complexificado ainda mais os limites entre a verdade e a ficção. Já há recursos *on-line* produzem textos dissertativos inéditos apenas com base em palavras-chave informadas ao sistema (e. g., Writesonic), e mesmo recursos que possibilitam criar representações visuais complexas realistas com base em combinações de palavras (e. g., Dall-E 2), que beiram o inacreditável. Mais do que nunca, o papel da educação não pode ser restringido ao acesso à informação, mas centralmente ao desenvolvimento da capacidade de avaliar a confiabilidade de informações ou, em outras palavras, o desenvolvimento do senso crítico;

4. **Inserção das tecnologias digitais como parte de um projeto educacional:** a inserção de novas tecnologias educacionais não deveria ser um esforço discricionário de cada professor, mas parte da estratégia educacional de cada instituição e curso. Os professores devem ter a oportunidade de aprender sobre recursos disponíveis, e avaliar, coletivamente, aquilo que é pertinente à realidade de cada curso e disciplina. A adoção de novas tecnologias deve estar presente nos projetos de curso, currículos e debates entre professores e estudantes. Tais tecnologias deveriam servir para a promoção das conexões entre o estudante e o universo das informações, estudante e seus pares, estudante e seus professores e, por fim, estudante e realidade local na qual está inserido e realidade de seu próprio país.

O digital já faz parte da vida humana, e a tendência é que se torne uma parte ainda mais importante na vida de qualquer cidadão nos próximos anos. Traz consigo, também, novas possibilidades para favorecer os processos de ensino-aprendizagem. A universidade, com o seu compromisso com a inclusão social e com o desenvolvimento do país, precisa incorporar tais elementos em suas rotinas.

Obviamente, não será um desafio individual para cada professor, mas demandará um esforço coletivo para a garantia de direitos, como a conectividade de alunos e professores, e o investimento em estrutura e na qualificação dos profissionais

REFERÊNCIAS



BOTOMÉ, S. P.; KUBO, O. M. Responsabilidade social dos programas de Pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. **Interação em Psicologia**, Curitiba, jun. 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v6i1.3196>

CORTEGOSO, A. L.; COSER, D. **Elaboração de programas de ensino: material autoinstrutivo**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Inclusão, equidade e qualidade: compromisso com o futuro da educação brasileira**. 2021. Documento de referência. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/conae2022/documentos/DOCUMENTO_REFERENCIA_CONAE_2022_APROVADO_30_07.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

GUSSO, H. L. **Avaliação da eficiência de um procedimento de apresentação semanal de consequências informativas ao desempenho de alunos em nível superior**. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GUSSO, H. L. *et al.* Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/es.238957>

HILBERT, M.; LOPEZ, P. The World's Technological Capacity to Store, Communicate, and Compute Information. **Science**, [S. l.], v. 332, n. 6025, p. 60-65, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.1200970>

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and *on-line* learning. **Educause Review**, Washington, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-on-line-learning>. Acesso em: 29 abr. 2020.

JANDRIĆ, P. *et al.* Postdigital science and education. **Educational Philosophy and Theory**, [S. l.], v. 50, n. 10, p. 893-899, 26 mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>

KISSELER, S. M. *et al.* Projecting the transmission dynamics of SARS-CoV-2 through the postpandemic period. **Science**, [S. l.], v. 368, n. 6493, p. 860-868, maio 2020. Acesso em: 24 maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.abb5793>

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, n.



1, 31 dez. 2001. DOI: <https://doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>

MACKENZIE, A. *et al.* Dissolving the Dichotomies Between On-line and Campus-Based Teaching: a Collective Response to The Manifesto for Teaching On-line. **Postdigital science and education**, [S. l.], v. 4, p. 271-329. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00259-z>

RIBEIRO, D. A Universidade Necessária. Paz e Terra, 1969.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.



CAPÍTULO 3

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES

PRIMEIRA PARTE

EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM DIFERENTES ÂMBITOS

RELATO 1:

EPISTEMOLOGIAS DO SUL E DECOLONIALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO-DOCÊNCIA NA FAAC-UNES

Nayara Kobori⁴

RESUMO

O presente relato de experiência parte de estratégias pedagógicas aplicadas com aprendizes do curso de Relações Públicas, da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, da Universidade Estadual Paulista, *campus* Bauru – SP. A intenção é compartilhar atividades com foco nos estudos decoloniais e as Epistemologias do Sul, para ampliar o repertório científico em Comunicação. As estratégias partiram de Metodologias Ativas para o ensino remoto, bem como da integração com atividades extracurriculares oferecidas pela própria universidade. Como resultado, percebe-se um conhecimento maior dos estudantes em torno de novas possibilidades de fazer ciência, superando, principalmente, as bibliografias tradicionais norte-americanas e eurocêntricas.

Palavras-chave: Epistemologias do Sul; decolonialidade; Relações Públicas; Estágio Docência; Metodologias Ativas.

⁴ Jornalista, mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da FAAC-UNESP. E-mail: nayara.kobori@unesp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3028874833294786>.



ABSTRACT

This experience report is based on pedagogical strategies applied to apprentices from the Public Relations course at the Faculty of Architecture, Arts, Communication and Design (FAAC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Bauru-SP. The intention is to share activities focused on decolonial studies and Southern Epistemologies, to expand the scientific repertoire in Communication. The strategies started from active methodologies for remote teaching, as well as integration with extracurricular activities offered by the university itself. As a result, students have greater knowledge of new possibilities for doing science, mainly surpassing traditional North American and Eurocentric bibliographies.

Keywords: Southern Epistemologies; decoloniality; Public Relationship; Teaching Internship; Active methodologies.

1. INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência parte de estratégias pedagógicas aplicadas com estudantes do curso de Relações Públicas, da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design (FAAC), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* de Bauru-SP, nas disciplinas de *Introdução ao Pensamento Científico*, *Teorias e Métodos da Pesquisa em Comunicação II* e *Empreendedorismo e Assessoria em Relações Públicas*, durante o primeiro semestre de 2021.

O principal objetivo foi ampliar o repertório acerca dos assuntos relacionados com as Epistemologias do Sul e pensamento decolonial, a fim de oferecer novas perspectivas científicas para os estudantes, com foco em bibliografias latino-americanas e que privilegiam a interpretação de grupos histórica e socialmente minorizados.

As disciplinas foram ofertadas durante o processo seletivo para estágio-docência, aberto pelo Departamento de Comunicação Social da FAAC-UNESP. Após aprovação, os estagiários receberam os planos de curso do ano anterior, em que se percebeu pouca oferta de conteúdos relacionados especificamente com essa nova visão epistemológica.



Vale ressaltar que as bibliografias tradicionais e requisitadas nas disciplinas, bem como a ementa curricular, não foram alteradas. Ou seja, as estratégias pedagógicas com foco nas Epistemologias do Sul e Decolonialidade foram complementares, não substituindo autores tradicionalmente conhecidos no campo da Comunicação e Relações Públicas.

Além disso, as estratégias pedagógicas levaram em conta a dinâmica do Ensino Remoto Emergencial (ERE), com o emprego de Metodologias Ativas para engajar os aprendizes, colocando-os como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Para verificar a eficácia das iniciativas educativas em torno das Epistemologias do Sul e Decolonialidade, os estudantes foram convidados a responder a um questionário, com perguntas fechadas e abertas, sobre a percepção que tiveram sobre os conceitos apresentados, bem como a opinião de cada um dos respondentes acerca da aplicabilidade das Epistemologias do Sul e pensamento decolonial em Comunicação.

Portanto, parte-se de uma pesquisa participante (Gil, 1991), levando em conta o envolvimento da pesquisadora/estagiária-docente. Em conjunto, o questionário aplicado serve para a exploração da eficácia das estratégias pedagógicas, sendo fundamental para a análise interpretativa, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos.

Dessa forma, pretende-se observar como as estratégias pedagógicas focadas nas Epistemologias do Sul e Decolonialidade podem contribuir com a formação do graduando em Relações Públicas, enquanto conceitos ontológicos diferenciados e de resistência, para proporcionar novas visões aos aprendizes, estimular o senso crítico e superar bibliografias tradicionais.

2. DESENVOLVIMENTO

A ampliação de vozes no campo científico ganhou força com os movimentos sociais e com as lutas dos grupos minorizados no terreno simbólico, que reivindicam o seu papel como contribuintes da ciência. Afinal de contas, como bem apontam Noronha, Brutti e Lauxen (2019), a produção do conhecimento científico no decorrer da modernidade partiu de um modelo epistemológico único, que impediu o crescimento de outras formas do saber, levando ao *epistemicídio* de saberes locais, ou mesmo à inferiorização



de outros moldes do fazer ciência. Houve “[...] um silenciamento e exclusão de determinadas culturas, em especial daquelas dominadas pelo colonialismo, submetidas a uma visão única de conhecimento do mundo” (Noronha; Brutti; Lauxen, 2019, p. 78).

Boaventura Sousa Santos (1989), que cunhou o termo *Epistemologias do Sul*, discorre que para superar o cenário de um “conhecimento científico único”, é preciso sair da “torre de marfim” da intelectualidade, ou seja, da concepção de que os cientistas e intelectuais estão afastados da sociedade, e colocá-los com os demais participantes da vida social.

O pesquisador também considera a necessidade de democratizar a universidade, capacitando os aprendizes em torno da autonomia efetiva do pensamento. Para isso, vale considerar outras racionalidades, epistemologias, com destaque para os grupos socialmente excluídos, como mulheres, negros, indígenas, migrantes e a intersecção entre esses atores sociais (Santos, 1989).

No campo das Relações Públicas, esse olhar para o Sul Global e a consideração dos saberes decoloniais é uma forma de ampliar o senso crítico do comunicador, ao passo que também oferece uma mudança do paradigma hegemônico com a projeção de novas vozes na agenda pública. Partindo dessa premissa, em minha atuação enquanto estagiária-docente em Relações Públicas, elaborei algumas estratégias pedagógicas para tratar das Epistemologias do Sul e Pensamento Decolonial, com a intenção de trazer esse olhar crítico, sensível e empático aos aprendizes.

As propostas foram pensadas em uma perspectiva dialógica, para que os estudantes de Relações Públicas pudessem desenvolver o pensamento crítico e ressignificar a própria socialização. As estratégias foram aplicadas nas disciplinas de *Introdução ao Pensamento Científico* (RP0005A), *Teoria e Métodos da Pesquisa em Comunicação II* (RP00020A) e *Empreendedorismo e Assessoria em Relações Públicas* (RP00042A), aos alunos do 1º semestre (maioria de alunos do 1º ano, recém-ingressantes na universidade); 3º semestre (grande parte de estudantes do 2º ano de graduação); 7º semestre (estudantes do último ano do curso), respectivamente. Para melhor visualização, as estratégias estão separadas nos Quadros 1, 2 e 3, identificados por disciplina.



Quadro 1 – Estratégias pedagógicas na disciplina Introdução ao Pensamento Científico.

Disciplina: Introdução ao Pensamento Científico (RP00005A)		
Ementa: Evolução da Ciência. Ciência: natureza, objetivos e características. O conhecimento científico e senso comum. O Método Científico.		
Estratégia	Objetivo	Descrição
Ampliação da bibliografia.	Oferecer novos estudos sobre ciência, indo além dos textos tradicionalmente expostos, como teorias norte-americanas e pensadores europeus.	Inclusão da obra: SANTOS, B. S. Um Discurso Sobre as Ciências. São Paulo: Cortez, 2010.
Debate interdisciplinar na metodologia “árvore de problemas”: senso comum <i>vs.</i> conhecimento científico.	Desenvolver a capacidade de argumentação dos alunos, considerando que o senso comum não é sinônimo de negacionismo científico.	Proposta de um debate em conjunto com a disciplina de Psicologia. A atividade proposta seguiu a metodologia conhecida como “árvore de problemas”, em que na raiz tem-se a origem da problemática; no tronco, o desenvolvimento da situação; e, na copa, as possibilidades de resolução (Camaro; Daros, 2018). Os alunos dissertaram sobre a importância do saber científico e respeito aos demais conhecimentos, diferenciando senso comum de negacionismo.
Aula expositiva + atividade de ampliação bibliográfica.	Explicitar as epistemologias consagradas na Ciência Moderna e as Epistemologias do Sul na matriz latino-americana; Desenvolver a capacidade de busca de artigos e materiais científicos em plataformas acadêmicas (Google Acadêmico, Scielo etc.), com estudos que fogem das epistemologias tradicionais.	A aula expositiva sobre epistemologias mais conhecidas na Ciência Moderna (Positivismo, Estruturalismo, Materialismo Histórico-Dialético) e apresentação das Epistemologias do Sul, com os conceitos de Boaventura Sousa Santos. Posteriormente, foi aberta uma atividade no ambiente Google Classroom, intitulada “[ATIVIDADE] – AULA 03 – Novos saberes científicos”, propondo que os alunos colocassem na pasta do Google Drive, por disciplina, pelo menos um material científico (artigo, monografias, teses, livros etc.), que trouxesse esses novos conhecimentos e dialogasse com as Epistemologias do Sul. Os alunos deveriam explicar, brevemente, sobre a obra, em um comentário.

Fonte: elaborado pela autora.



Quadro 2 – Estratégias pedagógicas na disciplina Teorias e Métodos da Pesquisa em Comunicação II

Disciplina: Teoria e Métodos da Pesquisa em Comunicação II (RP00020A)		
Ementa: A pesquisa em comunicação. O pensamento comunicacional brasileiro. Fontes na área da Comunicação.		
Estratégia	Objetivo	Descrição
Apresentação dos conceitos sobre Decolonialidade para alunos que estão produzindo projetos de pesquisa sobre grupos minorizados.	Propor novas abordagens em trabalhos científicos, com bibliografias de autores latino-americanos, especialmente de produções feitas por mulheres, negros, indígenas e demais grupos socialmente invisibilizados.	Realização de consultorias particulares com cada um dos alunos, analisando as propostas dos aprendizes para a elaboração do projeto de pesquisa. A proposta é que os estudantes tenham experiência com o fazer científico, por meio da elaboração de um projeto de pesquisa, escolhendo a temática, definido objetivos, justificando a metodologia e o referencial teórico.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 3 – Estratégias pedagógicas na disciplina Empreendedorismo e Assessoria em Relações Públicas

Disciplina: Empreendedorismo e Assessoria em Relações Públicas (RP00042A)		
Ementa: Empreendedorismo. O mapeamento do campo de atuação em assessoria e consultoria em comunicação, baseado na integração necessária entre as ações jornalísticas, publicitárias, de <i>marketing</i> e Relações Públicas, com capacitação para o exercício de assessoria e consultoria no âmbito comunicacional. Capacitação para o planejamento de mídia, sua operacionalização e aferição de resultados para análise de meios e veículos, <i>media training</i> e planejamento de mídia.		
Estratégia	Objetivo	Descrição
Palestra com a fundadora do CTV.LAB.	Trazar experiências profissionais reais que implementassem alguns conceitos tratados nas Epistemologias do Sul e no Pensamento Decolonial.	A palestra foi realizada com a fundadora do laboratório de comunicação e assessoria, CTV.LAB, Julia Travieso. O CTV.LAB trabalha com análise de casos específicos de comunicação, a partir da proposta de Milton Santos, além de trazer em sua concepção algumas ideias de <i>Bell Hooks</i> e outras ideias de pensadores e pensadoras negros, indígenas, mulheres, entre outros. A palestra foi realizada na plataforma Google Meet.



Debates Norteadores – Empreendedorismo, Decolonialidade e grupos minorizados.	Fomentar a capacidade de argumentação e o senso crítico dos aprendizes, contribuir para uma ampliação de debates que rompem uma visão hegemônica, especialmente no que se refere às práticas empreendedoras.	Os alunos poderiam escolher um entre os quatro textos disponibilizados antes do encontro síncrono. Durante a aula, os alunos foram separados em salas randomizadas, com a intenção de debaterem entre si os textos lidos. Com a randomização, os estudantes puderam trocar percepções sobre diferentes textos. Em seguida, os grupos se encontraram novamente na sala de aula principal e fizeram uma apresentação.
---	--	---

Fonte: elaborado pela autora.

Além disso, outra estratégia pedagógica realizada em todas as disciplinas foi a divulgação do programa *Saberes do Sul Global*, que faz parte de um projeto de extensão da própria UNESP, em parceria com a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a TV UNESP. No programa, o público é apresentado à visão das Epistemologias do Sul e aos pesquisadores decoloniais, em bate-papos interativos com docentes e convidados, por meio do YouTube.

3. RESULTADOS E ANÁLISE

Os dados obtidos no questionário aplicado mostraram que 85,7% dos aprendizes nunca viram os conceitos de Epistemologias do Sul antes da graduação. Sobre Decolonialidade, a porcentagem é de 42,9%. Durante a graduação, 92,9% dos aprendizes consideram que tiveram um aprendizado fraco sobre Epistemologias do Sul na faculdade, e 7,1%, moderado. No entanto, 71,9% dos alunos consideram que é muito importante aprender sobre Epistemologias do Sul na graduação, enquanto 28,6% consideram que a importância é apenas para algumas disciplinas.

Quanto à Decolonialidade, 42,9% dos estudantes participantes afirmam que o aprendizado sobre o conceito na graduação foi moderado, 28,9% satisfatório, 14,3% muito bom e a mesma porcentagem, 14,3%, consideram fraco. Em conjunto, 28,9% dos estudantes de Relações Públicas concordam que os docentes estão empenhados em ensinar conceitos da Epistemologias



do Sul e Decolonialidade, 35,7% discordam da afirmação e 28,9% não souberam responder. Sobre a bibliografia utilizada nas aulas, 28,6% dos aprendizes concordam com a afirmação de que os professores buscam materiais que fujam da visão eurocêntrica, 35,7% discordam.

Em relação às estratégias de ensino aplicadas durante o estágio-docência em *Introdução ao Pensamento Científico, Teorias e Métodos da Pesquisa em Comunicação II* e *Empreendedorismo e Assessoria em Relações Públicas*, 76,9% dos aprendizes afirmam que os objetivos do porquê tratar dos conceitos de Epistemologias do Sul e Decolonialidade foram claramente explicitados, enquanto 23,1% não souberam responder. Em paralelo, 61,5% dos estudantes concordam que o conteúdo foi bem planejado nas disciplinas, 23,1% têm ressalvas e 15,4% não souberam responder. Além disso, 84,6% dos alunos responderam que a estagiária incentivou a participação dos alunos nas atividades sobre os conceitos, 15,4% não souberam responder. Por fim, 76,9% acreditam que a apresentação dos conceitos foi clara e 23,1% não responderam.

O questionário também trouxe informações relevantes sobre o programa *Saberes do Sul Global*. Os resultados mostraram que 69,2% dos estudantes conheciam o programa, 23,1% só ouviram falar e 7,7% nunca ouviram falar. Aos que conhecem o programa, 90,9% afirmaram que o conteúdo ajudou no conhecimento sobre Epistemologias do Sul e Decolonialidade além da sala de aula, enquanto 9,1% acreditam que aprendem mais em sala de aula do que com o programa.

Os participantes da pesquisa também responderam às questões abertas. Abaixo, seguem alguns trechos:

A visão de que nem tudo teve sua origem de forma eurocêntrica como foi nos ensinado. Por ele é possível descobrir potências originais e verdadeiras de nossos conhecimentos, a exemplo do Brasil tão pouco valorizado pela própria população (Aprendiz 6).

Acredito que os ensinamentos e ideais citados por Paulo Freire e Lélia Gonzalez têm sido extremamente úteis para a compreensão das questões de educação, racismo e feminismo, muito presentes nos dias de hoje. Penso que participando do Sul Global, é meu dever, como Relações Públicas, fazer uma análise de conjuntura do contexto internacional, mas principalmente do nacional, para a criação de estratégias eficazes. Assim, as Epistemologias do Sul e a Decolonialidade contribuem para a ampliação do olhar de análise do globo em si, desviando da rota eurocêntrica e abrindo um novo campo de possibilidade de estudo (Aprendiz 10).

Acredito que sobre Decolonialidade, o aprendizado seja importante para desfazer estereótipos e padrões desiguais gerados pelo colonialismo. É importante pensar por um outro vértice sobre a temática, para que assim consigamos nos tornar profissionais empáticos e tolerantes, principalmente porque lidamos com pessoas. Sobre epistemologias, acho essencial termos o conhecimento pensando em conceitos como crenças e verdade, justamente também para nos tornarmos profissionais críticos (Aprendiz 12).

Verificando as respostas dos alunos, tanto nas perguntas fechadas quanto nas abertas, é possível perceber que os conceitos de Epistemologias do Sul e Decolonialidade ainda são pouco abordados no curso de Relações Públicas. No entanto, os estudantes reconhecem a importância dessas epistemologias para a própria formação, especialmente para reforçar atitudes empáticas e de maior tolerância aos relacionamentos. Além disso, os aprendizes percebem que essas visões rompem o tradicionalismo científico, abrindo espaço para novos estudos.

Quanto às estratégias pedagógicas aplicadas nas disciplinas que ministrei, foi possível perceber um ganho de conhecimento por parte dos alunos, embora perceba-se a necessidade de englobar as Epistemologias do Sul e a Decolonialidade com mais aprofundamento e nas demais disciplinas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo da Comunicação tem muito a crescer com as Epistemologias do Sul e a Decolonialidade, não só em termos de atuação no mercado, mas no próprio fazer ciência. As respostas dos aprendizes ao questionário mostram que as estratégias pedagógicas que englobam as Epistemologias do Sul e o pensamento decolonial, no contexto da graduação, contribuem para alargar o senso crítico dos educandos, com novas abordagens que visam a construção de um sujeito ciente das estruturas socialmente vigentes e do seu papel para romper hegemonias.

Ainda assim, é preciso pensar em propostas pedagógicas mais amplas, que possam trazer a questão da práxis para os estudantes, verificando a aplicabilidade desses conceitos em demais áreas do conhecimento em Comunicação. Contudo, mesmo aos poucos, já é possível sentir os resultados positivos



das estratégias apresentadas neste relato de experiência, como verificou-se nas falas dos alunos.

O território acadêmico da graduação é um ambiente fértil para a expansão de percepções e vivências, além de ceder espaço para a experimentação. Por isso, trabalhar com debates que superem os epistemicídios é uma maneira de contribuir para uma educação mais democrática, igualitária e emancipatória.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

NORONHA, P. H. B.; BRUTTI, T. A.; LAUXEN, S. L. A inovação na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais como modo de concretizar Epistemologias do Sul. **Revista Missioneira**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 76-85, jul./dez., 2019.

SANTOS, B. S. Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 27/28, 1989.



RELATO 2:

EXISTIMOS: EVENTO DE CELEBRAÇÃO DO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA REALIZADA POR ESTUDANTES DE RELAÇÕES PÚBLICAS A PARTIR DA PEDAGOGIA ENGAJADA

Aline Ferreira Lira⁵

RESUMO

No segundo semestre de 2019 foi ministrada para os estudantes do Curso de Relações Públicas, da Universidade Federal do Amazonas, a disciplina *Tópicos Especiais em Relações Públicas*, cujo conteúdo foram as relações étnico-raciais. Este trabalho apresenta o evento *Existimos*, planejado e executado pelos estudantes como avaliação final da disciplina, conduzida a partir da Pedagogia Engajada, proposta por Bell Hooks. Além de valorizar a cultura afro-brasileira, o *Existimos* propiciou a identificação de possibilidades de atuação do profissional de Relações Públicas na promoção de igualdade social e étnico-racial por parte de estudantes de períodos iniciais do curso.

Palavras-chave: relações étnico-raciais; Pedagogia Engajada; evento; Relações Públicas; Existimos.

⁵ Professora do curso de Relações Públicas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduada em Relações Públicas pela UFAM e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: aline@ufam.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4562180501831402>.



ABSTRACT

In second half 2019, the course *Special Topics in Public Relations* was taught to *Public Relations* students at Universidade Federal do Amazonas. The content of this course was race and ethnical relations. This work presents the celebration event *Existimos*, planned and executed by students as a final assessment of the discipline, based on Engaged Pedagogy, which was proposed by Bell Hooks. In addition to valuing the Afro-Brazilian culture, *Existimos* allowed students from early years to identify possibilities of action by Public Relations professionals promoting social and ethnic-racial equality.

Keywords: race and ethnical relations; Engaged Pedagogy; events; Public Relations. *Existimos*.

1. INTRODUÇÃO

O curso de Relações Públicas, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), oferece, como optativa, a disciplina IHC-830 – Tópicos Especiais em Relações Públicas. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso (Faculdade de Informação e Comunicação [FIC], 2012, p. 57), a sua ementa é “[...] aberta à proposição de conteúdos, técnicas e práticas, conforme aprovação do Núcleo Docente Estruturante (NDE)”. Durante o primeiro semestre de 2019, essa disciplina foi aprovada com o tema *Relações Étnico-Raciais*, cuja ementa era: Conceitos Iniciais sobre raça e etnia; Relações Étnico-Raciais: Racismo, História e Ideologia; Identidade e Identificações (Negritude, Branquitude e Mestiçagem); Epistemologias Afrocentradas e Decoloniais; Movimentos sociais e políticas públicas de ações afirmativas.

O objetivo da disciplina era promover o reconhecimento da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros, contribuindo para o desenvolvimento de consciência crítica em relação às questões étnico-raciais no Brasil. Os objetivos específicos consistiam em:

- problematizar histórica e criticamente os conceitos de raça, racismo, identidade e etnia;
- valorizar a cultura afro-brasileira; conhecer os movimentos sociais no



âmbito das relações étnico-raciais, bem como as políticas públicas de ações afirmativas no contexto brasileiro;
– identificar possibilidades de atuação do profissional de Relações Públicas na promoção de igualdade social e étnico-racial.

Após a aprovação da ementa pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), a disciplina foi ministrada durante o segundo semestre de 2019, baseada pedagogicamente na obra do Bell Hooks (2017), que parte da interação entre as práticas pedagógicas anticolonialistas, críticas e feministas, e fundamentada no princípio de que o “[...] prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse, e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar” (Hooks, 2017, p. 21).

Para isso, a autora propõe a criação de comunidades de aprendizado, o que só é possível quando a sala de aula é vista como um espaço comunitário onde não só o professor, mas também os estudantes, são responsáveis pela dinâmica da sala. Entretanto, como Hooks (2017) ressalta, esta sala de aula não é, na maioria das vezes, harmônica. Pelo contrário, os dissensos são comuns.

Ao invés de promover um pensamento único, o mais importante em uma sala de aula engajada, decorrente de uma comunidade de aprendizado, é a possibilidade de facilitar o desenvolvimento de pensadores críticos, entusiasmados com a atividade intelectual e dispostos a conviver com as diferentes visões de mundo.

Em função do tema trabalhado na disciplina, a Pedagogia Engajada, de Hooks (2017), pareceu acertada, uma vez que propõe um ambiente favorável ao posicionamento crítico dos estudantes, permitindo que eles possam atingir a liberdade a partir da transgressão de barreiras como as de classe, as raciais e as sexuais.

A adoção da Pedagogia Engajada ajuda a desconstruir a noção de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala. “O entusiasmo é um esforço coletivo. A visão constante da sala de aula como espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado” (Hooks, 2017, p. 18).

No caso da disciplina *Tópicos Especiais em Relações Públicas*, alguns estudantes resistiram em assumir protagonismo em seu processo de aprendizagem, e tiveram dificuldades em enfrentar visões de mundo diferentes.



Duas pessoas, inclusive, trancaram a disciplina, porque, como advertiu Hooks (2017), a falta de respostas absolutas e o contato com pensamentos diversos, não eurocêtricos, podem incomodar alguns estudantes.

Porém, a Pedagogia Engajada oferece mais vantagens que desvantagens, uma vez que: prepara melhor os estudantes em relação à necessidade de perceber que o mundo está sempre mudando; permite melhor percepção quanto aos temas que estão fora da sala de aula, mas estão relacionados com ela; e possibilita aos estudantes se responsabilizar pela sua própria formação e por seu desenvolvimento.

Gannon (2020) considera que ensinar é um ato radical de esperança, que permite que os estudantes se recusem, de forma crítica, a se dobrar às limitações do presente. O autor considera que atualmente os estudantes têm um caminho cheio de incertezas na graduação e, por outro lado, os professores carregam um senso de impotência decorrente de décadas de frustrações e falta de apoio institucional. A solução para isso, na visão do autor, é adotar a educação como prática da liberdade proposta por Hooks (2017), em que se criem ambientes onde os estudantes sejam vistos como estando em processos de aprendizagem, e não a partir de suas competências atuais. Isso é possível quando os estudantes assumem o protagonismo de seus processos de aprendizagem em uma abordagem de ensino e aprendizagem dinâmica, que torne os estudantes co-participantes desse processo (Gannon, 2020).

Para alcançar os objetivos propostos para a disciplina, foram abordados teoricamente os principais assuntos concernentes às relações étnico-raciais. Autores como Jesus (2019), Munanga (2003), Nascimento (2019), Santana (2015) e Schwarcz (2019) foram discutidos considerando-se, como aponta Hooks (2017, p. 22), que “[...] a voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com o mundo fora dela”. Isto é, a orientação durante as discussões de tais obras por parte dos estudantes é que fossem considerados os contextos em que os textos foram elaborados, o histórico de cada autor, a linguagem empregada e como cada novo conhecimento adquirido poderia estar relacionado com o próprio estudante e com o conhecimento sobre o seu viver no mundo.

Após a finalização da discussão de cada obra, os estudantes foram solicitados a escrever sobre as suas impressões, tanto das obras quanto das discussões ocorridas em sala de aula. O livro de Kilomba (2019), particularmente



quando trata de decolonização da escrita na universidade, foi utilizado como inspiração para a produção de tais textos. A autora considera que o conhecimento, a erudição e a ciência são próprias do poder e da autoridade racial, resultantes do pós-colonialismo.

Nesse sentido, explicou-se aos estudantes que a solicitação de textos, sem especificar um gênero acadêmico (embora quem quisesse poderia, se se sentisse mais confortável, escrever uma resenha ou resumo crítico, por exemplo), abria espaço para o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, tornando possível uma abordagem que descrevesse a realidade do estudante, possibilitando a produção de um texto que fosse emancipatório e alternativo (Kilomba, 2019).

2. O EVENTO EXISTIMOS

Uma das premissas da Pedagogia do Engajamento, de Hooks (2017), é o alinhamento da teoria à prática. Por isso, como avaliação final foi proposta, por esta professora à Assessoria de Comunicação da UFAM a realização pelos estudantes da disciplina, de um evento em comemoração ao Dia da Consciência Negra, em nome da instituição. As profissionais de Relações Públicas da Assessoria de Comunicação da UFAM aceitaram, inclusive, fazer parte da tutoria dos estudantes que fossem trabalhar com a divulgação do evento. Após o contato com a Assessoria, a proposta do evento foi discutida com os estudantes da disciplina, que aceitaram com entusiasmo desenvolver uma ação real de Relações Públicas já no segundo período do curso.

Seguindo a abordagem de Hooks (2017), propôs-se aos estudantes que assumissem o protagonismo na realização do evento, e a atuação desta professora seria de consultoria e curadoria. Cortella e Dimenstein (2015) preconizam que atualmente, quando se tem acesso a um volume expressivo de informações, é necessário que o professor deixe de ser apenas um transmissor de conhecimento, e se torne curador do conhecimento: “[...] é o que chamamos de formação integral, que não se limite a conteúdos científicos e informacionais e também se dirija a valores e atitudes que ofereçam maior vigor intelectual e participativo à pessoa” (Cortella; Dimenstein, 2015, p. 77-78).



Após uma breve aula sobre organização de eventos, os estudantes passaram a discutir sobre o tema do evento, o que foi bem demorado devido ao arcabouço teórico a que eles tiveram acesso: a cada sugestão de formato, os próprios estudantes baseavam suas argumentações nos textos trabalhados em sala de aula.

É possível inferir que o fato não só de ler e escrever sobre os textos, mas também comparar o material lido com sua realidade e incluir sua subjetividade, além de trabalhar para aplicar na prática as leituras realizadas, fez com que os estudantes se apropriassem de forma mais segura dos conteúdos teóricos adquiridos. Nesse momento, o papel desta professora foi de mediação e administração dos conflitos e dissensos, e facilitação de um processo de negociação para que se chegasse a acordos entre as partes.

O primeiro ponto de concordância é que não se realizaria um evento de conscientização, e sim de celebração de todas as conquistas resultantes de lutas de movimentos sociais e de acadêmicos em prol da emancipação do negro da sociedade. Outra questão bastante discutida foi o tema. Como pelo menos dois estudantes passaram a se identificar como negros quando da leitura dos textos e das discussões em sala de aula, a proposta foi abordar um assunto que tratasse não só da população preta retinta, mas também de pardos.

Carneiro (2018) esclarece que a divisão da população negra no Brasil entre pretos e pardos, morenos, mulatos etc., ocorre com o objetivo de estabelecer fissuras em sua identidade étnica e cultural. Conforme a autora, tais diferenciações: falseiam a importância numérica da população negra no Brasil; fragmentam a identidade racial do negro brasileiro; e o são resultado do esforço institucionalizado de embranquecimento do país. “Portanto, evidencia-se o caráter político e ideológico que essas diferenciações têm no interior dessa sociedade, assim como suas consequências para a população negra em geral” (Carneiro, 2018, p. 15).

Assim, o tema escolhido foi *Existimos*, com o objetivo de apresentar e discutir a presença da população negra na UFAM, evidenciando que, ao contrário do que se costuma afirmar no Estado, com base no senso comum, a presença da população negra é, sim, expressiva não só na UFAM, mas no Amazonas (Sampaio, 2011).

O *Existimos* não foi concebido como um evento destinado apenas à população negra, e sim a todos os frequentadores da UFAM, incluídos aí

professores, estudantes, técnicos administrativos e funcionários terceirizados. Afinal, como lembra Gomes (2005), a questão racial é de interesse de todos os brasileiros, e não é só política e social, mas igualmente cultural. E isso ficou refletido, inclusive, no cartaz do evento, que trazia fotos de professores e estudantes negros da UFAM, incluindo aí desde os pretos retintos até os negros de pele clara.

Visando chamar a atenção de seu público de interesse, os estudantes decidiram realizar o *Existimos* nos moldes da Feira Preta, o maior evento de cultura e empreendedorismo negro da América Latina, que acontece todos os anos em São Paulo, desde 2002, e já recebeu mais de 200 mil pessoas, movimentando mais de seis milhões de reais (Barbosa; Souza, 2021).

O público da Feira Preta sinalizou, por meio de pesquisa de opinião, que o significado da Feira era: “1) espaço de representatividade e referência; 2) lugar de empoderamento; 3) resistência, no sentido de reafirmação do espaço ou de reedição de um quilombo moderno; 4) reafirmação da cultura negra; 5) espaço de empreendedorismo negro” (Barbosa; Souza, 2021, p. 24).

Tal como a Feira Preta, o *Existimos* também seria realizado em novembro, para celebrar o Dia Nacional da Consciência Negra, e contaria com rodas de conversa e palestras, além de venda de roupas, acessórios, artesanato, música e alimentação. Como mencionado anteriormente, a maioria dos estudantes pertencia ao segundo período do curso de Relações Públicas. Em função disso, esta professora optou por desenvolver o projeto do evento, com base em Kunsch (2003), bem como seu check-list. Os estudantes, no entanto, avaliaram e alteraram ambos os documentos.

O *Existimos* foi marcado para o dia 21 de novembro de 2019, com uma programação que duraria o dia inteiro: pela manhã, seriam realizadas as rodas de conversa e as palestras, com os temas *Racismo e suas consequências psicológicas para a população negra* e *Feminismo negro*. Houve, ainda, uma roda de conversa na parte da tarde, com o tema *Estética negra e autoestima*. A partir das 12h iniciou a Feira Negra, que além de expositores havia a apresentação das vertentes artísticas do *hip-hop*⁶, um movimento que surgiu a partir da cultura negra.

Sugeriu-se que se formassem pequenas equipes para a realização do evento. Após a discussão, foram criadas: as comissões de produção, responsáveis pela feira de produtos afro-brasileiros, pelas atrações artísticas e pelos



palestrantes do evento; de divulgação, que trabalhariam diretamente na Assessoria de Comunicação da UFAM; e a secretaria, que ficaria responsável pela elaboração de crachás, pelas inscrições, declarações, recepção e pelo lanche dos convidados. Ao contrário do que normalmente acontece em eventos acadêmicos, a Coordenação Geral do evento não ficou sob a responsabilidade desta professora, e sim de uma estudante, negra, atuante em movimentos sociais e escolhida pela turma.

3. RESULTADOS ALCANÇADOS

O evento *Existimos* foi divulgado na página e nas redes sociais da UFAM e do curso de Relações Públicas, com peças e textos elaborados pelos próprios estudantes. O Release do evento, criado por um estudante, foi enviado, via Assessoria de Comunicação, para a mídia local. Matérias com o conteúdo na íntegra do Release foram publicados em portais locais, como o G1 Amazonas e até em portais nacionais de educação, como o Infoescola.

Os principais resultados, entretanto, consistem no engajamento dos estudantes para a sua realização, na discussão de temas relevantes, como a presença do negro no Amazonas, e na possibilidade de contato da comunidade universitária da UFAM com a cultura negra regional, como foi o caso da batalha de MCs, do Slam e da apresentação de danças de rua, como o *break-dance*. A condução da disciplina por meio da Pedagogia Engajada, possibilitou a esta professora uma melhor percepção das habilidades e dificuldades de cada estudante, além de permitir que cada um deles fosse efetivamente visto e ouvido pelos colegas em sala de aula.

Hooks (2020) aponta para a necessidade de professores assumirem a posição de líderes e de facilitadores, e desenvolverem sistemas contínuos de

⁶ O *hip-hop* é um movimento social proveniente da cultura urbana, cujos integrantes atuam como “[...] força social e cultural capaz de resistir a diferentes formas de opressão do sistema hegemônico” (Marques; Rosa, 2013, p. 1). Em função disso, seus participantes tendem a se opor ao discurso interpretativo dominante, e a propor novas narrativas que articulem suas reivindicações e promovam transformação social. Englobando vertentes artísticas, como as artes plásticas (grafite), a dança (*break*) e a rima (MCs e *rappers*), o *hip-hop* pode ser considerado como movimento social, porque é possível interpretá-lo “[...] como um fenômeno comunicacional por meio do qual os sujeitos se (re) constroem como atores sociais no interior de uma cultura própria [...] como forma de denúncia e de resistência a um discurso interpretativo que gera opressão e exclusão” (Marques; Rosa, 2013, p. 1).



avaliação para descobrir o que os estudantes sabem e o que eles precisam saber. “Como professores, podemos criar um clima ideal para o aprendizado se compreendermos o nível de consciência e de inteligência emocional dentro de sala de aula” (Hooks, 2020, p. 47).

A leitura dos textos produzidos, bem como a observação dos estudantes da disciplina durante as fases de planejamento, de execução e de avaliação do *Existimos*, propicia a esta professora a oportunidade de diagnosticar o nível de conhecimento e as possibilidades de desenvolvimento de cada um.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como Hooks (2017) indica, desenvolver a Pedagogia Engajada e promover a cultura de comunidade de aprendizado em sala de aula não é tarefa fácil. Inicialmente, os estudantes apresentaram resistência à forma da professora conduzir as aulas e tiveram dificuldade de participar, principalmente nas primeiras aulas.

No decorrer da disciplina, e principalmente durante as fases de planejamento e de execução do evento, os estudantes foram percebendo as vantagens de participar e de se responsabilizar efetivamente pela sua formação intelectual e profissional. Os estudantes sinalizaram, também, que os textos lidos em sala de aula tiveram relevância para além da necessidade de aprovação na disciplina. Foram textos que, para os que já se identificavam ou que passaram a se identificar como negros, ajudaram a compreender a realidade em que viviam, além de explicar as microagressões que sofriam em função do racismo estrutural.

Embora desafiadora, a Pedagogia Engajada é perfeitamente possível de se aplicar nas aulas do curso de Relações Públicas. Para isso, é necessário que se tenha consciência de que:

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual de nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (Hooks, 2017, p. 25).



Ao final da disciplina, os estudantes, assim como o coordenador do curso, avaliaram que a disciplina *Relações Étnico-Raciais* deveria ser obrigatória, pois, de acordo com os primeiros, ela permitiu uma nova forma de ver não só a cultura negra no Amazonas, mas perceber o seu papel e a sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

O curso de Relações Públicas está, atualmente, passando por um processo de revisão de seu PPP, e provavelmente a disciplina *Relações Étnico-Raciais* constará na lista de disciplinas obrigatórias. Por enquanto, a ementa da disciplina está em processo de avaliação, para torná-la uma matéria optativa do curso, o que deve ocorrer já no segundo semestre de 2022.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A.; SOUZA, A. L. S. **Preta Potência**: como a resistência e a ancestralidade me ajudaram a criar o maior evento de cultura negra da América Latina. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2021.

CARNEIRO, S. **Escritos de uma vida**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

CORTELLA, M. S.; DIMENSTEIN, G. **A era da curadoria**: o que importa é saber o que importa! (Educação e formação de pessoas em tempos velozes). Campinas: Papirus 7 Mares, 2015.

FACULDADE DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – FIC. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Relações Públicas da Universidade Federal do Amazonas**. Manaus, 2012.

GANNON, K. M. **Radical Hope**: a teaching manifesto. Morgantown: West Virginia University Press, 2020.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03. Brasília: MEC/SECADI, 2005.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria na prática. São Paulo: Elefante, 2020.



JESUS, C. M. **Quarto de Despejo**. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2019.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KUNSCH, M. M. K. **Planejamento de Relações Públicas na Comunicação Integrada**. 4ª ed. São Paulo: Summus, 2003.

MARQUES, C.; ROSA, R. Mídia e Movimento Hip-Hop: uma relação pautada por tensões e conflitos. In: V Sipecon – Seminário Internacional de Pesquisa em Comunicação, 2013, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2013.

NASCIMENTO, A. **O Quilombismo**: documentos de uma história de militância Pan-Africanista. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

SAMPAIO, P. M. **O fim do silêncio**: a presença negra na Amazônia. Belém: Açaí, 2011.

SANTANA, B. **Quando me descobri negra**. São Paulo: Sesi Editora, 2015.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.



RELATO 3:

ESTIMULANDO PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES POR MEIO DE COMPETÊNCIAS E SITUAÇÕES-PROBLEMA

Maria Aparecida Ferrari⁷
Karina Ferrara Barros⁸

RESUMO

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) para os cursos de graduação de Relações Públicas contemplam as competências como importante eixo na formação dos profissionais. O relato apresenta os objetivos e o desenvolvimento da disciplina *Oficina de Competências Profissionais de Relações Públicas* para estudantes do 8º semestre do curso. No contexto pós-contemporâneo, as atividades profissionais buscam o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes dos profissionais frente aos desafios impostos pela complexidade e vulnerabilidade. A estratégia adotada é colocar os estudantes como protagonistas de situações-problema, enquanto que o docente assume o papel de articulador do processo de aprendizagem, atuando como moderador em questões de difícil conciliação.

⁷ Livre-docente pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora e mestre em Ciências da Comunicação pela USP. Professora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), nos Programas de Pós-graduação e Graduação. E-mail: maferrari@usp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5682470025203121>.

⁸ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo (PPGCOM-ECA/USP). Graduada em Comunicação Social com Habilitação em Relações Públicas pela ECA/USP. E-mail: karina.fb@outlook.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4281527284753503>.



Palavras-chave: Protagonismo do estudante; Competências; Situação-Problema; Processo de Aprendizagem; Relações Públicas.

ABSTRACT

The newly published Public Relations Curriculum Guidelines defines competencies as an important component of PR education. This report describes the *Professional Public Relations Competencies Workshop* whose key objective was the development of problem-solving skills, for 8th semester PR undergraduates, through the simulation of the knowledge, skills and attitudes required by the professional PR work environment. In the post-contemporary context, professional activities seek to develop the knowledge, skills and attitudes required, by new professionals, to address the challenges posed by complexities and vulnerabilities. The strategy adopted in the workshop required students to act as participants. The instructor, on the other hand, acted as facilitator of the learning process and as the moderator for resolving difficult conciliation issues.

Keywords: Student Protagonists; Competencies; Problem-Solving; Learning Process; Public Relations.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos as Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil têm sido desafiadas a serem cada vez mais inovadoras, e a proporem soluções para formar cidadãos capazes de não apenas aplicar conhecimento especializado, mas também a problemas presentes e futuros de uma sociedade cada vez mais dinâmica e complexa (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2005).

No Brasil, até o início dos anos 2000 vigoravam os currículos mínimos, estruturados em disciplinas e cargas horárias estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) para cada curso de graduação no país (Teixeira Junior, 2020). Os currículos mínimos, instituídos no período do regime militar, foram substituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) no Ensino



Superior brasileiro. As DCNs, diferentemente dos currículos mínimos, estabelecem um conjunto de habilidades e competências desejadas aos egressos de cada um dos cursos superiores.

Ferrari (2017, p. 7), em pesquisa realizada com coordenadores e docentes dos cursos de Relações Públicas no Brasil, apontou que “[...] o ensino por competências, enfatizado nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais, ainda é pouco utilizado pelos docentes nos conteúdos de suas aulas nos cursos de Relações Públicas”. A autora também observou que, devido às inúmeras definições e controvérsias em torno do conceito de competências, muitas vezes, por falta de capacitação das IES, os docentes não aplicavam em suas disciplinas o exercício das competências em seus conteúdos programáticos.

Hoje, a habilidade para lidar com mudanças, a capacidade de aprender coisas novas e de preservar o equilíbrio mental em situações pouco familiares correspondem às competências essenciais para se viver no século XXI, e os desafios trazidos pela pandemia só aumentaram a necessidade de desenvolver novas competências em cenários vulneráveis.

Desde a sua criação, em 1967, o curso de Relações Públicas passou por períodos cíclicos, chegando a contar, em 2009, com 112 cursos de Relações Públicas, número que veio diminuindo e chegando a 66 cursos em 2014. Neste ano, segundo Ferrari (2018), dos 66 cursos de Relações Públicas oferecidos no país, 19 deixaram de abrir vagas nos processos seletivos e/ou foram extintos, revelando, aproximadamente, 30% de cursos descontinuados no Brasil.

Os últimos dados informam que em 2021 existem em funcionamento apenas 60 cursos de Relações Públicas no país. Entre as causas do fechamento de cursos estão:

[...] a diminuição da procura pelo curso nas IES privadas, falta de legitimidade da profissão e a implantação das DCN que aumentou a carga horária dos cursos e colocou a obrigatoriedade do estágio, fazendo com que os estudantes dediquem mais horas além das aulas (Ferrari, 2018, p. 36).

Segundo a autora supracitada, os desafios da profissão de Relações Públicas no mercado e na sociedade surgem nas Instituições de Ensino Superior, envolvendo desde a filosofia e o propósito das IES até a gestão dos coordenadores e o desempenho dos professores; tais aspectos vão refletir diretamente na formação dos estudantes durante o curso.

Inversamente à situação descrita até aqui, de diminuição dos mencionados cursos, o contexto brasileiro, duramente castigado pela crise sanitária da Covid-19, acabou por proporcionar à área de Relações Públicas uma posição de destaque nas organizações (primeiro, segundo e terceiro setor), como uma atividade profissional essencial no momento em que foi necessário estreitar os relacionamentos das empresas e seus públicos, e *vice-versa*, mediante o trabalho em formato remoto. A legitimidade interna assumida pela área de Relações Públicas, por conta do papel preponderante que exerceu para a manutenção dos negócios das organizações durante a pandemia da Covid-19, aumentou o seu poder e influência junto à alta liderança (Brockhaus; Zerfass, 2021).

Vale lembrar que o curso de graduação de Relações Públicas está umbilicalmente conectado com o mundo do trabalho, que atualmente está passando por profundas transformações, tanto em tecnologias, relações de trabalho, recursos, espaços, gestão do tempo, indicadores de desempenho, quanto nas próprias noções de sentido e significado do que é o trabalhar, do que é ter e exercer uma profissão e do que é uma carreira (Teixeira Junior, 2020).

Diante do exposto, as grades curriculares dos cursos de Relações Públicas têm sido atualizadas constantemente para que os conteúdos estejam em sintonia com as necessidades da sociedade pós-contemporânea e do mundo do trabalho. Porém, vale lembrar que a graduação tem uma função maior, além da preparação profissional dos estudantes, que é de estimular o espírito crítico e ético nos alunos a respeito das questões do trabalho.

O presente relato descreve a disciplina *Oficina de Competências Profissionais em Relações Públicas*, que passou a ser ministrada em 2021, para os estudantes do 8º semestre do curso de Relações Públicas, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). A proposta da nova disciplina esteve apoiada por meio da reorientação dos objetivos, da revisão de estratégias de ensino-aprendizagem e dos sistemas de avaliação de aprendizagem.

Desta forma, o objetivo foi de permitir que os estudantes sejam protagonistas na resolução de situações-problema sobre temas contemporâneos, tão frequentes no mundo do trabalho, mediante a mobilização de competências profissionais necessárias para a sua resolução.



2. APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA OFICINAS DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM RELAÇÕES PÚBLICAS

A disciplina *Oficinas de Competências Profissionais em Relações Públicas* começou a ser ministrada no segundo semestre de 2021, para os estudantes do 8º semestre do curso de Relações Públicas da ECA-USP, em substituição à disciplina *Projetos Experimentais de Relações Públicas*. A disciplina está estruturada em 15 encontros no semestre, com carga horária de quatro horas semanais.

A proposta da disciplina é estimular os estudantes a resgatarem conceitos e enfoques tratados nos sete semestres anteriores ao curso de Relações Públicas, e identificar quais competências são necessárias para o desenvolvimento de situações-problema que são propostas durante o semestre.

Nesse sentido, a disciplina é concebida como um espaço no qual o estudante compreende a importância de articular competências profissionais no exercício das Relações Públicas. As duas primeiras aulas são dedicadas ao conhecimento das competências profissionais. Segundo Durand (2006), as competências são um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. O Quadro 4 apresenta exemplos de competências que foram selecionadas para estimular os alunos na referida disciplina.

Quadro 4 – Exemplos de competências

Estratégia	Objetivo	Descrição
• Teorias de Relações Públicas; • Cultura Organizacional; • Técnicas e Instrumentos de Comunicação; • Planejamento de Relações Públicas; • Mensuração de resultados; • Noções de Estatística; • <i>Marketing</i>; • Comunicação Digital; • Teoria e Métodos de Pesquisa.	• Redação; • Manejar <i>softwares</i>; • Gerenciar equipe; • Preparar apresentações; • Gerenciar aplicativos; • Raciocínio numérico; • Gerenciar projetos; • Pensamento criativo; • Aquisição de informações.	• Empatia; • Bom relacionamento interpessoal; • Pensamento Inovador; • Resiliência; • Persistência; • Ética; • Atitude empreendedora; • Visão sistêmica; • Trabalho em equipe/ cooperação.

Fonte: elaborado pelas autoras.



Com base nos estudos realizados por Ferrari (2015, 2017), Ferrari, Martins e Theodoro (2020) e Grohs (2017), a disciplina foi idealizada a partir de duas propostas principais: ter caráter prático/real e tornar tangíveis os conteúdos abordados durante o curso. Para tanto, foram selecionadas seis temáticas contemporâneas para serem tratadas ao longo do semestre, a saber:

- 1) Atividade Profissional de Relações Públicas;
- 2) Mensuração e Métricas de Mídias Digitais;
- 3) Riscos no setor governamental;
- 4) ESG⁹ e Diversidade;
- 5) Relacionamento com a imprensa;
- 6) Interpretando Dados e Resultados em Pesquisa.

Esses temas foram identificados como assuntos emergentes e de interesse das organizações, oferecendo aos estudantes a ampliação dos aprendizados, além de propiciar a mobilização de diferentes competências. Os temas foram escolhidos por terem sido apontados pelos estudantes como lacunas na formação, segundo pesquisa desenvolvida por Ferrari (2015) com egressos do curso de Relações Públicas da ECA/USP.

3. IMPLEMENTAÇÃO DA DISCIPLINA OFICINAS DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM RELAÇÕES PÚBLICAS

A cada uma das temáticas são desenvolvidas quatro etapas:

- Escolha de referências bibliográficas e digitais sobre a prática;
- Palestra com um profissional ou docente especialista sobre a prática;
- Desenvolvimento de uma situação-problema (envio de ficha para a resolução do problema);
- Apresentação da solução do problema por cada grupo de estudantes.

O Quadro 5 apresenta o resumo das situações-problema que foram resolvidas em cada prática.

⁹ *Environmental, Social and Governance* / Governança Ambiental, Social e Corporativa.



Quadro 5 – Situação-problema a ser resolvida em cada prática

Práticas	Situação-problema a ser resolvida
Prática 1 – Atividade Profissional de Relações Públicas	Elaborar um documento argumentativo contra a extinção do departamento de Comunicação/Relações Públicas de uma organização fictícia.
Prática 2 – Mensuração e Métricas das Mídias Digitais	Criar estratégia de monitoramento de determinada situação nas redes sociais da reputação de uma marca fictícia.
Prática 3 – Riscos no setor governamental	Reportar à alta administração de uma organização fictícia sobre as estratégias para lidar com a possível responsabilização por um acidente ambiental não cometido pela organização.
Prática 4 – ESG e Diversidade	Criar uma agência júnior de comunicação observando o ESG.
Prática 5 – Relacionamento com a imprensa	Definir uma estratégia de assessoria de imprensa de uma empresa fictícia em expansão.
Prática 6 – Interpretando dados e resultados em pesquisa	Produzir um documento baseado em resultados de pesquisa para justificar a proposta de uma campanha de divulgação do Brasil no exterior.

Fonte: elaborado pelas autoras.

A entrega da resolução do problema é feita por meio de uma ficha, criada para a disciplina, que é preenchida pelos grupos. Nessa ficha, além de inserir a solução proposta, os alunos também devem indicar quais conhecimentos, habilidades e atitudes são necessários para o processo de resolução.

Para cada prática são dedicadas duas aulas: a primeira aula consiste na exposição do tema por um palestrante especialista e, em seguida, é apresentada da situação-problema aos estudantes, e estes têm o prazo de cinco dias para solucionar a situação-problema e enviar a ficha preenchida ao docente que avalia o texto; a segunda aula é dedicada para que cada grupo compartilhe com os colegas a solução proposta (15 minutos para cada grupo). Em seguida, o docente apresenta suas ponderações sobre a solução de cada grupo.

Todos os grupos acompanham as ponderações dos demais para propiciar a comparação das diferentes soluções propostas. Ao final da segunda aula são fornecidas instruções para a próxima prática, como a indicação de textos para a preparação dos estudantes. O Quadro 6 traz um exemplo do desenvolvimento de duas práticas.



Quadro 6 – Exemplos de aplicações

Práticas	Semana	Atividades realizadas
Aula de abertura		Envio de todos os textos (via <i>drive</i>) que serão lidos para casa prática.
Prática 1	1ª semana (terça-feira)	Parte 1 – Palestra com especialista no tema; Parte 2 – Explicação da situação-problema e solução de dúvidas.
	1ª semana (domingo)	Os grupos enviam a resolução da situação-problema para o docente.
	2ª semana (segunda-feira)	Docente analisa as soluções propostas para a situação-problema.
	2ª semana (terça-feira)	Cada grupo tem 15 minutos para apresentar a solução e, em seguida, o professor faz as ponderações. A atividade é feita grupo a grupo, com a presença dos demais estudantes.
Prática 1	1ª semana (terça-feira)	Parte 1 – Palestra com especialista no tema; Parte 2 – Explicação da situação-problema e solução de dúvidas.
	1ª semana (domingo)	Os grupos enviam a resolução da situação-problema para o docente.
	2ª semana (segunda-feira)	Docente analisa as soluções propostas para a situação-problema.
	2ª semana (terça-feira)	Cada grupo tem 15 minutos para apresentar a solução e, em seguida, o professor faz as ponderações. A atividade é feita grupo a grupo, com a presença dos demais estudantes.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Importante destacar que, por se tratar de uma disciplina que tem como objetivo a mobilização de competências, o processo de avaliação foi adaptado. Quatro itens são avaliados pelo docente na resolução de cada situação-problema:

- Entrega da ficha no prazo estipulado;
- Qualidade do embasamento da solução do problema (envolve a leitura dos textos, conteúdos vistos nos semestres anteriores do curso, inovação nas estratégias propostas);
- Explicação das competências necessárias para a resolução da situação-problema (conhecimentos, habilidades e atitudes); e
- Qualidade da redação.

Nesse sentido, a avaliação não tem como objetivo verificar se a solução proposta pelos grupos estava certa ou errada, mas sim analisar a coerência da solução proposta com a situação-problema e a consistência argumentativa.



No final do semestre é realizada uma avaliação 360°, que consiste em uma autoavaliação do aluno e do grupo. Para tanto, foram criados dois formulários: o de autoavaliação do estudante e o de avaliação grupal. O formulário de autoavaliação do estudante contém perguntas sobre a participação e dedicação às aulas e práticas da disciplina, e tem como propósito promover uma reflexão pessoal para auxiliar a avaliação do grupo.

Na avaliação grupal é solicitado que cada grupo responda quatro questões:

- Como vocês avaliam a dedicação do grupo na proposta de soluções criativas para cada uma das práticas?
- Como vocês avaliam a organização do grupo no processo de desenvolvimento das soluções para as práticas?
- Como vocês avaliam o interesse do grupo em aprender mais sobre os temas abordados em cada prática?
- Como vocês avaliam o comprometimento dos integrantes do grupo na preparação (leitura de textos indicados e presença nas palestras) e no desenvolvimento das soluções para as práticas?

Para cada pergunta os grupos devem indicar entre: excelente (9-10), bom (7-8), regular (5-6), ruim (3-4) e péssimo (1-2). Por fim, com base nas respostas atribuídas, é solicitado a cada grupo que avalie, com uma nota de “0” a “10”, o seu desempenho durante o semestre. O Quadro 7 ilustra o processo de avaliação final da disciplina.

Quadro 7 – Avaliações da disciplina

Avaliação	Frequência	Avaliador	Objetivo	Nota
Avaliação de cada prática	Ao longo do semestre (6 vezes)	Docente	Analisar a coerência da solução proposta pelos grupos com a situação-problema apresentada e a consistência argumentativa do embasamento da resolução.	0-10
Avaliação 360° – autoavaliação	Ao final do semestre (1 vez)	Aluno (individual)	Promover uma reflexão pessoal para auxiliar a avaliação do grupo.	-
Avaliação 360° – avaliação do grupo	Ao final do semestre (1 vez)	Alunos (em grupo)	Avaliar o desempenho grupal para o desenvolvimento das soluções-problema.	0-10

Fonte: elaborado pelas autoras.



As médias finais dos alunos são compostas das notas das seis práticas (média com peso 2) e das notas da avaliação do grupo (média com peso 1). Ou seja, a avaliação é atribuída tanto pelo docente quanto pelos alunos (em grupo), com base em autorreflexão.

4. AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA OFICINAS DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM RELAÇÕES PÚBLICAS

Ao final da primeira versão da disciplina, em 2021 foi aplicado um questionário para avaliar a nova modalidade de ensino-aprendizagem. Os resultados demonstraram que os alunos estavam motivados com a disciplina, expressando comentários otimistas, como, por exemplo: *“gostei de retomar conceitos que estudamos no início do curso”*; *“é interessante indicar as competências que utilizei na resolução das situações”*. Durante as palestras os estudantes demonstraram interesse e concordaram com a pertinência dos temas, e nas aulas de devolutivas de solução do problema eles manifestaram compreensão e gratidão pelos apontamentos realizados pelo docente.

Essas impressões foram relatadas no formulário de autoavaliação, que também tratou de coletar a opinião dos estudantes sobre a disciplina. Para tanto, perguntou-se: “Qual das seis práticas você mais gostou?”, e a resposta foi: “Prática 4 – ESG e Diversidade e a Prática 6 – Interpretando dados e resultados em pesquisa”. Quanto à segunda pergunta – “Qual foi a prática que você menos se interessou?” –, a resposta foi “Prática 1 – Atividade Profissional de Relações Públicas”. Nesse caso, o menor interesse na Prática 1 talvez se deva ao fato de o seu conteúdo ter sido visto durante os quatro anos. O mesmo ocorreu com a Prática 5 – Relacionamento com a Imprensa e a Prática 2 – Mensuração e Métricas das Mídias Digitais, mostrando que os conteúdos já tinham sido objeto de disciplinas durante o curso. Os resultados encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1 – Práticas que os alunos mais gostaram (resposta múltipla)

Prática	(%)
Prática 1 – Atividade Profissional de Relações Públicas	7,1
Prática 2 – Mensuração e Métricas das Mídias Digitais	14,3
Prática 3 – Riscos no setor governamental	16,7
Prática 4 – ESG e Diversidade	31,0
Prática 5 – Relacionamento com a imprensa	14,3
Prática 6 – Interpretando dados e resultados em pesquisa	31,0

Fonte: elaborada pelas autoras.



Por meio dos formulários aplicados para a avaliação 360° (autoavaliação e avaliação em grupo) também foi possível notar que os estudantes demonstraram conscientização sobre sua participação e dedicação à disciplina, principalmente em relação à preparação para cada uma das práticas.

Na avaliação grupal, dos seis grupos apenas três consideraram o seu comprometimento para a leitura de textos e a presença nas palestras como excelente, conforme ilustra a Tabela 2.

Tabela 2 – Avaliação sobre o comprometimento dos integrantes do grupo na preparação (leitura de textos indicados e presença nas palestras) para as práticas da disciplina

Avaliação	Frequência de Grupos	(%)
Regular (5-6)	1	16,7
Bom (7-8)	2	33,3
Excelente (9-10)	3	50,0
Total	6	100,0

Fonte: elaborada pelas autoras.

Além disso, na autoavaliação, apenas nove, dos 42 estudantes, consideraram como excelente o seu desempenho no cumprimento das leituras recomendadas. A maioria avaliou como bom (7-8), o correspondente a 54,8% da classe, e dez alunos (23,8%) apontaram o cumprimento das leituras como regular (5-6). A Tabela 3 contém as informações mencionadas.

Tabela 3 – Avaliação sobre o desempenho para cumprir as leituras recomendadas para as práticas

Avaliação	Frequência de Grupos	(%)
Regular (5-6)	10	23,8
Bom (7-8)	23	54,8
Excelente (9-10)	9	21,4
Total	42	100,0

Fonte: elaborada pelas autoras.

Na avaliação grupal, apenas um grupo atribuiu nota 10, um indicou nota 9,5, três grupos colocaram nota 9,0 e um grupo inseriu nota 7,5. Importante observar que essas notas estavam de acordo com as atribuídas pelo docente para as situações-problema, ou seja, os alunos demonstraram percepção sobre as suas falhas ao longo da disciplina.



Nesse sentido, a disciplina *Oficinas de Competências Profissionais em Relações Públicas* alcançou os seus objetivos, na sua primeira versão, ao proporcionar aos alunos a aplicação dos conceitos aprendidos durante o curso de graduação e conscientizá-los das competências necessárias para o exercício profissional de Relações Públicas. Desta forma, a disciplina se mostrou inovadora, tanto em seu propósito quanto na didática de ensino e no método de avaliação utilizado. A proposta de disciplina mostra-se factível para a aplicação em qualquer curso de Relações Públicas, seja de IES pública ou privada no Brasil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da disciplina *Oficinas de Competências Profissionais em Relações Públicas* vai ao encontro de uma situação descrita por Aguiar (2020), quando trata da falta de inovação didático-pedagógica universitária. Para a autora, Kinchin e Winstone (2017) descrevem bem essa situação quando dizem que os discursos e tensões conflitantes no sistema educacional resultam em um certo grau de “fragilidade pedagógica”, que pode ser vista, na prática, quando os docentes percebem as pressões cumulativas das atividades acadêmicas como o principal fator que inibe a sua capacidade em mudar suas práticas de ensino.

Neste sentido, vale destacar Mota e Scott (2014, p. 17-18), que assecuram que:

[...] enquanto o reconhecimento social dos professores tem continuamente decrescido, contraditoriamente, há crescente percepção geral na sociedade sobre a importância da educação e do papel dos professores como elementos essenciais para melhorar o sistema educacional.

Ou seja, sair da “zona de pressão” em que vivem os docentes e propor novas modalidades de ensino-aprendizagem exige energia redobrada, diante de um cenário debilitado, como é o da educação no Brasil.

A disciplina *Oficinas de Competências Profissionais de Relações Públicas* inova ao oferecer aos estudantes do curso de Relações Públicas um espaço de experimentação ao dar protagonismo por meio de soluções aos problemas planteados. A adoção de aulas práticas/reaís e a aproximação da universidade



com o mundo do trabalho contribuem para a formação de cursos de Relações Públicas mais preparados, não só para a atuação profissional, mas para a sociedade que está em constante mudança. Nesse contexto, o professor rompe com o seu papel como um mero transmissor de conteúdo, para desempenhar uma função muito mais abrangente e impactante na vida dos estudantes.

A concepção da disciplina *Oficinas de Competências Profissionais em Relações Públicas* foi um esforço no sentido de desenvolver competências que transitam entre a inteligência social, a competência transcultural, a mentalidade global e a capacidade de gerar significado, por meio do pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade (Harari, 2018).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. G. Por que é tão difícil inovar nas práticas de ensino? Um modelo de formação universitária centrado na saúde pedagógica. **Revista Organicom**, São Paulo, Ano 17, n. 32, p. 60-70, jan./abr., 2020.

BROCKHAUS, J.; ZERFASS, A. Strengthening the role of communication departments: A framework for positioning communication departments at the top of and throughout organizations. **Corporate Communications: An International Journal**, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1108/CCIJ-02-2021-0021>

DURAND, T. L'alchimie de La compétence. **Revue Française de Gestion**, [S. l.], n. 160, p. 261-292, 2006.

FERRARI, M. A. Perfil dos egressos do curso de Relações Públicas da ECA/USP: análise da trajetória profissional e das percepções do curso. **Relatório de Pesquisa**. 2015.

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

FERRARI, M. A. **Didática nos cursos de Relações Públicas**: desafios e perspectivas do ensino universitário. Relatório de Pesquisa apresentada à FAPESP. São Paulo, 2018.



FERRARI, M. A.; MARTINS, J.; THEODORO, V. Didática nos cursos de Relações Públicas: desafios e perspectivas no Ensino Superior. **Revista Organicom**, ano 17, n. 32, p. 71-85, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/170925/161257>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GROHS, A. C. C. P. **Laboratório de relacionamentos estratégicos: nova metodologia educacional para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas**. 2017. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. DOI: <http://10.11606/T.27.2018.tde-22022018-170555>. Acesso em: 4 jun. 2020.

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

KINCHIN, I.; WINSTONE, N. (eds.). **Pedagogic frailty and resilience in the university**. Roterdã, Sense, 2017.

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

TEIXEIRA JUNIOR, P. R. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Superior: a lógica das competências em foco. **Revista Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 6, p. 01-18, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Towards knowledge societies: Unesco world report**. Paris: Unesco, 2005.



RELATO 4:

CONCEPÇÃO E APLICAÇÃO DE REALIDADE SIMULADA EM AULA DE COMUNICAÇÃO PÚBLICA

Manoella Neves¹⁰

RESUMO

O relato apresenta a constituição e aplicação de situações de simulação de realidade aplicada em sala de aula, presencial e *on-line*, na disciplina de Comunicação Pública para os alunos do 5º período de Relações Públicas da Universidade Federal de Alagoas. No texto é apresentada a formatação da história proposta, sua constituição em atividades propostas à turma e alguns resultados do trabalho que vem sendo praticado desde o segundo semestre de 2019.

Palavras-chave: simulações de realidade; novas práticas de ensino; Relações Públicas; Comunicação Pública; política.

¹⁰ Professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), nos cursos de Relações Públicas e Jornalismo. Líder do Grupo de Estudos em Relações Públicas (GERP/UFAL). E-mail: manoella.neves@ichca.ufal.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3169740241773273>.



ABSTRACT

The report presents the constitution and application of reality simulation situations applied in the classroom, in person or on-line, in the discipline of Public Communication for students of the 5th period of Public Relations at the Federal University of Alagoas (Ufal). The text presents the formatting of the proposed history, its constitution in activities proposed to the class and some results of the work that has been carried out since the second half of 2019.

Keywords: reality simulations; new teaching practices; Public Relations; Public Communication; policy.

1. INTRODUÇÃO

O presente relato é um desdobramento da experiência apresentada no II Colóquio Acadêmico, do Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas (Abrapcorp), quando abordei sobre uma prática de sala de aula pautada na simulação de situação. Esta visa abordar, de forma lúdica, mas com contextos próximos à realidade, pontos que devem ser tratados na disciplina *Comunicação Pública*, ministrada por mim para alunos do 5º período do curso de Relações Públicas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

A ideia surge a partir de um curso de extensão na Universidade Católica da Argentina (UCA), cuja dinâmica era a simulação de eleições de um país e candidatos fictícios. O idealizador dos espaços de simulação para as minhas aulas é o jornalista Marcos Moreira, que participou do curso de extensão, e que criou uma proposta com direcionamento próximo, explicou-me e levei a experiência para a sala de aula, com algumas adaptações.

A partir da idealização apresentada, elaborei as atividades para as aulas de *Comunicação Pública*. Parte delas foram aplicadas pela primeira vez no segundo semestre de 2019. No ano de 2020, passaram por adaptação para serem aplicadas totalmente *on-line*, frente à suspensão dos encontros presenciais por conta da pandemia. Assim como a experiência da extensão da UCA, a simulação pauta-se em questões e ações de comunicação pública e política, sendo



criado um país com estado e município onde país e cidade passam por um processo eleitoral para presidente e prefeito, consecutivamente. Os processos não foram elaborados ao mesmo tempo, primeiro foi destrinchada a invenção do país e no semestre seguinte foi criada a cidade com detalhes.

O objetivo da atividade é levar os estudantes a experimentarem uma dinâmica envolvendo comunicação e política, visando: elaborar um plano de governo envolvendo a esfera político-eleitoral; exercitarem o tratamento com diferentes discursos dentro do debate público, e; desembarcarem possíveis crises de comunicação que envolvam candidatos, mídia e sociedade.

A simulação é uma Metodologia Ativa que busca oportunizar os alunos a vivenciarem situações práticas relacionadas com as assessorias de comunicação pública no ambiente político, pautando-se em conceitos estudados em aula, como: Esfera Pública, Opinião Pública, Democracia e Capital Social.

Em entrevista semiestruturada com o idealizador dos espaços e situações de simulação aqui apresentados, ele explica em que se baseia para a criação:

Costumo me basear na realidade regional para pensar nas situações que afetam a campanha. O modelo considera, por exemplo, a estrutura pluripartidária das democracias latinas, o presidencialismo e até coligações e populismos. Não adianta pensar em eleições como a dos EUA, por exemplo, com apenas dois partidos realmente disputando o pleito ou o modelo comum na Europa de parlamentarismo. Para além disso, as dificuldades enfrentadas pelos candidatos buscam refletir a realidade com os temas encarados na esfera política, como emprego e segurança pública (Moreira, 2021).

Portanto, o contexto simulado é próximo ao da realidade vivenciada pelos alunos no Brasil ou em Maceió. As propostas vão oscilando semestre a semestre, ora propondo simulações de eleições em um país, nomeado de *Baobá*, ora propondo simulações de uma cidade (que relatei parte da experiência no Colóquio do ano passado), chamada de *Ypiranga*. Baobá possui características parecidas com a do Brasil e Ypiranga a de uma cidade litorânea, como Maceió. Na constituição da simulação, Ypiranga é a capital do estado de Constança, que se situa no país Baobá.

2. DESCRIÇÃO FUNDAMENTADA DA EXPERIÊNCIA

A experiência é contextualizada em Baobá, um país que passa por um processo eleitoral para presidente, com candidatos de espectros políticos diferentes. Constança é um estado de Baobá, cuja capital é Ypiranga.

O trabalho tem a importância de colocar o participante em contato direto com a experiência prática das atividades de comunicação pública. Quando você experimenta vivenciar uma simulação como a que criamos, queremos que a forma do participante observar essa atividade na vida real também seja tocada. Por haver diferentes candidatos com programas de governos diversos, o participante tem a oportunidade de desenvolver um trabalho de comunicação pública para alguém ideologicamente diverso a ele. Mesmo que inicialmente pareça um dilema, a necessidade de dar cabo a uma campanha se sobrepõe, permitindo observar como é importante a circulação de diversas ideias no espaço público (Moreira, 2021).

A simulação é composta pela apresentação de: gentílico; bandeira; história do país; formação da política; índices quanto à educação; economia; constituição das etnias; religião; como funcionam os sistemas públicos com últimos mandatos presidenciais; os candidatos ao processo eleitoral do momento; e o resultado de uma pesquisa de opinião pública quanto ao atual governo do país e sobre o perfil dos eleitores de cada candidato. Para o país foram pensados dois candidatos, um de esquerda e outro de direita, com suas histórias, características gerais e formações acadêmicas e políticas.

Da cidade, são inicialmente expostas para os alunos: história; bandeira; gentílico; Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); bairros com questões problemáticas, como violência; e sobre a administração municipal atual. Para as eleições de Ypiranga tem-se quatro candidatos: de extrema direita, de extrema esquerda, de centro-direita e de centro-esquerda, sendo duas mulheres e dois homens. Também são apresentadas as pesquisas iniciais de intenção de voto – estas com diferenças mais significativas entre os candidatos em relação às pesquisas de intenção de voto apresentadas para as eleições presidenciais em Baobá.

Para dinamizar ainda mais e trazer o exercício da argumentação dentro da compreensão do espectro político do candidato trabalhado, foram elaboradas notícias que envolvem cada candidato em um possível escândalo. Na pri-

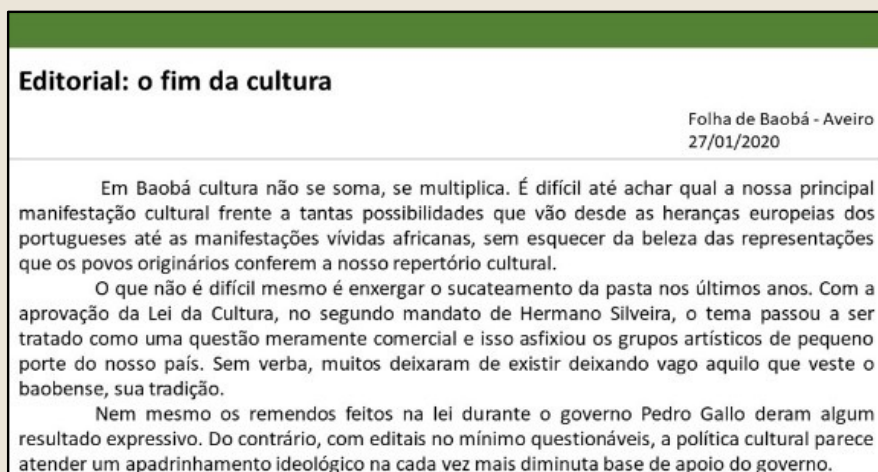


meira parte da disciplina vimos identificações de campos ligados ao conceito de Comunicação Pública. Da relação com a política, Brandão assim explica:

Comunicação e política é uma relação de raiz desde que a imprensa, as técnicas de comunicação e as pesquisas de opinião começaram a influenciar a vida política das nações. [...] a área, também conhecida por mídia e política ou mídia e poder, está [...] em verdadeira simbiose com os cenários político, econômico e social, na medida em que a vida na sociedade contemporânea também está, a cada dia, mais “mediada” pela comunicação. Atualmente a mídia é parte do jogo político, econômico e social, e partilha e disputa o poder com ou contra o Estado e com frequência à custa do enfraquecimento do papel do Estado (Brandão apud Duarte, 2007, p. 6).

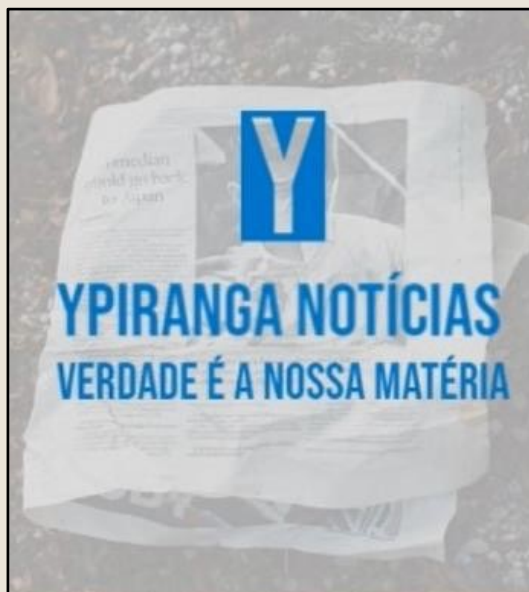
Para a dinâmica de sala de aula, foram criadas empresas jornalísticas que publicam notícias sobre os candidatos: o Folha de Baobá e o Ypiranga Notícias, conforme Imagens 1 e 2.

Imagem 1 – Editorial da Folha de Baobá



Fonte: Marcos Moreira.

Imagem 2 – Apresentação gráfica do Ypiranga Notícias



Fonte: autora.

Para a cidade, além das informações sobre os candidatos, o noticiário expõe um drama vivido por um dos dez bairros litorâneos de Ypiranga. Maciço sofre o afundamento gradual da superfície de quatro bairros, por conta da extração de sal-gema do subsolo da capital. Diante deste drama vivido por muitas famílias na capital alagoana, inseri uma situação de contexto parecido, na capital de Constança. No caso criado, o bairro de Salinas, em Ypiranga, sofre com o afundamento que provoca rachaduras em casas e prédios do bairro. A causa é a extração de um tipo de sal rosa retirado do subsolo da região.

Desse modo, a turma observa, avalia e discute a partir da situação vivenciada, inclusive diretamente por alguns alunos, e propõe – nos planos de campanha – ações que julgam essenciais frente às situações como esta. Alguns grupos exibiram propostas específicas para o problema de afundamento do solo no bairro da cidade imaginada.

A partir de propostas como estas, observo que os alunos compreenderam que ao estudarem sobre a presença da comunicação no campo da política, são solicitadas competências de organizar equipe, levantar dados, disseminar mensagem e manter contato direto com a sociedade (Gomes, 2007). Logo, sigo avaliando como a teoria foi apreendida pela turma, podendo ajustar possíveis enganos na compreensão dos conceitos.

3. IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE SIMULAÇÃO

Inicialmente, na disciplina Comunicação Pública são lidos, explicados e debatidos conceitos como o da própria matéria, além de espaço público, opinião pública e capital social e democracia. Estes constituem os pontos abordados na primeira parte da disciplina.

Com as questões teóricas debatidas, parte-se para a aplicação delas, dentro do contexto de campanha eleitoral, pois mexem com o debate público, as lideranças e a relação com a imprensa. A turma é dividida em grupos (o tamanho do grupo varia pela quantidade de alunos da turma), e é feita a escolha do candidato a se trabalhar, onde apenas se propõe que seja uma distribuição equânime, de modo a se ter várias visões sobre os candidatos, inclusive sobre o mesmo candidato distribuído para grupos diferentes.

Então, constituídos os espaços, as histórias e as situações, parte-se para a divisão das atividades aplicadas em cinco aulas, distribuídas conforme o Quadro 8.

Quadro 8 – Distribuição do conteúdo e das atividades nas aulas

Aula	Conteúdo	Atividades Solicitadas
Aula 1	Apresentação do local (Baobá ou Ypiranga) e dos candidatos (presidência ou prefeitura).	Criação das personas dos candidatos a partir de dados gerais sobre cada, mostrados pela docente.
Aula 2	Alunos apresentam suas criações das personas.	A partir das características e espectro político do candidato, a professora propõe a elaboração de um plano de campanha com: principais propostas (Educação, Saúde, Economia, Transporte e Segurança), ações de comunicação e mensagem de campanha.
Aula 3	Alunos apresentam os planos de campanhas do seu candidato.	Ao fim da apresentação e discussão sobre cada plano, são expostas notícias-escândalo de cada candidato, de modo que cada grupo deve pensar em uma forma de responder à imprensa
Aula 4	Alunos apresentam suas respostas. Na aula cada um observa a resposta do seu oponente, e destaca suas potências e fraquezas nos argumentos apresentados na resposta a respeito da notícia divulgada sobre o candidato.	Após as aulas de formação de persona, plano breve de campanha e relação com a imprensa, a professora solicita que apresentem um material de campanha: <i>jingle</i> ou <i>spot</i> , <i>post</i> para rede social, um pequeno vídeo com mensagem final de campanha.



Aula 5	Apresentação dos materiais de campanha política.	Nesta aula, após as apresentações inicia-se o debate sobre todo o processo da simulação.
---------------	--	--

Fonte: a autora.

No modo de aula presencial, consegui formar um grupo de ex-alunos da disciplina que acompanharam todo o processo de simulação. Na última aula, este grupo votou no candidato que, para eles, apresentou melhor desenvoltura em todo o processo. Os votos eram computados como pontos a serem somados à avaliação da professora, que segue os critérios apresentados no Quadro 9.

Quadro 9 – Critérios de avaliação

Critérios	Detalhamento
Concepção	Apresentação geral do candidato a partir do seu espectro político.
Argumentação	Defesa sobre a criação do candidato e de todas as etapas da simulação.
Execução	Como o grupo conduziu o trabalho em cada semana, incluindo o processo de burlar alguns processos e argumentos frente às críticas dos oponentes.
Conteúdo	Qualidade textual e plástica do material apresentado pelos grupos, em cada aula/fase da simulação.

Fonte: a autora.

Observo se os grupos encaminham adequadamente as atividades desenvolvidas para o que foi inicialmente apresentado sobre cada candidato, a começar dos itens colocados previamente para eles. O Quadro 10 mostra a planilha de avaliação dos grupos.

Quadro 10 – Planilha de avaliação

Grupo Candidato	Conceitos	Ótimo	Muito bom	Bom	Razoável	Total
	Critérios / Pontos	2,5	2,0	1,5	1,0	
	Concepção					
	Argumentação					
	Execução					
	Conteúdo					
Comentários						

Fonte: a autora.



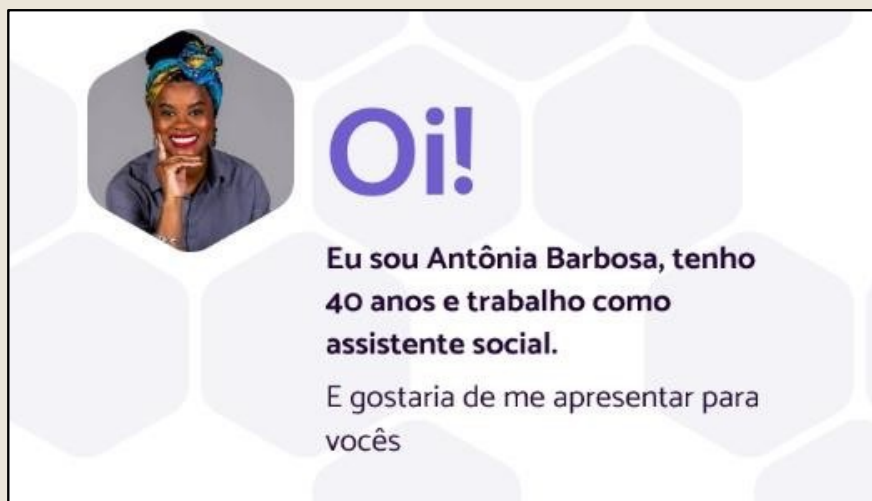
Das aulas, os alunos se apropriam da história, mesmo sendo fictícia, e seguem no raciocínio solicitado. Esta é uma das personas apresentadas por alunos de Comunicação Pública do 2º semestre de 2020, conforme Imagens 3 e 4. Eu apresento um *shape* de candidato, e a partir dele o grupo cria a persona.

Imagem 3 – Persona criada pelos alunos



Fonte: a autora.

Imagem 4 – Característica geral da candidata apresentada pela professora



Fonte: a autora.

A avaliação segue na observação do modo como os grupos vão respondendo a cada etapa do processo, sendo instigados pelos colegas interlocutores de outros grupos, na dinâmica das oposições de perfis dos candidatos, estimulando-os a pensar nas possíveis fragilidades de seus candidatos, buscando fortalecê-los com o que foi dado.

Outra característica desse tipo de experiência se dá na retroalimentação do sistema a partir da ação dos participantes. Ainda que se trabalhe a mesma simulação, o desenlace de cada experiência é único, pois só estão dadas as bases, quem irá definir o rumo da situação, e ao fim quem vencerá a eleição, é a execução das estratégias de cada equipe (Moreira, 2021).

O idealizador dos espaços de simulação aqui apresentados, aponta para a dinamicidade do processo, pois de cada aplicação surgem novas situações, como esta que relato a seguir, cujo grupo criou a personagem, vice-candidata na chapa da Unidade dos Trabalhadores de Baobá (UTB).

Um dos candidatos à presidência de Baobá tem muito mais idade que a sua oponente, então logo a questão da idade entra no embate entre os grupos. O candidato mais velho é de esquerda e tem 72 anos, sua oponente é de direita e tem 34 anos. Desse modo, um dos grupos da turma do 1º semestre de 2020 busca responder às críticas quanto a ser um candidato com perspectivas obsoletas.

Um dos grupos que ficou com o candidato Caique Caleb, 72 anos, do Partido UTB, escolhe como persona de seu candidato o apresentador Serginho Groisman – que tem um contato direto com os jovens e possui linguagem verbal e corporal próximas ao público desta faixa etária – e criam a figura de uma vice, chamada Mariana, Imagem 5, cuja persona está baseada na figura da cantora Sandy.

Imagem 5 – Print da rede social do candidato Caique Caleb



Fonte: o autor.

Outro ponto de observação é a construção dos argumentos. Na história apresentada para a turma, o candidato da UTB é de situação, portanto, em sua campanha ele não deve desconsiderar os feitos do governo vigente. Na Imagem 6 evidencia-se, pela escolha da *hashtag* principal da campanha, a promessa de continuidade com #OProgressoNãoPodeParar.

Imagem 6 – *Print* da rede social do candidato Caique Caleb



Fonte: o autor.

Os erros também integram o processo de aprendizagem na simulação. O grupo recebeu crítica da oposição sobre a representação gráfica do candidato, cuja seta ao lado da estrela está apontando para trás, de acordo com a Imagem 7.

Imagem 7 – *Print* da apresentação visual da campanha de Caique Caleb



Fonte: o autor.

Já o argumento do discurso da oposição a Caleb, pauta-se na mudança e na juventude da candidata, Beatriz Paredes, do Partido Renovação e Liberdade, como mostra a Imagem 8.

Imagem 8 – Apresentação gráfica da campanha de Beatriz Paredes, criação de um dos grupos da turma de 2020.1



Fonte: a autora.

Com a candidata à presidência de Baobá mais jovem e de direita, pode-se observar que é impressa uma dinâmica de sala de aula que propõe diferentes visões sobre o pensar o direcionamento de um país, sendo significativo para a disciplina *Comunicação Pública*, dado que questão da democracia, espaço das diferenças, exercício do argumento e respeito à interlocução são elementos tratados logo no início da matéria, quando abordamos sobre ditadura e democracia.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que apresento neste relato é uma base para a simulação que a cada semestre solicita ajustes, como datas e anos das histórias, de modo que se consiga manter a história atualizada e viva. Além disso, as turmas, com suas características, também demandam alterações. O item “etnia” não existia na primeira versão de Baobá, mas foi solicitada pela turma do semestre 2020.1, pois seria um indicador importante para as propostas políticas do candidato de um dos grupos.

As turmas têm apresentado interesse, por evidenciar de forma prática e aplicada os modos de como compreenderam sobre os conceitos estudados – possibilitando ajustes durante sua aplicação – como por colocar para o docente o desafio de acompanhar um trabalho aberto frente a cada grupo, cada turma e cada semestre. Deste modo, mesmo a base da simulação sendo a mesma, os resultados e discussões apresentam-se dinâmicas em sala de aula.

Para mim, esta experiência exige uma atualização constante, onde trazer discussões que tocam muitos os alunos – como o caso do bairro do Pinheiro, que baseou a criação do bairro de Salinas de Ypiranga, ou como a questão as políticas de compensação, nas discussões para a campanha presidencial de Baobá – demanda novas abordagens e aproximações.

Outro ponto que destaco é a de que esta prática tem despertado em mim o gosto pela dinâmica da simulação, pautada na realidade e trazida de forma lúdica para a sala de aula, espaço onde se pode propor, discutir e imaginar o mundo que se deseja.

Eu também ensino *Publicidade e Propaganda* para as turmas de Relações Públicas e Jornalismo, e lá, no 1º semestre deste ano, trabalhamos uma campanha institucional inspirada na novela *Nos tempos do Imperador*, onde os grupos propunham uma campanha para manutenção do Império, e outros grupos para a República. Para o trabalho, estudamos brevemente esta parte da história do Brasil, pensamos nas possíveis teses, argumentos e estratégias criativas para cada situação: manutenção do Império versus Proclamação da República – mas este é um outro relato. Quem sabe para o próximo Colóquio.

REFERÊNCIAS

DUARTE, J. (Org.). **Comunicação Pública**: Estado, Mercado, Sociedade e Interesse Público. São Paulo, Atlas, 2007.

GOMES, W. Transformações da política na era da comunicação de massa. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2007.

MOREIRA, M. **Sobre a criação de Baobá e Ypiranga**. Entrevista concedida a Manoella Neves, setembro 2021.



RELATO 5:

METODOLOGIAS ATIVAS: PARA ALÉM DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Valéria de Siqueira Castro Lopes¹¹

RESUMO

Este relato tem por objetivo refletir a respeito dos desafios do processo de ensino-aprendizado em ambiente remoto, imposto pela pandemia da Covid-19, e demonstrar o potencial das Metodologias Ativas para o estabelecimento de um espaço desafiador de aprendizado. Para tanto, apresenta a experiência das disciplinas *Empreendedorismo e Assessoria de Relações Públicas* e *Práticas Laboratoriais em Relações Públicas para pequenas e médias empresas*, do curso de Relações Públicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), conduzidas por meio da Aprendizagem Baseada em Projetos.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Aprendizagem Baseada em Projetos; ensino em Relações Públicas; Empreendedorismo.

¹¹ Docente da ECA-USP, pesquisadora do Centro de Estudos de Comunicação Organizacional e Relações Públicas (CECORP-USP) e membro do Conselho Editorial da Revista *Organicom*. E-mail: valeriacaastro@usp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7054550921382704>.



ABSTRACT

This report aims to discuss the challenges of the teaching-learning process in a digital environment, imposed by the Covid-19 pandemic, and demonstrate the active methodologies potential to establish a challenging learning environment. Therefore, it presents the experience conducted in the disciplines *Entrepreneurship and Public Relations Advisory* and *Public Relations Laboratory Practices for Small and Medium Businesses* from the Public Relations course at Communication and Arts School of São Paulo University (ECA-USP) conducted through Project Based Learning.

Keywords: Active methodologies; Project-Based Learning, teaching in Public Relations; Entrepreneurship.

1. INTRODUÇÃO

Este relato se refere à experiência docente ocorrida no âmbito das disciplinas *Empreendedorismo e Assessoria de Relações Públicas e Práticas Laboratoriais em Relações Públicas para pequenas e médias empresas* do Bacharelado em Relações Públicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), no 1º semestre 2021, ano em que se concluiu a revisão de sua matriz.

A reorganização pedagógica do curso foi orientada pela articulação teórico-prática na formação profissional prevista pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Parecer Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior [CNE/CES] n.º 85/2013). Nesta estrutura, a cada semestre letivo uma disciplina prática se vincula a outra teórica, responsável por oferecer arcabouço necessário à problematização e resolução de cenários relacionados com a sua formação profissional. Dessa interação entre matérias, ministradas por um mesmo docente, derivam produtos didáticos que propiciam desenvolvimento de diversas habilidades e competências desejáveis ao perfil do egresso.

As disciplinas são oferecidas em conjunto no 7º semestre da graduação, uma vez que, ao final de sua formação acadêmica, o aluno tem conhecimento e maturidade suficientes para articular os conhecimentos até então



adquiridos, e aplicá-los em atividades didáticas laboratoriais que requeiram autonomia para tomada de decisão. Por meio de um trabalho interdisciplinar, busca-se oferecer condições para que o discente compreenda a dinâmica de uma assessoria, aproximando-o da realidade de mercado por meio da prestação de serviço a clientes reais.

Até a revisão da matriz, *Empreendedorismo e Assessoria de Relações Públicas*, mantinha interface com *Projeto Experimental* na concepção das agências, no estudo de mercado necessário à identificação do segmento de atuação de suas empresas experimentais, de onde obtinham subsídios para o planejamento do trabalho da prospecção ativa e escolha do cliente para o qual apresentariam um plano de Relações Públicas.

Com a nova organização da matriz, *Empreendedorismo e Assessoria de Relações Públicas* passa a oferecer subsídios à *Práticas Laboratoriais em Relações Públicas para pequenas e médias empresas*, ambiente de experimentação que oportuniza, no mesmo semestre letivo, a aplicação do conteúdo ministrado em sua disciplina-conjunto. A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), metodologia adotada até então, foi mantida nessa nova interface por permitir a resolução de problemas com criatividade, trabalho em equipe e autoavaliação, sempre considerando a transversalidade e a interdisciplinaridade, aspectos fundamentais à sua implementação (Moran, 2018).

Com o presente relato, pretende-se demonstrar as potencialidades das Metodologias Ativas, em especial a ABP, na condução de experiências que ensejam não somente o desenvolvimento de habilidades técnicas, como também comportamentais dos estudantes, e, por conseguinte, promovem um ambiente interativo e motivador de aprendizado.

2. DE ENSINO A APRENDIZADO: O ALUNO COMO PROTAGONISTA

Em um processo educativo, a adoção de metodologias fundamenta-se em uma determinada pedagogia (Bordenave, 1983). Dentre as opções apresentadas pelo autor, a pedagogia da problematização atende à demanda por uma formação baseada na articulação de conhecimento teórico-técnico a aspectos humanísticos, éticos e comportamentais almejados na formação



do Relações Públicas, que o capacitem a atuar em uma realidade complexa (CNE, 2013, p. 12-13).

Essa abordagem pedagógica promove um processo de aprendizado a partir da análise crítica da realidade, em que o aluno é participativo, contribuindo com questionamentos ao debate dos temas propostos, sempre motivado por situações reais que fomentam capacidade analítica, crítica e habilidades comportamentais.

A opção pedagógica da problematização é fundamentada em pressupostos epistemológicos do Construtivismo, que promove a interação ativa entre sujeito e objeto, por meio de uma perspectiva dialética docente-discente/discente-discente/discente-docente, construindo conhecimento pela ação do sujeito. A ação concretiza-se na complementaridade dos processos de assimilação, atividade do sujeito para organização interior das informações recebidas e reflexões a seu respeito, e acomodação, apropriação do que resultou da assimilação pelo sujeito e sua interação com os demais atores (Petrillo; Mello; Pontes, 2019).

A ABP foi escolhida como método por se mostrar adequada ao modelo pedagógico na promoção de um ambiente colaborativo e de autonomia, que permite desenvolvimento e avaliação de características desejáveis ao egresso de Relações Públicas, em especial aquelas alinhadas aos objetivos das disciplinas que são foco do presente relato: capacidade de liderança, negociação, tomada de decisão e visão empreendedora.

Embora similar à ABP, a pedagogia problematização não trabalha com situações-problema isoladas, mas com cenários completos, reais, solucionáveis de acordo com o conhecimento e vivência discente. Desta forma, a adesão à ABP também se apresenta como estratégia didático-pedagógica adequada ao desafio de motivar e engajar os estudantes no processo de aprendizado, imposto pelo ensino remoto, tal como preconiza a pedagogia da problematização (Almeida Neto; Petrillo, 2019).



3. RESULTADOS E ANÁLISE

3.1 OS DESAFIOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DO CENÁRIO PANDÊMICO

Diante da imposição do ensino remoto, decorrente da pandemia da Covid-19, e a mudança da matriz curricular, observou-se que a prospecção de organizações-clientes para o projeto interdisciplinar seria um desafio à implementação do planejamento didático-pedagógico inicialmente desenvolvido. A experiência da prospecção autônoma em anos anteriores indicava que um semestre letivo era tempo insuficiente à execução desta tarefa e à realização do trabalho final, colocando em risco a proposta didática.

A alternativa foi a adoção de uma nova dinâmica similar à de uma concorrência, na qual diferentes agências desenvolvem propostas para um mesmo cliente, apresentado aos alunos pela docente. Para a definição das empresas que seriam objeto de estudo¹², foi considerado o portfólio do Núcleo de Empreendedorismo da USP (NEU). O NEU tem por objetivo aproximar alunos do ecossistema empreendedor, assim como fomentar a criação de empresas nascidas na Universidade, constituindo-se como aceleradora de *startups* com DNA USP.

A Coordenação do NEU selecionou, dentre as *startups* egressas do programa de aceleração, as que estavam em estágio de negócio adequado à proposta didática. Logo, foi possível escolher dois *prospects* com perfil aderente ao procurado para a prática laboratorial e interessados em participar do projeto. O *feedback* espontâneo registrado na avaliação da disciplina¹³, realizada ao final do semestre, foi de que a experiência foi bem-sucedida:

Eu acredito que um grande problema que temos como alunos na realização de projetos que envolvem prospecção de empresas é encontrar um negócio que esteja disposto a participar de trabalhos com estudantes. Por isso, eu acho que é interessante manter a parceria com o NEU para auxiliar na prospecção de negócios nos próximos oferecimentos da disciplina (Aluno 1).

¹² Considerando-se a adoção da abordagem pedagógica da problematização, fundamentada na interatividade entre sujeito e objeto para a construção do conhecimento (Petrillo; Melo; Pontes, 2019), as *startups* selecionadas como clientes foram consideradas como objeto de estudo para as classes da atividade laboratorial. Ação do sujeito ao longo do processo de aprendizado compreende a assimilação-acomodação dos conteúdos a partir da apropriação do conhecimento em torno do objeto e de sua interação com os demais atores envolvidos (discentes, docente e cliente).



A mudança para o ensino remoto demandou, ainda, a adequação do tempo de aulas síncronas teóricas, visando a manutenção da qualidade do processo ensino-aprendizagem. As reuniões eram realizadas pelo Google Meet, pautadas pelo tema estabelecido no cronograma, de *Empreendedorismo e Assessoria de Relações Públicas*. Na perspectiva discente, as adequações foram pertinentes: *“Achei ótima a limitação da parte expositiva das aulas a 1 hora/1 hora e meia, porque depois desse tempo costuma ser mais difícil continuar prestando atenção nesse formato on-line”* (Aluno 2).

O compartilhamento com as turmas do programa, cronograma, conteúdos de aula, material complementar para estudo, assim como a atribuição e correção de tarefas relativas a cada etapa da elaboração do projeto integrado, ocorreu por meio do Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA) criado na plataforma USP e-disciplinas (Moodle) para cada uma das matérias.

As aulas práticas, realizadas em grupos privados para vídeos-chamada pelo Google Meet, especialmente criados para esta finalidade, foram o espaço para interação e produção discente. A cada encontro, ao longo do período de aula, os grupos eram acompanhados pela docente na realização da tarefa agendada. A interação contínua docente-discente/discente-discente/discendente-docente, condição para avanço dos projetos, se mostrou ainda mais necessária no ensino remoto. Por este motivo, os atendimentos às equipes ocorriam semanalmente, e se desdobravam no envio de material produzido a partir das tutorias via e-disciplinas USP.

As salas de reunião privada no Google Meet facilitaram a comunicação entre docente e discentes, assim como entre os membros das equipes em encontros extraclasse, necessários ao desenvolvimento das propostas que seriam apresentadas ao cliente. *“Apesar das dificuldades impostas pela pandemia, as atividades planejadas foram desenvolvidas, com atendimentos para sanar dúvidas e a atenção necessária ao projeto”* (Aluno 3).

¹³ Os estudantes foram convidados a responder uma pesquisa de avaliação que buscou obter subsídios para o aprimoramento das disciplinas e do trabalho prático, divulgada no ambiente remoto de aprendizado e-disciplinas na última semana de aulas. Este levantamento contemplou questões acerca do desempenho docente e discente, bem como da adequação da metodologia de ensino. Os depoimentos trazidos ao longo deste artigo são oriundos da questão aberta, de preenchimento opcional, deixada para comentários a respeito de aspectos não tratados nas perguntas fechadas do formulário. Vale ressaltar que o anonimato foi garantido aos respondentes, motivo pelo qual os autores dos depoimentos transcritos não foram identificados. torno do objeto e de sua interação com os demais atores envolvidos (discentes, docente e cliente).



3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Os conteúdos programáticos das disciplinas foram planejados de maneira integrada, prevendo o início do contato com os clientes somente a partir da sétima semana do semestre letivo, quando foi agendada a reunião de *briefing*. Os primeiros encontros foram dedicados à introdução dos conhecimentos sobre empreendedorismo, plano de negócio e prestação de serviços de assessoria necessários à concepção das agências experimentais e ao estudo das empresas e de seu ecossistema – etapas relativas ao processo de assimilação de conteúdo (Petrillo; Mello; Pontes, 2019). Esta etapa preliminar foi dedicada à preparação das equipes para a reunião com o cliente e o início do projeto.

A partir da reunião de *briefing*, os encontros voltaram-se ao resgate e à aplicação de conteúdos necessários à elaboração do plano de Relações Públicas. Nesta fase, o cronograma de trabalho considerou as seguintes etapas:

- (a) condução da reunião de *briefing* e discussão dos dados levantados;
- (b) análise macro ambiental, setorial, mapeamento e estudo de públicos;
- (c) discussão sobre demanda de pesquisa, elaboração do projeto e condução do trabalho de campo;
- (c) preparação do diagnóstico;
- (d) desenvolvimento e apresentação da proposta de Relações Públicas.

Tendo em vista o prazo de realização da atividade, os grupos foram orientados a posicionaram-se como consultorias, centrando esforços na análise de contexto para a elaboração de um plano estratégico de Relações Públicas, o que significa um planejamento a “[...] ser desenvolvido, portanto, a partir de um planejamento macroestratégico (*sic*) da organização, e seus esforços precisam ser dirigidos também para atingir a missão, os objetivos e as metas organizacionais” (Basseggio, 2011, p. 127).

De acordo com a abordagem pedagógica adotada na condução da disciplina, o trabalho final proposto fundamentou-se na articulação de conhecimento teórico-técnico adquirido pelos estudantes ao longo de sua formação acadêmica, aplicando-o na problematização do cenário encontrado e do desafio de comunicação apresentado pelo cliente.



Os grupos foram encorajados a ampliar a visão do cliente acerca da organização e do entorno, especialmente com relação à etapa do planejamento que caracteriza o trabalho de Relações Públicas: o mapeamento e estudo de públicos. As agências conduziram esta etapa do plano considerando:

[...] um cenário em constante transformação, em que se enfatizam conceitos como responsabilidade social, democracia e cidadania [...] em que novas tecnologias avançam aceleradamente e modificam as formas de relações estabelecidas sejam em espaços mais privados ou espaços públicos (Oliveira, 2011, p. 80).

Assim, a organização-cliente foi tomada como um dentre outros atores que compõem um tecido social e suas necessidades avaliadas a partir das demandas dos grupos sociais com os quais interage, partindo da premissa de que “[...] cada indivíduo que compõe a sociedade exerce diferentes papéis e, mesmo em relação às organizações, pode manter diferentes formas de relacionamento. Ou, em outros termos, uma relação multifacetada” (Oliveira, 2011, p. 85-86).

As propostas de Relações Públicas foram estruturadas contendo cenário, objetivos, estratégia, públicos envolvidos, resumo das ações sugeridas, estimativa de investimento e cronograma simplificado, considerando as fases subsequentes de desenvolvimento das ações aprovadas e sua implantação. A tutoria para o desenvolvimento das propostas, tomou como premissa que:

[...] as Relações Públicas não é função isolada de uma organização; deve ser parte integrante da função de gestão e da equipe. Definir objetivos isoladamente ou sem considerar os objetivos gerais da organização é perigoso e pode levar à falta de suporte em momentos críticos (Wilson, 2000, p. 68).

Desta forma, as agências foram orientadas a considerar a missão e os objetivos organizacionais na elaboração de suas propostas de Relações Públicas, visando resultados institucionais em longo prazo que contemplassem as demandas de comunicação tático-operacional, mas não apenas em ações dessa natureza. Com isso, cumpriu-se especificamente o objetivo da disciplina *Práticas Laboratoriais em Relações Públicas para pequenas e médias empresas*, qual seja: oferecer oportunidade aos alunos de aplicarem os conhecimentos teóricos, de caráter abrangente e estratégico do universo do profissional de Relações Públicas em trabalhos práticos desenvolvidos para empresas.

O intuito de possibilitar a experiência de atender a um cliente real e desenvolver um plano estratégico de Relações Públicas foi atingido, conforme se observa na avaliação das disciplinas.

Foi uma aula que nos fez ter muita vontade em aprender e fazer as atividades. Senti que todo o plano da disciplina fez com que desenvolvêssemos ainda mais nosso conhecimento estratégico de Relações Públicas. Foi muito pertinente! (Aluno 7).

É importante mencionar que, mantendo-se a lógica da prestação de serviço em consultoria, a estimativa de investimento abarcou unicamente a elaboração do planejamento, cujas linhas gerais foram submetidas à aprovação dos clientes durante as apresentações. Pelo mesmo motivo, o detalhamento das ações não fez parte do escopo da proposta, uma vez que esta atividade é desenvolvida apenas após a contratação do prestador de serviço.

Do mesmo modo, não havia obrigatoriedade da previsão orçamentária relativa à implantação do plano, também fora do âmbito das atividades de consultoria. Por essa razão, ficou a critério das agências trazer uma estimativa de investimento para a operacionalização da proposta, seja por meio da contratação de serviços de assessoria ou da supervisão/coordenação de terceiros contratados para sua execução.

A cada aula teórica realizada no âmbito da disciplina *Empreendedorismo e Assessoria de Relações Públicas*, havia um encontro agendado para a tutoria, durante o qual o incentivo à reflexão e ao debate entre os membros das equipes fora adotado como dinâmica de aprendizado e estímulo ao protagonismo discente na tomada de decisão, tanto na definição do escopo do plano quanto na resolução dos problemas surgidos ao longo do trabalho, suscitando a perspectiva dialética da construção do conhecimento pela ação do sujeito e sua interação com os demais atores do processo – docente e demais estudantes.

As etapas do projeto foram realizadas como atividade extraclasses ou tarefa síncrona, com acompanhamento docente e o material produzido enviado antecipadamente aos atendimentos pela plataforma USP e-disciplinas (Moodle). A aplicação dessa dinâmica teve como propósito otimizar o tempo de aulas laboratoriais dedicadas à interação docente-discentes. Desta forma, as orientações voltavam-se à resolução de dúvidas decorrentes da correção ou à discussão dos avanços realizados pelos alunos entre os encontros, enfatizando o:



[...] desenvolvimento na área de *habilidades humanas e profissionais*, o que significa aprender o que podemos fazer com os conhecimentos adquiridos: aplicá-los, resolver problemas, criar novas soluções, usar os conhecimentos em situações novas e diferentes daquelas em que os aprendemos, aperfeiçoamento e desenvolvimento de técnicas, instrumentos e procedimentos (Masetto, 2010, p. 33).

Tais aspectos são evidenciados pelos estudantes na avaliação da disciplina:

Achei incrível a dinâmica da disciplina: é genial ter aulas mais curtas com conteúdos mais claros e objetivos, e termos um tempo separado dentro do período da disciplina para irmos desenvolvendo o trabalho e trocarmos com você. Essa estrutura foi um grande diferencial! O trabalho em grupo foi perfeito e – a partir do seu olhar mais próximo e apontamentos –, sinto que nos sentimos bem melhor orientadas e preparadas para discutirmos o projeto com base em argumentos (Aluno 4).

A produção e interação contínua foram imprescindíveis ao bom andamento das atividades síncronas e ao avanço das propostas. O processo de aprendizagem é complexo, e ocorre transversalmente por meio da:

[...] construção individual – na qual cada aluno amplia sua aprendizagem por meio de diferentes formas de envolvimento, interação e compartilhamento de saberes, atividades e produções com seus pares, com diferentes grupos, com diferentes níveis de supervisão docente; e a tutorial, em que aprende com a orientação de pessoas mais experientes em diferentes campos e atividades (Moran, 2018, p. 4-5).

A avaliação foi processual, considerando a proposta entregue ao final da disciplina como produto da evolução das agências ao longo do semestre e do trabalho realizado em equipe traduzidos em:

- (a) assiduidade às orientações com apresentação de material para discussão;
- (b) capacidade de resolução de problemas surgidos ao longo das etapas de trabalho;
- (c) autonomia do grupo na proposição do escopo do projeto e em sua gestão.

Neste ponto cabe destacar os desafios enfrentados pelos estudantes na elaboração do plano de comunicação, decorrente do perfil das organizações clientes, ambas *startups*, com um estilo de gestão ágil. Os grupos foram

requisitados a desenvolver habilidades de relacionamento e negociação com os clientes com vistas ao alinhamento entre as demandas de comunicação apresentadas e à análise de cenário e diagnóstico por eles conduzidos, o que reafirma o potencial de aprendizagem oferecido pelo projeto no “[...] desenvolvimento de atitudes e valores como competência para resolver problemas com as melhores soluções tecnológicas e ética para analisar as consequências dessas soluções” (Masetto, 2010, p. 33).

Para o registro da frequência às aulas expositivo-dialogadas, às reuniões de tutoria e às atividades síncronas realizadas na disciplina *Práticas Laboratoriais em Relações Públicas para pequenas e médias empresas*, utilizou-se o relatório de participação gerado pelo Google Meet que registra os presentes e o seu tempo de permanência na reunião. A participação dos estudantes nas aulas teóricas foi avaliada pelo seu envolvimento nos debates propostos, conduzidos com base no material de estudo e leitura complementar compartilhados no AVA e-disciplinas USP (Moodle), como preconiza a metodologia da Sala de Aula Invertida (SAI).

Em complemento à avaliação de desempenho dos alunos, e em conformidade com os preceitos das Metodologias Ativas, aplicou-se uma pesquisa de avaliação docente e uma autoavaliação discente com foco na reflexão sobre a adequação da metodologia de ensino, assiduidade às aulas síncronas e reuniões de grupo, participação nas atividades propostas e apropriação do conteúdo.

A relação entre responsabilidade, autonomia, capacidade de trabalho em equipe com o desempenho das agências e a consequentemente qualidade dos projetos não é compreendida de imediato por todos os estudantes. No entanto, aqueles que praticaram a dinâmica proposta perceberam que a interação docente-discente/discente-discente/discente-docente é imprescindível para que o processo privilegie o aprendizado, não o ensino, como revelam os depoimentos dos estudantes no momento de avaliação da disciplina.

A organização das entregas a partir de uma lógica foi essencial para o entendimento da disciplina. Entendíamos as etapas, produzíamos e tínhamos o retorno. E melhor: organicamente entendíamos o fio condutor do planejamento e das ações – além das entregas gerarem grandes discussões, que foram fundamentais para o nosso desenvolvimento e construção lógica do projeto (Aluno 6).

A disciplina foi bem interessante especialmente porque viabilizou vislumbrarmos o trabalho de Relações Públicas e sermos protagonistas do processo prático (Aluno 7).

O retorno dos representantes das *startups* às equipes no dia de apresentação das propostas foi *input* imprescindível para a avaliação do processo ensino-aprendizado. Os clientes levantaram aspectos técnicos dos trabalhos e observaram a capacidade argumentativa dos grupos na defesa do plano, a criatividade das ações, assim como o engajamento e autonomia das agências observados na qualidade do material elaborado, e das análises realizadas que ampliaram o escopo do plano em comparação com o trazido na reunião de *briefing*.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção de Metodologias Ativas para a condução da proposta pedagógica mostrou-se decisão acertada pela consecução dos objetivos iniciais das disciplinas, de construção um ambiente colaborativo de aprendizado e a obtenção de autonomia discente. A produção de conhecimento na resolução de situações concretas, relacionadas com o universo profissional, permitiu a avaliação das características comportamentais, associadas à apreensão teórica e técnica.

O relato dos estudantes e o retorno trazido pelos clientes, reitera a abordagem metodológica, especialmente no que diz respeito ao engajamento dos estudantes no processo de aprendizado e ao estabelecimento de um ambiente humanizado e colaborativo, tão necessário diante do cenário pandêmico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA NETO, J. R. M.; PETRILLO, R. P. Métodos ativos de ensino/aprendizagem: definição, objetivos e estratégias. In: MELLO, C. M.; ALMEIDA NETO, J. R. M.; PETRILLO, R. P. (Coord.). **Metodologias Ativas**: desafios contemporâneos e aprendizagem transformadora. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Freitas Bastos, 2019. p. 49-112.



BASSEGGIO, A. L. Diagnósticos em Relações Públicas. In: MOURA, C. P.; FOSSATTI, N. C. (Org.). **Práticas Acadêmicas em Relações Públicas: processos, pesquisas e aplicações**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

BORDENAVE, J. E. D. Alguns fatores pedagógicos. Texto traduzido e adaptado do artigo 'La Transferencia de Tecnología Apropriada al Pequeño Agricultor. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Brasília, v. 3, n. 1-2 – PRDE-OEA por Maria Thereza Grandi, OPAS, 1983, para a Capacitação Pedagógica do Programa de Formação de Pessoal de Nível Médio em Saúde (Projeto Larga Escala).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES Nº85/2013. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Relações Públicas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 set. 2013. Seção 1, p. 11.

MASETTO, M. T. A relação entre adultos na perspectiva da aprendizagem na universidade. **Revista Organicom**, [S. l.], ano 17, n. 32, p. 30-39, 2010.

MORAN, J. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

OLIVEIRA, M. J. C. De públicos para cidadãos: reflexão sobre relacionamentos estratégicos. In: FARIAS, L. A. **Relações Públicas estratégicas: técnicas, conceitos e instrumentos**. São Paulo: Summus, 2011.

PETRILLO, R. P.; MELLO, C. M.; PONTES, A. P. M. Os desafios da educação contemporânea: repensando o ensino-aprendizagem. In: MELLO, C. M.; ALMEIDA NETO, J. R. M.; PETRILLO, R. P. (Coord.). **Metodologias Ativas: desafios contemporâneos e aprendizagem transformadora**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Freitas Bastos, 2019. p. 1-26.

WILSON, L. **Strategic program: planning for effective public relations campaigns**. 3ª ed. Dubuque: Kendall Hunt, 2000.



RELATO 6:

PRÁTICA LABORATORIAL, INTERDISCIPLINARIDADE E AMPLIAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO: EXPERIÊNCIAS DA PRODUÇÃO DA *NEWSLETTER* MERCADO RP NA UFMA

Luciana Saraiva de Oliveira Jerônimo¹⁴

Jovelina Maria Oliveira dos Reis¹⁵

Mary Áurea de Almeida Costa Everton¹⁶

RESUMO

O objetivo deste relato é expor a experiência de interdisciplinaridade didática em uma disciplina laboratorial, do curso de Relações Públicas da Universidade Federal do Maranhão, chamada de *Laboratório de Redação Jornalística e Relacionamento com a Mídia*, e a proposta de ampliação do ensino híbrido da própria universidade, em função da pandemia da Covid-19. Ensinar a produzir nas condições que foram dadas gerou mais aprendizagem às professoras e

¹⁴ Professora Associada III do Curso de Comunicação Social da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Mestra em Comunicação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e Doutora em Comunicação Social pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Membro do Grupo de Pesquisa de Comunicação Organizacional e Mídia (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico [CNPq]/UFMA). E-mail: lucianajerônimo29@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8034140423474828>.

¹⁵ Professora Adjunta IV do Curso de Comunicação Social da UFMA, Mestra em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Doutora em Psicologia pelo Programa de Doutorado Interinstitucional (UERJ/UFMA). Professora de Metodologia da Pesquisa em Comunicação e membro da Comissão de Trabalhos de Conclusão de Curso de Comunicação. E-mail: reis.jovelina@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9198392257155389>.

¹⁶ Técnica do Laboratório de Fotografia do Curso de Comunicação Social da UFMA. Graduada em Comunicação Social Habilitação Publicidade e Propaganda-Universidade UniCeuma (2001). Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação Profissional (PPGCOMPRO/UFMA). E-mail: labfotografiaufma@gmail.com. Lattes <http://lattes.cnpq.br/4949072593898096>.



técnica envolvidas, novos desafios decorrentes da diversificação do método de ensino, possibilitando estratégias alternativas às necessidades individuais dos alunos e uma nova produção/edição do *newsletter* MERCADO RP, apesar da situação de tensão instalada pela pandemia.

Palavras-chave: Relações Públicas; prática laboratorial; interdisciplinaridade; ensino híbrido.

ABSTRACT

The objective of this report is to expose the experience of didactic interdisciplinarity in a laboratorial discipline, of the Public Relations Course of the Federal University of Maranhão called *Laboratory of Journalistic Writing and Media Relations*, and the proposals of expansion of hybrid teaching of the university itself because of the Covid-19 pandemic. Teaching to produce in the conditions that were given generated more learning for the teachers and technician involved, new challenges because of the diversification of the teaching method, enabling alternative strategies to the students' individual needs, and a new production/edition of the newsletter MERCADO RP despite the situation of tension installed by the pandemic.

Keywords: Public Relations; laboratory practice; interdisciplinarity; hybrid teaching.

1. INTRODUÇÃO

Com a alteração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Relações Públicas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em 2007, foi criada a disciplina *Laboratório de Redação Jornalística e Relacionamento com a Mídia*, que tinha como objetivo dar uma visão básica da linguagem jornalística e aprender a tratá-la como instrumento para o trabalho de Relações Públicas. No processo de alteração do PPP do curso, ela substituiu a disciplina *Redação em Relações Públicas I*, com o desafio da prática laboratorial, ou seja, de desenvolver um produto que mantivesse uma periodicidade.



No segundo semestre de 2008 criou-se, ainda na disciplina *Redação em Relações Públicas I*, a *newsletter* MERCADO RP, que se tornaria o produto principal da nova disciplina. Com ele, surgiu a necessidade de implementação de uma interdisciplinaridade didática (Lenoir, 2008). Com a ampliação da popularização de Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC), surgiu a necessidade de implementação do ensino híbrido. Depois, com a crise causada pela pandemia da Covid-19, houve a necessidade de efetivação do ensino híbrido sem prejuízo à interdisciplinaridade didática.

O objetivo deste trabalho é expor a experiência de interdisciplinaridade didática em uma disciplina laboratorial e a proposta de ampliação do ensino híbrido.

2. INTERDISCIPLINARIDADE NA PRODUÇÃO DO MERCADO RP: AS TEORIAS E A PRÁTICA LABORATORIAL

A disciplina *Laboratório de Redação Jornalística e Relacionamento com a Mídia* continua sendo, depois do novo PPP do curso de Relações Públicas (2018) da UFMA, um componente curricular laboratorial que exige um esforço interdisciplinar para produção do MERCADO RP.

Desde o início, ele é elaborado com a colaboração de uma docente do curso de Jornalismo, que faz a revisão das notícias produzidas e aprovadas para publicação. Nessa disciplina, a interdisciplinaridade é um princípio norteador da prática de ensino-aprendizagem (Lenoir, 2008), em que se tenta associar distintos conhecimentos para a construção de um produto laboratorial que, em 2018, completou dez anos.

De forma ampla, a interdisciplinaridade é compreendida como a construção de um diálogo entre diferentes disciplinas e seus conceitos; como a integração de diferentes conhecimentos, evitando sua fragmentação, dentro de um projeto (Japiassu, 1976). Nessa acepção, construímos, aos poucos, nesses 11 anos, o projeto da *newsletter* MERCADO RP, articulando conhecimentos das áreas de Relações Públicas, Jornalismo e *Design* para desenvolver o conhecimento prático dos discentes do curso de Relações Públicas da UFMA.

A área de Relações Públicas contribui com a concepção de notícia institucional e de fotografia institucional para a atividade-fim da Assessoria de

Comunicação. A área de Jornalismo contribui com a sua concepção de critério de noticiabilidade, com as teorias de produção de notícias e suas estruturas, com as técnicas de elaboração de pauta e de entrevista, e com a concepção de fotojornalismo, e a área de *Design* com a concepção do Projeto Gráfico e das atividades de editoração. Para isso, estão envolvidas uma professora de Relações Públicas, uma professora de Jornalismo e uma técnica de fotografia graduada em Publicidade e Propaganda, além de contarmos com seminários dos demais professores das referidas áreas e a colaboração de uma ex-aluna da disciplina.

Nossa prática pedagógica se divide em três momentos: no primeiro, de cunho teórico, os discentes têm o primeiro contato com a linguagem jornalística e a estrutura dos textos informativos com caráter institucional. Momento em que se trabalha de forma híbrida (*on-line* e presencial, de forma síncrona e assíncrona).

No segundo momento, de cunho prático, os discentes participam da elaboração de pauta, pesquisam sobre o fato e produzem a notícia, tarefas que se subdividem em: contato com as fontes, produção das entrevistas, compreensão dos espaços no projeto gráfico, produção de fotos e a produção textual. No terceiro momento são feitas as correções do texto, da relação texto-imagem e do preenchimento correto do espaço gráfico.

Desde o início da disciplina, os discentes são orientados sobre uma prática coletiva laboratorial, em que todos têm que colaborar. As avaliações não são individuais. No primeiro e segundo momento a aprendizagem é avaliada por dupla ou trio. No terceiro momento a avaliação é sobre o resultado do trabalho coletivo.

2.1 ENSINANDO A PRODUZIR O MERCADO RP

Na disciplina, a produção da *newsletter* começa com algumas orientações teóricas sobre:

- a) gêneros informativos e opinativo na produção de *newsletter*: nota, notícia, entrevista e editorial;
- b) o que é notícia e como se estrutura;
- c) o conceito de notícia institucional;



- d) elaboração da pauta, contendo os critérios para escolha do assunto (fato/acontecimento) para produção da notícia, o tipo de abordagem e a escolha das imagens que representam o texto e gênero jornalístico;
- e) a perspectiva da enunciação na construção do texto;
- f) a utilização de verbos em nota, notícia, entrevista e editorial;
- g) a estrutura do texto; e
- f) a construção dos títulos.

No segundo momento apresenta-se o projeto gráfico, quando são explicados todos os seus elementos para que os alunos possam planejar o posicionamento do texto e da imagem no *grid* de cada página, e planejar a capa.

No terceiro momento eles produzem as entrevistas, as fotos ou ilustrações e os textos que vão ser posicionados no projeto gráfico, conforme o planejamento de cada aluno. Segue-se à correção do texto, seguida de mais correções visuais e textuais de modo a se obter a aprovação para publicação.

2.2 ENSINANDO A PRODUZIR A FOTOGRAFIA

Uma das estratégias comunicacionais que trabalha a construção e manutenção da organização é a fotografia, por ser um discurso não verbal de fácil e rápida compreensão que auxilia na construção da imagem e da legitimação organizacional. Assim, também, a fotografia propicia um aprendizado teórico-prático aos discentes da disciplina *Laboratório de Redação Jornalística e Relacionamento com a Mídia* quando desenvolvem a *newsletter* MERCADO RP.

O produto concebido com os discentes obedece a três fases anteriormente descritas. É na segunda fase que o ensino de fotografia é elaborado e discutido por meio de aulas-expositivas dialogadas, partindo de uma revisão bibliográfica com o propósito da fundamentação teórico-prática necessária para aprimorar um olhar analítico dos gêneros fotojornalismo e publicitário. Nesse sentido, “[...] fotografar exige uma grande dose de imaginação para conseguir criar algo extraordinário a partir da observação incansável do ordinário – por outras palavras, é necessária uma visão” (Santos, 2015, p. 24).

Para esta disciplina, o processo criativo fotográfico é estudado e argumentado a partir de um conjunto de fases:



- 1) estabelecer relação entre o discente-fotógrafo e o motivo a ser fotografado em que a percepção e a emoção serão protagonistas;
- 2) discutir a visão singular do discente-fotógrafo sobre o seu arredor;
- 3) trabalhar com ideias de estilo e criatividade procurando ordem, simplicidade e harmonia dos elementos a serem fotografados; e
- 4) ensinar ao discente-fotógrafo organizar a cena, manusear de forma correta os ajustes necessários nos equipamentos, tais como: exposição, distância focal, enquadramento, iluminação/abertura, composição e linguagem fotográfica.

Dessa maneira, cria-se o registro fotográfico, o qual poderá ser ajustado na fase da edição.

O conjunto de fases discutidas em sala de aula e nos laboratórios práticos, antes da diagramação da *newsletter* MERCADO RP, são para conhecimento/compreensão de que a imagem fotográfica deve transmitir uma mensagem simples e clara, implícita ou explicitamente, pelo motivo e pelos elementos presentes na composição do ambiente fotografado. Também, avaliam-se as respostas emocionais que são intangíveis e subjetivas, que levem a uma satisfação mental do leitor/observador. Assim, quanto maior contentamento do leitor/observador com a imagem fotográfica, maior será a ligação emocional, tornando a fotografia inesquecível, melhorando o contrato de leitura do produto com o leitor.

2.3 O PROCESSO DE CORREÇÃO DOS TEXTOS

Integrando a parceria docente da produção do *newsletter* MERCADO RP desde 2018, o trabalho da docente da área de jornalismo consiste, desde então, na correção dos textos produzidos pelos alunos. Como jornalista e professora de pesquisa, a revisão começa com a leitura criteriosa das matérias para verificação dos aspectos lexical, ortográfico, de concordâncias, coesão e coerência textual.

No que concerne à linguagem jornalística, verifica-se a estrutura do texto, a começar pelo *lead*, seguindo a sequência dos parágrafos, de modo a eliminar as construções não condizentes com os critérios de clareza, simplicidade, objetividade e correção exigidos na composição do texto jornalístico. Esse processo consiste em duas etapas: após uma primeira revisão os textos



são devolvidos aos autores para os ajustes apontados; feitas as adequações, os textos são encaminhados para a diagramação. Concluída a etapa da diagramação da revista, o conjunto das matérias retorna para a revisão final e segue, então, para a divulgação e distribuição.

3. ENSINO HÍBRIDO PARA PRODUÇÃO DO MERCADO RP

No início de 2020, quando a disciplina iniciou, fomos surpreendidos com a pandemia da Covid-19. Então, tudo parou. A UFMA precisou investir em treinamentos para professores objetivando sustentar o ensino remoto, na primeira etapa, e logo em seguida o ensino híbrido. A Pró-reitoria de Ensino (PROEN) da UFMA publicou, em 26 de junho de 2020, a Instrução Normativa n.º 02/2020 (UFMA/PROEN, 2020), que estabelece os procedimentos para o Ensino Remoto Emergencial e Híbrido (EREH) em período especial.

Em 17 de julho de 2020, publicou a Resolução n.º 2.078, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), regulamentando o EREH na UFMA durante o período de pandemia do novo coronavírus (SARS-COV-2/ Covid-19), definindo da seguinte forma o ensino híbrido: “Art. 1º. §3º. Entende-se por ensino híbrido aquele que combina, de forma planejada, as ações presenciais e as remotas, para reduzir a convivência dos envolvidos no mesmo espaço físico, com a finalidade de viabilizar o processo ensino aprendizagem” (UFMA/CONSEPE, 2020).

O ensino híbrido já havia sido adotado parcialmente pela disciplina, já que virtualmente havia orientações e compartilhamento de material didático do Google Drive da professora responsável pela disciplina, por meio de WhatsApp, *e-mail* e compartilhamentos e correções nos textos postados no Google Docs (a partir de 2018.1). O percentual das atividades virtuais era pequeno, intensificando-se apenas no terceiro momento da produção laboratorial. Com a implementação da Resolução n.º 2.078/2020, a partir de setembro, foi possível ao ensino híbrido 60% de momentos virtuais e 40% de momentos presenciais.

3.1 NOSSA PROPOSTA PARA O ENSINO HÍBRIDO

O ensino híbrido (Veraszto; Baião; Souza, 2019) nos faz refletir novamente sobre o construtivismo, gerando agora muitas questões: Com o uso das atuais tecnologias digitais conseguiremos transformar para melhor as práticas pedagógicas? Conseguiremos construir conhecimentos robustos que deem autonomia aos sujeitos? E que tipo de autonomia ajudaremos a desenvolver? Hoje temos mais dúvidas do que certezas, mesmo com algumas perspectivas otimistas sobre o ensino híbrido (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). Mas precisamos explorar o uso das tecnologias digitais disponíveis.

Foi possível dividir a disciplina em unidades ou em módulos. Nas primeira e segunda unidades, trabalhadas virtualmente, os discentes tiveram contato com o conteúdo por meio dos seguintes aplicativos: Google Meet e Google Classroom. Para ampliar o envolvimento dos alunos nas aulas *on-line*, utilizamos também a plataforma Nearpod e o aplicativo Padlet. Na terceira unidade, continuamos utilizando o Drive da conta do MERCADO RP para compartilhar o processo de diagramação e as versões editadas.

As avaliações continuaram a ser pela participação, o que é viabilizada facilmente pela plataforma e aplicativos por gerarem relatórios de participação que podem levar pontuações, e pela produção do MERCADO RP.

4. RESULTADOS ALCANÇADOS

Da prática anterior, produzimos 17 edições da MERCADO RP em 11 anos de trabalhos, conforme a Figura 1, intercalando com períodos de greve. Temos uma noção da percepção dos alunos desde que a UFMA implantou no seu Sistema de Gestão e Acompanhamento Acadêmico (SIGAA) a avaliação da disciplina em 2016.2. Antes disso, só pelos depoimentos dos alunos.

Imagem 9 – 17 edições da *Newsletter* MERCADO RP

Fonte: as autoras.

Entre 2016.2 e 2018.1, a UFMA só fornecia relatórios sintéticos aos professores sobre a avaliação das disciplinas, com média até 5,00, como pode ser observado pela Tabela 4.

Tabela 4 – Avaliação dos alunos com média máxima de 5,00

Semestre	2016.2	2017.1	2017.2	2018.1
Quantidade de alunos (Máximo 15)	10	15	8	11
Média da avaliação dos alunos (0 a 5,00)	3,54	4,04	4,63	4,35

Fonte: SIGAA/UFMA (2020).

A partir de 2018.2, o sistema da UFMA – o SIGAA – passou a fornecer relatórios detalhados sobre as avaliações dos alunos, segundo a Tabela 5, inclusive com as pontuações por item avaliado¹⁷, possibilitando um aperfeiçoamento das disciplinas de forma mais cirúrgica.

¹⁷ Itens avaliados sobre o trabalho do docente na UFMA a partir de 2018.2: 1) planeja e incorpora o uso de tics para apoiar os processos de ensino-aprendizagem e avaliação; 2) informa e esclarece antecipadamente os critérios de avaliação; 3) planeja, apresenta e cumpre os objetivos propostos no plano de curso do componente curricular; 4) estimula o raciocínio e o senso crítico dos discentes, mostrando-se tolerante com opiniões divergentes; 5) comparece regularmente e pontualmente às aulas, cumprindo carga horária do componente curricular; 6) estabelece estratégias alternativas para apoiar aos discentes de acordo com suas dificuldades ou necessidades de formação, disponibilizando tempo extraclasse presencialmente ou não-presencial; 7) demonstra interesse pelo aprendizado do discente; 8) estimula a interação, oportunizando a troca de conhecimentos e experiências; 9) utiliza metodologias de ensino diversificadas e enriquecedoras; 10) demonstra domínios dos conteúdos abordados e os expõe didaticamente; 11) é coerente ao avaliar e desenvolve as avaliações corrigidas no prazo acordado; e 12) organiza e distribui equitativamente os conteúdos durante o semestre letivo.

Tabela 5 – Avaliação dos alunos com média máxima de 10,00

Semestre	2018.2	2019.1	2019.2	2020.2
Quantidade de alunos (Máximo 15)	7	12	12	15
Média da avaliação dos alunos (0 a 5,00)	7,88	9,67	9,66	9,37

Fonte: SIGAA/UFMA (2020).

No segundo semestre de 2020, produzimos o primeiro exemplar com aulas remotas, conforme a Imagem 10. Um desafio, pois no primeiro semestre essa disciplina laboratorial foi suspensa por causa da primeira onda de contaminação da Covid-19.

Imagem 10 – *Newsletter* MERCADO RP, Ano X, n.º 19, fevereiro a maio de 2021

Fonte: as autoras.

Pode-se afirmar que o fortalecimento da interdisciplinaridade representada pela combinação de conteúdos e de formas de ensinar e avaliar que envolve duas professoras, uma técnica e uma ex-aluna colaboradora, tem um efeito positivo na produção laboratorial e na avaliação dos alunos. Da mesma forma que, introduzir o uso de TICs nas orientações e correções de atividades remotas para além do ensino presencial, diversifica e enriquece o ensino, e possibilita estratégias alternativas às necessidades individuais dos alunos. Isso foi perceptível nas avaliações de 2019.1, 2019.2 e 2020.2, pois ampliamos o uso de tecnologias digitais remotas e a interdisciplinaridade, o que resultou em uma melhora na média de avaliação.

O desafio foi diversificar a metodologia, tentando dar conta das dificuldades dos alunos que iriam experimentar um ensino híbrido com 60% de carga horária remota e 40% de carga horária presencial, a partir de setembro de 2020. Nesse sentido, elaboramos um roteiro didático contendo, para cada subunidade ou módulo, o que segue:

- a) referências para cada tópico;
- b) roteiro das aulas e atividades síncronas;
- c) roteiro das aulas e atividades assíncronas;
- d) atividades e revisão/fixação que os estudantes deveriam desenvolver no estudo remoto e híbrido;
- e) em cada tópico, material de apoio aos estudos (vídeos, textos, slides, áudios, sites etc.);
- f) atividades avaliativas, formas de avaliação, prazos e datas de avaliação.

Deve-se observar o que se altera na avaliação do aluno por causa do ensino híbrido nesse formato.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LENOIR, Y. **Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável**. In: FAZENDA, I. (Org.). *Didática e Interdisciplinaridade*. 13ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

SANTOS, J. **FOTOCOMPOSIÇÃO** – princípios, técnicas e inspiração para criar fotografias únicas. 1ª ed. V. N. Famalicão: Centro Atlântico LTDA, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Ensino. **Instrução Normativa n.º 02/2020-PROEN, de 26 de junho de 2020**. Estabelece os procedimentos para organização e operacionalização do retorno do Calendário Acadêmico referente ao período 2020.1 no que tange ao cronograma de oferta de componentes curriculares dos Projetos Pedagógicos



de Cursos de Graduação, por meio de Ensino Remoto Emergencial e Híbrido (EREH) na Universidade Federal do Maranhão em função da pandemia do COVID-19 e dá outras providências. Pró-Reitoria de Ensino, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 2.078-CONSEPE, de 17 de julho de 2020.** Regulamenta o Ensino Emergencial Remoto e/ou Híbrido na UFMA durante período de pandemia do novo Coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2020.

VERASZTO, E. V.; BAIÃO, E. R.; SOUZA, H. T. (Orgs.). **Tecnologias educacionais:** aplicações e possibilidades. Curitiba: Appris, 2019.



RELATO 7:

MONITORIA: EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO DA ECA-USP¹⁸

Simone Alves de Carvalho¹⁹

Lucas Nibbering Alves da Silva²⁰

Mariana Marques Fraga de Oliveira²¹

RESUMO

Este relato de experiência apresenta as monitorias ocorridas na disciplina *Introdução às Ciências Políticas*, entre 2020 e 2021, sob diversos pontos de vista: da docente responsável pela disciplina, dos estudantes monitores, e para finalizar apresenta dados da pesquisa de satisfação com alunos que cursaram a disciplina regularmente. Através de um trabalho dialógico, pautado pelo respeito e pela interação, concluímos que o resultado foi muito satisfatório para todos os envolvidos, e que a atividade de monitoria na graduação tem grande espaço para continuidade, possibilitando cada vez mais o diálogo entre docentes e discentes.

¹⁸ A primeira versão deste trabalho em forma de pôster foi publicada no 6º Congresso de Graduação da USP, 19 e 21 de agosto de 2021. Disponível em https://congressograduacao.usp.br/wp-content/uploads/2021/08/P041_T.pdf.

¹⁹ Relações Públicas, mestra e doutora em Ciências da Comunicação (ECA-USP). Professora temporária das disciplinas analisadas. E-mail: carvalho.simone@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0292256803545128>.

²⁰ Relações Públicas (ECA-USP), monitor da disciplina Introdução às Ciências Políticas no 1º semestre de 2020. E-mail: lucasnibbering@alumni.usp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8188688632809807>.

²¹ Relações Públicas (ECA-USP), monitora da disciplina Introdução às Ciências Políticas no 1º semestre de 2021. E-mail: marifraga98@gmail.com.



Palavras-chave: monitoria; graduação; Relações Públicas; PEEG-USP.

ABSTRACT

This experience report presents the monitorings that took place in the *Introduction to Political Sciences* discipline between 2020 and 2021, from different points of view: the professor responsible for the discipline, the student monitors and finally presents data from the satisfaction survey with students who attended the discipline regularly. Through a dialogic work, guided by respect and interaction, we concluded that the result was very satisfactory for everyone involved, and that the monitoring activity at graduation has great room for continuity, allowing more and more dialogue between professors and students.

Keywords: monitoring; university graduate; Public Relations; PEEG-USP.

1. INTRODUÇÃO

O curso de graduação em Relações Públicas na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) pode, além do corpo docente regular, contar com professores temporários, alunos da pós-graduação (mestrado e doutorado) atuando como estagiários pelo Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), sob supervisão do docente responsável e bolsistas de pós-doutorado. Esses docentes podem contar com o apoio de monitores de graduação, que têm um importante papel no relacionamento com os estudantes, pois eles fazem parte do corpo discente.

Esse relato de experiência tem como objetivo apresentar a experiência da monitoria realizada pelos estudantes e pela docente, autores deste artigo, além de explicar o que é monitoria na graduação, destacar a colaboração na formação acadêmica dos monitores, a compreensão da relação entre os alunos e os monitores, mostrar os resultados da avaliação de desempenho dos monitores e uma autoavaliação do trabalho desenvolvido. As monitorias aqui analisadas foram na disciplina *Introdução às Ciências Políticas*, em 2020 e 2021.



Apresentamos, neste artigo, uma breve contextualização do Programa de Estímulo ao Ensino de Graduação (PEEG) da USP, uma descrição teórica da monitoria e seguimos com a avaliação quantitativa dos alunos que tiveram a figura do estudante monitor e relatos de experiência destes últimos.

2. A MONITORIA NA GRADUAÇÃO

A universidade é baseada no tripé ensino-pesquisa-extensão, sendo que muitas vezes o ensino de graduação é mais evidenciado, pois é a porta de entrada. O ensino de graduação visa tanto a formação para o mercado de trabalho quanto para o próprio trabalho universitário, personificado pela extensão e pela pesquisa.

Neste sentido, a pós-graduação, na USP, oferece o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), que visa capacitar os mestrandos e doutorandos para a atuação docente, através do acompanhamento dos docentes, que podem ou não ser os respectivos orientadores, mediante o recebimento de bolsa ou não. Esse acompanhamento deve ser realizado durante as aulas e seus planejamentos, bem como em outras atividades, por exemplo: acompanhar processos de avaliações e esclarecimento de dúvidas dos discentes. O PAE possui uma especificidade própria (Carvalho; Brocardo; Caetano, 2017; Carvalho; Caetano; Brocardo, 2016) que contempla a formação (capacitação didática) e a aplicação prática.

Entretanto, até com o objetivo de descobrir e incentivar talentos, a graduação possui o programa de Iniciação Científica, em que os estudantes selecionados auxiliam nas pesquisas dos professores titulares, e o PEEG, nosso objeto nesse relato de experiência.

Para que o estudante participe do PEEG não é necessária nenhuma formação prévia, porém, o candidato deve apresentar “[...] bom rendimento escolar, e destacado desempenho na disciplina escolhida para desenvolver as atividades de monitoria” (Programa de Pós-graduação [PRG-USP], 2021), pois o monitor deverá atender à turma da disciplina escolhida. Cabe ao docente da disciplina propor o projeto à Comissão de Graduação, para que concorra às bolsas disponíveis de apoio ao projeto.

A monitoria na graduação objetiva possibilitar que o estudante tenha uma ideia sobre o trabalho docente, e é importante frisar que o monitor não pode, em hipótese alguma, substituir o docente da disciplina ou avaliar os estudantes, pois seu papel é o de acompanhar o docente em sala de aula, auxiliar nas discussões, esclarecer dúvidas dos estudantes, especialmente no que tange à criação dos trabalhos avaliativos das disciplinas, e pesquisar dados que contribuam para a disciplina.

No âmbito universitário, a monitoria foi instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que permite a inserção de alunos de graduação em atividades supervisionadas de ensino e pesquisa. O professor da disciplina, por sua vez, tem como obrigações a elaboração do plano de trabalho semestral, acompanhar, orientar e avaliar o trabalho do(a) monitor(a) e elaborar o relatório das atividades. A graduação é, para muitos alunos, o primeiro contato com a vida profissional, e a monitoria pode ser entendida como um apoio pedagógico, que visa aprofundar conteúdos e propicia competências profissionais (Burgos *et al.*, 2019).

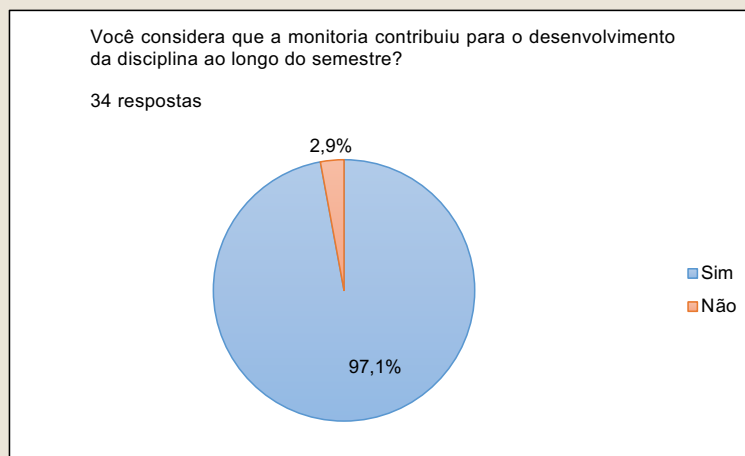
Para Lins *et al.* (2009, p. 2), “[...] os ensinamentos adquiridos junto ao professor orientador e aos alunos monitorados integram-se à carga intelectual e social do aluno monitor, revelando-lhe novos horizontes e perspectivas acadêmicas”, em uma atividade que estimula o estudante, além de exigir responsabilidade e comprometimento em experiências “[...] que ficarão impressas no intelecto de quem tenha o privilégio de vivenciar essa realidade”.

3. AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES A RESPEITO DA MONITORIA

Foi realizado um levantamento com os estudantes cujas aulas tiveram o auxílio dos monitores, por meio da ferramenta Google Forms. Os resultados deste breve estudo demonstram que se trata de um trabalho muito bem avaliado (97,1% de respostas positivas), que contribuiu positivamente para o desenvolvimento da disciplina, como mostra o Gráfico 1.



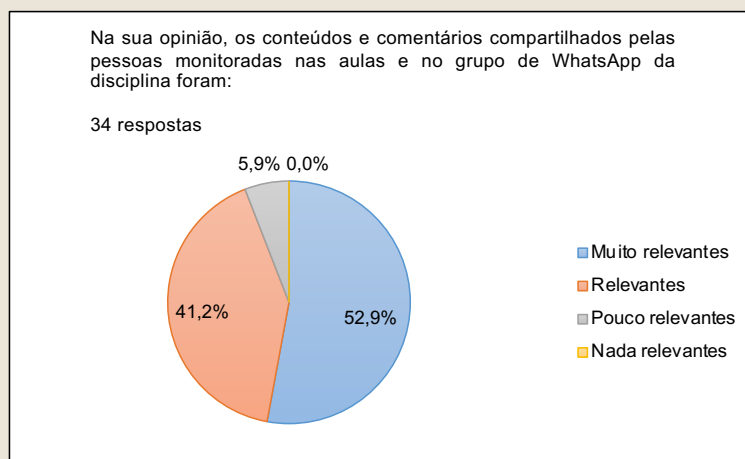
Gráfico 1 – Contribuição da monitoria para o desenvolvimento da disciplina



Fonte: pesquisa realizada pelos autores em setembro de 2021.

Os monitores também usavam o grupo de WhatsApp da disciplina como ferramenta de comunicação, especialmente durante o período da pandemia da Covid-19, dado que desde a primeira monitoria estávamos em distanciamento social, o que foi igualmente bem avaliado (Gráfico 2), com 94,1% dos alunos respondendo que as interações foram relevantes ou muito relevantes.

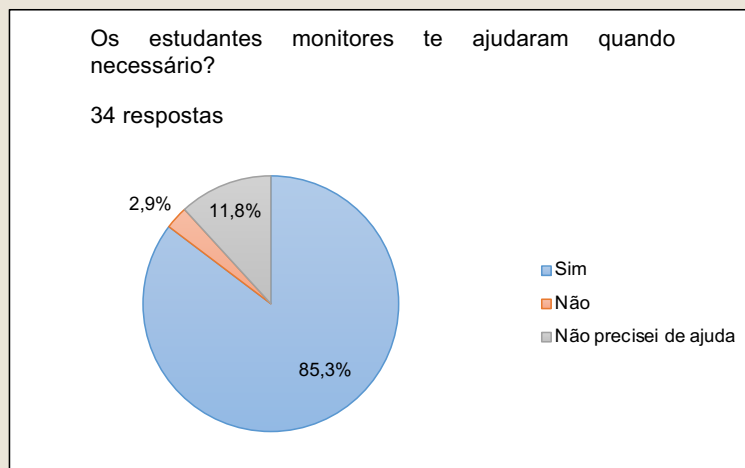
Gráfico 2 – Uso do WhatsApp como ferramenta de comunicação na disciplina



Fonte: pesquisa realizada pelos autores em setembro de 2021

Para Barros *et al.* (2020, p. 47-87), “[...] o educando sente-se mais à vontade em tirar dúvidas com o monitor, uma vez que ambos estão no mesmo nível de formação, o que lhes deixam mais próximos”, e o Gráfico 3 mostra que os monitores auxiliaram quando houve necessidade para a maioria dos estudantes das disciplinas (85,3%).

Gráfico 3 – Apoio dos estudantes monitores aos estudantes matriculados nas disciplinas



Fonte: pesquisa realizada pelos autores em setembro de 2021

Na pesquisa também se abriu um campo para manifestações anônimas a respeito da monitoria, e destacamos:

Não teria como ter sido melhor. Foi perfeito!

Posicionamento crítico durante as aulas. No geral fiquei muito feliz com o desempenho! Muito obrigada!

Eu acho que foi incrível, pois trouxe comentários muitos relevantes durante as aulas, e recomendou muitos artigos sobre política ótimos. Sempre bem atentos às perguntas e com certeza auxiliou bem a profa! Obrigada pela ajuda e atenção a toda turma.

A participação do monitor durante as aulas porque acabam se criando uma relação mais próxima para chegar a perguntar ou pedir ajuda quando preciso.

Dessa maneira, podemos inferir que, embora tenhamos uma amostra limitada – dado o pequeno volume de monitores – e curto período, o projeto de monitoria pode ser ampliado e fortalecido, pois a sua avaliação pelos alunos é positiva.

4. A EXPERIÊNCIA DA MONITORIA PELOS PARTICIPANTES

Para analisar o outro lado, ao ouvir os três estudantes que foram monitores das disciplinas mencionadas anteriormente, podemos verificar também os bons resultados da participação no programa.

Para Lucas Nibbering Alves da Silva, monitor no 1º semestre de 2020:

A jornada como aluno-monitor foi uma oportunidade de aprofundar os conhecimentos relacionados com o tema da disciplina e, ao mesmo tempo, contribuir para o aprendizado de outros alunos e alunas. No início, desenvolvemos uma revisão do programa e alguns textos de referência foram adicionados. Ao longo do semestre, discussões críticas provocadas pelas leituras eram, também, uma forma de tentar compreender o cenário atual e, de alguma forma, lidar com o que estava acontecendo. Afinal, quem diria que, tão logo as aulas comesçassem, seríamos surpreendidos pela pandemia de Covid-19. Felizmente, a professora Simone tinha um plano de ação que foi imediatamente colocado em prática, o que nos permitiu lidar com a situação de forma mais organizada e solícita às demandas de alunos e alunas, sem atrasar o cronograma. Ponto alto foi, ainda, dar apoio às orientações para a realização dos trabalhos da disciplina – um ensaio e análises de políticas públicas –, que considero uma experiência muito enriquecedora de aproximação com a docência.

Carolina Silva Santos, monitora no 2º semestre de 2020, afirma que:

No segundo semestre de 2020 fui bolsista do Programa de Estímulo ao Ensino de Graduação no projeto de monitoria da disciplina de Ética e Governança nas Organizações, ministrada pela Professora Dra. Simone A. de Carvalho. A monitoria por si só é uma excelente oportunidade para desenvolver o lado acadêmico, mas, para além disso, as aulas da disciplina de Ética foram estruturadas de modo a privilegiar o debate e o diálogo, colocando assuntos atuais em foco e evidenciando nosso papel como cidadãos. Por isso, mesmo já tendo participado da disciplina em 2019, segui aprendendo conteúdos novos. No que se refere ao apoio aos alunos, consegui prestar suporte e tirar dúvidas pontuais, sobretudo aquelas relacionadas com os trabalhos e atividades propostas pela professora. Contudo, ainda nestes casos, também sinto que pude aprender muito com os alunos, uma troca mútua de experiências que possibilitaram que o projeto de monitoria fosse sempre ativo.

A última monitora deste período foi Mariana Marques Fraga de Oliveira, que atuou no 1º semestre de 2021, e reitera:

Como monitora, eu pude acompanhar as aulas de Ética e Legislação em Turismo e Introdução às Ciências Políticas em Relações Públicas a partir de uma perspectiva diferenciada, de forma a compreender a didática utilizada nas aulas, além de colaborar com pesquisas e apontamentos



que complementaram as explicações e exposições. Também, pude ajudar os alunos sanando dúvidas e explicando dinâmicas dos trabalhos das disciplinas, o que possibilitou um desenvolvimento do meu próprio raciocínio sobre as temáticas abordadas em aula e minhas habilidades de oratória e explanação de conteúdo. Foi uma boa oportunidade que aumentou ainda mais meu encantamento e interesse pela área acadêmica e pela docência.

Para finalizar, ouvimos Simone Alves de Carvalho, a docente das disciplinas:

Esta experiência foi muito importante, por destacar minha atuação como referência na formação acadêmica dos estudantes que participaram do programa, bem como para ampliar o diálogo entre corpos docentes e discentes. O trabalho na supervisão da monitoria busca desenvolver competências intelectuais e profissionais, ampliando as possibilidades dos estudantes após a conclusão de sua graduação. Me sinto honrada pela confiança que os estudantes depositam no meu trabalho docente, ao me escolherem, mesmo com minha situação de professora temporária, como sua mentora para este trabalho, e tenho certeza de que os três se destacarão em suas carreiras profissionais, dentro ou fora da academia.

Desta maneira, podemos entender também que a monitora foi uma experiência positiva para monitores e docente, indicando a importância da continuidade e o aumento do programa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados positivos alcançados com essas três monitorias nos incentivam a continuar investindo no programa e aprofundando a investigação, para entender as motivações dos monitores e os resultados com os estudantes. A universidade pública tem uma importante função em retribuir para a sociedade os seus investimentos, e a formação de docentes e pesquisadores de qualidade é uma das formas de fazer isso.

As trocas entre docente e discentes monitores foram oportunidades de conhecimento, reconhecimento e fortalecimento das relações, enquanto as trocas entre monitores e discentes permitiram melhor aproveitamento do conteúdo programático das disciplinas, além da interatividade e *networking*. Os alunos monitores também tiveram a oportunidade de relembrar conteúdos, além de revê-los com maior amadurecimento acadêmico.



Aproveitamos para observar que a produção acadêmica sobre monitoria na graduação em cursos de Comunicação ainda é bastante tímida, ao que não sabemos se por baixa adesão a esse modelo nessas formações ou apenas exígua publicação; ao que esperamos ter contribuído com esse relato de experiência, além de termos a expectativa de que ele contribua para a criação do programa de monitoria na graduação em outras Instituições de Ensino Superior (IES), e motive tanto docentes quanto discentes nessa adoção.

Por fim, deixamos nossos agradecimentos ao Programa de Estímulo ao Ensino de Graduação da USP, que oferece a Bolsa PEEG aos alunos monitores, à PRG da USP, que possibilita a existência do programa, e aos estudantes que responderam à pesquisa de satisfação com o programa de monitores.

REFERÊNCIAS

BARROS, A. Monitoria acadêmica em enfermagem: uma revisão de literatura. **Brazilian Journal Health Review**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 4785-4794, maio/jun. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/10317/8639#>. Acesso em: 18 set. 2021.

BURGOS, C. *et al.* Monitoria acadêmica na percepção dos estudantes de enfermagem. **Revista de Enfermagem UFSM – REUFSM**, Santa Maria, v. 9, e. 37, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/30816/html>. Acesso em: 18 set. 2021.

CARVALHO, S.; BROCARD, T.; CAETANO, L. Preparação pedagógica: análise quantitativa das disciplinas oferecidas na USP. In: **Anais do 3º Congresso de Graduação da Universidade de São Paulo**, p. 394, 2017. Disponível em: http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/anais_congresso_graduacao_usp2017_prefinal_03.pdf. Acesso em: 18 set. 2021.

CARVALHO, S.; CAETANO, L.; BROCARD, T. Capacitação Didática na ECA-USP: A Experiência no PAE. In: **Anais do 2º Congresso de Graduação da Universidade de São Paulo**, p. 283-284, 2016. Disponível em: https://congressograduacao.usp.br/2016/wp-content/uploads/2016/10/anais_congresso_graduacao_usp_2016_v3.pdf. Acesso em: 18 set. 2021.



LINS, L. *et al.* **A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor.** 2009. Disponível em: <http://www.eventosufrpe.com.br/jepeX2009/cd/resumos/R0147-1.pdf>. Acesso em: 18 set. 2021.

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA USP. **Programa de Estímulo ao Ensino de Graduação (PEEG)**, 2021. Disponível em: <https://prg.usp.br/alunos-2/programas-especiais-2/programa-de-estimulo-ao-ensino-de-graduacao-peg/>. Acesso em: 18 set. 2021.



SEGUNDA PARTE

EXPERIÊNCIAS DOCENTES DURANTE A CRISE SANITÁRIA DA COVID-19

RELATO 1:

APRENDER, DESAPRENDER E REAPRENDER: ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Virgínia Lemos Leal Newton²²

RESUMO

A reflexão sobre o ensino universitário propicia que pensemos na complexidade da prática docente: nossos métodos, técnicas e estratégias didáticas. Este artigo apresenta o relato de experiência de uma professora, psicóloga, que atua na graduação de Relações Públicas. O objetivo é descrever os impasses e potencialidades do processo de aprendizagem no período pré-pandemia e da pandemia, quando foi instituído o Ensino Remoto Emergencial. O estudo é orientado por uma abordagem qualitativa e descritiva a partir da construção discursiva. Compreende-se que a busca de administrar a necessária adaptação à realidade, sempre dinâmica, convida a uma disponibilidade para a aprendizagem contínua.

Palavras-chave: Relações Públicas; aprendizagem; ensino.

²² Psicóloga, professora, mestra em Comunicação e Semiótica e doutora em Psicologia Clínica. Professora do curso de Relações Públicas do departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: virginalemosleal@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9275299966526579>



ABSTRACT

Reflection on university education allows us to think about the complexity of teaching practice: our teaching methods, techniques and strategies. This article presents the experience report of a professor, psychologist, who works in the graduation of Public Relations. The objective is to describe the impasses and potential of the learning process in the pre-pandemic and pandemic period when emergency remote teaching was instituted. The study is guided by a qualitative and descriptive approach from the discursive construction. It was understood that the search to manage the necessary adaptation to reality, always dynamic, invites availability for continuous learning.

Keywords: Public Relations; learning; teaching.

1. INTRODUÇÃO

Ao considerar os aspectos envolvidos na educação e formação universitária, reaproximamo-nos de algo muito debatido, mas que continua se revelando como nem tão simples e muito menos linear: educar é uma ação complexa que implica em transformação. Nem professores nem alunos saem ilesos dessa experiência.

No cenário educacional do ensino de Relações Públicas, pesquisado pela professora Maria Aparecida Ferrari, é possível observar que “[...] os docentes estão preparando os jovens do século XXI com conhecimentos adquiridos com a didática do século XX e utilizando as ferramentas do século XIX” (Ferrari, 2017, p. 56).

Nessa importante pesquisa verifica-se que embora haja, por parte dos docentes, a concepção do estudante como o protagonista de seu processo de aprendizagem, verifica-se que na prática a didática desenvolvida pelos docentes segue, muitas vezes, o curso do ensino tradicional, no qual o estudante recebe passivamente o conhecimento a ser ministrado pelo professor, o detentor do saber.

O termo *ministrar*, relacionado com a ação de ensinar, aliás lembra Barthes (1989), que propondo mudanças na relação do professor para além



do “ministro e seus ouvintes”, e suas ovelhas, sugere uma reorganização dos espaços:

Seria igualmente magistral substituir o espaço magistral de outrora, que é em suma um espaço religioso (a palavra cátedra, em cima, os ouvintes embaixo, são ovelhas, o rebanho) por um menos reto, menos euclidiano, onde ninguém, nem o professor, nem os estudantes, estaria alguma vez em seu lugar (Barthes, 1989, p. 274).

Mas retornando às constatações da pesquisa, ou seja, à dissonância entre a concepção pedagógica presente e a prática do processo ensino-aprendizagem, podemos iniciar a reflexão partindo da seguinte pergunta: Quem é o estudante de Relações Públicas de nossas universidades?

A partir da experiência como professora, observo que o discente de Relações Públicas, ou o estudante da graduação de maneira geral, é aquele que, em sua maioria adolescente, ingressa na universidade cheio de expectativas. Esse momento de transição para a idade adulta é acompanhado por intensas mudanças psíquicas, emocionais e corporais, de transformações na forma de ver e entender o mundo, as pessoas e a si mesmo. Estão vindo de um período de pressão, às vezes esmagadora, do ritual de passagem de entrada na universidade, o fim do Ensino Médio, simulados, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e vestibulares. Estão aliviados depois de viverem sob a exigência de que realizem o velho mantra, lembrado por alguns, desconhecido por outros, mas cantado pelo músico Herbert Vianna, dirigido aos novos pretendentes a aprendizes: “Você tem que passar no vestibular!” Ultrapassando saberes que desconhece ou tem dificuldades, exigências de dedicação e foco para que com isso possa adentrar no mundo adulto. Um mundo que, na música, é caracterizado essencialmente pelo consumo.

O imperativo – estude, aprenda, passe – desemboca na conquista de uma vaga no Ensino Superior. E eis o nosso aluno, feliz, e às vezes meio assustado, também diante desse novo mundo, diante do trote, diante de tantas diferenças, inserindo-se na academia, com suas dúvidas e surpresas, se distanciando de sua infância, no luto pelo que já foi, e mergulhando com esperança no que está vivendo.

Aos poucos, se tudo der certo e ele permanecer nesse caminho, vai se impondo o desafio de se tornar um profissional, que no prazo de quatro anos deve estar alinhado com as demandas do mercado, ou quem sabe da pesquisa,



ou, muito dificilmente, para a docência. Pronto tecnicamente para o trabalho, desempenhando habilmente suas funções com criatividade e senso crítico, sem dificuldades em lidar com as pessoas, sabendo trabalhar em equipe, sendo esperado que domine os recursos tecnológicos, resolva problemas e tenha proatividade. Com licença – o fardo é significativo.

E como cenário coadjuvante podemos colocar a economia do país, suas condições pessoais e familiares, sua afetividade e vivências da sexualidade, as drogas, as rupturas, as ideologias e a política, o amadurecimento e a percepção mais realista do que representa a sua opção profissional, as intensidades da vida do nosso educando. E, no contexto atual, a pandemia. Não é pouca coisa.

E o professor?

É aquele que nem sempre teve uma formação pedagógica devido às nossas lacunas e despreparos na formação. Pode não ter experienciado na prática os seus conhecimentos técnico-científicos, ou não ser da área específica das Relações Públicas. Aquele que ao ensinar vai se orientando diante de um processar de hábitos, repetições, palavras-chave, estruturando a sua relação com o estudante, de forma, muitas vezes, a se assegurar de um poder, que encobre a angústia de não ter aprendido como saber ensinar ou de como lidar com a difícil relação: saber e aprendizagem. O professor, como ocupante da docência (Anastasiou, 2003), fala de um lugar nada confortável, pois sempre relança o ocupante numa relação com novos sujeitos. A esse ocupante da docência cabe responsabilidade, desamparo e, também, solidão.

Como professores, deixamos as necessidades e dificuldades amordaçadas. Ao não ter espaço para que possam ser encaminhadas, elas se tornam mais um inconveniente a atrapalhar diante de tantas pressões nos tempos de hoje. Além de, para nos complicar, narcisicamente amarmos a nossa maneira de pensar, brigarmos por nossa bolha conceitual, nossos referenciais, que consequentemente organizam nossa fala, nosso discurso. Nada fácil esse frágil lugar.

2. O PROBLEMA ANTES DA PANDEMIA

Esse frágil lugar em exercício se encontrou em situações nas quais a reflexão abriu um espaço para a urgência de enfrentamento de momentos



pontuais, mas frequentes, de crise. Traduzindo: como professora percebi que não podia continuar insistindo em continuar o mesmo caminho, um lugar apenas de transmissão de conteúdos, quando o que eu ouvia dos meus alunos era angústia, sufocamento, indignação, insatisfação e choro. Precisava encontrar meios de enfrentar, assumir uma posição, e não fingir que nada estava acontecendo. A nota técnica de Thomaz Wood sobre o campo de Estudos Organizacionais ilustra um pouco o tom da minha experiência:

A verdade é que, por trás de uma exuberância cultivada com retórica sofisticada e requintes de gerenciamento de impressão, nosso supermercado de ideias está repleto de ideias mofadas, teorias sem vida e conceitos que nunca deixaram o conforto das prateleiras. São produtos de uma torre de marfim que vive em processo de autopoieses invertida, acredita que estuda o mundo exterior e ruma irrelevâncias pretensiosas. Seria o caso de fechar o estabelecimento e mudar de ramo? Talvez não. De fato aqui e ali, algumas abordagens talvez possam recuperar Estudos Organizacionais para a vida (Wood Jr., 2014, p. 265).

Ele fala dos estudos organizacionais, mas serve para minha reflexão: o mofo apareceu, apesar da retórica sofisticada, vida e conceitos se desalinham e o supermercado de ideias não tinha as respostas que eu precisava. Como conciliar a didática necessária e os conteúdos a serem ensinados com a realidade da sala de aula? Principalmente, o que fazer diante das intensidades emocionais surgindo, a céu aberto, entre um conteúdo e outro? Ou, não menos difícil, o que fazer diante da apatia dos estudantes, uma apatia demonstrada, algumas vezes, pelo vazio no olhar, como o que percebemos nos animais presos no zoológico? Tudo isso acompanhado em nossas salas de aula pela presença indiscutível e irrefreável da nossa nova extensão do corpo, da memória, da curiosidade, da voz: o celular.

Foi preciso romper com esse caminho e nos colocar em outra rota.

Propus, então, que experimentássemos uma relação que levasse em conta a troca de saberes, que houvesse uma produção mais inventiva, mais significativa na interface com o conhecimento estabelecido e acessível, desconfigurando a linearidade espacial no espaço físico da classe e na relação professor e estudante.

Assim, até a chegada da pandemia e da vida digital aplicar um golpe binário na minha felicidade clandestina, porém intensa, a sala de aula, através das rodas de conversa (Moura; Lima, 2014), ganhou outros ares, na qual a



função de professor era de organizar, de colocar em andamento o movimento dos estudantes, ouvir atentamente e acolher (Moran, 2015). Percebê-los ativamente implicados, se revelando, pesquisando, evidenciando questões e dificuldades, refletindo, interagindo e aprendendo.

3. DESAPRENDER

Eis que, ao final de 2019, surge um vírus que se espalha pelo mundo e nos retira da cena rotineira e cotidiana, e nos coloca reclusos em casa, para que com o isolamento social, medida preventiva para o controle do vírus, pudéssemos aplacar preventivamente a contaminação e suas consequências trágicas. Um isolamento que era para ser breve, mas que perdurou até o início de 2022. Diante da continuidade da reclusão, de um panorama de tempos de incertezas, perdas, mortes e medo, surge também a necessidade de retomar as atividades docentes. Como fazê-lo?

Parece óbvio que através das ferramentas de trabalho disponíveis, o computador, o iPad, o telefone, os aplicativos de reunião, *softwares*, a internet, tudo já utilizado para diversos fins, e também para a Educação a Distância (EaD), a solução já estivesse pronta. Todos esses recursos, em conjunto, como o grande aliado para viabilizar a comunicação e o trabalho do professor com os estudantes. E, assim, o caminho foi transpor para o *on-line* o ensino, e dar sequência ao que fora drasticamente interrompido (Gusso *et al.*, 2020). E isso foi feito, admiravelmente e tranquilamente por muitos. Mas não por mim.

Aqui minha pausa, meu ponto de inflexão: como eu poderia continuar?

Acho que já devia ter desistido disso tudo antes, seguido uma das possibilidades sugeridas por Wood, que comentei acima e mudado de ramo. Pois como nativa não digital, não se tratava de somente continuar por outra rua, pois o tráfego estava impedido na rua pela qual eu fazia o meu caminho. Mas sim, de sair da rua, e de me deslocar de outra forma, sem o veículo que me oferecia referências conhecidas de segurança, tempo, deslocamento e localização.

Será que sei andar sem ele? Colegas mais experientes advertiam que não era adequado trazer ao *on-line* a mesma metodologia empregada no presencial. E para piorar ainda pairava o imperativo de adaptação imediata, sob o risco de me sentir inadequada e, duro dizer, ultrapassada. Desaprendizados.



4. INTERVALO, RECREIO, PAUSA...

Lembrando que esse texto é para ser um relato de experiência, compartilho que, naquele período inicial da pandemia, um pouco antes da suspensão das aulas presenciais, no meio das minhas anotações de estudo e de preparo de material para um congresso que não participei, escrevi em meus papéis que tinha conseguido fazer uma postura difícil no yoga: shirshasana. Uma postura invertida do corpo sobre a cabeça, com o apoio dos antebraços. Claro que com o apoio de uma parede e acompanhamento de uma professora maravilhosa.

Naquele momento experimentei a alegria de vencer o desafio de uma postura complexa e difícil, que por muitos anos tinha sido o meu limite na prática do yoga. Apesar de ser uma praticante ocasional, tinha como objetivo remoto, depois de várias tentativas e insucessos, de um dia conseguir realizar essa postura. Alegria comemorada, anotada, mas que durou pouco, pois na sequência as atividades foram interrompidas, e não me aventurei novamente em realizá-lo. Sequer dei continuidade às aulas de yoga no formato *on-line*. Como fazer uma atividade dessa em minha casa? E os riscos de eu me machucar? E minha desatenção? E a rotina não compatível e confusa que se estabeleceu em minha casa que não estava preparada para ser, não somente para mim, mas também para o meu marido e filhos, casa, escritório, sala de aula, sala de exercícios, consultório e sala de reuniões?

5. RETOMANDO: APRENDER, DESAPRENDER, REAPRENDER...

Olhar as coisas de cabeça para baixo, com a postura invertida, era um pouco do que estava acontecendo comigo naquele momento. Não que a vida estivesse invertida, mas o meu corpo não estava na mesma posição, minhas ideias, certezas e emoções estavam alteradas, e os dias transcorriam como se a previsão de um retorno ao que conhecíamos como rotina fosse um sonho irreal. Entre o medo e a paralisia diante das preocupações, angústias e ameaças decorrentes da realidade da pandemia, não ser uma nativa digital, significou para mim menos habilidade de sobrevivência. E muita tensão.

Senti-me deslocada de um saber que recentemente eu reorganizava para a necessidade premente de aprender, cuidando das instabilidades e re-



orientando a minha visão de mundo. O esclarecimento visionário e essencial de Toffler, publicado nos Estados Unidos da América (EUA) nos anos 70, incrivelmente ancorado no século XX, mas antevendo nossos tempos de agora e baseado nas considerações acerca da educação do psicólogo Herbert Gerjuoy, dizendo que “Os iletrados do século XXI não serão os que não leem ou escrevem, mas os que não conseguem aprender, desaprender e reaprender” (Toffler, 1998), se impôs em meu próprio movimento diante dos desafios que se apresentavam, ou seja, eu precisa retomar, iniciar e aprender a fazer de uma outra forma o meu trabalho.

6. CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS

A reflexão dessa experiência traz como necessário a atenção aos movimentos dinâmicos e contínuos do ensino e da vida. Esses movimentos fazem parte de nossa percepção, mas a inércia e a busca de estabilidade e rotina, que também estão presentes em nossa organização, podem nos paralisar. No meu planejamento pedagógico, precisei interromper a busca de oferecer aos estudantes algo:

[...] menos parecido com uma prisão ou uma fábrica, e mais parecida com um ateliê, um centro de pesquisa, em outras palavras, em vez de um lugar de reprodução do que já existe, e com esquemas burocráticos, disciplinares e punitivos tão complicados quanto o código penal de um país, um espaço intelectualmente vibrante e emocionalmente sadio (Blikstein, 2012, p. 5).

Precisei reelaborar minhas ações na educação remota, de modo ainda a pensar o ensino e o conhecimento como suporte para que os estudantes pudessem estar envolvidos num processo de elaboração e criação de seus lugares no mundo, a exercitar uma autonomia motivada e motivadora de avanços.

Entre uma tecla e outra, meu mundo desaprendido, dava lugar, entre troços, a uma reflexão de que os dispositivos e ferramentas também são possibilidades para que o nosso pensamento possa se expandir e rebater. E, com o mesmo cuidado e atenção, que tinham me levado a pensar na interação ativa necessária para que a vitalidade e a alegria de aprender dos estudantes pudessem estar presentes, fui retomando o meu exercício como professora buscando vencer o novo desafio de uma nova postura. Ainda não estou bem



acostumada com a execução, e nem apareceu a professora maravilhosa que me orientasse, mas estou em aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. Profissionalização continuada do docente da Educação Superior. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 8-22, 2003.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. Editorial Presença, Lisboa, 1989.

BLIKSTEIN, P. **O mito do mau aluno e porque o Brasil pode ser líder mundial de uma revolução educacional**. 2012. Disponível em: d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net. Acesso em: 30 set. 2021.

FERRARI, M. A. Pesquisa nacional dos cursos de Relações Públicas no Brasil: práticas dos coordenadores e docentes no processo ensino-aprendizagem. São Paulo. **Revista Internacional de Relações Públicas**, [S. l.], v. VII, n. 14, p. 43-62, 2017.

GUSSO, H. L. *et al.* Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES238957>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan-jun., 2014.

MORAN, J. Mudando a educação com Metodologias Ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, [S. l.], v. II, p. 15-32, 2015. Coleção Mídias Contemporâneas. Disponível em: <http://uepgfocafoto.wordpress.com/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

TOFFLER, A. **O choque do futuro**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

WOOD JR., T. Nota Técnica: frutas maduras em um supermercado de ideias mofadas. In: CLEGG, S. *et al.* (Org). **Handbook de estudos organizacionais**. 1ª ed. São Paulo, 2014.



RELATO 2:

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E DE DOCÊNCIA ORIENTADA EM CONTEXTO “REMOTO”: DESAFIOS FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19 NA UNIPAMPA

Larissa Conceição dos Santos²³
Ingrid Bomfim Gonçalves²⁴

RESUMO

Este relato de experiência visa apresentar um panorama dos desafios enfrentados durante a pandemia da Covid-19, especialmente no que diz respeito: 1) à adaptação do ensino na modalidade remota; 2) às particularidades referentes à Unipampa, como Instituição Pública Federal; 3) às dificuldades no acesso às aulas “virtualizadas”, por discentes do curso de Relações Públicas; 4) à experiência de realização do estágio de Docência Orientada no curso de Relações Públicas, nesse contexto desafiador. A metodologia do estudo é de natureza exploratória e descritiva, apoiada em pesquisa bibliográfica e documental, além de relato autobiográfico.

Palavras-chave: Relações Públicas; ensino; Covid-19; Unipampa; docência orientada.

²³ Professora Adjunta no curso de Bacharelado em Relações Públicas, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). E-mail: larissasantos@unipampa.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3992717755933028>.

²⁴ Mestra em Comunicação e Indústria Criativa (PPGCIC/Unipampa) e Bacharel em Relações Públicas (Unipampa). E-mail: ingridgoncalves.aluno@unipampa.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2568067188994197>.



ABSTRACT

This experience report aims to present a brief overview of the challenges faced during the Covid-19 pandemic, especially with regard to: 1) the adaptation of teaching in remote mode; 2) the particularities related to Unipampa, as a federal public institution; 3) the difficulties in accessing “virtualized” classes by students of the Public Relations course; 4) the experience of performing the “teaching oriented” internship in the Public Relations course, in this challenging context. The methodology of the study is exploratory and descriptive, supported by bibliographic and documentary research, as well as an autobiographical report.

Keywords: Public Relations; teaching; Covid-19; Unipampa; teaching oriented

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Relações Públicas no Brasil tem passado, nos últimos anos, por constantes atualizações, sejam elas curriculares – vide revisões de nossas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – ou mesmo de reenquadramento temático, como fora o caso da recente discussão sobre a realocação – bastante questionada – dos cursos de Relações Públicas para a Área Geral 04 – Negócios, Administração e Direito, Área Detalhada 0414 – *Marketing* e Propaganda, na classificação Geral do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (INEP/CNPq), que avalia os cursos de Ensino Superior brasileiros.

Tais mudanças, são, por si só, desafiadoras às instituições e às/aos docentes do curso de Relações Públicas, pois implicam em revisões pedagógicas, estruturais e reformulações curriculares, visando atender às demandas formativas, competências e conhecimentos intrínsecos ao dinamismo do mercado e do campo comunicacional, mas também buscando atender às exigências normativas e legais em vigor.

Para além dos desafios já elencados, a partir de março de 2020, somam-se a esses também um novo, quando a humanidade se viu confrontada



com uma pandemia mundial, do novo coronavírus, que afetou diretamente as lógicas pessoais, laborais e de ensino, de maneira global e incerta.

A epidemia do novo coronavírus, doravante denominada Covid-19, foi declarada oficialmente como pandemia, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), no dia 11 de março de 2020, momento em que as medidas sanitárias protetivas começaram a ser adotadas pelas Nações em todo o mundo, visando minimizar a propagação do novo vírus, mitigar seus efeitos e proteger a população.

Em escala micro e, mais precisamente, no que diz respeito ao Ensino Superior, que no Brasil estava em março de 2020 em pleno início do seu ano universitário, observou-se a imediata suspensão das atividades letivas e administrativas presenciais em instituições em todo o país, sem uma certeza ou previsão de retorno. Na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), instituição pública situada na fronteira oeste do Rio Grande do Sul, a situação não foi diferente. No *campus* da cidade de São Borja, onde o curso de Relações Públicas é ministrado, as atividades foram suspendidas a partir do dia 16 de março de 2020, período em que iniciaram as discussões e avaliações de cenários para a análise dos modelos, possibilidades e limitações para o retorno ao ensino.

Apenas em setembro de 2020, isto é, seis meses após o início da pandemia e das medidas de isolamento social, as atividades letivas foram retomadas na Unipampa, dando início ao “1º semestre letivo de 2020”, mas não de maneira tradicional. A fim de manter as medidas preventivas e os cuidados estabelecidos pelo Comitê de Monitoramento do Coronavírus (Unipampa)²⁵, bem como do Grupo de Trabalho Unipampa no Enfrentamento da Covid-19²⁶, estabeleceu-se um retorno em modalidade “emergencial” e “remota”, regulamentada pela Norma Operacional Unipampa n.º 4/2020, que estabelece as diretrizes para as Atividades de Ensino Remoto Emergenciais, denominadas como AERE²⁷.

Nesse sentido, o seguinte relato tem por objetivo apresentar um breve panorama dos desafios enfrentados durante a pandemia da Covid-19, especialmente no que diz respeito: 1) à adaptação do ensino, na modalidade remota; 2) às particularidades referentes à Unipampa, como Instituição Pública Federal; 3) às dificuldades no acesso às aulas “virtualizadas”, por discentes do



curso de Relações Públicas; 4) à experiência de realização do estágio de Docência Orientada no curso de Relações Públicas, nesse contexto desafiador.

A metodologia do estudo é de natureza exploratória e descritiva, apoiada em pesquisa bibliográfica e documental, além de relato autobiográfico docente e da mestrandia em estágio de Docência Orientada na disciplina *Políticas Culturais*, no curso de Relações Públicas da Unipampa.

2. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: NOVAS METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA FRONTEIRA ENTRE O PRESENCIAL E O VIRTUAL

Diante da realidade posta, e com a necessidade de atender às normativas sanitárias nacionais de distanciamento e isolamento social, bem como as diretrizes institucionais concernentes à retomada do ensino durante a pandemia, surge uma nova problemática: Como adaptar o ensino, os conteúdos e as metodologias programadas para o regime presencial, para a nova modalidade emergencial remota?

A Portaria n.º 343/2020, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) no dia 17 de março de 2020, salienta a necessidade de substituição das aulas presenciais, nas Instituições de Educação Superior (IES) do Sistema Federal de Ensino, por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19. No dia 01 de junho de 2020, o MEC publica o Parecer n.º 5/2020 para fins de “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19”, e que define, entre outras, a realização de atividades práticas e de estágios na modalidade remota, no entendimento de que tais estágios:

²⁵ Para mais informações sobre a atuação do Comitê de Monitoramento da Unipampa, bem como as diretrizes atualizadas, consultar o link: <https://sites.unipampa.edu.br/coronavirus/>.

²⁶ O Grupo de Trabalho de enfrentamento à Covid-19 foi criado em março de 2020, como parte do Comitê de Monitoramento ao Coronavírus, com foco no atendimento à comunidade acadêmica da instituição, como pode ser observado no Ofício n.º 95/2020 disponível no link: https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/sei_23100.004887_2020_34_8.pdf.

²⁷ Para acesso completo ao documento que regulamenta consultar as Diretrizes Operacionais para Oferta das AEREs da Unipampa, disponível no link: https://sites.unipampa.edu.br/prograd/files/2020/08/norma-operacional-n-o-4-2020_diretrizes-operacionais-para-oferta-das-atividades-de-ensino-remoto-emergenciais.pdf.



[...] estão vivamente relacionadas ao aprendizado e muitas vezes localizadas nos períodos finais dos cursos. Se o conjunto do aprendizado do curso não permite aulas ou atividades presenciais, seria de se esperar que, aos estudantes em fase de estágio, ou de práticas didáticas, fosse proporcionada, nesse período excepcional da pandemia, uma forma adequada de cumpri-lo a distância (Brasil, 2020, p. 17).

O cenário era então novo, não apenas para a Unipampa, mas para todas as instituições brasileiras na busca por uma urgente “readaptação”, “readequação”, muitas delas dispostas a realizar tais reformulações no formato do ensino sem interromper o semestre já iniciado, a fim de não prejudicar o calendário letivo, o que não fora o caso na Unipampa, umas das primeiras Instituições Federais do Sul do Brasil a decretar a suspensão das atividades e uma das últimas a retomar as aulas.

As discussões em torno do que se concebeu denominar como AEREs, foram sobretudo com relação à manutenção do aspecto “emergencial” das medidas adotadas, ou seja, era preciso que se tivesse claro e que transparecesse à comunidade acadêmica e à sociedade em geral que a Universidade, tal como concebida, e, especialmente o curso de Relações Públicas, oferta uma formação em regime presencial e que, portanto, toda e qualquer adaptação ou realização de atividade de forma virtual seria uma “adaptação” dentro das possibilidades e limitações da instituição e, sobretudo, de seus docentes e discentes que encontram-se, desde março de 2020, em suas residências, com condições diversas e heterogêneas de acesso à internet.

Faz-se necessário ressaltar que a Unipampa, embora tenha ofertado cursos de formação emergencial aos docentes e discentes – sobre ferramentas virtuais e espaços virtuais de aprendizado – não possui uma infraestrutura própria, adequada e com capacidade técnica e humana para realizar a gravação de videoaulas, por exemplo, ou oferecer equipamentos técnicos (*notebooks*) e audiovisuais (câmeras) a todas e todos os docentes e discentes da instituição.

Cabe salientar, ainda, que o perfil estudantil da universidade e, mais especificamente, do *Campus* São Borja e do curso de Relações Públicas (noturno), é formado por muitas pessoas que não contam com acesso à internet em suas residências, ou a possuem de forma limitada (pacotes de dados para celular), o que se tornou um agravante com a necessidade de realização de aulas virtuais.



A Unipampa realiza, então, no primeiro semestre de 2020, uma “consulta virtual”, por meio de formulário eletrônico encaminhado aos *e-mails* institucionais de docentes e discentes, visando conhecer o nível de acesso à internet e as possibilidades de retorno ao ensino na modalidade remota. Dos 11.910 discentes matriculados (entre graduação e pós, apontados no censo de 2017), apenas 3.206 responderam ao questionário, o que corresponde a cerca de 26% do universo total de estudantes matriculados. Dentre os respondentes, 63,3% assinalaram possuir acesso à internet por meio de banda larga e celular (2.029 alunos), 24,6% por meio de banda larga (788 alunos), 10,7% por meio de celular (344 alunos) e 1,4% não possuem acesso à internet (45 alunos), de acordo com dados fornecidos pela Pró-reitoria de Graduação.

O resultado da consulta virtual revela: 1º) grande parte dos e das discentes nem sequer teve acesso ao questionário ou não quis respondê-lo, haja vista o número reduzido de respostas; 2º) a realidade da amostra da Unipampa demonstra que a maioria dos estudantes que teve condições de acessar ao questionário declara possuir acesso à internet, mas apenas uma minoria conta com recursos de banda larga, isto é, teoricamente mais adequados para o acompanhamento das aulas e à realização das atividades de maneira minimamente satisfatória.

A consulta realizada pela Unipampa destoa dos dados fornecidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), logo no início da pandemia da Covid-19, e que em grande parte embasaram as políticas do MEC no estímulo ao retorno “virtual” das atividades de ensino.

De acordo com a Nota Técnica n.º 88 do Ipea, publicada em agosto de 2020, sobre o “Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia”, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e das informações coletadas nos dados de matrícula do Censo da Educação Básica (CEB), do Censo da Educação Superior (CES) e do Geo-Capes, o Ipea chegou à conclusão de que a população sem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em seu domicílio – Brasil, a partir de informações base de 2018 –, seria de menos de 1%, ou cerca de mil estudantes, se considerado o Ensino Superior em Instituições Públicas de ensino (Nascimento, 2020, p. 8).

Apesar disso, e que pese as demais dificuldades relacionadas ao *home office* e às condições de espaço físico, infraestrutura e familiares de docentes e discentes em isolamento domiciliar, as atividades remotas foram iniciadas, e o 1º semestre letivo da Unipampa começou no dia 8 de setembro de 2020.

O curso de Relações Públicas buscou orientar estudantes e docentes em relação à nova modalidade de ensino, assim como promover uma jornada de formações sobre as principais ferramentas a serem utilizadas: Moodle, *e-mail* institucional, Google Meet, Google Classroom, entre outros, além das plataformas de acesso e gerenciamento de informações da Unipampa. No entanto, flexibilizou-se a escolha a respeito das plataformas de ensino-aprendizado a serem adotadas pelas docentes, o que em um primeiro momento facilitou a escolha daqueles recursos com os quais os professores estivessem familiarizados, mas, por outro lado, diversificou o número de *softwares*, plataformas e métodos de ensino que os discentes precisariam utilizar, podendo gerar confusão entre estes.

Em virtude da existência de um convênio institucional entre a Unipampa e a empresa Google, e, talvez, da maior familiaridade com as ferramentas por ela ofertadas, a maior parte dos docentes do curso de Relações Públicas parece ter optado pelo uso da Plataforma Google Meet para a realização das aulas, além do Google Classroom e Moodle para a gestão de conteúdos atinentes aos cursos.

O relato autobiográfico que segue visa apresentar um breve panorama da experiência pessoal docente, no curso de Relações Públicas da Unipampa, durante os três primeiros semestres de ensino remoto, correspondente ao período de setembro de 2020 a outubro de 2021. Soma-se a esse o relato específico da realização de estágio de Docência Orientada da mestranda Ingrid Bomfim Gonçalves, realizado na disciplina *Políticas Culturais*, entre junho e outubro de 2021, de maneira totalmente remota.

3. RESULTADOS E ANÁLISE

Com o retorno das aulas na Unipampa, em setembro de 2020, em meio à crise humana sanitária da pandemia da Covid-19, optou-se, inicialmente, por um mapeamento das características dos discentes matriculados nas dis-



ciplinas, as condições de acesso pleno ou limitado à internet, as dificuldades e condições de participação nas aulas, no contexto de *home office*, bem como a situação emocional e mental diante das incertezas provocadas pela pandemia.

A consulta às turmas permitiu visualizar as possibilidades e limitações ao ensino, as peculiaridades, características específicas de cada grupo de alunos e alunas, a fim de replanejar, repensar as metodologias de ensino, os conteúdos e a melhor forma de apresentar o essencial, isto é, possibilitar mesmo diante das dificuldades aparentemente apresentadas pelo ensino remoto, buscar garantir que as turmas pudessem ter à disposição os conteúdos completos, artigos, bibliografias básicas e complementares, *slides* de aulas – através do repositório de conteúdos criados na Plataforma Moodle da Unipampa – que pudesse ser acessado de maneira assíncrona e, ainda, possibilitar um espaço de interação e de reflexão durante os períodos reservados aos encontros síncronos.

A experiência do ensino remoto, e, especialmente, das aulas remotas através da Plataforma Google Meet, mostraram-se bastante precárias: múltiplos problemas de acesso por parte dos estudantes, conexões instáveis, pouco conhecimento a respeito das ferramentas de interação, uso de câmera e microfones, além, é claro, do estranhamento generalizado frente a uma modalidade de ensino-aprendizado completamente nova.

O primeiro semestre nesse regime remoto emergencial pareceu-me bastante frustrante. Sem as condições ideais de acesso à internet, muitos e muitas estudantes abandonavam as disciplinas, e os relatos de alunos com dificuldades de aprendizado é crescente, assim como daqueles com múltiplos problemas familiares: desemprego, adoecimento e perda de familiares, problemas emocionais e psicológicos, entre outros.

Desde o início da experiência das aulas virtualizadas, ou do ensino mediado pelas plataformas que se diversificaram, a interação professor-aluno foi profundamente afetada, piorando gradativamente. A sensação de “falar para as paredes” é uma constante. O fato de que a maior parte das turmas não possa um acesso adequado à internet e, logo, não possa acessar às salas virtuais com câmeras e microfones abertos, torna a experiência e o momento dos encontros síncronos bastante solitários.

Nas disciplinas ministradas na Unipampa, um acordo foi estabelecido com os discentes, as turmas devem interagir durante as aulas, utilizando ao



menos uma modalidade de participação: com câmera e microfone ligados, apenas com microfone ou pelo *chat*, através do envio de mensagens. Embora as alternativas oferecidas sejam razoáveis, diante das condições adversas e limitantes ligadas às conexões e realidades domésticas de cada um, a participação resultou deveras tímida, levando em consideração o perfil ativo, empático e próximo das turmas de Relações Públicas da Unipampa.

Ademais, destarte as singularidades apresentadas nesse período pandêmico imponham certos desafios às práticas pedagógicas e ao ensino, de uma maneira geral, tendo em vista a incerteza em relação a uma possível volta às aulas de maneira presencial, o curso de Relações Públicas aprovou, em junho de 2021, a possibilidade de realização de estágio de Docência Orientada, por discentes do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Indústria Criativa (PPGCIC) da Unipampa, nas disciplinas do curso de Relações Públicas.

Nesse sentido, a mestrandia Ingrid Bomfim Gonçalves iniciou o seu período de estágio de Docência Orientada na disciplina de *Políticas Culturais*, em julho de 2021, com o intuito de desenvolver suas habilidades e competências relacionadas com o processo docente, tais como: planejamento de aula, metodologias e práticas pedagógicas, e ferramentas de avaliação, além de tutoria virtual aos estudantes por *e-mail* e pela plataforma Moodle.

4. RELATO DOCÊNCIA ORIENTADA

A Pós-graduação *Stricto Sensu* foi estruturada com o objetivo de formar docentes capazes de atender à expansão do Ensino Superior que se expande a cada ano, requerendo qualidade no ensino e buscando estimular o desenvolvimento de pesquisas científicas (Chamliam, 2002).

Neste sentido, o estágio de Docência Orientada tornou-se obrigatório nos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* desde 1999, por orientação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) através da Resolução n.º 065/992, que atualmente está como Resolução n.º 013/00 da Capes²⁸.

²⁸ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Brasil). Resolução n.º 013/00, de 27 de abril de 2000. Regulamento do Programa de Demanda Social. CAPES; 27 abr 2000; Seção 1.



O estágio de Docência Orientada, no PPGCIC da Unipampa, pode ser requisitado dependendo da escolha do aluno. Desse modo, a prática pedagógica da docência fica sob a supervisão do professor orientador do mestrando ou do professor responsável pela disciplina da graduação, como foi o caso específico descrito nesta pesquisa.

Nas aulas de docência orientada desenvolveu-se atividades de ensino e aprendizagem, preservando o aspecto formativo e os conteúdos programáticos da disciplina, no entanto, por conta do atual contexto de saúde pública, todas as aulas foram acompanhadas e ministradas de forma virtual, o que não se tornou um obstáculo, mas sim um estímulo por conta da experiência diferenciada.

A realização do estágio de Docência Orientada oportunizou a aproximação da mestranda com a prática acadêmica em si, mostrando-se uma atividade apazível, mas que requer uma grande responsabilidade com a aprendizagem e formação de futuros profissionais de Relações Públicas.

Compreendendo a relevância e singularidade dessa prática, procurou-se embasar as aulas em autores que pudessem transmitir teoricamente os assuntos abordados na aula, e do mesmo modo gerar reflexões e críticas através das explicações.

Nesse pressuposto, acredita-se que as aulas promoveram um espaço de trocas entre a professora responsável, mestranda e alunos, além disso destacava-se também a aquisição de novos saberes, contribuindo, assim, para a construção dos conceitos-base do componente da disciplina *Políticas Culturais*.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 agravou-se no Brasil a partir de março de 2020, impelindo as IES à adoção de medidas de proteção, isolamento e distanciamento social nunca vistas. Por consequência, as metodologias, práticas e processos de ensino-aprendizado foram profundamente afetados, e, talvez, modificados sobremaneira a partir de então, com a adoção de ferramentas virtuais de aprendizado, emprego de plataformas para o ensino remoto e adaptações no formato, conteúdo e formas de avaliação em aula.



O relato aqui apresentado, com foco nos desafios do ensino no curso de Relações Públicas da Unipampa, embora bastante específico e particular, pela ótica e experiência de uma professora e de uma mestrandia em estágio de Docência Orientada no referido curso, apresentam um panorama problemático de um período que será para sempre recordado em nossas IES, e que pode, em certa medida, assemelhar-se às situações, dificuldades e táticas vivenciadas por outros docentes em Relações Públicas (mas não só!), neste período tão singular.

As experiências do período pandêmico para os cursos de Relações Públicas e, mais especificamente, na Unipampa, precisam ser analisadas de forma crítica e cautelosa. Se, por um lado, há uma vertente que observa as possibilidades abertas pelo virtual, como um avanço ao ensino na atualidade, no contexto das instituições públicas e federais, como o caso aqui relatado, o que pode ser evidenciado são as diversas faces da precarização que a modalidade remota trouxe à tona.

Nesse ínterim, faz-se necessário reforçar que, diante das dificuldades existentes, foram, sobretudo, nos ombros dos docentes que recaíram as múltiplas responsabilidades de readaptação, reformulação, aprendizado de novas tecnologias e gestão dos processos à viabilização e continuidade das aulas, mesmo quando o Governo Federal, mantenedor de tais instituições, não nos forneceu subsídios ou condições ideais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 14 maio 2021.

CHAMLIAM. H. C. **Docência na universidade**: professores inovadores na USP. Cadernos de Pesquisa, 2003.



NASCIMENTO, P. M. *et al.* **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia.** Brasília: Ipea, 2020. 16 p. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228>. Acesso em: 30 set. 2021.



RELATO 3:

PLANEJAMENTOS PARTICIPATIVOS E PROJETOS COLABORATIVOS EM RELAÇÕES PÚBLICAS: MANUAL DIGITAL COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO EM TEMPOS PANDÊMICOS

Desiré Blum Menezes Torres²⁹

RESUMO

O presente relato relacionou o planejamento participativo com projetos colaborativos na disciplina de *Planejamento em Relações Públicas*, da Universidade Estadual de Londrina. Os objetivos foram: demonstrar a importância de práticas de gestão, participação dos sujeitos provenientes na área de comunicação e envolver os alunos em uma produção coletiva, dinâmica e desafiadora – um manual digital de planejamento voltado à comunicação. A justificativa foi continuar uma estratégia didática que ocorre desde 2017 na disciplina, adaptando-a na elaboração, criação e supervisão, em 2020, no contexto do ensino remoto. Os resultados apontam ganhos na aprendizagem, na motivação e na aproximação docente-discente na pandemia.

Palavras-chave: Relações Públicas; planejamento; Planejamento Participativo; Projetos Colaborativos; pandemia.

²⁹ Doutora em Comunicação e Semiótica, docente da graduação e do stricto sensu no Departamento de Comunicação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: desire_menezestorres@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9790014083977608>.



ABSTRACT

The present report related Participatory planning with Collaborative projects in the discipline of *Planning in Public Relations*, at Universidade Estadual de Londrina. The objectives were: to demonstrate the importance of management practices, participation of subjects from the area of communication and to involve students in a collective, dynamic and challenging production – a digital planning manual aimed at communication. The justification was to continue a didactic strategy that has been taking since 2017, in the discipline, adapting it in the elaboration, creation and supervision, in 2020, in the context of remote teaching. The results pointed to gains in learning, motivation and teacher-student approximation in the pandemic.

Keywords: Public relations; planning; Participatory Planning; Collaborative Projects; pandemic

1. INTRODUÇÃO

A vida humana foi fortemente alterada em 2020 devido à ameaça de sobrevivência humana por um desconhecido e avassalador vírus, intitulado Covid-19, agente da doença do novo coronavírus, o qual alcançou em poucos meses todos os continentes, superando diariamente os números de contaminados (Portal G1 SP, 2020).

Ao final do ano de 2019, os primeiros casos da doença foram confirmados na província chinesa de Hubei (UOL Notícias, 2020). Em 26 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde (MS) confirmou o primeiro caso da Covid-19 em território brasileiro. Antes disso, a doença já estava em outros continentes, superando diariamente os números de contaminados (Portal G1 SP, 2020). A Organização das Nações Unidas (ONU) enviou comunicados sanitários com protocolos a serem seguidos visando proteger a vida humana, sendo estas as principais medidas: distanciamento físico, utilização de máscara e higiene frequente das mãos com álcool em gel, para evitar a contaminação pelo Coronavírus (Portal G1 SP, 2020).

Em todas as Instituições de Ensino, as aulas foram suspensas. No Brasil, da mesma forma, isso aconteceu nos meses iniciais após o anúncio da



pandemia, em março de 2020. Especificamente na Universidade Estadual de Londrina (UEL), as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020, e em junho do mesmo ano retornaram às aulas mediadas por plataformas digitais, via Google Meet. Desta forma, professores, alunos e universidade enfrentaram um grande desafio: adaptar-se para continuar o ensino, as pesquisas e a extensão.

O presente relato tem como justificativa a continuidade da estratégia didática realizada no curso desde 2017 nas disciplinas no modo presencial, por ter ganhos expressivos pelo desenvolvimento prático-teórico dos alunos, que em 2020 necessitou ser adaptada na elaboração, criação e supervisão para o ensino remoto devido à pandemia.

Dessa forma, os objetivos do trabalho desenvolvido neste artigo – o manual digital, na disciplina de *Planejamento em Relações Públicas*, na UEL, em 2020 – foram para demonstrar a importância de práticas de gestão participativa na área de comunicação, e de envolver os alunos em uma produção coletiva, dinâmica e desafiadora: um manual digital de planejamento voltado à comunicação.

A base teórica sobre o Planejamento Participativo e Projetos Colaborativos trouxe muito significado para os alunos no atual contexto, pois a pandemia expôs muito sobre o quanto as pessoas necessitavam da colaboração de todos nos propósitos sociais-sanitários. Assim, a gestão hierárquica verticalizada, oriunda de planejamentos tradicionais, propõe se tornar um impasse para um ambiente de trabalho em que as pessoas estejam motivadas a atingir os objetivos organizacionais.

Como metodologia, o Planejamento Participativo e Projetos Colaborativos, aliado ao método exploratório, resultou na produção de um produto denominado *Manual de Planejamento Participativo e Projetos Colaborativos em Relações Públicas*, que teve como consequência a divisão de responsabilidades, fazendo com que as pessoas se engajassem com ampla aderência aos propósitos da organização, principalmente no sentido de pertencimento que a participação autêntica pode promover nas organizações.

Este projeto foi composto pelos alunos do 3º ano do curso de Relações Públicas da UEL, no 2º semestre de 2020, na disciplina *Planejamento em Relações Públicas*, ministrada pela docente Desiré Blum Menezes Torres. A produção do manual teve como direcionamento o projeto gráfico fornecido

pela docente aos alunos, que, devido às exigências sanitárias na pandemia do coronavírus, foi direcionada para uma produção digital.

As aulas e orientações foram realizadas por meio da plataforma digital Google Meet, com suporte em sala virtual no Classroom da disciplina, ambas fornecidas aos docentes e discentes da UEL, como mediação dos docentes e alunos, além de *e-mail*, Facebook, WhatsApp e *sites* de diversas fontes para os aportes teóricos. Os alunos buscaram diversas fontes de criação para os seus manuais, conforme suas afinidades.

Pôde-se constatar que os procedimentos adotados foram de grande aprendizado para os alunos, visto que a realização teórico-prática desse manual propiciou maior conhecimento nos conteúdos desenvolvidos, principalmente pela abertura dada aos alunos na participação durante todo o processo, e pela valorização dada nas produções realizadas, ressaltando que o material produzido passaria a fazer parte do portfólio acadêmico dos alunos, com possibilidades de ser ampliado na forma de artigos científicos, ou em eventos da Universidade, como a Feira das Profissões, para a disseminação da profissão.

2. DESENVOLVIMENTO

A construção do manual foi pautada com base em uma linguagem simples e dinâmica, deixando claro que se tratava de um manual tanto para estudantes de Relações Públicas quanto para profissionais já atuantes no mercado de trabalho e profissionais de áreas afins.

Para a elaboração do manual, foram sugeridos os seguintes itens: capa; folha de rosto (logomarca da universidade, nome do curso, nome da disciplina, nome dos integrantes do trabalho e supervisora); sumário; conteúdos (Planejamento em Relações Públicas, Planejamento Participativo, Métodos de Projetos Colaborativos – *Design Thinking*, PM Visual e Canvas da Comunicação); considerações finais; referências; agradecimento (opcional) ou dedicatória (opcional); foto dos integrantes (opcional); e contracapa (logomarca da universidade). Todos os manuais seguiram o formato A5, letra sem serifa – foi recomendada a fonte Arial, além de direcionamentos sobre a comunicação visual: diagramação, cores, fotografias e infográficos.



Para a produção do manual foi necessário o estudo do planejamento participativo dividido em duas etapas. A primeira etapa de estudo foi destinada para o entendimento de planejamento e à gestão estratégica de Relações Públicas nas organizações contemporâneas. Na segunda etapa foram realizadas aulas sobre Planejamento Participativo. Em seguida, foram trabalhados os conteúdos e os métodos de gestão de projetos colaborativos: método PM Visual; *Design Thinking*; Canvas da Comunicação, na Gestão de Projetos Colaborativos.

Por meio da plataforma digital Google Classroom, foram disponibilizados o projeto gráfico do manual e exemplos de manuais realizados, na disciplina, em anos anteriores, além das explicações nas aulas destinadas às atividades de produção do manual, às quais foram selecionadas a partir dos grupos de trabalho, escolhas do *design*, criação do manual e orientações em geral.

Para a fundamentação teórica do manual, foram selecionados seis autores: Margarida M. K. Kunsch, Antonio Cesar Amaru Maximiano, Danilo Gandin, Robson Camargo, Maurício Vianna e colaboradores, e Ariane Feijó, que contribuíram para o tema, respectivamente, destacando a importância do planejamento para o profissional de Relações Públicas, a justificativa para a realização de uma administração participativa e o processo de planejamento participativo.

3. RESULTADOS E ANÁLISE: IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO

Os resultados demonstraram que foi possível retomar a abordagem do referencial teórico proposto (Gandin, 2004; Kunsch, 2003; Maximiano, 2012; Oliveira, 2007), proporcionando, assim, a continuidade da prática pedagógica e a metodologia proposta desde o ano de 2017. Os proveitos para a disciplina foram: aumento do interesse e motivação dos alunos para o aprendizado; elaboração de material gráfico que sintetiza os conteúdos abordados no seu texto e apresentação, bem como na obtenção de ganhos no envolvimento na disciplina; divulgação do trabalho executado com os seus pares; consolidação do escopo teórico no *corpus* da disciplina enquanto suporte para a produção de material didático, além da busca por soluções tecnológicas na elaboração do



manual digital, e o exercício complexo de trabalhar em equipe remotamente diante das limitações tecnológicas estruturais e de operacionalidade técnica por parte dos envolvidos.

Foram produzidos oito manuais, quatro da turma do turno da manhã e quatro da turma do turno da noite; abaixo, segue a versão de um dos grupos de trabalho. Em média, os manuais possuem 20 páginas. Nas Figuras 1 a 10, encontra-se o exemplo de um manual digital produzido, todos com a sugestão de apresentarem na capa o nome *Manual Planejamento Participativo e Gestão de Projetos Colaborativos em Relações Públicas 2020*.

Figura 1 – Capa e contracapa



Fonte: os autores.

Figura 2 – Apresentação



Fonte: os autores.

Figura 3 – Páginas 1 e 2



Fonte: os autores.



Figura 4 – Páginas 3 e 4



Fonte: os autores.

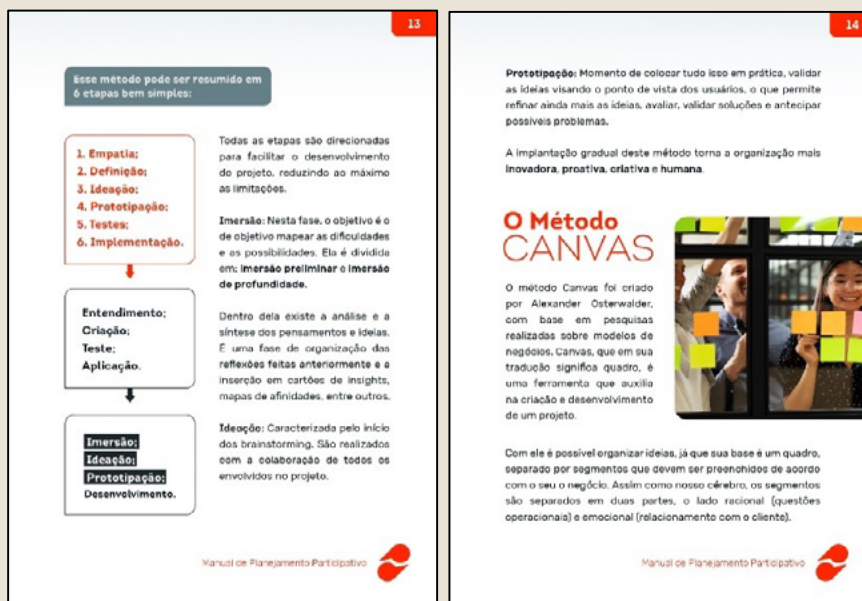
Figura 5 – Páginas 6 e 7



Fonte: os autores.

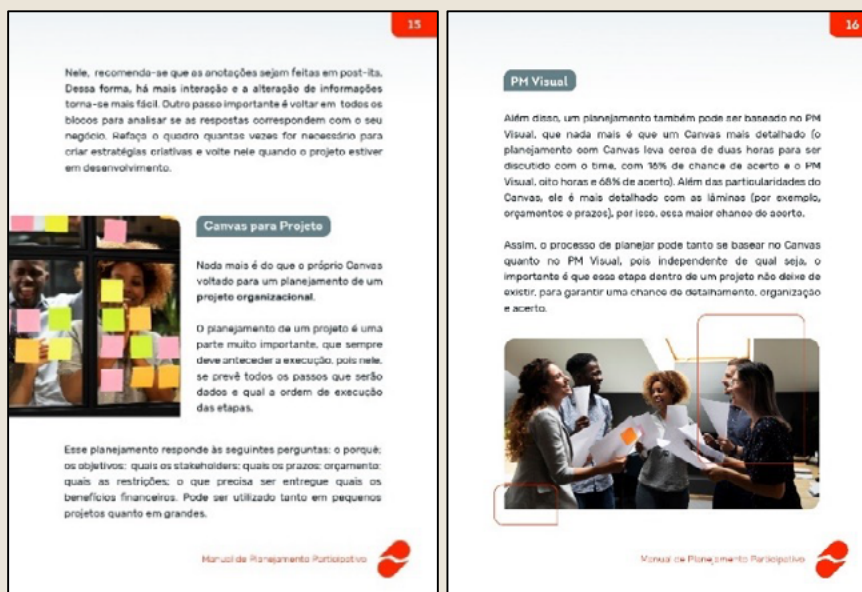


Figura 6 – Páginas 13 e 14



Fonte: os autores.

Figura 7 – Páginas 15 e 16



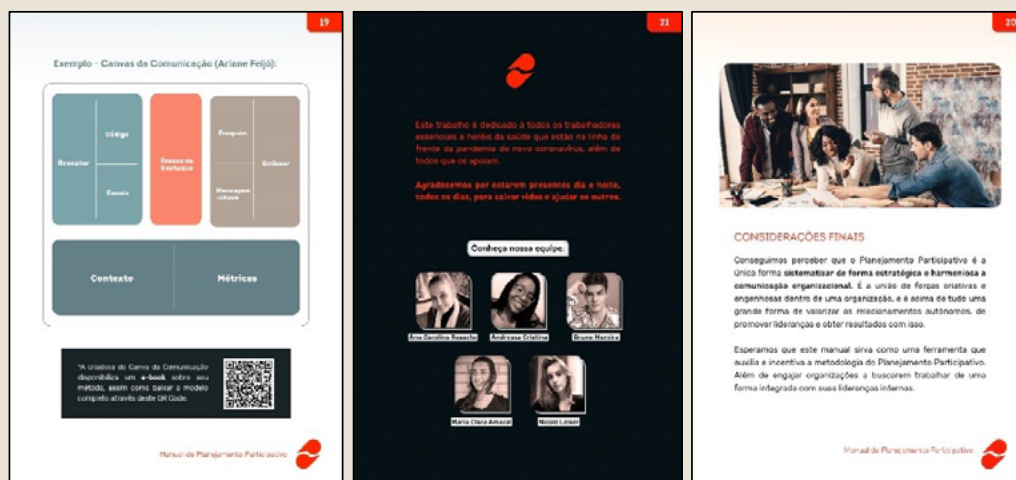
Fonte: os autores.

Figura 8 – Páginas 17 e 18



Fonte: os autores.

Figura 9 – Páginas 19 e 20 e 21



Fonte: os autores.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da realização do manual propiciaram ganhos na aprendizagem, motivação pela disciplina e aumento na aproximação docente-discente na pandemia. O caráter coletivo, dinâmico e desafiador do material reuniu um arcabouço teórico-prático sobre os conteúdos ministrados de Planejamento Participativo para a área de Relações Públicas e de Projetos Colaborativos: métodos *Design Thinking*, PM Visual e Canvas da Comunicação.

Todos os manuais produzidos geraram para o bimestre posterior subsídios acadêmicos para a produção de um artigo científico, o qual foi realizado pelas mesmas equipes, conforme *template* sugerido segundo exemplos de eventos nacionais nas áreas de comunicação – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom) e Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas (Abrapcorp).

REFERÊNCIAS

CAMARGO, R. **Project Model Visual**: gestão de projetos simples e eficaz. São Paulo: Saraiva, 2016.

FEIJO, A. A Canvas da comunicação: um modelo tático para conectar estratégia de negócio com a prática da Comunicação Organizacional. In: **XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**, Porto Alegre, 2019.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1994.

KUNSCH, M. M. K. **Planejamento de Relações Públicas na Comunicação Integrada**. São Paulo: Summus, 2003.

KUNSCH, M. M. K. As Dimensões Humana, Instrumental, Cultural e Estratégica da Comunicação Organizacional: recorte de um estudo aplicado no segmento corporativo. **Intercom – RBCC**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 267-289, jul./dez. 2012.



MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria geral da administração**: da revolução urbana à revolução digital. Atlas, 2012.

OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento Estratégico**: conceitos, metodologias e práticas. 25ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PORTAL G1 SP. Primeiro caso confirmado de Covid-19 no Brasil ocorreu em SP e completa seis meses nesta quarta. **Portal G1 São Paulo**, 26 ago. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/google/amp/sp/sao-paulo/noticia/2020/08/26/primeiro-caso-confirmado-de-Covid-19-no-brasil-ocorreu-em-sp-e-completa-seis-meses-nesta-quarta.ghtml>. Acesso em: 6 mar. 2021.

UOL NOTÍCIAS. CORONAVÍRUS na China: perguntas e respostas sobre a doença. 2020. **Viva bem UOL**, 22 jan. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/bbc/2020/01/22/coronavirus-na-china-perguntas-e-respostas-sobre-a-doenca-que-matou-6.htm>. Acesso em: 16 ago. 2021.

VIANNA, M. *et al.* **Design Thinking**: inovação em negócios. Rio de Janeiro: MJV Press, 2012.



RELATO 4:

LA EMERGENCIA DE LA VIRTUALIDAD EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN ANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

Margoth Mena Young³⁰

RESUMEN

Este artículo muestra la adaptación del curso de “Construcción del objeto de investigación” de la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva (ECCC) de la Universidad de Costa Rica (UCR), implementada en 2020 con motivo de la pandemia por COVID-19. Los objetivos de la estrategia ejecutada fueron: adecuar a la virtualidad las prácticas de aprendizaje y mediación; facilitar la integración de actividades virtuales sincrónicas y asincrónicas; asegurar la inclusión de estudiantes con limitada conexión a internet; y garantizar la apropiación de contenidos y el desarrollo de competencias para la investigación en comunicación, todo en el nuevo contexto educativo que generó la pandemia.

Palabras clave: mediación virtual; recursos didácticos; aprendizaje en virtualidad; educación virtual; investigación en comunicación.

³⁰ Doctora en Comunicación por la Universidad de Málaga, España. Docente e investigadora titular de la Universidad de Costa Rica en Comunicación Colectiva y Relaciones Públicas. E-mail: margo-mena@gmail.com.



ABSTRACT

This article shows the adaptation of the “Construction of the research object” course of the School of Mass Communication Sciences (ECCC) of the University of Costa Rica (UCR), implemented in 2020 due to the COVID-19 pandemic. The objectives of the implemented strategy were: to adapt learning and mediation practices to virtuality; facilitate the integration of synchronous and asynchronous virtual activities; ensure the inclusion of students with limited internet connection; and guarantee the appropriation of content and the development of skills for communication research, all in the new educational context generated by the pandemic.

Keywords: virtual mediation; didactic resources; virtual learning; virtual education; communication research.

1. INTRODUCCIÓN

Los procesos de enseñanza y aprendizaje para la investigación en Comunicación social son parte fundamental del plan de estudios de la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva (ECCC) de la Universidad de Costa Rica (UCR) y son comunes a los cinco énfasis de graduación que esta unidad académica ofrece: Periodismo, Relaciones Públicas, Publicidad, Comunicación social, y Comunicación audiovisual y multimedial. Así lo demuestra la inclusión, desde el 2010, de 9 cursos que desarrollan competencias y contenidos de investigación en su malla curricular (ECCC, 2022).

La implementación de este plan de estudios hasta 2020 tenía como base una modalidad presencial y constructivista, con espacios virtuales complementarios en Moodle desde 2015, que servían de apoyo en acciones puntuales como repositorios de textos digitales y para la entrega de evaluables. Este constructivismo hace que en la ECCC se considere el proceso de enseñanza-aprendizaje como aquél en el que la población estudiantil se reconoce como formada por sujetos activos, que aprenden y producen sobre ese el conocimiento; es asumir al estudiantado como productor de ideas, y brindarle espacio “[...] para que ejerza su autonomía intelectual y exprese su pensamiento” (Rodríguez Vásquez, 2010, p. 68) Desde este ámbito, se piensa el



papel de docente como persona que facilita o media los procesos de enseñanza y aprendizaje para permitir una construcción de significados individual y colectiva que lleve a la apropiación del conocimiento.

Mantener el constructivismo fue el gran reto para la ECCC cuando la pandemia por Covid-19 llegó a Costa Rica el 6 de marzo del 2020. El gobierno costarricense decretó una alerta amarilla para todo el territorio el 9 de marzo, con 9 casos confirmados en ese momento. Para el 11 de marzo la universidad solicitó “[...] suspender, a partir de este momento, las clases presenciales e implementar una modalidad de enseñanza virtual que garantice la continuidad y calidad” (UCR, 2020). Esta medida buscaba aumentar la protección de la comunidad universitaria mediante la reducción de la movilidad y las aglomeraciones.

En los dos primeros meses de suspensión de la presencialidad, la comunidad docente de la ECCC todavía pensaba que para finales de mayo podrían retomar la programación normal de los cursos, pero conforme avanzaba el semestre y los niveles de contagio y defunciones alrededor del mundo crecían, se probó que era necesario ajustar todo el semestre a esa virtualidad forzada (comunicación personal Comisión de Docencia ECCC, 2020), y no solamente limitar el contacto con los grupos a sesiones de videoconferencia con exposiciones magistrales de contenido, acción que era incompatible con el constructivismo mencionado.

El caso que se muestra en este artículo detalla la implementación realizada en 2020 para el curso de pregrado de “Construcción del objeto de investigación” de la ECCC, que se ofrece semestralmente y que, hasta ese año, incluía prácticas individuales en laboratorio de cómputo, grupos de trabajo en clase, exposiciones estudiantiles, proyectos grupales de investigación, lecturas digitales de apoyo, y exposiciones magistrales docentes. En este curso, el estudiantado debe plantear un problema de comunicación, que incluye los antecedentes y características del objeto de estudio, su estado de la cuestión, pregunta y objetivos de investigación y el marco teórico respectivo. El marco metodológico y el trabajo de campo se realizan en otros cursos según el tipo o enfoque de investigación (cuantitativa o cualitativa).

En el nuevo escenario de emergencia, los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje no tuvieron tiempo para planificar, aprender y ajustarse a sus nuevos roles en virtualidad, ni para desarrollar “la motivación, la au-



tosuficiencia y la independencia” necesarias para un contexto virtual, según Julio Cabero (2006). Por ejemplo, en modalidades virtuales se debe desarrollar la “[...] autorregulación, autoaprendizaje, planificación de los tiempos para estudiar y para desplegar procesos de metacognición” (Canales Reyes; Silva Quiróz, 2020, p. 3); competencias que surgen cuando el personal docente planifica adecuadamente su diseño instruccional (Díaz Barriga, 2005; Gil Mateos; García Martínez; Atiaja Atiaja, 2021), con estrategias de mediación pedagógica y recursos didácticos afines, junto al tiempo para un aprendizaje significativo de conocimiento. Ninguna de estas condiciones pudo darse con el paso intempestivo a la virtualidad.

Asociado a lo anterior, Casero Béjar y Sánchez Vera (2022, p. 246) explican que existen dimensiones pedagógicas que el personal docente debe desarrollar para su desempeño adecuado en entornos digitales, propuestos originalmente por Area y Adell: la dimensión informativa para la gestión de materiales o recursos; la práxica para atender actividades y tareas; la comunicativa para la interacción profesor; y una tutorial y evaluativa. La capacitación sobre estas dimensiones pudo atenderse en la ECCC de manera gradual, pero no estaban presentes en la mayoría de docentes al iniciar la pandemia.

El primer semestre del 2020 fue de emergencia, por lo que la experiencia que se detalla a continuación, necesitó de todo el año para conseguir un nivel de virtualidad adecuado. A partir de lo detallado, el objetivo que tuvo esta experiencia docente fue adaptar la mediación docente y los recursos didácticos del curso a la virtualidad y aumentar la experiencia docente en las dimensiones explicadas en el párrafo anterior.

El ajuste del curso a la virtualidad se dio en dos fases:

1. La primera fase fue el rediseño del campus virtual en Moodle, de manera que favoreciera el autoestudio y el avance del aprendizaje en asincronía: instrucciones semanales, lecturas digitales, grabaciones de clases sincrónicas de Zoom, mejoras en las pautas de evaluación (consignas y rúbricas), presentaciones Power Point, resúmenes, y ejemplos de buenas prácticas;
2. La segunda fase fue incorporar formatos multimedia en los recursos didácticos: infografías, imágenes y videos que favorecieran diversos estilos de aprendizaje.

2. DESARROLLO

En el caso específico del curso de *Construcción del objeto de investigación*, ya se utilizaba el campus virtual de la ECCC con base en plataforma Moodle desde el 2018, aunque su función era de repositorio de lecturas digitales semanales y de depósito de evaluables. Para el primer semestre del 2020 la autora de este texto tuvo a su cargo dos grupos de estudiantes para un total de 50 alumnos, los cuales en su mayoría no contaban con experiencia en el uso de un aula virtual. El primer paso fue sensibilizar al estudiantado con el objetivo, diseño y dinámica del aula virtual (ver Figura 1): dónde encontrar cada material e instrucciones; cómo entregar documentos y ver calificaciones; cuándo se abrían los nuevos contenidos y el hábito de revisión semanal; y mostrar el enlace para la plataforma Zoom para clases sincrónica en línea y otro para unirse a un grupo de Whatsapp para seguimiento a dudas y necesidades.

Una medida clave adoptada por la UCR fue el vínculo con la plataforma Zoom para brindar clases sincrónicas en línea, asociada al correo institucional, lo que permitía trabajar sin restricción de tiempo, y también el acuerdo para grabar las clases sincrónicas para que quedaran disponibles mediante enlace en el aula virtual, de manera que si alguien enfermaba, tenía baja conectividad u otros, tuviera acceso igualmente.

Figura 10 – Captura de sección de aula virtual del curso de Construcción del objeto



Fuente: elaboración propia (2020).

La Figura 10 muestra que el aula virtual tuvo un orden semanal dividido en secciones:

- a.** Instrucciones semanales: asociada al programa de curso, detallaba no solamente los objetivos del material colocado en ese plazo, sino también las acciones que las y los estudiantes debían realizar tanto sincrónica como asincrónicamente;
- b.** Presentaciones de clase sincrónica: se colocaban a disposición los materiales utilizados para trabajo en clase: exposiciones docentes, materiales de casos, guías etc.;
- c.** Actividades evaluativas: principalmente se usaron entrega de documentos (avances de proyectos de investigación) y foros virtuales para incentivar la reflexión e interacción de cada grupo;
- d.** Materiales complementarios: esta sección es muy importante para ofrecer diferentes formas de reforzar el aprendizaje: videos, podcast, lecturas, resúmenes de libros de metodología, e infografías. Se utilizó material propio, pero también material público disponible en sitios como YouTube y universidades extranjeras;
- e.** Grabaciones de clase: esta sección solo visibilizaba el enlace a la clase desarrollada durante esa semana. Fue de utilidad no solamente para estudiantes que no habían podido conectarse sino también para aquellos que fácilmente se distraían en virtualidad o que tenían alta incertidumbre con respecto a las tareas que debían desarrollar.

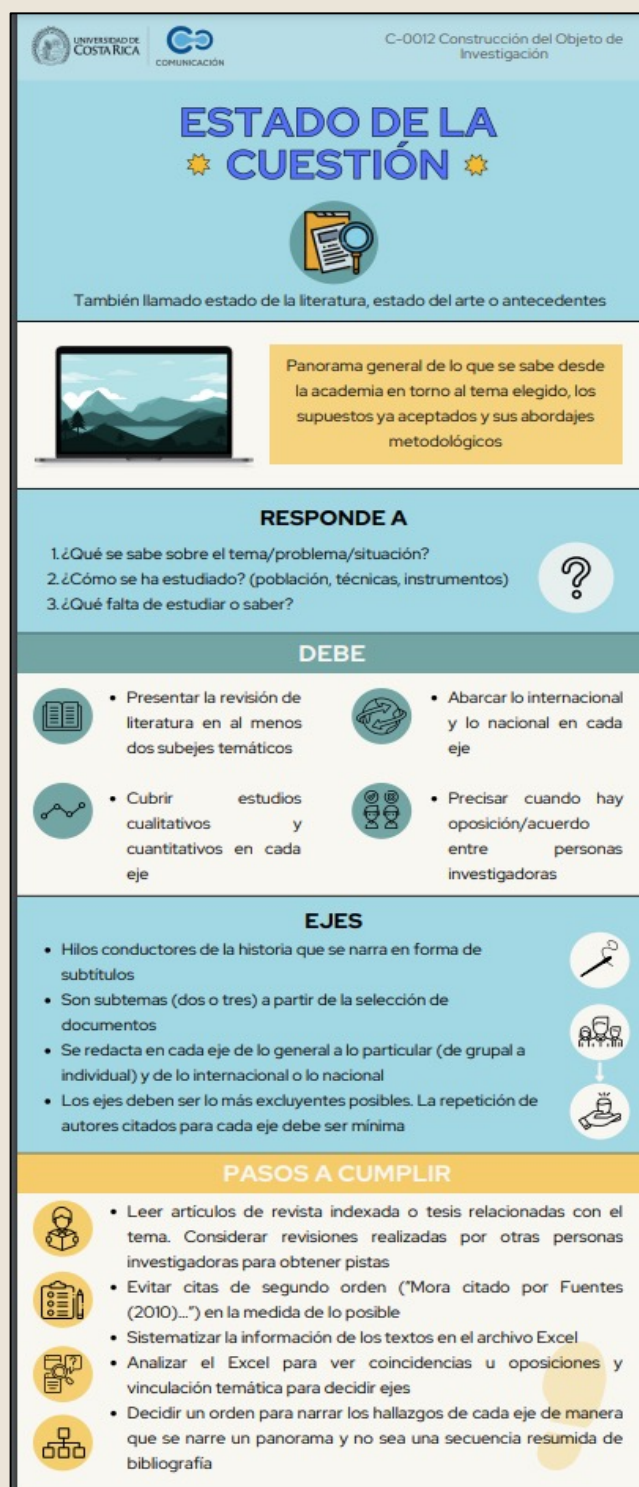
Conforme avanzó la experiencia en la modalidad virtual se incluyeron más recursos y se diversificaron actividades en Zoom (trabajo en grupos, revisión de casos, análisis noticioso), y se conversó con los grupos sobre la necesidad del autoestudio con ayuda del aula virtual y de la autorregulación semanal (correcta distribución del tiempo); además se programó el campus virtual para agilizar la entrega y revisión de trabajos grupales mediante el agrupamiento de estudiantes. Además, se trabajaron cinco infografías propias, con apoyo de una asistente estudiantil, para impulsar la apropiación de los temas principales: justificación de un estudio en comunicación, estado de la cuestión, objeto de estudio y problema, marco teórico, y objetivos de investigación (ver un ejemplo en la Figura 10).

Durante el curso también se incluyeron tres foros virtuales para ir propiciando la exposición de los temas de investigación de los subgrupos. En el último foro del curso (ver pautas de evaluación en Quadro 10), cada grupo compartió infografías sobre su proyecto de investigación para recibir reali-



mentación del grupo, con comentarios que debían incluir algún elemento de aporte concreto a partir de: artículos, noticias, ejemplos relacionados, preguntas u otros.

Figura 11 – Infografía sobre objeto de estudio y problema de investigación, ECCC-UCR, 2021



Fuente: Margoth Mena y Mariana Loría (2021).

Quadro 10 – Pauta de evaluación del foro digital de final de curso

Participación en foro digital sobre proyecto de investigación (Valor 10%):	Puntaje
A – Fase grupal: compartir en el foro del campus una infografía que expongan su proyecto de investigación grupal. Se evaluará: • Puntualidad en la entrega (se aplicará tardía según normas del curso); • Inclusión resumida de todas las secciones claves del proyecto (justificación, planteamiento, objetivos, estado de la cuestión y marco teórico). 50 pts.; • Claridad y diseño en la propuesta (fomenta comprensión de la propuesta). 25 pts.; • Redacción y ortografía 10 pts.; • Contestar los comentarios recibidos en el proyecto de investigación. 15 pts.; • Coevaluación (opcional).	100
B – Fase individual: participación durante la semana en el foro digital. • Puntualidad en las intervenciones en los hilos de otros proyectos diferentes al propio; • Contribuir en al menos dos realimentaciones a hilos de dos proyectos diferentes al propio (15 c/u: 30 pts.); • Utilizar al menos un aporte de los siguientes por cada comentario que realicen en dos hilos diferentes al propio: hacer preguntas pertinentes, brindar ejemplos, presentar casos, aportar bibliografía adicional, colocar noticias relacionadas. (35 c/u: 70 pts.)	100
Total	200

Fuente: elaboración propia (2020)

Otro recurso que ayudó a bajar los niveles de ansiedad fueron los ejemplos incluidos en presentaciones y en carpetas para ello: poder analizar como otros grupos resolvieron su estado de la cuestión o sus objetivos, a manera de buenas prácticas, hizo más tangible la rúbrica de evaluación y ofreció un panorama de la calidad esperada en los trabajos, con anticipación a su entrega. Junto a esto, también se elaboró un documento de dudas colocado en el aula virtual, que iba sistematizando todas las preguntas que realizaban las y los estudiantes y sus respuestas.

3. ANÁLISIS

La mezcla de recursos didácticos permite que las y los estudiantes seleccionen cómo aprender en función de su estilo de aprendizaje: auditivo, visual o kinestésico (Romo Aliste; Bravo Real; López Bravo, 2005; Gamboa Mora; Briceño Martínez; Camacho González, 2015). Se consideró también, para ir introduciendo recursos y actividades, los seis elementos claves de aná-



lisis de los procesos de formación de Reigeluth y Moore (citados por Fandos Garrido, 2003, p. 58-61):

- **Tipo de formación:** énfasis en los niveles superiores de aprendizaje que se alejan de la memoria y consideran la construcción de significado, relaciones y prácticas. Este elemento se incluyó en los evaluables que relacionan la teoría con la práctica y el aporte/creatividad, en una construcción colectiva de un proyecto de investigación en comunicación;
- **Control del aprendizaje:** lograr un equilibrio en el control del aprendizaje entre la persona estudiante y la docente. Las instrucciones, recursos y actividades para el autoestudio fueron de gran valor en la adaptación del curso. Al respecto, aun es una deuda colocar actividades más lúdicas que refuercen el aprendizaje;
- **Dirección del aprendizaje:** planificar cuáles aprendizajes se basan en un tema o en un problema; y si el ámbito es interdisciplinario o disciplinar. Para este caso, estas cuatro direcciones estaban presentes en los problemas que cada subgrupo seleccionó para trabajar, junto al campo de metodología de investigación social, que trazaba la ruta;
- **Agrupamiento para aprender:** se pensó en una integración de trabajos colectivos y prácticas individuales, pero cuyo objetivo era apoyar el proyecto final de investigación. Por ejemplo, una práctica individual fue elaborar objetivos de investigación para artículos temáticos en comunicación brindados por la docente, lo que permitió que cada estudiante practicara y mejorara de manera previa a la elaboración de objetivos de su proyecto grupal;
- **Apoyo para aprender:** apoyo cognitivo o apoyo emocional. Ambas categorías tuvieron más demanda en el paso a virtualidad: la distancia y la pandemia influyeron en las dudas, la incertidumbre y la ansiedad, tanto de docentes como de estudiantes. El grupo en Whatsapp, la respuesta pronta a correos, las citas personal en Zoom, el orden y claridad en consignas, y los ejemplos de buenas prácticas, contribuyeron en estos apoyos;
- **Interacciones para aprender:** este fue el elemento más difícil de adaptar. Impartir clase en línea con restricción de tiempo (la universidad dictó de 50 minutos a máximo 1.30 h.), y la falta de experiencia de estudiantes en esta modalidad, afectó estas interacciones. Lo común fue que no encendieran sus cámaras y que no tuvieran confianza para participar. Es posible que la propia grabación de la clase limitara las intervenciones o el contexto propio en sus casas de habitación. La Quadro 11 muestra las interacciones que se pueden contemplar.



Quadro 11 – Interacciones para aprender

HUMANAS	NO HUMANAS
Docente-estudiante	Estudiante-herramientas
Estudiante-estudiante	Estudiante-información
Estudiante-emociones	Estudiante-entorno/contexto
Estudiante – Otros	Estudiante-producción académica propia

Fuente: elaboración propia con base en Fandos Garrido (2003, p. 60).

Con respecto a evaluación, la ECCC exige realizar una evaluación formativa en la octava semana de curso de cada semestre, pero en pandemia los seguimientos a cursos y al estado de salud mental del colectivo fueron constantes, y también el rastreo de personas que se alejaban o evidenciaban problemas en sus hogares, económicos o de deterioro emocional.

La evaluación formal del curso durante I y II semestre del 2020, evidenció fortalezas del proceso pero también puntos de mejora que se aplicaron en 2021, cuando ya la virtualidad había tenido una curva de aprendizaje y mejora. El promedio cuantitativo de evaluaciones del año 2020 fue de 8.84, con puntuación máxima de 10. El instrumento de evaluación que se utiliza es un cuestionario de escala homologado para toda la universidad por el Centro de Evaluación Académica (CEA), que consta de 32 ítems que se agrupan en cinco factores: cumplimiento normativo; didáctica; trato y relación con el estudiantado; evaluación; y temática (CEA, 2021).

El primer semestre del 2020 los rubros relacionados con didáctica (8,02) y evaluación (8,83) fueron los que menos puntuaron, por lo que para el II ciclo del 2020 se introdujeron recursos adicionales en el aula virtual como las instrucciones semanales, las carpetas con buenas prácticas y ejemplos, y la reelaboración de consignas, así como más interacción en la plataforma Zoom en sincronía, con *breakout rooms* y análisis de casos.

Con la inclusión de videos e infografías adicionales, el promedio de evaluación del curso subió en 2021 (9,645 de 10), subiendo la didáctica a 9,23 y la evaluación a 9,55. Entre los comentarios positivos en la ejecución del 2021 se destaca el orden y la estructura del aula virtual; que los materiales brindan todo lo necesario para desarrollar el planteamiento de la investigación final del curso; que los ejemplos de buenas prácticas han sido recursos clave; y que las instrucciones y pautas de evaluación son claras. Como aspectos de mejora



destacaron el balance entre la teoría y la práctica en las sesiones sincrónicas, y el reto de lograr interacción en línea sin volver las clases de larga duración.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Los retos en los procesos de enseñanza y aprendizaje son constantes porque cada curso ofrece un contexto particular y un conjunto de características que cambian, entre ellas la conformación del estudiantado en los grupos, y su interacción con la persona docente y los contenidos. En la virtualidad, esta lectura del contexto y las características es más compleja, y es por ello que cada curso debe incluir recursos didácticos en diferentes formatos, que sean capaces de conectar con las diferentes maneras de aprender de los individuos, y provocar – junto a la interacción entre personas y emociones – la apropiación de contenidos del curso.

Cuando la experiencia de aprendizaje es retadora, emocionante e inmersiva, se impulsa la disminución de los porcentajes de decaimiento propios de la memoria del ser humano y se incentiva la incorporación de pistas de recuperación que harán que la información regresa cuando se necesite (Mena-Young, 2017, 2021).

Esta experiencia docente en coyuntura de emergencia sanitaria demostró la necesidad de mejorar las competencias docentes en tecnologías y utilización de recursos didácticos multimedia, así como en gestión y administración de aulas virtuales. Asimismo, la comprensión de los procesos del aprendizaje en virtualidad (cambios en la perspectiva pedagógica), con la modificación de roles de los actores que intervienen, y la adecuación de la mediación y la evaluación, lo que nos lleva a pensar en la planificación mediante el diseño instruccional, herramienta que en la ECCC todavía debe fortalecerse.

La capacitación docente durante 2020 y 2021 dejó personal preparado en la unidad académica, que ahora debe integrar esas habilidades a sus actividades con el retorno de la presencialidad postpandemia. Contar con una estrategia para lograr una coexistencia entre virtualidad, bimodalidad y presencialidad, debe ser el camino a partir de las experiencias individuales y colectivas que la Covid-19 provocó en el sector de la educación superior. Integrar lo mejor de los tres mundos es posible, para beneficio e inclusión del estudiantado.

REFERENCIAS

CANALES REYES, R.; SILVA QUIRÓZ, J. De lo presencial a lo virtual, un modelo para el uso de la formación en línea en tiempos de Covid-19. **Educación em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 1-20, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.76140>

CASERO BÉJAR, M. de la O; SÁNCHEZ VERA, M. del M. Cambio de modalidad presencial a virtual durante el confinamiento por Covid-19: percepciones del alumnado universitario. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 243-255, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30623>

CENTRO DE EVALUACIÓN ACADÉMICA – CEA. **Resultados de evaluación del curso de Construcción del objeto de investigación ECCC-UCR**. San José, Costa Rica, 2021.

DÍAZ BARRIGA, F. Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. **Tecnología y Comunicación Educativas**, [S. l.], n. 41, p. 1-16, 2005.

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN COLECTIVA – ECCC. **Guía de viaje**: mallas curriculares de la ECCC-UCR., 2022.

FANDOS GARRIDO, M. **Formación basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación**: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje (tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgil, España, 2003.

GAMBOA MORA, M. C.; BRICEÑO MARTÍNEZ, J. J.; CAMACHO GONZÁLEZ, J. P. Caracterización de estilos de aprendizaje y canales de percepción de estudiantes universitarios. **Opción**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 509-527, 2015.

GIL MATEOS, J.; GARCÍA MARTÍNEZ, A.; ATIAJA ATIAJA, N. El diseño instruccional: ruta necesaria en la educación virtual instruccional. **Revista Científica ECOCIENCIA**, [S. l.], v. 8, p. 65-78, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21855/ecociencia.80.601>



JULIO CABERO, J. Bases pedagógicas del e-learning. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1-10, 2006. DOI: <https://doi.org/10.7238/rusc.v3i1.265>

MENA-YOUNG, M. La memoria y la lectura de reportajes de ciencia: medición de la recuperación de información. **Revista Question**, [S. l.], v. 1, n. 53, p. 301-320, 2017.

MENA-YOUNG, M. Audiovisuales para la apropiación social de la ciencia: factores de cultura extrínseca que inciden en su consumo. **Communication Papers –Media Literacy & Gender Studies**, [S. l.], n. 10, p. 37-50, 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.33115/udg_bib/cp.v10i21.22712

RODRÍGUEZ VÁSQUEZ, F. **Estrategias de enseñanza**: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto. Universidad de la Salle, Colombia, 2010.

ROMO ALISTE, M. E.; BRAVO REAL, D. L.; LÓPEZ BRAVO, I. ¿Eres visual, auditivo o kinestésico? Estilos de aprendizaje desde el modelo de la Programación Neurolingüística (PNL). **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 3-9, 2006.

UCR – UNIVERSIDAD DE COSTA RICA. **Comunicado 3**: La UCR solicita a sus docentes implementar clases. 11 de marzo de 2020.



RELATO 5:

ENSINO-APRENDIZAGEM NA PANDEMIA: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO REMOTA

Juliane Martins³¹
Ana Carolina de Araújo Silva³²

RESUMO

Este relato de experiência trata de uma prática pedagógica adaptada da disciplina *Laboratório de Publicações Periódicas*, do curso de Comunicação Institucional, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), ofertada na retomada do calendário 2020 da instituição. A produção de um jornal mural foi readequada ao ensino remoto. Antes, a atividade era realizada com a publicação física do material, o que demandou ressignificar a prática ao contexto familiar ou de amigos dos estudantes. Apesar dos desafios impostos pela proposta, o resultado foi positivo, com relatos emocionados de discentes que conseguiram, pela prática, maior integração com seus grupos sociais, especialmente em período pandêmico.

Palavras-chave: processo ensino-aprendizagem; prática pedagógica; comunicação; publicações periódicas; jornal mural.

³¹ Professora do curso de Comunicação Institucional da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. E-mail: professorajuliane@ufpr.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5397929512361080>.

³² Professora do curso de Comunicação Institucional da UFPR. Doutora em Comunicação pela Universidade Metodista de São Paulo. E-mail: anacarolaraujosilva@ufpr.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8934256951399210>.



ABSTRACT

This experience report is about a pedagogical practice adapted from the subject *Laboratory of Periodical Publications*, part of the Institutional Communication graduation course, at the Federal University of Paraná (UFPR), offered in the resumption of the institution's 2020 academic calendar. The production of a company bulletin board was adapted to remote teaching. Before, the activity has been done with the physical publication of the material, which had demanded a redefinition of the practice to the context of the students' family or friends. Despite the challenges imposed by the proposal, the result was positive, with emotional reports from students who, in practice, achieved greater integration with their social groups, especially during a pandemic period.

Keywords: teaching-learning process; pedagogical practice; communication; periodical publications; company bulletin board.

1. INTRODUÇÃO

A suspensão de aulas presenciais em março de 2020, em função da pandemia da Covid-2019, levou a diferentes decisões sobre a continuidade das atividades pedagógicas nos meses seguintes, dependendo da Instituição de Educação Superior (IES). A Universidade Federal do Paraná (UFPR) decidiu por um retorno não obrigatório num primeiro momento, com a oferta de disciplinas em períodos especiais (UFPR, 2020).

De junho de 2020 a março de 2021 aconteceram esses períodos especiais e, após muita discussão nos órgãos colegiados da IES, decidiu-se por retomar o calendário acadêmico de 2020 a partir de maio (UFPR, 2021). A definição das disciplinas que fariam parte desse retorno se baseou nas necessidades de conclusão de curso e na possibilidade de regular a periodização dos discentes, buscando minimizar os prejuízos causados até aquele momento.

Nesse contexto, era a primeira vez que a disciplina *Laboratório de Publicações Periódicas* do curso de Comunicação Institucional seria ministrada de modo não presencial. A disciplina é ofertada no 2º período do curso, e tem carga horária de 60 horas, sendo 45 delas laboratoriais.



O objetivo é trabalhar conceitos de planejamento e projeto editorial e gráfico para elaborar, diagramar, imprimir e/ou veicular na internet publicações periódicas. Em função dessas características, a disciplina é dividida em duas turmas, cada uma delas sendo de responsabilidade de uma professora, no caso as autoras deste texto. A orientação dos trabalhos práticos acontece de forma separada, mas a condução da disciplina é em conjunto durante a oferta da disciplina.

Comumente, três produtos comunicacionais são trabalhados pelos estudantes: um jornal mural, um boletim informativo e uma *newsletter*. Na modalidade presencial, o costume era realizar o jornal mural nas dependências do Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT) da UFPR, como um veículo informativo institucional real do setor, o Informa SEPT. Nesse caso, seguindo um projeto editorial e gráfico previamente definido em parceria com um projeto de extensão do curso, a Agência Experimental de Comunicação Institucional (ZiiP).

Esse jornal mural do Setor era quinzenal, e cada nova edição era de responsabilidade de um grupo de estudantes da disciplina. Cada grupo era orientado por um docente, e os acadêmicos se dividiam nas funções de: repórter/redator, editor, diagramador, revisor e editor-chefe. O material final era afixado em oito murais, em diferentes prédios e locais.

Com a necessidade de adaptação para a modalidade remota, na discussão sobre o planejamento da disciplina, não sabíamos se seria possível manter a elaboração de um jornal mural com as turmas. O motivo é que se trata de um veículo informativo de característica física, mesmo em suas propostas digitais, pois costuma se fazer presente em ambientes internos com circulação de pessoas (Lemos; Gáudio, 2018), a partir de um suporte (quadro de cortiça ou telas distribuídas no local, por exemplo).

Na reflexão sobre o trabalho com um jornal mural, problematizamos a manutenção da propriedade física do veículo, levantando a possibilidade de os discentes desenvolverem a primeira edição de um jornal mural para os seus familiares ou amigos, flexibilizando a veiculação de modo impresso ou digital.

Geralmente, o jornal mural era o primeiro produto realizado na disciplina, mas entendemos que, pela complexidade na elaboração e execução da atividade, seria mais adequado ser o último trabalho, também para que nós, como professoras, conseguíssemos amadurecer a proposta ao conhecer melhor a turma.



2. DESENVOLVIMENTO

Por estarmos neste momento pandêmico, pensamos em partir de uma atividade que pudesse aproximar o estudante do seu contexto e do grupo disponível naquele caso, que não era o proporcionado pelo ambiente universitário. Com o distanciamento físico já imposto à turma, gostaríamos que o discente pudesse vivenciar a interação com pessoas próximas pela produção do jornal mural, no caso familiares ou amigos.

Numa abordagem construtivista (Creswell, 2014), recorremos a uma atividade que partisse de experiências pessoais, pelo relacionamento com o outro e com o entorno do qual o estudante faz parte. Assim, conseguiríamos entender como ele estava interpretando o mundo naquele momento, como aconteciam as trocas com familiares ou amigos, e saber um pouco mais da realidade de cada um.

Pensamos que, com essa proposta, conseguiríamos contribuir para a formação discente não apenas nos aspectos técnicos da disciplina, mas também na dinâmica de sua vida. Como último trabalho a ser desenvolvido, o jornal mural representaria a junção da construção de saberes ao longo da disciplina com a trajetória pessoal e o repertório próprio de cada indivíduo, promovendo uma experiência de interação com esses grupos sociais.

Essa prática pedagógica buscou estimular o envolvimento do discente no processo ensino-aprendizagem (Gil, 2013), tendo as tecnologias digitais como aliadas. Por meio de encontros síncronos para aulas e orientações, atuamos como mediadoras entre as ideias trazidas pelos estudantes para a atividade e sua execução. Essa sintonia com eles incentivou o papel ativo de reflexão na ação.

As aulas então foram construídas pelos atores do ato educativo, e ajudaram a fornecer autonomia aos discentes (Massetto, 2018). Durante a prática, tiveram ainda a possibilidade de rever os conteúdos de modo assíncrono, sanando lacunas existentes. Desse modo, criamos caminhos possíveis e mais significativos para a aprendizagem (Scallon, 2018), pensando em como os conteúdos poderiam fornecer o sentido necessário à construção de saberes nos diversos âmbitos em que os acadêmicos se inserem.

2.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

Na apresentação da disciplina (que aconteceu entre 5 de maio e 11 de agosto de 2021, com aulas síncronas e assíncronas via UFPR Virtual³³), explicamos as formas de avaliação e frequência às turmas, sendo uma delas a elaboração do jornal mural, sem detalhes de como seria efetivamente a atividade, prevista a partir do mês de julho.

Na oportunidade, mostramos que o jornal mural seria elaborado em etapas (cada qual com nota e frequência), por ser uma avaliação formativa (Scallon, 2018), com vistas ao acompanhamento orientado até a finalização do produto. O projeto editorial seria fornecido por nós, e os estudantes desenvolveriam, nesta ordem: projeto gráfico, pré-diagramação (boneco) e o jornal mural final (Collaro, 2008; Lemos; Gáudio, 2018), a ser veiculado para o público escolhido pelos acadêmicos.

Após a veiculação a familiares ou amigos, os discentes encaminhariam a esse público uma pesquisa de satisfação (um questionário elaborado pelas docentes), sendo os resultados levantados parte integrante de um relatório do jornal mural a ser entregue para avaliação. A última atividade era uma apresentação oral sobre a produção do jornal mural à turma, para socializar a experiência, com compartilhamento de tela, imagem e voz dos apresentadores.

Depois de passarem pelo conteúdo teórico sobre publicações periódicas, e já terem realizado outras práticas na disciplina, abordamos o que seria efetivamente elaborado como jornal mural. Iniciamos com a apresentação das características e potencialidades do veículo na comunicação institucional, levamos exemplos às aulas e mostramos o projeto editorial que deveriam seguir.

Explicamos que o objetivo da publicação era o discente compartilhar com familiares ou amigos as vivências e experiências na área da comunicação, aproximando-os do contexto universitário, do curso e da profissão que escolheu seguir. Essa proposta visava divulgar aprendizagens e conteúdos que recém começavam a ter, pois as turmas eram majoritariamente compostas, na prática, por calouros, que tiveram apenas uma semana de aula presencial antes da suspensão por conta da pandemia (nem todos se matricularam nas ofertas

³³ Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) oficial da UFPR, desenvolvido na plataforma Moodle. Disponível em: <https://ufprvirtual.ufpr.br>.



de períodos especiais disponibilizadas pelo curso).

Além de realizar o jornal mural individualmente, permitimos a formação de duplas para aqueles que desejassem, desde que veiculassem a mesma publicação/conteúdo para familiares ou amigos, seja pela fixação impressa em casa e/ou pelo envio de uma versão digital. No caso das duplas, o jornal mural era o mesmo, mas cada acadêmico divulgaria para o seu público escolhido, promovendo o acesso às pessoas de residências diferentes.

Como responsáveis pelos aspectos editoriais do jornal mural, decidimos que o nome da publicação seria *Eu comunico* ou *Nós comunicamos*, dependendo se seria produzido individualmente ou em dupla, buscando fornecer a personalidade que desejávamos para o veículo. A linguagem deveria ser adequada ao público, por exemplo, mais jovem e coloquial, se próxima ao perfil do estudante.

Indicamos que precisavam contemplar cinco editorias: Entrevista, Especial (conteúdo livre), Ciência & Tecnologia (conteúdo relacionado à comunicação), Meu Curso ou Nosso Curso (algo sobre o que está aprendendo ou já aprendeu), Eu compartilho ou Nós compartilhamos (uma receita, piada, charge, quiz, pensamento, poema etc.).

O projeto gráfico do jornal mural era a primeira tarefa a ser entregue pelos discentes, sendo definido por eles a partir dos conteúdos trabalhados na disciplina. Apenas solicitamos que o formato correspondesse, pelos menos, a cinco folhas A4 (210 mm x 297 mm), com uso de grafismos e imagens em equilíbrio com os textos, proporcionando apelo visual.

Eles tinham liberdade para definir a pauta de cada editoria determinada no projeto editorial, assim como se fariam um veículo impresso ou digital, as dimensões do jornal mural, a formatação dos elementos visuais escolhidos, qual *software* ou plataforma para diagramação, conforme especificado nas tarefas subsequentes, desde que com base nos aspectos teóricos e técnicos indicados nas aulas.

2.2 EXECUÇÃO DAS ETAPAS

Durante um mês, os estudantes receberam orientação síncrona e assíncrona para desenvolver as etapas relativas ao jornal mural. Contamos, ainda,



com uma oficina com as monitoras digitais³⁴ de cada turma, que trataram das próprias experiências com o jornal mural na época em que cursaram a disciplina, e de como os discentes poderiam executar esse produto de forma remota, seguindo as nossas orientações.

Como foi desenvolvido um produto para veiculação real, gostaríamos que os acadêmicos tivessem a experiência de receber uma avaliação dos leitores sobre a publicação. Produzimos um questionário com o objetivo de conhecer a opinião sobre aspectos visuais e do conteúdo do jornal mural. O documento foi disponibilizado a eles e sugerimos que, se quisessem, poderiam transpor para formulários eletrônicos e encaminhar o *link* aos leitores.

A penúltima etapa do trabalho era um relatório descritivo de todo o processo de produção do jornal mural. Consistiu na reunião de tudo que havia sido realizado ao longo da atividade a partir do projeto gráfico. Os estudantes precisaram embasar a concepção do veículo por meio do que foi estudado na disciplina, descrever as escolhas dos conteúdos publicados em cada editoria, incluir fotografias ou figuras do jornal mural, apresentar os resultados coletados na pesquisa e fazer uma apreciação final sobre o trabalho realizado.

Por fim, nos últimos dois encontros síncronos da disciplina (em 4 e 11 de agosto de 2021) aconteceram as apresentações orais sobre os jornais murais desenvolvidos para toda a turma. Era obrigatório ter vídeo, áudio e compartilhamento de tela nessa atividade. Porém, para quem não conseguisse comparecer ao encontro no dia marcado, a apresentação poderia ser gravada e o *link* de acesso enviado para transmissão durante a aula.

Essa ideia da apresentação oral foi inspirada na concepção de Masetto (2018), dos estudantes contribuírem com a construção das aulas, transformadas em espaços de aprendizagem não apenas como exposição docente e escuta discente, mas incentivando a participação, compartilhamento de ideias e integração com o grupo, muito prejudicados no ensino remoto.

³⁴ O Programa de Monitoria Digital foi implantado nos períodos especiais, a partir da adaptação da atividade tradicional de monitoria na UFPR, realizada pela seleção de um monitor bolsista que já tivesse cursado a disciplina anteriormente, ou que um conjunto de disciplinas o habilitasse para tal. O monitor precisa conhecer Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e participar de um curso a distância sobre o tema para ajudar docentes e discentes na condução da disciplina.



2.3 RESULTADOS E ANÁLISE

No total, foram 19 jornais murais elaborados, sendo sete realizados individualmente e 12 em dupla. Entre os formatos escolhidos, oito foram em versão impressa e 11 com suportes digitais (televisão, computadores e celulares), sendo, em geral, distribuídos em *Portable Document Format* (PDF) (via WhatsApp, *e-mail* e *slide*) e alguns via *link* para o aplicativo Padlet³⁵.

Grande parte dos jornais murais foi direcionada aos familiares, que também estiveram presentes no conteúdo da publicação ao serem entrevistados. Um acadêmico escolheu falar com a irmã com quem começou a passar mais tempo devido à pandemia. Outro escolheu conversar com a mãe, que precisou transpor seu trabalho voluntário, antes presencial, para o virtual.

Em um dos jornais murais realizado em dupla, estudantes escolheram entrevistar os pais de um deles que, já mais velhos, precisaram modificar a relação com as tecnologias, porque com a pandemia não saíram mais de casa, e passaram a se comunicar digitalmente com a família e amigos.

O trabalho e o estudo em *home office* também foram abordados no conteúdo, assim como a ansiedade que esse momento está trazendo para as pessoas: *“Tentei contornar o sentimento com mensagens positivas e assuntos diferentes que trazem outra perspectiva desses mesmos problemas a partir do meu próprio gosto na editoria ‘Eu compartilho’”,* escreveu um dos discentes.

O jornal mural foi uma forma de proximidade com os grupos sociais aos quais os acadêmicos pertencem. Em um deles, a editoria “especial” serviu para anunciar uma sobrinha recém-nascida. Nesse caso, soubemos que o veículo foi muito bem aceito pela família, que pediu sua continuidade: *“Considerando uma edição futura, seria avaliado uma forma de acrescentar mais fotos e produzir os conteúdos envolvendo as histórias e empreendedores da família”,* relatou um leitor.

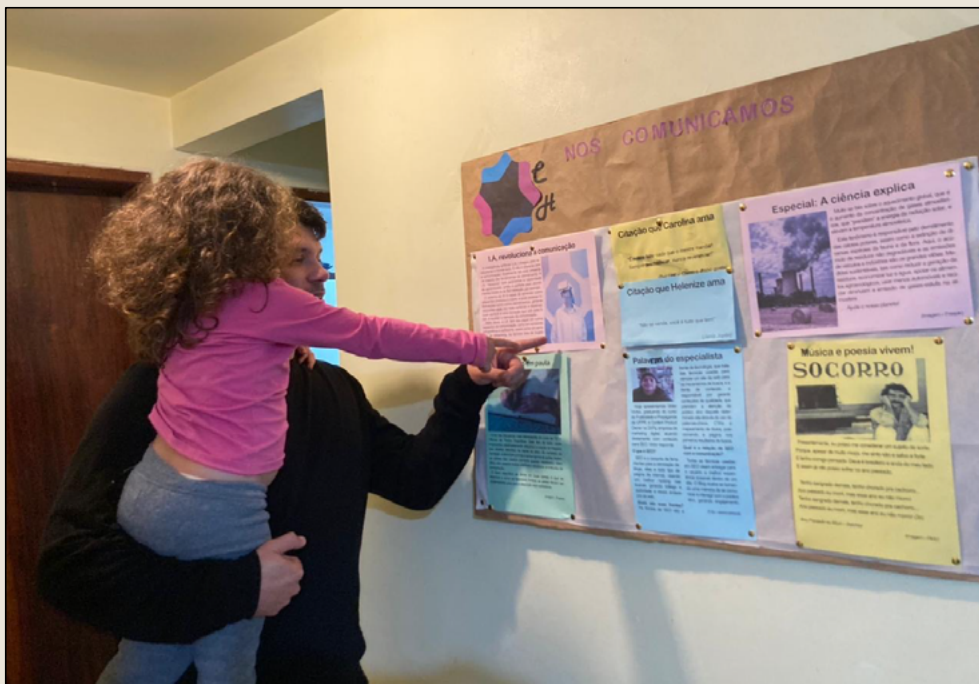
Outra dupla considerou que: *“Fazer um trabalho inteiramente voltado para nossa família foi muito divertido. Esse projeto foi o menos estressante do semestre justamente por isso e pelo modo que montamos ele [...]. Foi um trabalho bom para encerrar essa matéria”.*

³⁵ Ferramenta virtual que permite criar quadros e murais virtuais. Disponível em: <https://padlet.com>.



Alguns compartilharam conosco momentos da leitura do jornal mural a partir de fotografias, como a Imagem 11, inserida aqui com autorização de uso de imagem.

Imagem 11 – Familiares de uma estudante apreciam o jornal mural



Fonte: Helenize Jessica de Oliveira Barddal (2021).

A dupla responsável por esse jornal mural descreveu: “*Observar o público admirando com interesse o jornal mural que idealizamos foi recompensador e, com toda a certeza, foi uma experiência muito válida e dinâmica*”.

Outro ponto a se destacar é que, com essa oportunidade do jornal mural, os discentes viram um momento de apresentar o curso de Comunicação Institucional para seus leitores. Um dos relatos de outra dupla tratou sobre esse tema:

Nós gostamos muito do resultado final, e de podermos enxergar toda a nossa evolução ao longo da disciplina, acredito que ele veio pra coroar um semestre muito desafiador, e que no fim nos fez enxergar o porquê nós escolhemos esse curso. Para podermos mostrar ao mundo o que temos a dizer.

Notamos, em todos os trabalhos, que os estudantes conseguiram cumprir o objetivo da disciplina e do processo de produção do jornal mural. Um deles expressou:

Foi uma excelente experiência de aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o período de Laboratório de Publicações Periódicas. Apesar de ter me deparado com alguns obstáculos durante o processo, senti que fiz um bom trabalho e transmiti exatamente o que queria expressar com o trabalho.

A apreciação de um outro acadêmico sobre a realização do jornal mural deu voz a um comentário deixado na pesquisa de satisfação com um de seus leitores: “O jornal contribui para a compreensão de aspectos relevantes acerca do comportamento diante de um momento delicado”, ao se referir ao que denominou de bom desempenho ao atingir o objetivo a que se propôs com o trabalho: abordar aspectos da comunicação relacionados com a pandemia.

Ressaltamos, ainda, que o momento da apresentação oral do processo de desenvolvimento da publicação pelos estudantes foi bastante gratificante para nós como docentes, pois conseguimos ver que o receio inicial em elaborar o jornal mural com essa proposta deu lugar a uma certeza do sucesso da iniciativa. Além disso, os discentes reportaram o contentamento em realizar a atividade, o que também transpareceu nos relatórios.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este relato, temos a dizer que o fechamento da disciplina *Laboratório de Publicações Periódicas* no formato remoto foi realmente emocionante. Proporcionou com que fizéssemos parte da vida e da realidade enfrentada pelos estudantes neste momento tão delicado, conhecendo-os melhor e com a certeza de que conseguimos contribuir, pelo menos em parte, para a formação deles, através de uma atividade que trouxesse uma aprendizagem realmente significativa.

Encaramos a pandemia como oportunidade para experimentar um modo diferente de prática pedagógica, ressignificando a concepção e execução do jornal mural realizado tradicionalmente na disciplina presencial. As transformações impostas por este momento ao ensino remoto, assim como em outras esferas em que atuamos, exigiram reflexão e tomada de decisão no processo ensino-aprendizagem.

Nessa análise, entendemos que os saberes deveriam ser articulados com



as experiências do cotidiano para uma atividade significativa no ambiente onde os estudantes vivem e com as pessoas com que se relacionam, utilizando as potencialidades de mediação tecnológica atuais.

Os discentes tiveram um envolvimento ativo com essa prática e conseguiram expressar como compreendem a comunicação e o curso em que estão inseridos, pelo compartilhamento de informações, conteúdos e vivências com seus familiares ou amigos. Tentamos incentivar as relações físicas e virtuais, pela interlocução do contexto familiar e acadêmico, que se permeiam em experiências formadoras, contribuindo para a construção de saberes que terão ao longo do curso.

REFERÊNCIAS

COLLARO, A. C. **Produção gráfica: arte e técnica da mídia impressa**. São Paulo: Prentice Hall, 2008.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2013.

LEMONS, C.; GÁUDIO, R. D. Publicações jornalísticas. In: DUARTE, J. (Org.). **Assessoria de imprensa e relacionamento com a mídia: teoria e técnica**. 5ª ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, 2018.

MASETTO, M. T. Metodologias Ativas no Ensino Superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 650-667, jul./set. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i3p650-667>

SCALLON, G. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências**. Curitiba: PUCPress, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. **Resolução n. 59/2020-CEPE**. Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o-N%C2%BA-59-2020-CEPE.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. **Resolução n. 23/21-CEPE.** Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2021/04/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-23-21-CE-PE.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.



RELATO 6:

ENSINO E APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE COVID-19: RUPTURA OU CONVERGÊNCIA DE MODELOS DE GESTÃO NO PROCESSO DE ENSINO EM PLANEJAMENTO EM RELAÇÕES PÚBLICAS?

Ratmir Flávio Cuna³⁶

RESUMO

A partir de desafios impostos, resultantes de medidas restritivas e de isolamento social, decorrentes da Pandemia (Covid-19), o ensaio evidencia como as técnicas participativas, provenientes da área de Gestão de Negócios, permitiu enxergar outras possibilidades, não só de processo de planejamento, mas como também de discussão de modelos de gestão em Relações Públicas. Este ensaio centra na revisão bibliográfica e dados empíricos resultantes de dinâmicas elaboradas na disciplina *Planejamento em Relações Públicas* com estudantes do 3º ano, do curso de licenciatura em Relações Públicas ministrado na Escola Superior de Jornalismo em Maputo – Moçambique.

Palavras-chave: Planejamento em Relações Públicas; modelos de gestão em Relações Públicas; processos relacionais; relacionamento organizacional; *Business Model Canvas*; Perfil de Públicos.

³⁶ Docente na Escola Superior de Jornalismo – Maputo – Moçambique (desde 2010). É Relações Públicas e jornalista pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), e especialista em Gestão do Desenvolvimento Social e doutorando em Estudos Africanos no ISCTE – Lisboa. E-mail: ratmirfc@gmail.com.



ABSTRACT

From the imposed challenges, resulting from restrictive measures and social isolation, due to the Pandemic (Covid-19), this essay reflect about how participatory techniques, from the area of business management, allowed us to see other possibilities, not only in the planning process, but also in the discussion of management models in public relations. This essay focuses on literature review and empirical data resulting from dynamics developed in the discipline of *Planning in Public Relations* with third year students undergraduate level course in Public Relations at the School of Journalism in Maputo – Mozambique.

Keywords: public relations planning; public relations management models; organizational relationship; Business Model Canvas; Audience Profile.

1. INTRODUÇÃO

Os profissionais de Relações Públicas são constantemente desafiados a demonstrar o valor estratégico desta área de conhecimento no contexto organizacional. São vários os estudos que se debruçam sobre esta temática, sobretudo em escolas brasileiras, onde a área registrou um significativo avanço quando comparado a Moçambique. O desafio que o mercado exerce sobre os profissionais de Relações Públicas também demanda, das Instituições de Ensino Superior (IES) que ministram o curso, a busca por respostas para conferir à área o carácter estratégico no contexto organizacional, sob o risco da área se tornar irrelevante para o mercado.

Pesquisas publicadas e promovidas por Albuquerque (1981), Bordenave e Carvalho (1979), e Kunsch (2013), debruçam-se sobre a importância de Planeamento Estratégico das Relações Públicas no contexto organizacional. Estes autores convergem para a necessidade de se realizar um diagnóstico da situação da Comunicação das e nas organizações que se pretende propor o plano de Relações Públicas. Estes planos sugerem modelos de gestão de Relações Públicas de organizações com seus mais variados públicos.

Dreyer (2017), na sua obra sobre Relações Públicas na contemporaneidade, descreve 15 modelos de gestão em Relações Públicas. Dos modelos



apresentados pela autora, 13 emergem de autores da área de Comunicação Organizacional e outros dois de autores provenientes de áreas de Gestão de Negócios.

Em dez anos que ministramos a disciplina de Planejamento em Relações Públicas, na Escola Superior de Jornalismo, em Maputo, pautamos, sempre, por ministrar a disciplina atrelada às perspectivas de autores da área de Comunicação em Contexto Organizacional, com maior ênfase para as Relações Públicas.

Pela natureza e pelos modelos de gestão sugeridos, nas pesquisas publicadas na área, esta disciplina é ministrada tendo uma componente de 80% de prática como base. Aqui os estudantes são convidados a realizar estudos de caso nas organizações à sua escolha, e propor estratégias de melhorias do relacionamento da organização com seus públicos a partir de um plano de Relações Públicas.

Contudo, as adversidades surgidas com a pandemia da Covid-19, sobretudo aquelas resultantes das medidas restritivas, como o distanciamento social e a obrigatoriedade de se ministrar aulas no formato remoto, como forma de conter a propagação do vírus, trouxeram inúmeros desafios no processo de ensino desta disciplina.

Em Moçambique, fomos obrigados, de forma imediata, a repensar como superar os desafios de uma migração do modelo de ensino presencial para o remoto, na disciplina de *Planejamento em Relações Públicas*, onde os métodos tradicionais ainda sugerem coletas de dados, presencialmente, nas organizações escolhidas para desenvolver os planos de Relações Públicas, privilegiando a interação e contato com diversos públicos das organizações para onde se pretende desenvolver planos de Relações Públicas.

Com base em pesquisas bibliográficas sobre a temática, e dados empíricos, produzidos em dinâmicas realizadas em salas de aula, com estudantes do 3º ano, do curso de Licenciatura em Relações Públicas, ministrado na Escola Superior de Jornalismo, em Maputo – Moçambique, este ensaio reflete sobre os impactos no método de ensino desta disciplina, as possibilidades que emergem de técnicas de Planejamento de Negócio em uso nas organizações contemporâneas e, que quando aplicadas à área de Relações Públicas, permite-nos enxergar outras possibilidades de modelos de gestão em Relações Públicas.



Desse modo, a seguir são abordados tópicos como aulas virtuais, plataformas de ensino e suas implicações metodológicas, processos de Planejamento em Relações Públicas, modelos de gestão em Relações Públicas e as possibilidades advindas do *Business Model Canvas* (Modelo de Negócio Canvas) para, no fim, fazer-se uma reflexão em torno do que foi esse processo de ensino e aprendizagem, e como os resultados podem contribuir para enriquecer as pesquisas sobre a área de Relações Públicas.

2. AULAS VIRTUAIS, AS PLATAFORMAS E IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS

Uma das primeiras medidas adotadas na migração do sistema presencial para o remoto, na Escola Superior de Jornalismo, em Maputo, foi a revisão da metodologia do processo de ensino em Planejamento em Relações Públicas. Houve, também, a necessidade de rever o plano de aulas. Os contatos diretos que, geralmente, eram reservados para quatro horas semanais, foram planejados para uma hora, modalidade remoto. As horas remanescentes passaram a ser dedicadas às atividades de pesquisa e desenvolvimento de trabalho pelos estudantes.

No que se refere ao contato direto, além de uma solução sustentável, sob o ponto de vista de acesso à internet, pelos estudantes, a questão era a de eleger uma plataforma acessível para os estudantes, pois ainda falamos de um perfil de população cuja maioria dela ainda enfrenta problemas de iliteracia digital.

Inicialmente, a Escola adotou a plataforma Moodle, pela sua facilidade de integração com demais plataformas como o Zoom, Google Meeting, dentre outras e, contudo, esta plataforma, para além de ser nova para os próprios docentes, era de total desconhecimento no seio dos estudantes, o que, *de per si*, ilustra o desafio para a continuidade do ensino, no modelo remoto, na Escola.

Como uma das saídas para este imbróglio, embora a Escola tivesse orientado para a adoção da plataforma Moodle, houve a necessidade de concertar, junto aos estudantes, a plataforma ideal para uma participação efetiva destes nas aulas. Assim, olhando para a questão de acesso e facilidade de ma-



nuseio, a plataforma eleita, pela maioria, para as aulas virtuais, foi o Google Meeting, pois facilitou o fato de a maior parte dos estudantes já terem um correio eletrônico atrelado ao Google. Contudo, transitar de uma aula presencial para uma aula em formato remoto, sobretudo para uma matéria com carácter prático, foi o maior desafio.

As aulas presenciais permitem uma outra dinâmica de interação. Nelas é possível atestar, pela expressão dos estudantes, a compreensão deste face a face, como a matéria ministrada está ou não a ser apreendida e compreendida pelos estudantes e, quando necessário, experimentar outras práticas, técnicas e metodologias de interação para uma melhor compreensão do tema em questão.

Pensando em formato remoto, isto nos obrigou a pesquisar e buscar por metodologias e técnicas de planejamento mais dinâmicas, rápidas e participativas, bem como em plataformas de interação e construção conjunta para as atividades da disciplina, no modo remoto. Esta pesquisa nos levou a outros campos de saber, principalmente o campo de gestão de negócios, onde técnicas de planejamento participativo, como o *Business Model Canvas*, tem proporcionado resultados encorajadores aos olhos e relatos das organizações que a adotam para reverem seus processos, práticas, serviços e/ou produtos.

3. BUSINESS MODEL CANVAS E AS “NOVAS” POSSIBILIDADES DE PLANEJAMENTO EM RELAÇÕES PÚBLICAS

Dreyer (2017), ao contextualizar a atividade de Relações Públicas na contemporaneidade, apresenta 15 modelos de gestão em Relações Públicas. Dos modelos descritos, os primeiros 13 são caracterizados pela autora como sendo “modelos de comunicação”, ou seja, pautados em processos de gestão comunicacionais.

De certa forma, vários currículos dos cursos de Relações Públicas, especialmente para disciplinas como Planejamento em Relações Públicas, aplicam-se desses modelos no processo de ensino e aprendizagem, pois são modelos de gestão embasados nas pesquisas de Brian (2009), Correia (2012), Grunig e Hunt (1984), Kunsch (2003), que vêm norteando o curso desta



disciplina e, por conseguinte, as bases para processos de planeamento em Relações Públicas.

Na Escola Superior de Jornalismo, em Maputo – Moçambique, como não poderia ser diferente, adotamos esta base teórica para a disciplina de Planeamento em Relações Públicas, ministrada aos alunos do 3º, no curso de licenciatura em Relações Públicas, nos períodos laboral e pós-laboral. Esta é uma base que nos dá uma perspectiva de pensar o planeamento em Relações Públicas a partir da perspectiva de diversos e renomados pesquisadores desta área de conhecimento.

No geral, autores como Albuquerque (1981), D’Avila (2012) e Kunsch (2003), quando abordam sobre processos de Planeamento em Relações Públicas, indicam a necessidade de elaborar o diagnóstico de comunicação, após a fase de coleta de informações sobre a organização na qual se pretende propor um plano. Logo, estas duas fases – coleta de informações e diagnóstico –, são apontadas, pelos autores, como cruciais no processo de planeamento.

Olhando para as limitações impostas pela pandemia da Covid-19, sobretudo para processos de coleta de informação, mediante entrevistas em profundidade, aplicação de inquéritos nas organizações, bem como em demais públicos de relacionamento de organizações que adotamos para os estudos de casos conduzidos na nossa disciplina, pelos estudantes, fomos obrigados a buscar outras soluções, mas que não comprometessem o processo de ensino e aprendizagem nesta disciplina.

À partida, após pesquisas um pouco mais aprofundadas acerca dos dois últimos modelos abordados por Dreyer (2017), os modelos de negócio inspirados no *Business Model Canvas*, de Osterwalder e Pigneur (2011), entendemos que abordar esta disciplina, a partir desta perspectiva, seria uma saída. Pois, essa técnica fornece ferramentas (Canvas) que permitem descrever, analisar e projetar modelos de negócio organizacional através de leitura de nove elementos que uma organização possui, quais sejam: (i) segmento de clientes; (ii) relacionamento com cliente; (iii) canais; (iv) proposta de valor; (v) atividade-chave; (vi) recursos principais; (vii) parcerias principais; (viii) estrutura de custo e; (ix) fonte de receita.

Segundo Osterwalder e Pigneur (2011, p. 40), entender os nove elementos acima descritos é o ponto de partida de inovação de um modelo de negócio, conforme se pode ver na citação abaixo:

Precisamos de um conceito de Modelo de Negócios que todos compreendam: de fácil descrição, que facilite a discussão. Precisamos começar todos do mesmo ponto e falar sobre a mesma coisa. O desafio é que esse conceito deve ser simples, relevante e intuitivamente compreensível, ao mesmo tempo em que não simplifique demais a complexidade do funcionamento de uma empresa.

Os autores enfatizam que este conceito de planificar já foi aplicado e testado em todo o mundo, e organizações como IBM, Ericsson, Deloitte, Public Works e o governo do Canadá já implementaram. “O conceito pode se tornar uma linguagem comum que permita você descrever e manipular facilmente Modelos de Negócios para criar novas estratégias” (Osterwalder; Pigneur, 2011, p. 15).

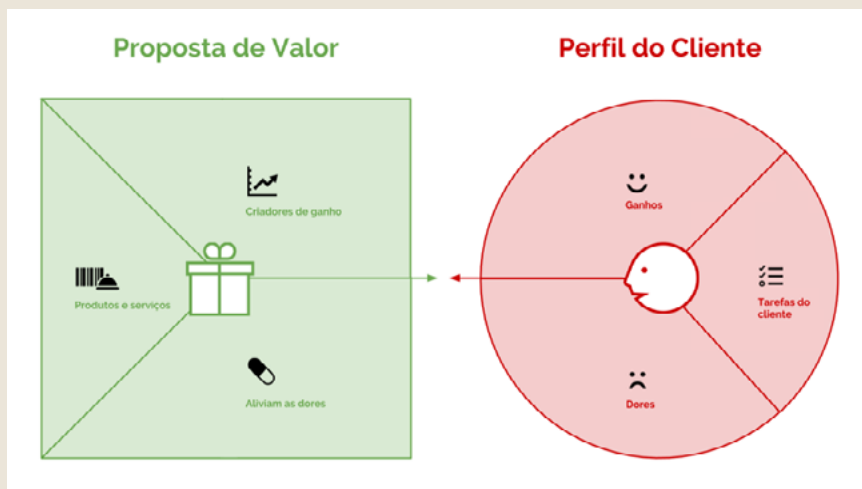
Foi pensando na usabilidade do *Business Model Canvas*, pela dinâmica e praticidade que a ferramenta possibilita de poder descrever, em uma tela, uma matriz de gráficos simples, a essência do negócio, bem como o que precisa ser remodelado ou adaptado para que resolvemos adotar o mesmo. O modelo permite pensar o negócio a partir de seus clientes, suas necessidades, expectativas, bem como através de emoções negativas pensar o que precisa ser melhorado e/ou evitado na relação com os clientes.

Outro fator favorável, ao utilizar este método de planejamento, é que o *Business Model Canvas*, ou as matrizes disponibilizadas a partir desta técnica, não são estáticas. O utilizador está livre de alterar de acordo com a análise que pretende fazer e do negócio que se quer criar ou melhorar. Para o nosso exercício em sala de aulas, adotamos o Canvas de proposição de valor. Esta busca analisar a relação de uma organização com os seus mais variados clientes, onde de um lado tem-se o perfil do cliente previamente mapeado – no nosso caso, alteramos o perfil de cliente para perfil dos públicos – de outro lado do Canvas, em formato de um quadrado, os estudantes descreveram a proposta de valor da organização escolhida.

A organização escolhida, para o exercício em sala de aula, atua no setor industrial – processamento de alumínio, em Beluluane, na província de Maputo –, e o público escolhido, cujo perfil é apresentado na Figura 12, é a comunidade do entorno do empreendimento.



Figura 12 – Perfil do cliente (Entender para poder refazer em Illustrator)



Fonte: adaptação própria a partir do exercício feito em sala de aulas, ESJ, setembro de 2021.

Uma vez que a turma estava estruturada em quatro grupos de trabalhos, contendo entre quatro a cinco estudantes, cada elemento de grupo estava encarregado de descrever a situação do perfil do público em relação à organização, bem como a proposta de valor da organização face ao público proposto.

Além de dados colhidos de reportagens, pesquisas realizadas em sites, durante o exercício, os estudantes recorreram à memória de várias situações que têm marcado o relacionamento desta organização com as comunidades do entorno, pois trata-se de uma organização de capital internacional, cuja operação em Moçambique não passa despercebida, por se tratar da maior indústria de processamento de alumínio atuante no mercado nacional.

Um dos aspectos que saltou a vista foi o fato de o resultado da análise ter apontado para, além de aspectos comunicacionais, outras dimensões da prática organizacional, como o caso de poluição ambiental, impacto na segurança rodoviária (causado pelo aumento de tráfego de caminhões que escoam o alumínio para o porto de Maputo), como aspectos que impactam diretamente no relacionamento da organização com as comunidades.

As dores, na técnica de análise adotada, descrevem as “emoções negativas e situações indesejadas” na relação com o público em análise. E como resposta para reverter esta situação, os estudantes são chamados a pensar no alívio das dores, descrevendo como a organização atuaria para reduzir ou eliminar as emoções negativas verificadas. A correlação das dores e alívio das dores, os resultados apontados, na Figura 12, possibilitaram aos estudantes

pensar imediatamente em propostas para além de ações comunicacionais. Pois, estes entendem que impactam, no relacionamento organizacional, suas práticas, e que para melhorar o relacionamento urge melhorar os processos e as práticas que causam as dores nas comunidades, no perfil elaborado.

4. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Em artigo *Relações Públicas para o século XXI: relacionamento com pessoas*, França (2006) atesta que a razão de ser das Relações Públicas é a gestão dos relacionamentos das organizações com seus mais variados públicos de que depende a sua existência. Contudo, os desafios da área continuam, que de certa forma consiste em qualificar este relacionamento, quando os modelos propostos, de Gestão em Relação Públicas, incidem sobre processos comunicacionais, conforme se pode ver na citação da Dreyer (2017, p. 128):

Dessa forma, pensar o relacionamento entre uma empresa e seus públicos, na contemporaneidade, requer acompanhar a evolução das tecnologias de comunicação, que cada vez mais simbolizam as relações na sociedade atual. Tal sociedade se expressa pela arquitetura das relações na rede, pela conexão, pelo tempo, pelo excesso de informação, pela aceleração dos processos, pela busca de positividade nas imagens e nos discursos, pela disputa da atenção, pelo compartilhamento do poder da comunicação e pelo próprio espetáculo dos indivíduos e das organizações.

Diferenciar comunicação no contexto organizacional, processos de assessoria de imprensa e Relações Públicas, nas organizações, muitas vezes tem sido o foco de discussões, quer de pesquisadores, quer de estudantes da área. O fato de denominarmos plano de Comunicação como sinônimo de plano de Relações Públicas, pode contribuir para alimentar este debate. Quando olhamos para modelos propostos de Planejamento em Relações Públicas, e encontramos processos voltados ao público interno, como processos de comunicação interna, processos voltados ao relacionamento institucional como sinônimo de comunicação institucional, assim como relacionamentos mercadológicos como comunicação mercadológica, só reforça o nosso posicionamento.



Dos resultados obtidos com o uso do *Business Model Canvas*, no processo de Planejamento em Relações Públicas, nos incitam a pensar mais em processos relacionais, onde a comunicação entra como mais um aporte no processo. Isso nos ajuda a refletir como a área de Relações Públicas pode contribuir para o alcance dos objetivos organizacionais a partir de questões que pressupõem alterar e/ou melhorar as práticas organizacionais. Práticas que incidem sobre os relacionamentos das organizações com seus mais variados públicos.

Logo, essa é uma perspectiva que também nos convida a repensar determinadas denominações propostas, em modelos como, por exemplo, da Kunsch (2013), onde, ao invés de comunicação interna poderíamos sugerir relacionamento interno, comunicação administrativa por relacionamentos administrativos, comunicação institucional por relacionamentos institucionais e comunicação mercadológica por relacionamentos mercadológicos.

Em suma, como considerações preliminares, podemos inferir que a busca por técnicas de planejamento participativo, ajustados ao planejamento organizacional, nos possibilita enxergar outras perspectivas para a área. Aspectos que acreditamos, com uma pesquisa mais aprofundada, poderem contribuir para a consolidação de modelos de gestão ajustados aos desafios e às práticas das organizações contemporâneas, possibilidades estas que consideramos serem os ganhos por nós alcançados em tempos da pandemia da Covid-19.

REFERÊNCIAS

ALBURQUERQUE, A. E. **Planejamento das Relações Públicas**. Porto Alegre: Livraria e editora acadêmica, 1981.

BORDENAVE, J. D.; CARVALHO, H. **Comunicação e Planejamento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KUNSCH, M. M. K. **Planejamento de Relações Públicas na Comunicação Integrada**. São Paulo: Summus, 2023.

D'AVILA, L. A. **Planejamento de Comunicação**: a potencialização dos resultados. São Leopoldo: Unisinos, 2012.



DREYER, B. M. **Relações Públicas na contemporaneidade**: contexto, modelos e estratégias. São Paulo: Summus Editorial. Edição do Kindle, 2017.

FRANÇA, F. Relações Públicas no século XXI: relacionamento com pessoas. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **Obtendo Resultados com Relações Públicas**. 2ª ed. rev. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2006.

OSTERWALDER, A.; PIGNEUR, Y. **Business model generation – Inovação em modelos de negócios**: um manual para visionários, inovadores e revolucionários. Rio de Janeiro: Alta Books. Edição do Kindle, 2016.



RELATO 7:

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E METODOLOGIAS ATIVAS: A DISCIPLINA DE MARKETING DO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS DA UNESP

*Tamara de Souza Brandão Guaraldo*³⁷

*Célia Maria Retz Godoy dos Santos*³⁸

*Maria Eugênia Porém*³⁹

*Raquel Cabral*⁴⁰

*Roseane Andrelo*⁴¹

RESUMO

O objetivo deste relato de caso é apresentar as adequações adotadas no curso de Relações Públicas da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design (FAAC – UNESP), na disciplina de *Marketing*, ministrada no segundo semestre de 2020, durante o ensino remoto emergencial. Para tanto, apresenta-se o uso de Metodologia Ativa, discutindo seus aportes e atividades, tendo o aluno como protagonista na produção de mapas e vídeos, utilizados para incentivá-lo a construir competência em informação e leitura de cenários, via pesquisa e busca organizada de dados.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; Relações Públicas; Competência em informação; Metodologias Ativas.

³⁷ E-mail: tamara.guaraldo@unesp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9889031497844442>.

³⁸ Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3759662136447410>.

³⁹ Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6720570473720358>.

⁴⁰ Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8685025568220791>.

⁴¹ Docentes do curso de Relações Públicas da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design (FAAC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3501886345972906>.



ABSTRACT

The objective of this is to report the adaptations for emergency remote education, adopted in the Public Relations course of the Faculty of Architecture, Arts, Communication and Design (FAAC – UNESP), in the marketing discipline taught in the second half of 2020 during the pandemic. For this, the case reporting methodology is presented, of descriptive character discussing this specific experience, whose activities had the support of active methodologies, production of maps, videos, encouraging the student to mobilize his own knowledge for the construction of competence in information and reading scenarios via research and search for organized information.

Keywords: Emergency remote education; Public Relations; Competence in information; Active methodologies.

1. INTRODUÇÃO

A crise gerada pela pandemia da Covid-19 afetou todos os setores sociais, entre eles o da Educação, que impactou milhões de estudantes em todo o mundo. Esse setor passou por intensos ajustes para se adaptar à nova realidade, e um dos ensinamentos foi que o uso de tecnologias acelerou o processo de mudança do sistema educacional. Atender ao novo mundo que se desenhava foi essencial, o que incluiu a readequação de portfólio de disciplinas em cursos presenciais, que não puderam ter continuidade presencialmente, sofrendo adaptação e flexibilização para o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O período da pandemia exigiu ajustes de cursos e disciplinas, com a rotina de trabalho alterada e esforços para adaptar o conteúdo curricular a essa nova realidade. A Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação (MEC), trouxe a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, denominando este processo de ERE, determinando a sua vigência durante a situação de isolamento advinda da pandemia da Covid-19 (Brasil, 2020).

Em meio às adaptações no Ensino Superior causadas pelo cenário de pandemia, a competência em informação surge como um recurso dos alunos e docentes ao processo de ensino-aprendizagem num cenário turbulento, à me-



dida que, para ser competente em informação, a pessoa deve saber localizar, avaliar e usar a informação de maneira ética (American Library Association, 1989).

O uso de novas tecnologias na produção e distribuição das informações está impondo um novo ritmo na rotina, e altera o cotidiano e o ritmo de estudo e trabalho de muitas pessoas. Por isso, para conseguir lidar com as alterações impostas pela pandemia, como a falta de horário fixo e a pressão de prazos apertados, é importante ser competente em informação, ter flexibilidade e organização.

Vivenciando este cenário pandêmico, este artigo tem por objetivo o relato das adequações e Metodologias Ativas adotadas na disciplina de *Marketing* ministrada ao 3º ano do curso de Relações Públicas da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e *Design* (FAAC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) no período da pandemia, no segundo semestre de 2020.

No Ensino Superior a importância de se desenvolver a competência em informação para docentes e alunos está em auxiliar a elaboração de trabalhos acadêmicos, com busca e seleção de informações e boas práticas no uso da informação e consulta a fontes.

2. O CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS E A DISCIPLINA DE MARKETING

O curso de Relações Públicas se institucionaliza no país no modelo concebido pelo MEC, e das reformas curriculares implementadas a partir da década de 1960 para o então curso de Comunicação Social e suas habilitações. Portanto, a formação profissional universitária em Relações Públicas se estabelece no âmbito da Comunicação e em conexão com áreas afins, cujo ensino atualmente se desenvolve mediante as “exigências dos novos tempos”.

Uma rede teórica, um esforço intelectual das associações de classe, conselhos regionais e federais, profissionais da área, escolas de comunicação e diretrizes curriculares do MEC, se desdobram para inserir no mercado um profissional preparado para a atividade de relacionamento e comunicação com os diferentes públicos.



No curso de Relações Públicas, a disciplina de *Marketing* aborda a gestão da comunicação e da informação de uma organização com seus diferentes públicos, internos ou externos. Deste modo, a prática da disciplina exige o ensino para a busca e seleção de informações adequadas à realização de pesquisas e diagnósticos do ambiente de *marketing*, da concorrência, dos públicos de interesse e da sociedade, construindo o conhecimento de forma ativa, em relação dinâmica à realidade.

Quanto ao conteúdo adaptado ao ERE, a disciplina buscou entender o consumo em sua dimensão social, que conforme Grunig e Hunt (1984) é uma das preocupações sociais do *marketing* contemporâneo, que envolve o consumerismo, a responsabilidade social, a sustentabilidade e a ecologia.

Numa definição inicial, o consumerismo apresenta-se como a forma de consumir em que a racionalidade, a reflexão e a responsabilidade são os principais gatilhos para a tomada de decisão (Pastori, 2018). O autor traz a discussão inclusive sobre o papel das organizações na sociedade, na comercialização de seus produtos e suas consequências.

Nesse caso, vê-se que hoje o consumidor tem muito mais acesso às informações sobre os produtos e serviços, o que se torna mais visível à compreensão dos impactos das decisões mercadológicas na sociedade. Assim também, a rede de relacionamentos de uma organização se amplia a partir dos cenários que se apresentam. Isso porque, como destaca Yanaze (2007), o ambiente e a qualidade da rede de relacionamentos de uma organização é o que determina seu sucesso ou fracasso.

As Relações Públicas têm papel decisivo e ativo nesta comunicação, pois buscam o envolvimento e o comprometimento dos públicos, indispensáveis para que alcancem seus objetivos e ganhem a confiança dos públicos. De tal modo, para as organizações, o grande desafio é contar com profissionais especializados para compreender e interpretar seus públicos num cenário de mudanças, pois como destaca Ferrari (2003, p. 1), elas:

[...] têm como uma de suas funções resolver problemas para a sociedade, mas por outro lado, elas também criam problemas para a sociedade. Portanto, as organizações não são livres unidades autônomas para gerar mais recursos ou para alcançar seus objetivos que se propõem a si mesmas.

As organizações estão essencialmente ligadas aos seus públicos – clientes, fornecedores, funcionários, sociedade etc. –, em que dependem deles para que a sua função social e econômica se concretize. Assim, é de se esperar que elas tragam esses públicos para a tomada de decisões, seja por pressão ou por direcionamento estratégico, procurando se adequar às situações de crise no campo econômico, social e ambiental (Santos, 2009).

Em contrapartida, esses mesmos públicos têm influenciado essas organizações, fazendo com que elas se adequem aos novos padrões de conduta, inclusive de gestão mais flexível, sendo capazes de responder aos seus anseios. Portanto, as organizações são chamadas a atender às exigências da sociedade, buscando conhecimentos sobre assuntos que tragam melhoria para a vida da coletividade.

Nesse sentido, para Kunsch (2003), o profissional de Relações Públicas deve ter um comportamento holístico e estratégico, que antecipe situações que possam causar impactos nas organizações. Logo, a sua formação exige uma visão empreendedora com ênfase na relação dialética teórico-prática e na capacidade de aglutinar perspectivas, devido ao seu papel estratégico, que implica em:

[...] ajudar as organizações a se posicionarem perante a sociedade, demonstrando qual a razão de ser do seu empreendimento, isto é, sua missão, quais são os seus valores, no que acreditam e o que cultivam, bem como a definirem uma identidade própria e como querem ser vistas no futuro (Kunsch, 2006, p. 34).

Por isso, num contexto de pandemia, há a necessidade de adaptação da disciplina de *Marketing* ao ERE. Esta é fundamental, pois está situada no eixo de formação profissional do curso de Relações Públicas, e não poderia jamais ficar indiferente a esse cenário, levando-se em consideração que o futuro profissional precisa ter a competência de saber guiar-se e gerenciar as organizações em situações de crise.

3. METODOLOGIAS ATIVAS DESENVOLVIDAS NA DISCIPLINA DE *MARKETING* NO ERE

Como dito, descreve-se, especialmente neste artigo, o relato de experiência das estratégias desenvolvidas na disciplina de *Marketing* para o curso de Relações Públicas no segundo semestre de ERE de 2020.



Para Fachin, Tanure e Duarte (2007), o relato de caso ou de experiência pode ser caracterizado como um material didático, que normalmente é um texto estruturado pela narrativa de situações vivenciadas na prática pelos envolvidos ou mais personagens do caso. Diferentemente do estudo de caso, no qual a participação ativa de pessoas nas atividades e projetos não é um requisito indispensável para esse tipo de estudo.

Enfim, a situação-problema que orientou essa investigação empírica foi a adaptação necessária da disciplina de *Marketing* e suas estratégias ao ERE, a partir do apoio de Metodologias Ativas.

Na perspectiva da Metodologia Ativa (Bastos, 2006; Berbel, 2011), o professor atua como mediador da aprendizagem embasado num modelo pedagógico que articula os diferentes conteúdos e disciplinas, para promover uma aprendizagem integral que contemple uma visão humanística, crítica e ética, especialmente tendo o aluno como protagonista da sua aprendizagem. São atividades que exigem mudança de configuração, sendo centrada no estudante, com foco na competência individual e grupal (alunos se ajudando), e na orientação pelo docente, visando uma aprendizagem significativa.

Pensando nisso, a disciplina de *Marketing* reestruturada frente à pandemia se utilizou da Metodologia Ativa, e como atividade da disciplina, propôs a construção de mapas como uma forma de representar e inter-relacionar os conceitos subjacentes socializados pelo docente, pois permitem: “[...] extrair significado de textos de documentos impressos e eletrônicos, e também das informações existentes na mídia, sendo de grande utilidade para a sua melhor compreensão e entendimento” (Belluzzo, 2007, p. 74).

Quanto à preparação docente para este período, essa se deu numa capacitação oferecida pela universidade, via Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD): o curso Inovagrad, totalizando oito horas de conteúdo em uma plataforma educativa sobre os recursos do Google for Education. Também se destaca o engajamento próprio de docentes e alunos para superar as dificuldades do período:

Acostumados à sala de aula presencial, os docentes tiveram que deixar seu universo familiar e se reinventar, pois a grande maioria não estava preparada e nem capacitada para isso. Podemos, portanto, dizer que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de

ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas (Behar, 2020).

Frente a esse cenário, os alunos da FAAC também se organizaram e redigiram um documento, *Diretrizes discentes para o segundo semestre* (2020), no qual pontuaram sugestões e problemáticas, que foram contornadas a partir de rodas de conversas virtuais e da proatividade entre docentes e discentes para a superação das dificuldades.

Assim, elaborou-se um novo planejamento para a disciplina de *Marketing* no ERE, que lançou mão das seguintes estratégias e recursos:

- 1) Uso da plataforma Google Classroom para hospedar todas as aulas, atividades, textos e documentos referentes à disciplina;
- 2) Estratégias de Metodologia Ativa, com a elaboração de mapas e esquemas sobre o tema a ser estudado;
- 3) Aulas síncronas e assíncronas, todas gravadas, com apoio de vídeos, materiais de leitura e possibilidades de interações via perguntas e fóruns, a fim de aprofundar o conhecimento sobre os assuntos abordados nas aulas;
- 4) Elaboração de mapas para melhor compreensão do conteúdo a ser trabalhado, e como estratégia para o entendimento do consumidor no cenário atual;
- 5) Trabalho final, que consistia da elaboração de um vídeo sobre a modificação do consumo e dos hábitos do consumidor durante a pandemia, com apoio de material sobre o mapa da empatia; e
- 6) Pesquisa sobre hábitos de consumo na pandemia em vídeos, *podcasts*, redes sociais, revistas científicas, institutos de pesquisa, *sites* de instituições comerciais e redes de veículos de comunicação.

As adequações da disciplina foram bem recebidas pela turma, que havia apontado, como uma das dificuldades, o uso de plataformas e meios de comunicação muito diversificados, tais como *e-mail* institucional, Drive, Google Meet entre outros *softwares*, gerando ruídos na comunicação entre professor-aluno durante o semestre. A adesão ao Classroom como plataforma unificada, também para as demais disciplinas, criou um ambiente mais organizado para o processo ensino-aprendizagem, superando alguns obstáculos de cronograma de entrega de atividades, prazos e *feedbacks* mais integrados.

Já sobre a elaboração dos mapas, foi uma atividade conduzida de forma mais livre e espontânea, que ocorreu em duas etapas: o mapa 1, que teve



como base um texto da bibliografia básica da disciplina; e o mapa 2 – que foi referente ao trabalho final – no qual deveriam ser expostos os resultados da pesquisa ativa dos alunos sobre as mudanças dos consumidores no período da pandemia.

Logo, para a realização do mapa 1, exigiu-se a leitura de um texto clássico de Toledo e Fortes (1989), que aborda as aproximações e diferenças entre as Relações Públicas e o *Marketing*, o qual deveria conter:

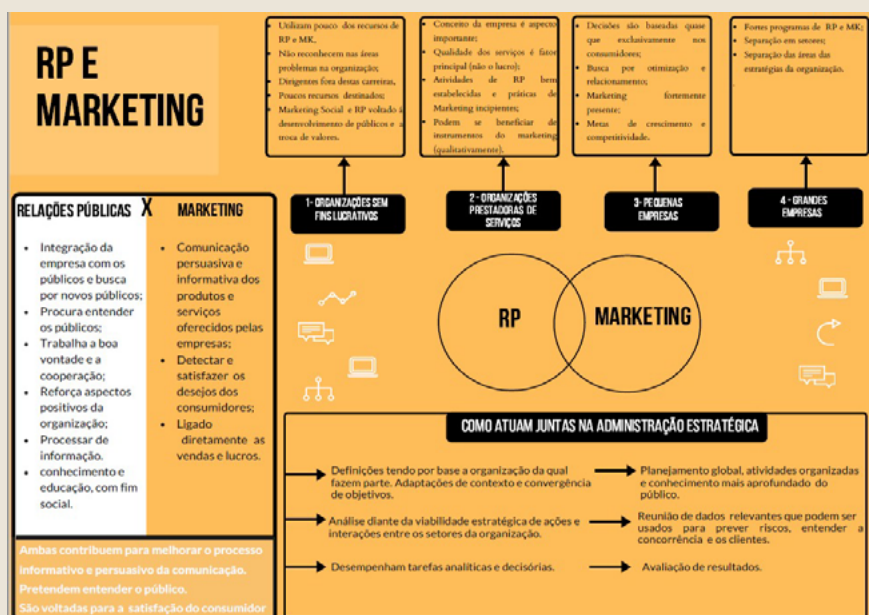
- a) as quatro categorias da inter-relação entre Marketing e Relações Públicas citadas pelos autores e os objetivos de cada uma delas; e
- b) as semelhanças e diferenças das estratégias e operações de Relações Públicas e Marketing, além de como ambas as áreas podem atuar juntas na administração estratégica.

E, para essa atividade, os alunos receberam as seguintes diretrizes:

- identificar conceitos-chave do conteúdo do texto a ser mapeado e colocá-los numa lista;
- conectá-los com uso de setas e linhas, explicando a relação entre eles;
- colocar os conceitos hierarquicamente superiores em letras maiúsculas;
- fazer um mapa estrutural e não sequencial, ou seja, sem a preocupação de uma imagem com começo e fim; e
- refletir sobre o que foi lido.

A Figura 13 é um exemplo de mapa desenvolvido pelos alunos, a partir do texto.

Figura 13 – Mapa de Relações Públicas e Marketing



Fonte: elaborado por alunos do curso de Relações Públicas (UNESP), do 2º semestre do 3º ano de 2020.

Neste esforço, também foram compartilhados com os alunos vários programas e vídeos com passo a passo de como fazer ou construir um mapa mental via *softwares* ou inteligência artificial (IA), tais como: o GoConqr (<https://www.goconqr.com/pt-br/mapas-mentais/>); o Mind Meister (<https://www.mindmeister.com/>); o Canva (www.canva.com), ou como usar os recursos de editores de texto do Office (Word, PowerPoint ou Libre Office), além de oferecer a oportunidade de se fazer à mão o esquema e registrá-lo numa foto para a apresentação.

Como consequência dessa tarefa, os alunos realizaram a leitura e interpretaram por meio do mapa 1, os principais conceitos e apontamentos. Para a sua construção indicou-se os recursos digitais, que permitiam a escolha de modelos e *upload* de fotos. O mapa completo poderia ser anexado diretamente no Classroom, ou apenas encaminhá-lo via *link* de acesso, ou ainda disponibilizar a foto do mapa feito à mão.

Observa-se que a competência, entendida como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes (individual) e saberes, também foi desenvolvida nesta atividade, pois exercitou-a ao conseguir selecionar e avaliar os dados disponíveis e transformá-los em conhecimento aplicável: neste caso específico, relacionando com as áreas de Relações Públicas e Marketing, desta-

cando suas similaridades e divergências na administração estratégica de uma organização.

Quanto ao mapa 2, ou o trabalho final, entendendo que a disciplina de *Marketing* deve abordar o mercado e suas dinâmicas, mesmo num ambiente instável, foi requerida a construção de um diagrama que representasse as adaptações do consumidor em seus hábitos de consumo no período de pandemia, e para isso as diretrizes encaminhadas aos alunos foram:

- 1) Pensar em produtos ou serviços que tenham se tornado essenciais para o cotidiano no contexto do isolamento social;
- 2) Justificar a escolha do produto/serviço por meio de matérias de jornais, dados de órgãos oficiais e afins, que mostrassem o aumento de sua procura e/ou sua relevância para o contexto mencionado;
- 3) Refletir sobre um público-alvo para quem esses produtos e serviços eram relevantes, e justificar a escolha de acordo com as informações levantadas;
- 4) Contatar parentes e amigos que façam parte do perfil de clientela da segmentação de mercado escolhida, de acordo com os critérios sociodemográficos estabelecidos pelo grupo (idade, sexo, lugar em que mora, renda etc.);
- 5) Entrevistar brevemente os sujeitos selecionados e criar o mapa da empatia para verificar o que pensam e sentem, percebem/veem, atitudes e comportamentos que apresentam, o que escutam de amigos/influenciadores, e quais são suas dores (fraquezas, medos, obstáculos) e ganhos (desejos, necessidades);
- 6) Trabalhar todas essas características em relação ao produto/serviço que foi definido para esse público; e
- 7) Elaborar um vídeo curto (máximo 5 minutos) apresentando o mapa concluído e relatando as justificativas para seleção do produto, público-alvo, e como foi o processo de seleção, informando as fontes de dados (matérias de jornais, informações de órgãos públicos e afins) usadas no trabalho.

Com essas considerações como ponto de partida, os alunos realizaram trabalhos que puderam evidenciar o conteúdo aprendido no semestre, tendo como objetivo a capacitação destes para atuar no mercado frente aos anseios de seus públicos, como mostram as Figuras 14 e 15.

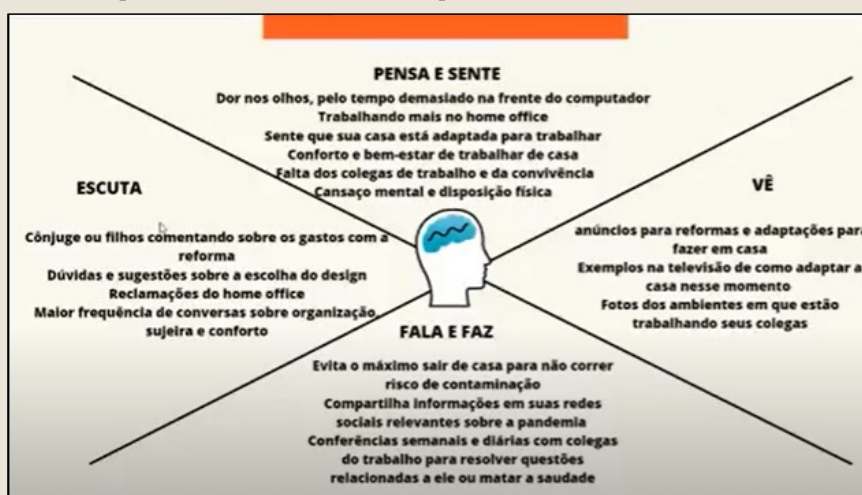


Figura 14 – Exemplo de serviço afetado pela pandemia escolhido pelo grupo



Fonte: elaborado por alunos do curso de Relações Públicas (UNESP), do 2º semestre do 3º ano de 2020.

Figura 15 – Mapa do consumidor construído pelos alunos referente ao consumidor e serviço



Fonte: elaborado por alunos do curso de Relações Públicas (UNESP), do 2º semestre do 3º ano de 2020.

Em suma, o trabalho permitiu alinhar a disciplina de *Marketing* às questões sociais e ao contexto pandêmico vivenciado por todos nós, professores e alunos, e o impacto que essa crise trouxe em nosso cotidiano e consumo.

No momento do compartilhamento dos trabalhos, o aluno pôde enviar o vídeo produzido via Classroom, e nesta mesma plataforma recebeu o *feedback* referente aos tópicos exigidos para a referida atividade avaliativa. Todos os integrantes desta turma puderam assistir aos vídeos produzidos pelos colegas, o que estimulou o debate acerca da aprendizagem construída ao longo da

disciplina.

Para Johnston e Webber (2005), identificar, mediante qualquer canal ou meio, a informação adequada às suas necessidades, leva o sujeito ao uso correto e ético desta na sociedade: é o que se denomina de *competência em informação*, ou seja, a ação que envolve a comunicação no comportamento e competência do sujeito.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos neste relato, as metodologias de uma disciplina precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Por exemplo, se queremos que os alunos sejam proativos, é necessário adotar métodos em que eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas, sob as quais eles possam tomar decisões e avaliar os resultados. Logicamente, isso deve acontecer com organização e apoio de materiais relevantes.

Também esperamos que eles sejam criativos, e para isso precisamos deixá-los experimentar outras possibilidades de mostrar suas iniciativas. Por isso, com esse método de elaboração de mapas, a intenção foi estabelecer caminhos para avançar mais no conhecimento aprofundado sobre *marketing*, incluindo o desenvolvimento de competências socioemocionais do trabalho em grupo e de auxílio entre eles, especialmente quando no uso dos *softwares* e práticas de construção de infográficos e diagramas ilustrativos.

Teóricos como Dewey (1959), Freire (1996), Novak e Gowin (1999), Rogers (1973), entre outros, já há muito tempo enfatizam a importância de substituir os métodos tradicionais de educação por modelos mais centrados na aprendizagem do aluno, dialogando com ele, estimulando-o e envolvendo-o a partir de problemas reais, desafios relevantes, atividades lúdicas, projetos em grupo, ou seja, uma mudança, não somente do currículo, mas da configuração do processo de ensino, da atuação dos docentes e da organização das atividades didáticas, espaços e tempos de aprendizados individuais e coletivos.

Portanto, observou-se que o ERE proporcionou um espaço para essa aprendizagem ativa, na busca, seleção e análise de informações que foi orientada pela construção dos mapas: o primeiro, com o objetivo de se aprofundar no conteúdo, e o segundo sobre os novos arranjos e impactos no consumo e



consumidores trazidos pela Covid-19.

Como resultado da metodologia, observou-se que foi possível fazer com que os alunos realmente se interessassem pelos apelos de *marketing* que ocorrem nesta fase – exigidos para a sobrevivência no mercado – colocando-os em contato com os problemas que as diferentes organizações e setores tiveram que enfrentar. Houve a percepção sobre a pandemia e suas consequências, não apenas na vida pessoal, mas na educação, no mercado e no consumo, propiciando também a análise do ambiente de forma ampla.

Logo, ficou evidente o papel social e cidadão que a disciplina pôde trazer, exercitando a compreensão do cenário.

Todos os envolvidos nesse “cotidiano à distância” estão se reinventando, num esforço conjunto a serviço de nossos alunos com o intuito de promover um processo de ensino-aprendizagem que, de alguma forma, minimize algumas perdas que, inevitavelmente, ocorrerão (Bahia, 2020, p. 124).

Deste modo, entendendo a competência em informação como um recurso para promoção de busca e de uso de dados de forma autônoma, vemos que este modelo de mapas utilizado na disciplina estimulou a aprendizagem e o exercício de práticas para a tomada de decisão, para a resolução de problemas e aprendizagem ativa (Belluzzo, 2020).

Notamos, ao final do semestre, que a competência em informação foi exercitada no decorrer das atividades propostas, para gerar mais confiança, espírito de colaboração e autonomia na turma da disciplina de *Marketing* no curso de Relações Públicas, durante o período de ERE.

REFERÊNCIAS

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Presidential Committee on Information Literacy**: final report. Chicago, IL: ALA, 1989.

BAHIA, N. P. Pandemia!!! E agora? Reflexões sobre o cotidiano escolar à distância. **Cadernos CERU**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 116-125, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v31i1p116-125>



BASTOS, C. C. Metodologias Ativas. **Educação & Medicina** [Blog], 24 fev. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BEHAR, P. A. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Jornal da Universidade, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BELLUZZO, R. C. B. **Construção de mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação**. 2ª ed. Bauru: Cá Entre Nós, 2007.

BELLUZZO, R. C. B. Competência em informação: das origens às tendências. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 30, n. 4, p. 1-28, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1809-4783.2020v30n4.57045>

BERBEL, N. A. N. As Metodologias Ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5433/1679-0359.2011v32n1p25>

BRASIL. Ministério da Educação (Brasil). **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 mar. 2020.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

FACHIN, R. C.; TANURE, B.; DUARTE, R. G. **Uso de casos no ensino de administração**. São Paulo: Thomson, 2007.

FERRARI, M. A. Relações Públicas, função estratégica e responsabilidade social. **Revista de Estudos de Jornalismo e Relações Públicas**, São Bernardo do Campo, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRUNIG, J. E.; HUNT, T. **Managing public relations**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1984.

JOHNSTON, B.; WEBBER, S. As we may think: information literacy as a discipline for the information age. **Research Strategies**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 108-121, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.resstr.2006.06.005>



KUNSCH, M. M. K. **Planejamento de Relações Públicas na comunicação integrada**. 5ª ed. São Paulo: Summus, 2003.

KUNSCH, M. M. K. Gestão das Relações Públicas na contemporaneidade e a sua institucionalização profissional e acadêmica no Brasil. **Organicom**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 30-61, 2006. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.2006.139990>

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. 2ª ed. Lisboa: Plátano, 1999.

PASTORI, G. Consumerismo: conceitos de uma nova forma de pensar o consumo. **Medium** [Blog], Blogando, 25 set. 2018. Disponível em: <https://medium.com/blogando/consumerismo-conceitos-de-uma-forma-de-pensar-o-consumo-8891accd8cb>. Acesso em: 5 jan. 2021.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

SANTOS, P. B. Comunicação e marketing no contexto da sustentabilidade dos negócios. In: KUNSCH, M. M. K.; OLIVEIRA, I. L. (org.). **A comunicação na gestão da sustentabilidade das organizações**. São Caetano do Sul: Difusão, 2009. p. 147-160.

TOLEDO, G. L.; FORTES, W. G. Relações Públicas e marketing: uma abordagem estratégica. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 3-10, 1989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rausp/article/view/180168>. Acesso em: 18 mar. 2022.

YANAZE, M. H. **Gestão de marketing e comunicação**. São Paulo: Saraiva, 2007.



RELATO 8:

EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENSINO REMOTO ESPECIAL: USO DA TECNOLOGIA PARA A INCLUSÃO

Ana Carolina de Araújo Silva⁴²
Ayumi Nakaba Shibayama⁴³

RESUMO

Este relato descreve a experiência com a Educação Especial na disciplina *Oficina de Língua Portuguesa* do curso de Tecnologia em Comunicação Institucional da Universidade Federal do Paraná. A disciplina aconteceu de janeiro a abril de 2021. A turma era composta de 30 alunos, dentre eles uma acadêmica de Educação Especial. Iniciamos este texto localizando o contexto da experiência vivenciada, e então abordamos alguns aspectos relacionados com a Educação Especial (Kalbach, 2009; Smith, 2008) e acessibilidade (CIPE-AD, 2021), partilhando as ações práticas realizadas. O trabalho apresenta a adaptação do Ambiente Virtual de Aprendizagem para a Educação Especial.

Palavras-chave: pandemia; acessibilidade; tecnologia assistida; ensino remoto; inclusão social.

⁴² Professora do curso de Comunicação Institucional da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Comunicação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). E-mail: anacarolaraujosilva@ufpr.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8934256951399210>.

⁴³ Professora do curso de Publicidade e Propaganda da UFPR. Doutora em Letras pela UFPR. E-mail: ayu.shiba@ufpr.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2382244971250704>.



ABSTRACT

This experience report describes the experience with Special Education in the discipline of Portuguese Language Workshop of Institutional Communication Technology Course at the Federal University of Paraná. The discipline took place from January to April 2021. The class was composed of 30 students, including a special education student. We begin this text presenting the context of the experience and then we approach some aspects related to special education (Kalbach, 2009; Smith, 2008) and accessibility (CIPEAD, 2021) sharing the practical actions carried out. The work presents the adaptation of the virtual learning environment for special education.

Keywords: pandemic; accessibility; assistive technology; remote teaching; social Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

No livro *Introdução à Educação Especial*, Smith (2008) apresenta uma visão ampla sobre o ensino para Pessoa com Necessidades Especiais (PNE). No início de cada capítulo do livro, há uma seção introdutória chamada *Uma Visão Pessoal*, na qual alguém com necessidade especial, um membro da família de um indivíduo com deficiências ou um profissional com a sua carreira dedicada à Educação Especial relata a sua história.

Essa seção inspirou a escrita deste relato, resultante da experiência com a Educação Especial na disciplina *Oficina de Língua Portuguesa* do curso de Tecnologia em Comunicação Institucional (TCI), do Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no 2º período de Ensino Remoto Especial (ERE2), de 18 de janeiro de 2021 a 2 de abril de 2021.

Primeiro, localizamos o contexto no qual se desenvolveu a prática, e então abordamos alguns aspectos relacionados com a Educação Especial e acessibilidade, partilhando uma experiência vivenciada. Uma atividade realizada com a turma envolvia a resolução de um questionário na UFPR Virtual, composto de perguntas e respostas escritas. A turma era composta de 30 alunos, dentre eles a acadêmica de Educação Especial, que possui paralisia cerebral.



Conjuntamente, percebemos uma maior facilidade dessa acadêmica de Educação Especial em interações em formato oral e, por isso, adaptamos esta atividade avaliativa em formato de questionário para o formato audiovisual, composto de *slides* explicativos e vídeo da professora com questões interativas utilizando o recurso H5P⁴⁴. Essa experiência, em formato menos detalhado, também foi partilhada no projeto denominado *Compartilha UFPR*, iniciativa que teve o objetivo de promover e dar visibilidade às atividades realizadas pela universidade durante o período de pandemia na UFPR, por meio da divulgação de projetos de pesquisa, relatos de experiências, ensaios fotográficos, memórias e vídeos de curta duração⁴⁵ (GFarias, 2021).

O objetivo da Oficina de Língua Portuguesa é aperfeiçoar a habilidade de se expressar por meio da escrita com respeito às normas cultas da Língua Portuguesa, através do entendimento de noções como: variedade linguística, modalidade oral e escrita, tipos e gêneros textuais, além de regras básicas da Língua Portuguesa.

A referida disciplina se insere no campo comunicação e se baseia na concepção de linguagem como um meio de compreensão e construção de diferentes sentidos, considerando os variados contextos, considerando que “[...] em um mundo cada vez mais conectado virtualmente, propor tarefas dessa natureza pode propiciar usos da linguagem mais próximos do cotidiano e possibilitar maior engajamento, portanto, maior aprendizagem” (Brahim *et al.*, 2021, p. 26).

Nessa perspectiva, tínhamos a tarefa de realizar essa disciplina em formato remoto, em razão da pandemia da Covid-19. Além disso, pensamos em como propor uma boa experiência de aprendizagem na perspectiva da Educação Especial para uma construção de sentido relevante por parte desta aluna.

Assim, o propósito envolvia não apenas apresentar os conteúdos e construir o conhecimento, mas também permitir uma experiência de acolhida e inclusão neste primeiro ano de curso. Nas palavras de Brahim *et al.* (2021, p.

⁴⁴ O termo H5P significa HTML5 Package, e é um dos principais *plugins* relacionados com o conteúdo do *moodle*. Com essa tecnologia é possível montar conteúdos interativos, de modo a atender diferentes demandas de aprendizagem, especialmente relacionadas com estratégias lúdicas e de gamificação (Gfarias, 2021).

⁴⁵ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Pró-Reitora de Graduação e Educação Profissional Compartilha UFPR: Ensinar e Aprender no contexto da Pandemia. Disponível em: <https://compartilhaufpr.ufpr.br/>



28): “[...] produzir textos é um processo de construção de sentidos usado para interagir com outras pessoas, para demonstrar empatia ou indiferença [...]; demonstrar alegria, frustração ou repreensão [...]”.

Tão importante quanto adquirir conhecimentos relacionados com os conteúdos ministrados era realizar a inclusão e acolhida na prática acadêmica cotidiana. A disciplina aconteceu com atividades semanais, divididas em síncronas e assíncronas, ministradas a estudantes do 1º ano do curso.

A UFPR Virtual foi utilizada como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)⁴⁶, para disponibilização de material didático e postagem das atividades realizadas pelos estudantes. Para as atividades síncronas da disciplina, uma hora por semana, os encontros com os alunos aconteceram através do aplicativo Microsoft Teams. Tais encontros eram gravados, com a devida autorização dos estudantes, e o *link* da gravação era disponibilizado na plataforma.

Os encontros síncronos envolveram aulas expositivas, leituras, orientação e produção de textos. Havia atualização semanal do ambiente com materiais didáticos para as atividades de ensino, vídeos, *links* dos encontros síncronos gravados, *slides* e textos de apoio para as atividades conforme o cronograma de aulas da disciplina.

Este relato é redigido sob a perspectiva da então coordenação do curso de TCI e da professora substituta ministrante da disciplina. O objetivo da presente partilha se justifica na crença de que:

Quando escrevemos, trazemos para a forma escrita coisas que pensamos e aprendemos no e com o mundo, coisas que queremos que sejam aceitas e entendidas pelas nossas leitoras, reunindo nossa própria voz com muitas outras vozes que ecoam em nossas mentes (Brahim *et al.*, 2021, p. 31).

Esta partilha se justifica pelo fato da necessidade de ações inclusivas em quaisquer instâncias de ensino. O ensino *on-line* repentino ocasionado pela pandemia da Covid-19 em 2020 foi um desafio docente, e este relato

⁴⁶ AVA é um ambiente virtual desenvolvido para ajudar professores e tutores no gerenciamento de conteúdos e materiais complementares para os seus estudantes, e na gestão completa de cursos digitais. A UFPR Virtual é uma AVA configurado na plataforma Moodle.



pretende se constituir como uma possibilidade de uso de tecnologias de forma inclusiva na Educação Superior.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Primeiramente, fizemos a descrição fundamentada sob a perspectiva teórica da disciplina Oficina de Língua Portuguesa.

O curso de TCI tem a finalidade de proporcionar condições para que o aluno desenvolva competências e habilidades referentes ao perfil profissional desejado, atendendo aos objetivos propostos. A matriz curricular oferece conteúdos de formação básica e específica que se integram mediante processo educativo fundamentado na articulação entre teoria e prática (UFPR, 2018).

A matriz curricular do curso trabalha sob o ponto de vista de uma formação ampla, procurando explorar eixos fundamentais, dentre eles a linguagem, entendida como a capacidade para compreender e usar um sistema complexo e dinâmico de símbolos contemplando diferentes modalidades que permitem a comunicação. Nesse eixo encontram-se, além da disciplina *Oficina de Língua Portuguesa*, citada neste manuscrito, todas as disciplinas denominadas *Oficinas de Textos* (informativo, descritivo, persuasivo, corporativo e para mídias digitais e institucionais) (UFPR, 2018).

A disciplina *Oficina de Língua Portuguesa* é obrigatória, e foi criada por decisão do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, diante da percepção por parte dos professores da frágil formação em Língua Portuguesa dos ingressantes no curso. Tal deficiência reflete negativamente no desempenho dos alunos no momento da produção dos variados gêneros textuais explorados e trabalhados ao longo do curso. Assim, sentiu-se a necessidade de criar uma disciplina básica de Língua Portuguesa, que desse subsídio às demais disciplinas de produção textual.

A ementa da disciplina prevê: a prática de produção de textos; análise sintática (pontuação, flexão verbal e nominal); regência verbal; pronomes (demonstrativos, átonos, relativos); o período e o parágrafo; técnicas de leitura e compreensão textual; textos complexos (coesão e coerência entre os parágrafos, períodos complexos e textualidade) (UFPR, 2018). A seguir, tem-se a descrição fundamentada da experiência na perspectiva prática.



No período de preparação de aulas para o ERE2, a coordenadora do curso de TCI se reuniu com a professora substituta e duas outras professoras do colegiado do curso. Foram dadas instruções a respeito do ERE, do contexto de cada disciplina, das plataformas a serem utilizadas (UFPR Virtual, Microsoft Teams, Jitsi etc.), das gravações das aulas e autorizações para estas, do acesso à *Minha Biblioteca* e às ementas para elaboração dos planos de ensino.

No momento, foram apresentadas as turmas para as quais a professora ministraria as disciplinas, especificando o perfil da acadêmica de Educação Especial. A aluna já havia cursado e sido aprovada em três disciplinas de forma remota no curso, durante o primeiro período especial. Na ocasião, além do trabalho com as docentes das disciplinas, também houve o auxílio de duas tutoras bolsistas, do Programa Incluir, do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE/UFPR).

As tutoras bolsistas eram da área de Comunicação e de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, respectivamente. Esse auxílio é fruto do Programa Incluir – acessibilidade e inclusão para o público-alvo da Educação Especial da UFPR, por meio do NAPNE da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e de Diversidade (SIPAD) da UFPR. As tutoras auxiliaram a discente em questões referentes à compreensão do conteúdo da disciplina e tecnologias para o ensino remoto. Especificamente no período da disciplina citada neste artigo, o programa estava selecionando novos tutores, por isso o apoio da monitora digital do NTE/SEPT (SIPAD, 2021).

Diante desse contexto, a questão que se colocava para a professora era: Como adaptar o AVA para uma abordagem de ensino de acessibilidade e acolhimento?

A professora ministrante da disciplina buscou referências para a preparação das aulas. Ela realizou um curso do Instituto Nacional de Educação a Distância (INED) denominado *Educação Especial – Paralisia Cerebral*, em que conheceu particularidades sobre a Educação Especial, suas características, aspectos educacionais importantes para a prática pedagógica, além de necessidades relacionadas com a linguagem e comunicação. O curso contribuiu para refletir sobre técnicas de ensino, métodos interativos e atividades envolvendo jogos para motivar a participação e facilitar o aprendizado. Além disso, recursos disponibilizados pela Universidade também contribuíram para o delineamento pedagógico.



Na UFPR, desde 2018, “[...] a CIPEAD/PROGRAD tem incluído medidas acessíveis em seus cursos intensificando o diálogo com a comunidade acadêmica que utiliza a acessibilidade digital” (UFPR, 2021). Mais especificamente, na UFPR Virtual, foram implementadas duas estratégias para a acessibilidade digital: tecnológica e educacional. Do ponto de vista tecnológico, o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (e-MAG), coerente com as necessidades brasileiras e em conformidade com os padrões internacionais UBrasil, 2014). Na perspectiva educacional, foi disponibilizado um conjunto de recursos tecnológicos intitulado *Boas Práticas de acessibilidade* (CIPEAD, 2021).

Após conhecer um pouco mais sobre a Educação Especial, tecnologia assistiva e acessibilidade, realizamos a adaptação da disciplina para essa acadêmica.

3. RESULTADOS E ANÁLISE: IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO

O aluno precisa de ambientes físicos acessíveis à aprendizagem, de aceitação e entendimento, de objetivos que promovam independência, de adaptações à sua aprendizagem individual e às suas necessidades de saúde. Algumas barreiras para a participação de PNE incluem: acesso aos ambientes nos quais a mobilidade prejudica ou impede a sua participação na corrente social; lidar com preconceitos, rejeição e discriminação; ter dificuldades de vida independente (Smith, 2008).

Na Educação Especial, as chamadas *tecnologias assistivas* são uma classe de dispositivos que ajudam as PNEs a usarem a *web*. Leitores de tela são a tecnologia assistiva mais comum: após acessar uma página, estes programas leem o conteúdo em voz alta, sintetizada por computador.

A acessibilidade é lei em muitos países, mas além da conformidade com questões legais, a acessibilidade é também uma boa prática (Kalbach, 2009). Por exemplo, a acessibilidade na *web* comumente se refere a construir *sites* de forma que PNEs possam acessá-los e utilizá-los. Recomendações e práticas focam em usuários com deficiências visuais, mas existem outras dificuldades,



relacionadas com a mobilidade ou com a aprendizagem, que também se encaixam no contexto de acessibilidade (Kalbach, 2009).

Instruções apresentadas por Smith (2008) ajudam em relação ao processo pedagógico no que diz respeito a alterar as demandas de respostas do aluno: falar ao invés de escrever, usar um sintetizador de voz, escrever em vez de falar, usar impressos do computador ou ditar a resposta. A flexibilidade nos prazos, para completar as tarefas, e a abreviação das tarefas, também podem contribuir para o processo de aprendizagem.

Refletindo e partilhando sobre o andamento do processo de aprendizagem com a coordenadora do curso de TCI e monitora digital, percebemos uma facilidade maior da acadêmica de Educação Especial com a oralidade, uma preferência por se expressar oralmente, apesar da dificuldade na fala. Assim, utilizamos duas estratégias: a primeira delas foi estabelecer um horário específico, de aproximadamente 30 minutos após cada encontro síncrono da disciplina, para atender às dúvidas da acadêmica.

Os dados do presente relato foram coletados através de entrevistas e relatórios. Foram feitos todos os esclarecimentos sobre o uso dos dados gerados à acadêmica, bem como sobre a participação não obrigatória, facultativa e voluntária. A segunda estratégia foi – com a ajuda do técnico administrativo do NTE/SEPT – preparar uma sala diferenciada na UFPR Virtual, com material e recursos adicionais de vídeos para facilitar a compreensão.

Para a disciplina havia uma monitora digital. Suas atividades envolviam o atendimento de dúvidas, elaboração de planilha para acompanhamento pedagógico dos alunos na UFPR Virtual, auxílio na comunicação entre professora e alunos, revisão e teste dos materiais desenvolvidos para a turma, tais como *slides* e vídeos. Além disso, a monitora auxiliou a acadêmica de Educação Especial na realização das tarefas da disciplina.

Em um trabalho conjunto com a professora, coordenadora e técnico do NTE, foram realizadas as adaptações técnicas das atividades na UFPR Virtual para esta acadêmica com foco na oralidade, através da elaboração de materiais sobre compreensão textual e de atividades de interação com o uso do H5P.

No decorrer da disciplina, em um trabalho colaborativo, adaptamos materiais e atividades para facilitar a produção de textos e compreensão do



conteúdo. O recorte feito para este relato chamamos de *atividade avaliativa orientada*. A avaliação na disciplina se constituiu de tarefas, questionários e trabalhos disponibilizados ao longo do período. A nota final de cada estudante foi obtida através da média aritmética das tarefas realizadas e entregues.

Esse processo de avaliação envolvia questionários e atividades de produção de textos verbais escritos. Uma das atividades era composta de um questionário de interpretação textual com perguntas e respostas abertas e de múltipla escolha, criado com o recurso da UFPR Virtual. Houve três tentativas de resolução do questionário escrito pela acadêmica, entretanto, percebemos pouca compreensão dos enunciados no formato apresentado.

A não compreensão gerava uma sensação de dúvida na aluna, manifestada através do envio de mensagens, em que solicitava um retorno sobre o seu desempenho. Identificando a dificuldade da estudante em realizar a atividade neste formato de questionário, flexibilizamos e adaptamos o conteúdo para o formato audiovisual, composto de *slides* explicativos e vídeo expositivo com questões interativas, utilizando o recurso H5P, conforme ilustrado na Figura 16.

Figura 16 – H5P: Atividade Avaliativa Orientada



Fonte: as autoras (2021).

A adaptação da atividade do formato escrito para o oral foi realizada com base na ideia de que “[...] não produzimos textos orais e escritos apenas com linguagem verbal; podemos fazer uso de diversas linguagens e recursos [...]” (Brahim *et al.*, 2021, p. 28). Assim, o processo de avaliação pode ser flexibilizado sem comprometer a compreensão dos conteúdos, pois “[...] existem diferentes formas de construir textos orais, visuais, escritos, em diversas modalidades e conforme as situações comunicativas em que elas acontecem” (Brahim *et al.*, 2021, p. 37).

Em relação à acadêmica, foi possível explorar conhecimentos, como: noções sobre regras de pontuação e seu valor em sentenças na construção da linguagem verbal escrita; percepção das diferenças, valores e contextos de uso de letras maiúsculas e minúsculas; o uso de letras maiúsculas em contextos digitais; noções de navegação na plataforma UFPR Virtual. Além disso, pontuou-se o desenvolvimento das competências, como: melhora na dedicação do curso pela discente e retorno positivo por conta de uma realização bem-sucedida da tarefa solicitada; diminuição da frustração na realização de avaliações; maior autonomia na realização das atividades propostas; melhora na forma de comunicar e expressar dúvida e questões através de encontros síncronos, *chat* ou *e-mail*.

O trabalho desenvolvido colaborativamente com a coordenação, colegiado de TCI, NAPNE, monitora digital com o apoio da Coordenadoria de Integração de Políticas de Educação a Distância (CIPEAD), formou um contexto adequado para a adaptação do AVA para a Educação Especial.

Ao fim da disciplina, tivemos um retorno positivo da acadêmica sobre a experiência na disciplina. Nas palavras dela: *“Eu não sabia usar o teams, nunca estudei on-line, com a paciência dos professores comigo e com ajuda das monitoras, eu consegui vencer a minha primeira experiência de estudo on-line”*. Em particular, sobre a atividade avaliativa orientada, a experiência foi descrita como: *“Eu consegui entender o vídeo, consegui responder às perguntas [...] me sentia tranquila”*.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência docente teve como objetivo partilhar uma experiência vivida e apresentar uma possibilidade de prática pedagógica para uma abordagem inclusiva. Em uma abordagem de acessibilidade, seja presencial, remotamente ou de forma híbrida, podemos fazer ajustes, com as chamadas tecnologias assistivas, para atender demandas específicas de acadêmicos de Educação Especial.

O presente texto apresenta uma iniciativa que teve retorno assertivo, com engajamento da acadêmica e o registro de uma experiência positiva. Relatamos a prática vivida a fim de incentivar o uso de recursos tecnológicos pela



comunidade acadêmica, na acessibilidade de conhecimentos e, principalmente, em ações inclusivas no âmbito do ensino universitário.

As ações propostas e executadas durante a vivência da disciplina Oficina de Língua Portuguesa, oportunizaram a apreensão de conhecimentos e a execução de atividades para a acadêmica em questão, mas também serviram como meio de aprendizado para todos os envolvidos. As experiências em AVA, com Recursos Educacionais Abertos (REA), com H5P e outros, foram oportunidades de maior ampliação de conhecimentos digitais que auxiliam na integração de práticas educacionais às tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

BRAHIM, A. C. S. M. *et al.* **A linguagem na vida**. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

BRASIL. **e-MAG**: modelo de acessibilidade em governo eletrônico. Versão 3.1. Brasília, DF: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, abr. 2014. 92 p. Disponível em: <https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/eMAGv31.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

CIPEAD. Coordenadoria de Integração de Políticas de Educação a Distância. **Acessibilidade na UFPR Virtual**. 2021. Disponível em: <http://www.cipead.ufpr.br/portal1/index.php/cipead/periodo-especial-ufpr/acessibilidade-digital/>. Acesso em: 25 ago. 2021.

GFARIAS. **Html 5 Package**. 2021. Disponível em: <https://gfarias.com/web/solucoes/h5p/>. Acesso em: 29 set. 2021.

KALBACH, J. **Design de Navegação Web**. Minha Biblioteca, Grupo A, 2009.

SIPAD. Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade. **Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais**. 2021. Disponível em: <http://www.sipad.ufpr.br/portal/napne-2/> Acesso em: 30 set. 2021.

SMITH, D. **Introdução à Educação Especial**. Minha Biblioteca, Grupo A, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Educação, Profissional e Tecnológica. **Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Comunicação Institucional**, 2018, 292 p.



RELATO 9:

SENTIDOS SOBRE O “UNABOMBER”: EXPERIÊNCIA DO- CENTE COMO PRÁTICA DE METODOLOGIA ATIVA EM TEMPOS DE COVID-19 NA UFAL (2021)

Manuela Rau de Almeida Callou⁴⁷

Juan Pablo Ricardo⁴⁸

RESUMO

A docência em tempos de pandemia demanda aplicação de práticas de Metodologia Ativa, que são intensificadas nesse contexto. Portanto, a experiência da atividade *Sentidos sobre o Unabomber*, da professora Manuela Callou, na disciplina *Linguagem Verbal I* alcançou o objetivo de utilizar Metodologia Ativa através da prática da Análise do Discurso em uma série de televisão que traz, inclusive, a inovação do trabalho linguista e do discurso para desvendar um sujeito que estava sendo procurado pela polícia, nos Estados Unidos. A atividade foi desenvolvida como prática final da disciplina, consolidando todo o aprendizado dos alunos durante o semestre letivo.

Palavras-chave: Metodologia Ativa; Análise do Discurso; sentidos; poder disciplinar; poder estratégico.

⁴⁷ Docente do curso de Relações Públicas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atualmente coordena o curso, além de ser integrante da linha de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Miatização, discurso e cidadania, do Grupo de Estudos em Relações Públicas (GERP) da UFAL. E-mail: manuela.callou@ichca.ufal.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3942948953364610>.

⁴⁸ Pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), do curso de Letras, integrante do grupo de pesquisa do CNPq Miatização, discurso e cidadania, do GERP-UFAL.



ABSTRACT

Teaching in times of pandemic demands the application of active methodology practices, which are intensified in this context. Therefore, the experience of the activity *Senses on the Unabomber*, by Professor Manuela Callou, in the subject *Verbal Language I*, reached the objective of using active methodology through the practice of discourse analysis in a television series that brings, including the innovation of the linguistic work and the discourse to unravel a subject who was being sought by the police in the United States. The activity was developed as the final practice of the discipline, consolidating all the students' learning during the school semester.

Keywords: Active Methodology; Discourse Analysis; senses; disciplinary power; strategic power.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 transformou a vida da humanidade. As instâncias sociais, nesse aspecto, precisaram se readaptar a esse contexto vivenciado, ressignificando novas maneiras de aprender e de ensinar. Assim, as Metodologias Ativas emergem, cada vez mais, como dinâmicas utilizadas para impulsionar o conhecimento dos alunos frente ao desafio do ensino universitário que passou a acontecer de forma *on-line*.

Portanto, a utilização de vídeos e séries, que compõem o que se chama de *streaming*, é intensificada no contexto pandêmico como uma forma de utilização de Metodologias Ativas, conectando a teoria à prática social, no qual os próprios alunos se sentem sujeitos e protagonistas das atividades desenvolvidas ao se tornarem partícipes desse processo.

Disciplinas como *Linguagem Verbal I* – componente da matriz curricular do curso de Relações Públicas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que traz na ementa o estudo e a discussão sobre a Análise do Discurso – são importantes diante da densidade e do encanto do tema a ser trabalhado com os alunos do 3º período, assim como o aprofundamento sobre o discurso e sentidos produzidos, destacando-se a utilização das Metodologias



Ativas como uma ferramenta que traz inovação ao processo de ensino-aprendizagem.

Como professora e educadora preocupada com as novas demandas da Educação Superior em tempos de isolamento social, além de pensar em novos formatos que possam favorecer a educação de forma inclusiva *on-line*, surgiu uma ideia de ser trabalhada com os alunos a Análise do Discurso a partir da série *Manhunt: Unabomber*, de 2017, com oito episódios, baseada em fato real.

Essa série traz o importante papel de um linguista forense que, a partir do conhecimento dele sobre o não dito (Ducrot, 1987), consegue construir o perfil, desvendar o que a polícia tentava há 17 anos, e encontrar o sujeito que ficou conhecido como *Unabomber*, responsável por fabricar e realizar atentados nos Estados Unidos da América (EUA), durante os anos 80, em São Francisco.

Essa atividade foi discutida, pensada e planejada pela professora do curso de Relações Públicas da UFAL, Manuela Callou, e pelo pesquisador Juan Pablo Ricardo, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), com o objetivo de avaliar todo o conhecimento apreendido pela turma, durante os semestres 2020.1 e 2020.2. Além disso, a importância desse trabalho foi retomar vários aspectos trabalhados com os alunos durante o semestre, além de trabalhar com metodologia inovadora no campo de estudo.

O desafio para os alunos foi a própria metodologia escolhida, baseada nas diferentes interfaces:

- 1) Livre escolha dos enunciados para Análise do Discurso, a partir da interação entre os componentes dos grupos;
- 2) Assistir ao capítulo 3 da série *Unabomber*, intitulado *Provas Ilícitas*, disponibilizada pela professora pelo Google Drive, constando também nas referências deste trabalho;
- 3) Entregar a parte escrita do trabalho à professora, para correção e posterior melhoria dos trabalhos realizados; e
- 4) Apresentar os enunciados e os sentidos a partir de uma roda de conversa, com intervenção crítica da professora, e análises e pontuações dos próprios colegas, com a liderança de um deles, escolhidos pela turma.



A atividade trouxe ainda mais dinamismo à turma, que já estava trabalhando com Análise do Discurso em músicas, textos políticos, charges e até discurso literário, reunindo uma compilação do conhecimento aprendido durante a disciplina.

2. DESENVOLVIMENTO

A experiência *Sentidos sobre o Unabomber* surgiu da própria vivência da professora enquanto pesquisadora, a partir do momento do planejamento das aulas, em discussão com o pesquisador Juan Pablo Ricardo. A professora Callou, com a prática das Metodologias Ativas, utilizou o audiovisual como um momento dinâmico e de aprendizagem entre os alunos sobre os aspectos do discurso estudados.

No momento de explicação sobre o trabalho, a professora deixou bem claro aos alunos para que descobrissem os sentidos do sujeito na série, além da função do não dito, de Ducrot (1987), perceptível no capítulo 3 de *Unabomber*, fazendo conexão de forma clara com os aspectos do discurso trabalhados em sala de aula.

Portanto, a professora postou no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UFAL a atividade *Sentidos sobre o Unabomber*, com as seguintes orientações:

1) *Briefing*:

A história da série começa quando o FBI convida um perfilador novato para se juntar à equipe. Em meio as pistas que nunca deram em nada, Jim Fitzgerald tenta descrever quem é o alvo, mas suas ideias e intenções não são levadas a sério, o que talvez seja uma das maiores frustrações da narrativa. No decorrer de oito episódios, vemos erros atrás de erros e o FBI cada vez mais distante do alvo. Em um determinado momento, o espectador conhece o Unabomber, ele é Ted Kaczynski. A história de Ted é contada sob sua perspectiva, o que promove até uma certa solidariedade no espectador mais empático. Ele é um homem que sofreu abusos de todos os tipos e tem uma vida carregada de traumas. Entretanto, nada disso é desculpa para os atentados que promoveu. O homem atormentou os agentes sem deixar rastros por 17 anos. Ao longo do tempo, cometeu 16 atentados matando três pessoas e ferindo 23. Os alvos do homem que ficou conhecido como Unabomber eram professores universitários,



cientistas, empresários e companhias aéreas. Durante os episódios, torcemos para que Fitz consiga fazer com que os policiais cabeça dura capturem Ted. Ao mesmo tempo, nos preocupamos com os danos psicológicos que o caso pode ter no perfilador. O episódio final é o melhor de todos. Atualmente, Ted tem 77 anos. Ele foi preso em 1996 e cumpre pena de prisão perpétua na penitenciária de segurança máxima de Florence, Colorado (Vieira, 2020).

2) Objetivo da atividade: investigar aspectos da Análise do Discurso no caso apresentado, especificamente no capítulo 3 da série *Unabomber*.

3) Procedimentos Metodológicos: cada grupo de cinco alunos deverão estudar o mesmo fenômeno. Ver o capítulo 3 da série, e identificar alguns enunciados e explicar os sentidos, citando os autores e teorias estudadas: Michel Pêcheux (sujeito, formação discursiva e formação ideológica; memória discursiva; polissemia; interdiscurso e não dito, Ducrot). Michel Foucault (vigiar, punir, poder estratégico e disciplinar).

4) Sumário do Trabalho: (Mínimo cinco páginas)

- Definição do objeto de estudo (Série *Unabomber*);
- Objetivo do trabalho;
- Dispositivos de Análise do Discurso no caso *Unabomber*. Aqui explicar os itens acima detalhados.

5) Roda de conversa: um lidera a conversa, e vai falando sobre o tema, enquanto os demais vão acrescentando as análises. O ideal é que o mediador (líder) possa ver toda a série

6) Material de apoio e o capítulo 3 da Série *Unabomber* (Moodle), seguido do *Manifesto a Sociedade Industrial e seu futuro*, de autoria do próprio *Unabomber*.

Para a realização desta atividade, os dispositivos da Análise do Discurso foram trabalhados durante o período acadêmico, de tal modo que aqui faremos uma breve discussão sobre eles. Em princípio, a professora optou pela escolha da Análise do Discurso francesa, porque dentro da metodologia de estudo, se poderia aplicar os conceitos mais relacionados com o contexto da ementa da disciplina.

Assim, uma das figuras que mais se destacam na Análise do Discurso é o filósofo e linguista francês Michel Pêcheux (1938-1983), considerado criador da Análise do Discurso Francesa que, baseado nas ideias de Althusser, evidenciou a teoria e a prática da ideologia nos discursos e das pesquisas realizadas por ele.



A abordagem da Análise do Discurso Francesa se caracteriza, portanto, pela interpelação do indivíduo em sujeito, que está assujeitado às condições de produção, no contexto social, histórico e político do qual faz parte. Portanto, aqui interessa os sentidos produzidos, buscando o entendimento dos sentidos através dos discursos, baseando-se no conteúdo do que é dito e não dito.

Por outro lado, a professora também considerou importante trabalhar com as estruturas de poder e essa relação dentro da sociedade, e como elas geram discursos institucionais, representando grupos que, ao discursarem, formam polos de pressão. Nesse contexto, Michel Foucault (1996) corresponde a um olhar crítico sobre as relações entre a sociedade, o discurso e o poder, daí a necessidade de os estudantes de Relações Públicas estarem a par desse conhecimento.

Do mesmo modo, e para ter uma análise completa sobre os discursos, usamos as ideias de Oswald Ducrot (1987) no referente às possibilidades de análise de discurso a partir do não dito, como um elemento importante também para reconhecer o sujeito do discurso e as ideologias implícitas no discurso.

Dessa forma, a base teórica principal trabalhada em sala de aula foi principalmente com esses autores que, mesmo com abordagens diferentes, revelam dispositivos de análises que a professora considera fundamental ser entendido, discutido e vivenciado nas teorias e práticas acadêmicas.

3. RESULTADOS E ANÁLISES

A implementação da atividade foi o resultado do que a turma já vinha trabalhando desde o início da disciplina. Dificuldades existiram, claro, e são inerentes ao processo de construção do conhecimento, principalmente porque os alunos já estavam mais acostumados em trabalhar com os discursos escritos, e agora se partiu para análise de um audiovisual. No entanto, os procedimentos seguiram sendo os mesmos: escolha dos enunciados e sequências discursivas, e interpretação dos sentidos do discurso.

Os alunos tiveram o tempo de duas semanas para a leitura dos materiais referentes especificamente à atividade, assistirem à série e fazerem a atividade solicitada, tudo pelo AVA da UFAL. Nesse tempo, as aulas síncro-



nas ainda estavam acontecendo, e também foram disponibilizados encontros assíncronos, para dirimir dúvidas na construção do trabalho.

Foi também estabelecido um prazo para envio da parte escrita e correção da professora, porque sempre foi deixado claro que o interesse da disciplina é a construção do conhecimento e, a partir do momento em que a professora envia uma devolutiva desse processo, os estudantes ainda teriam a oportunidade de fazer os ajustes necessários antes da roda de conversa e da entrega do trabalho, para obtenção da avaliação da disciplina.

Logo, a partir da série vista e entendida pelos alunos, as análises foram sendo desenvolvidas. Foram selecionados alguns enunciados, realizados pelas equipes dos estudantes, na atividade *Sentidos sobre o Unabomber*, como forma de exemplo dos sentidos encontrados pelas equipes de trabalho (aqui denominadas como Grupo 1, 2, 3 e 4):

1. Sobre sujeito/Formação Ideológica – Enunciado 1 (02:40):

Meu pai, ele... me fez entrar para os escoteiros, ele achou que ia me ajudar a fazer amigos. Não ajudou. Mas me ensinou a deixar o acampamento mais limpo do que quando o encontrei. Mas do que adianta? Se no dia seguinte uma madeireira vai chegar e derrubar toda a floresta? (Grupo 1).

– Sentidos:

Este é um discurso proferido pelo sujeito Unabomber em uma das cenas do episódio. Nela (e ao analisarmos todo o capítulo) podemos identificar a formação ideológica do Unabomber como sendo um ativista, defensor de uma causa social e da ecologia, contra o desmatamento e contra a sociedade industrial que prima, entre suas promessas, as indústrias e as tecnologias, mesmo que destruam o meio-ambiente. O sujeito Unabomber adquiriu para si a responsabilidade em defender o meio ambiente, pensamento que segundo as concepções de Pêcheux, partilha com outros sujeitos.

2. Sobre Polissemia – Enunciado 2 (05:6):

“Eles vão te enterrar em uma montanha de evidências”.

– Sentidos:

No episódio é perceptível a existência de inúmeras palavras e enunciados polissêmicos, isto é, que podem ser atribuídos a elas novos sentidos, considerando o contexto no qual é empregado, tendo em vista que uma das principais características da polissemia é a multiplicidade de sentidos. Além disso, Pêcheux (2016) explica que todo



discurso é polissêmico. Também é notável o uso de metáforas ao longo da trama, no qual os personagens a utilizam como ferramenta para coletar possíveis pistas e consequentemente solucionar o caso, que envolve o estudo da linguagem e todas suas peculiaridades. Logo no início do episódio quando o policial e linguista forense James Fitzgerald está prestes a conversar com o Unabomber, Ted Kaczynski, sobre um possível acordo entre ambos, é usado o enunciado acima com o sentido de que o sujeito (Ted) será sobrecarregado com inúmeras evidências, para isso os personagens fazem uso das palavras “enterrado” e “montanha” que no contexto no qual estão expostas não assumem sentido literal, porque são polissêmicas. Considerando que todo enunciado é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecem lugar a interpretação (Pêcheux, 2002), em um produto midiático e/ou televisivo como a série não é distinto em relação aos outros. Nesse caso, os diálogos e as palavras podem tomar para si novos sentidos e estarem sujeitos a interpretações (Grupo 1).

3. Sobre Memória e Interdiscurso – Enunciado 3 (08:18):

“Todas as evidências encontradas nesse lugar são consideradas frutos da árvore envenenada”.

– Sentidos:

O fruto de uma árvore envenenada mencionado é uma menção a uma teoria que possui o mesmo nome, é vista como uma metáfora que é entendida a partir da ideia de que, uma vez obtida a prova por meio ilícito todas as demais provas dela decorrentes, conhecidas como provas por derivação, também serão consideradas ilícitas, sendo assim se a árvore está envenenada, todos os seus frutos também estarão. Uma colocação adequada para o cenário em que os personagens se encontravam. Para Pêcheux (2016), o efeito metafórico é um fenômeno semântico caracterizado por ser uma substituição contextual a partir de um deslizamento de sentido entre duas ou mais palavras, definindo, assim, o sentido de todas elas na organização e coerência internas de um determinado discurso. Com isso, outros elementos que se faz presente neste enunciado é o interdiscurso e a memória discursiva que tem significados através dos pré-construídos, considerando como definido como aquilo que é se falado antes, em outro lugar, isto é, utilizado em outro contexto, sendo este a resolução do caso Unabomber (Grupo 2).

4. Sobre o não dito – Enunciado 4 (29:17)

Então, do que você não fala? Esposa, criança, família, você não fala disso. Trabalho, você não fala sobre isso, colegas, amigos, você não tem amigos, não tem computador, não tem tv, etc. Você está em al-



gum lugar, em algum outro lugar, isolado, é isso! Então essa é a sua pátria, onde não tem ninguém, onde não tem nada.

– Sentidos:

A construção do sujeito, ou seja, do Unabomber (Ted), na série foi através de mecanismos próprios do não-dito. O investigador Fritz começa a identificar a partir das palavras do próprio Manifesto as palavras que ele não utiliza. E Ducrot (1987) fala muito sobre isso. Dessa forma, começa a ter um perfil de quem é o sujeito. Fora disso, serve também elementos do paratexto, ou seja, a forma como escreve, tipos de citação, tipos de grafias e morfologia de palavras que apresentam uma temporalidade. Isso também é foucaultiano (1996), porque se centra não apenas no texto principal e sim que faz parte da análise também todos os elementos de produção do mesmo (Grupo 3).

5. Sobre Poder estratégico e poder disciplinar – Enunciado 5 (5:25):

Eu quero que você mude o mundo, eu quero que você comece a revolução, mas se você lutar contra isso, você vai perder o controle de tudo na sua vida. Você vai ser mais uma engrenagem impotente na máquina da justiça, até eles te prenderem na cadeia elétrica, você tem uma opção que vai ter algum poder de barganha, mas você só tem uma (Grupo 4).

– Sentidos:

O investigador Fitz, através do poder estratégico, tenta incitar o prisioneiro Ted a confessar a culpa do atentado com bombas. Fitz é pontual ao falar que a única opção mediante a tantos fatos contra Ted é ele confessar ser o Unabomber. As relações de poder disciplinar entre Ted e Fitz, Ted mesmo em posição de suspeito mantém Fitz em posição reguladora (poder disciplinar). Mesmo Fitz tendo certeza de que ele é o Unabomber, Ted manipula as circunstâncias da investigação na premissa de que Fitz não pode condená-lo com sua “linguística forense”. Como Foucault (1999) afirma, todo o conjunto que forma a sociedade é afetada, de certa forma, pelo poder e a vigilância, seja lá sua posição. E, por consequência, faz com que isso circule e crie relações de poder e fiscalização (Grupo 4).

A avaliação do exercício apresentado oralmente e escrito demonstrou o conhecimento aprendido durante a disciplina, inclusive trabalhando com autores, ditos tantas vezes pelos próprios estudantes como “complexos”, mas que a metodologia aplicada facilitou o entendimento e o conhecimento. Portanto, a avaliação foi considerada positiva pela turma e também pela própria profes-



sora, que avaliou o desenvolvimento dos alunos desde as primeiras atividades até a última, percebendo um avanço nas análises apresentadas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade *Sentidos sobre Unabomber* revelou, por parte dos alunos que participaram da turma da disciplina *Linguagem Verbal I*, com a professora Manuela Callou, sentidos nunca antes sentidos. Sentidos que levam à interpretação, sentidos que levam a outros sentidos, sentidos que levam inclusive aos não ditos na Análise do Discurso.

Os sentidos do discurso denotam o que são os discursos, a ideologia que está nas entrelinhas do discurso, a polissemia presente nos discursos, o interdiscurso e a memória discursiva e o sujeito assujeitado, do ponto de vista de Pêcheux (2016). As possibilidades de análise também podem acontecer a partir dos elementos que compõem o paratexto, já que o uso deles também denotam uma temporalidade e uma ideologia que dão conta das condições de produção de uma época e de um sujeito.

Os sentidos sobre *Unabomber* igualmente revelaram a vigilância e punição, marcados pelos poderes estratégicos e disciplinares, presentes na análise do sujeito *Unabomber*, com a abordagem de Foucault (1999), sendo identificados os discursos hegemônicos, os agentes produtores desses discursos e as punições. E, finalmente, a importância da identificação de um sujeito a partir do que ele não diz, conforme Ducrot (1987), já que revela também características da pessoa e do contexto de relacionamento social e histórico.

Portanto, a experiência docente demonstrou que a prática de Metodologias Ativas, a partir da utilização de séries e dos dispositivos de análise elencados, favoreceu o aprendizado e dinamizou as aulas, dando outros sentidos à palavra *disciplina complexa*, proferida pelos alunos em muitos momentos durante as aulas.



REFERÊNCIAS

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. São Paulo: Pontes, 1987.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1999.

PEUCHÊUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. São Paulo: Unicamp, 2016.

PEUCHÊUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. São Paulo: Pontes, 2002.

SODROSKI, A.; CLEMENTE, J.; GITTELSON, T. Os frutos da árvore perdida/provas ilícitas. In: SODROSKI, A.; CLEMENTE, J.; GITTELSON, T. **Manhunt**: Unabomber. São Francisco, 2017. Episódio 3 (60 minutos).

VIEIRA, A. Série Manhunt: Unabomber e a caçada mais longa da história do FBI. **Rádio Guaíba**, 2020. Disponível em: <https://guaiba.com.br/2020/03/30/serie-manhunt-unabomber-e-a-cacada-mais-longa-da-historia-do-fbi/>. Acesso em: 24 ago. 2021.



RELATO 10:

REFLEXÕES, DESCOBERTAS E DESAFIOS: A EXPERIÊNCIA COM A DISCIPLINA *LABORATÓRIO DE ASSESSORIA DE IMPRENSA* NO ÂMBITO DA FACOM/UFJF DURANTE A PANDEMIA DA COVID

Boanerges Lopes⁴⁹

RESUMO

A experiência desenvolvida durante três semestres remotos (regular e suplementares) na condução da disciplina teórico-prática *Laboratório de Assessoria de Imprensa*, na Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, é o tema central das reflexões. Desde o período de adaptação às condições de isolamento no primeiro semestre de 2020, ao ritmo de desenvolvimento das atividades consolidadas no primeiro semestre de 2021, debates em torno da complexidade e produções comunicativas, bem como reações às dinâmicas, adaptações às demandas, produções diferenciadas e renovadoras e resultados foram observados, envolvendo neste relato, inclusive, parâmetros não convencionais no exercício acadêmico no período.

Palavras-chave: disciplina; experiência; assessoria de imprensa; parâmetros; resultados.

⁴⁹ Professor Titular da Universidade Federal de Juiz de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais (MG), autor de livros e coordenador de curso de especialização na Faculdade de Comunicação Social (Facom) da UFJF. Doutor em comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Diretor da Abejor e Conselheiro da Associação Brasileira de Imprensa (ABI). E-mail: bblopes@ufff.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7220002011770409>.



ABSTRACT

The experience developed during three remote semesters (regular and supplementary) in conducting the theoretical-practical discipline of the Press Office Laboratory at the Faculty of Communication of the Federal University of Juiz de Fora, MG is the central theme of the reflections. From the period of adaptation to isolation conditions in the first half of 2020 to the pace of development of activities consolidated in the first half of 2021, debates around complexity and communicative productions, as well as reactions to dynamics, adaptations to demands, differentiated and renewing productions and results were observed, including in this report, unconventional parameters in the academic exercise in the period.

Keywords: discipline; experience; press office; parameters; results.

1. INTRODUÇÃO

Mais de 800 milhões de estudantes tiveram as aulas interrompidas ao longo de 2020 e 2021 (Pandemia e Ensino Remoto, 2021). O Brasil ficou entre os quatro países com período mais prolongado de fechamento de escolas. Os impactos provocados pela pandemia da Covid-19 colocaram em evidência os processos de ensino e aprendizado, e também a paralisação abrupta das atividades acadêmicas e grandes desafios para docentes e discentes, o que aos poucos demonstrou que os sujeitos que compõem a gestão e a docência acadêmica precisaram ressignificar suas atividades para atender às especificidades desse novo contexto, lançando mão, muitas vezes, do Ensino Remoto Emergencial (ERE) de maneira não só acolhedora, mas também criativa, para os seus respectivos alunos (Furtado; Belém, 2020).

O fato supracitado ocorreu nas diversas regiões pelo país, e a de Juiz de Fora e Campos das Vertentes, em Minas Gerais, não foi diferente. Especialistas em educação ao redor do mundo se debruçam mais recentemente sobre os assuntos para tentar entender os caminhos e possibilidades adotados no período e no que o futuro pós-pandêmico pode significar para os rumos da Educação Superior no país.



Na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/MG) foram desenvolvidas mais de cem pesquisas que variam da realidade vivenciada por docentes e discentes aos impactos que a pandemia proporcionou aos diversos setores da sociedade que mantêm relações diretas e indiretas com a universidade.

Ao tomarmos como referência uma das pesquisas, denominada *As significações de trabalho docente nos discursos produzidos em tempos de pandemia* (Pesquisadores Investigam, 2021), coordenado pela professora Andreia Rezende Garcia-Reis, da Faculdade de Educação (FACED), é possível perceber situações semelhantes às vividas pelos docentes da Faculdade de Comunicação (FACOM), como alguns dos problemas enfrentados sobre as significações do trabalho docente pelas postagens do grupo *Academia Pandêmica*, no Facebook, no contexto de isolamento social.

Segundo a pesquisadora, no período de pandemia e isolamento social, em que as escolas estiveram fisicamente fechadas e as aulas em formato remoto, o trabalho dos professores tem passado por mudanças consideráveis. Como argumenta a pesquisadora:

Eles precisaram aprender e desenvolver outras configurações para suas aulas, sobretudo para manter a interação e promover a aprendizagem de seus alunos. A sociedade, como um todo, tem lançado seus olhares para esse trabalho e produzido discursos variados sobre as escolhas e modos de trabalhar desses profissionais (Pesquisadores Investigam, 2021).

No caso da disciplina de *Laboratório de Assessoria de Imprensa* da FACOM da UFJF, e outras específicas do segmento laboratorial, não foi diferente. Desde o seu início, a maneira remota passou a vigorar no primeiro semestre de 2020, e os docentes dos cursos de Jornalismo, de Rádio, TV e Internet (RTVI), bem como os demais da UFJF, tiveram que acompanhar cursos intensivos e compactos de como utilizar plataformas como o Moodle, Google Classroom e Google Meet, e ferramentas disponíveis nestas, o que no transcorrer das atividades revelou a necessidade complementar e contínua de aprendizagem por parte dos professores.

O aprendizado precisou ir além da Formação Inicial e Continuada (FIC) densa, envolvendo também a diversidade de experiências formativas, pois não apenas houve uma dedicação ampliada pela carga horária de trabalho nas condições de ensino remoto. Os docentes passaram a produzir vídeos, atividades diferenciadas de acordo com as “novas” plataformas (para alguns



constituiu-se uma experiência completamente nova), e outros afazeres até então não previstos.

Em outro estudo conduzido a partir da universidade, com o título *O exercício da docência no contexto de pandemia de Covid-19: as vozes dos professores* (Exercício da docência, 2021), coordenado pela professora Elita Betania de Andrade Martins, também da Faced, entrevistou professores que estavam atuando de maneira remota, entre os meses de maio a agosto de 2020, por meio de um questionário *on-line*, que foi respondido por 110 docentes.

Também foram feitas entrevistas telefônicas ao longo de cinco dias (uma semana escolar) com sete professores, que relataram como haviam sido seus dias de trabalho. Representantes do Sindicato de Professores de Juiz de Fora (Sinpro-JF) e do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Minas Gerais – Região Sudeste (Sinepe/Sudeste) também foram entrevistados.

Alguns pontos chamaram a atenção dos entrevistadores. Em Juiz de Fora, as atividades remotas foram iniciadas em períodos diferentes. Outro ponto: os depoimentos revelaram cansaço decorrente do novo modelo de trabalho, além da preocupação sobre o que aconteceria quando tivessem que desenvolver sua carga horária de trabalho completa.

Dos professores participantes da pesquisa, 60,9% não concluíram nenhum curso sobre educação *on-line*. Os respondentes indicaram, ainda, que para trabalhar com o ERE utilizaram seus próprios recursos tecnológicos (94,5%), sendo que, destes, 71,8% são recursos que já possuíam antes da pandemia, ao passo que 22,7% precisaram adquiri-los em decorrência do momento pandêmico. Quando questionados sobre a sua maior preocupação no momento, além do preparo de aulas *on-line*, os professores indicaram a prevenção da doença (55,5%), a preocupação com a família (19,1%) e com a manutenção da renda (17,3%).

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A riqueza da complexidade para os estudos de comunicação nas organizações vem sendo demonstrada pelo envolvimento crescente de pesquisadores. Usada como estratégia ou tática, pode contribuir para o cumprimento de objetivos, metas e planos organizacionais.



As pesquisas têm apresentado diversas abordagens e problematizações que envolvem autores e reflexões transdisciplinares. Tanto os ambientes acadêmicos quanto aqueles que abrangem as mais díspares estruturas organizacionais têm proporcionado o desenvolvimento de pensamentos, contradições e até paradigmas, já que boa parte dessas investigações buscam oferecer perspectivas inovadoras e sustentáveis para a conquista de objetivos empresariais, sociais e educativos de nova ordem, consequentemente transformadores. Ao mesmo tempo fomentam leituras, as mais diferenciadas possíveis, dentro de um largo espectro onde convergentemente percebe-se cada vez mais a compreensão e o entendimento do processo de comunicação como condição *sine qua non* para o avanço neste percurso.

Como exemplo, Fausto Neto (2008) afirma que a comunicação, entendida como espaço para negociação simbólica e geração de sentido da realidade, se concretiza por meio da linguagem, verbal ou não. E Oliveira e Paula (2008) compreendem esta perspectiva no âmbito das organizações, ao perceber que as estratégias – modulações – comunicativas empregadas são possibilidades para a construção, reconstrução e compreensão da realidade e das formas por meio das quais os seres humanos interagem no ambiente organizacional.

Nesse sentido, a comunicação no âmbito das organizações, por esta visão, permite emergir o conceito de Cultura Organizacional⁵⁰. É por meio das falas e ações impulsionadas por pessoas que as organizações fazem sobre si mesmas e pelas formas de interação que estabelecem, de onde pode-se extrair tópicos representativos da identidade organizacional. Neste caso, a comunicação deixa de ser vista pela ótica dos meios, e ganha o *status* de processo de relacionamento.

Com isso, o pensamento complexo de Morin (2013, p. 45) tornou-se a mola mestra que impulsionou os procedimentos das atividades acadêmicas no período, pois segundo o autor, “[...] o que não se regenera, certamente, se degenera”. A marca do pensamento complexo na disciplina assumiu assim aquilo que Morin tanto estimula: a religação dos saberes como algo inadiá-

⁵⁰ Assim como a definição de cultura organizacional descrita por Schroferneker (2003) como sendo “[...] considerada uma rede de significados [...]”, tal categoria busca descrever as formas pelas quais os indivíduos, partes da empresa, se organizam e constroem uma série de aspectos simbólicos. A autora completa dizendo que “[...] a realidade é criada e mantida através da interação entre os indivíduos” (Schroferneker, 2003).



vel. Ao considerar que determinados saberes são provisórios, incompletos, o sociólogo diz que os conhecimentos vivem sempre no limite de sua própria “destruição” (Carvalho, 2012, p. 97). Por conseguinte, provocadores, estimulantes, instigantes.

Na concepção de Morin (2009), de uma nova maneira, as noções trituradas pelo parcelamento disciplinar: o ser humano, a natureza, o cosmo e a própria realidade, revigorados impulsionam o complexo – “o que é tecido em conjunto”, no sentido original do termo – projetando para a sociedade não mais apenas um ensino de visão determinista, quantitativa, formalista, mas sim predominantemente relacionado com as ações educativas com possibilidades subjetivas, afetivas, livres e criadoras.

A Universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores, porque ela se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la, o que acaba por ter um efeito regenerador. A Universidade gera saberes, ideias e valores que, posteriormente, farão parte dessa mesma herança. Por isso, ela é simultaneamente conservadora, regeneradora e geradora (Morin, 2009, p. 15).

Ao tratar da complexidade do conhecimento e do pensamento, as ideias de Morin indicaram acentuadamente fatores de estímulo à imaginação e de criação de algo novo e significativo. Consequentemente, indicaram o caminho possível (trans) disciplinar para o momento vivenciado.

3. ESTRUTURA DISCIPLINAR, DIRETRIZES E DESENVOLVIMENTO

O objetivo geral foi de proporcionar aprendizado para o exercício prático (ferramentas e dinâmicas) de atividades relacionadas com o segmento de Assessoria de Imprensa e de Comunicação em organizações privadas e sociais, e especificamente buscar:

1. Aprender e dominar as dinâmicas fundamentais do segmento e aplicá-las;
2. Compreender as estruturas e atividades de Assessoria de Impren-



sa;

3. Entender e simular a atuação dos profissionais no segmento;
4. Preparar-se para planejar, organizar e difundir informações em ambientes;
5. Conhecer as ferramentas utilizadas em Assessoria de Imprensa para utilizá-las com competência.

Procedimentos didáticos envolveram o uso de vídeo aulas, webconferência interativa, orientação para o desenvolvimento de atividades práticas individuais e coletivas, *check-up* interativo, material didático em vídeos, textos em PDF, referências de portais, *sites*, *blogs*, indicação de aplicativos gratuitos e fornecimento de *templates* (foram adaptados de acordo com a criatividade e iniciativa do alunado) para as atividades práticas.

Buscou-se, além de desenvolver alguns conceitos e orientações de conteúdos relacionados com as temáticas previstas, o desenvolvimento da produção de micro *clippings*, sugestões de pautas, *releases*, áudio e vídeo *releases*, entrevistas individuais e realização de coletivas de imprensa (projeto denominado *Coletiva na Facom*), edição de publicações – *newsletter* e redes sociais – *podcasts* e vídeos. Também foram organizadas aulas e atividades sobre relacionamento com a imprensa, mídia *training*, instrumentos de aferição/monitoramento, gerenciamento de crises e auditoria de opinião e imagem.

As unidades de ensino foram estabelecidas de acordo com o plano de curso que cada docente tem como compromisso elaborar. Neste caso, programadas para as turmas do 6º e 8º períodos (momentos em que a disciplina se insere na grade curricular de cada turno, integral e noturno do curso de jornalismo e RTVI), com carga horária (60 horas-aula) previstas com a seguinte distribuição semanal: 1. Teórica: 1h30; 2. Prática: 4h30.

As unidades síncronas, foram denominadas de “encontros”, dentro de um critério informal, visando uma interação maior entre docente e discentes, e distribuídas (a referência é uma média entre os considerados períodos suplementar e integral) como demonstrado a seguir.

Desde o primeiro encontro, quando se deu o início das atividades, os parâmetros da disciplina foram apresentados, bem como a definição dos objetivos das atividades previstas, além das orientações para as primeiras atividades básicas de produção de um micro perfil de um autor da área de comunicação



nas organizações e dinâmica de apresentação de obras produzidas, e com foco no conjunto da temática sobre Assessoria de Imprensa e de Comunicação.

Orientações iniciais também foram esclarecidas para os encontros virtuais voltados principalmente para discussões em torno de dúvidas surgidas a partir do contato com o material de apoio em que constavam temas, propostas de ferramentas e demais aspectos necessários, a fim de impulsionar um aprendizado dinâmico e estimulante.

Para esta fase inicial foram dirigidas ações voltadas à produção de uma estrutura de um formato denominado *carrossel*, com a finalidade de ser postado na rede Instagram, observando análises de obras com entrevistas/destaques de falas/trechos dos pensamentos dos autores em sequências demonstrativas de trajetórias, ou produções e autorias de pesquisadores e profissionais em atuação no segmento.

Na sequência do desenvolvimento da disciplina foram estabelecidas ações envolvendo a possibilidade de produção de propostas de vídeo *release* e áudio *release*, bem como fortalecimento de uma produção de *releases* digitais. Técnicas que trataram dos procedimentos relacionados com o denominado *follow-up* também constaram desta etapa da evolução inicial das atividades.

Como complemento, orientações voltadas para a produção de exercícios com a utilização de aplicativos gratuitos, fontes relacionadas com os temas, pré e pós-planejamento, edição e finalização. A cada semana um encontro virtual foi programado para dirimir dúvidas e conduzir orientações.

Tão em voga nas ações pertinentes na atualidade às agências de comunicação e profissionais, atuantes a partir de birôs remotos de comunicação, as propostas de *newsletter* e *e-letter* ocuparam uma posição de ênfase em uma determinada etapa da disciplina.

O objetivo básico na preparação da ferramenta *e-letter* se destacou pelas orientações voltadas para produção de ações com a utilização de pautas histórias pessoais, ou seja, para que se levasse ao conhecimento de minúcias não só relacionadas com os afazeres dos jornalistas/assessores, mas aspectos que abordassem suas vidas pessoais e tópicos inusitados e atípicos em suas carreiras (um desenvolvimento de conteúdo humanizado), além de uma edição e diagramação (programação visual da publicação) mais descontraída e arejada, permitindo ao alunado explorar a criatividade e inovação.



A produção de produtos (publicações) e as atividades como sugestões de pautas, apuração de conteúdos e finalização gráfico-visual envolveu inicialmente a utilização de *templates*, mas em seguida ganhou ações criativas próprias inclusive com pautas/temas mais humanizados, fontes de organizações da sociedade e públicas, e desenvolvimento do conteúdo, edição e diagramação (programação visual da publicação) de maneira mais ampla e renovadora/inovadora possível.

Para que o professor pudesse observar parte do rendimento do alunado, uma das avaliações foi denominada de *check-up* geral/conteúdo (na verdade, a única avaliação considerada formal, rebatizada justamente para que rompesse com as amarras do período, permitindo que as questões apresentadas se apresentassem mais como análises de casos diretamente relacionados com momentos possíveis dos ambientes organizacionais).

A importância da organização de um *clipping* na estrutura de qualquer núcleo de comunicação organizacional é hoje algo consolidado. E mais: torna-se fundamental no impulsionamento de outras iniciativas que ocorrem em ambientes diversos. Assim, a experiência com o desenvolvimento de um micro *clipping* acrescido de relatório foi realizado para que os discentes entendessem a sua real importância.

Nessa etapa do curso foram trabalhadas as primeiras orientações sobre as webcoletivas temáticas, normalmente realizadas na etapa final da disciplina, momento em que os alunos já adquiriram certo *background* conceitual e técnico e, assim, são capazes de organizar de maneira mais bem preparada os eventos. Para incrementar as webcoletivas foram desenvolvidos exercícios de produção e simulação de atividade de mídia *trainning* – treinamento de fontes e relacionamento com a imprensa, com produções que envolveram entrevistas com profissionais assessores e jornalistas em atuação nas redações dos meios de comunicação, tendo como resultado prático produções e apresentações em vídeo devidamente elaborados com roteiro de perguntas e edição com efeitos bem posicionados.

Normalmente, as orientações para as webcoletivas caracterizaram-se pelas etapas:

- a. Preparação – escolha e contato com o assessorado (profissional atuante na área de qualquer segmento); organização dos detalhes de participação, disponibilidade, agendamento etc.;



- b. Divulgação – produção do *release*, vídeo/áudio *release*, chamadas etc., além do convite aos estudantes e profissionais que vão participar como jornalistas formulando perguntas, atendimento, contato etc. – a participação foi e é aberta a pessoas externas da UFJF;
- c. Pós-produção – acompanhamento, registro de imagens, distribuição do material pelas redes, edição do material gravado durante a realização da coletiva.

Durante os exercícios de webcoletiva, na temática foi estabelecida uma divisão por duplas/grupos (em algumas circunstâncias individuais), com a participação de todos matriculados na disciplina em uma dinâmica em que o grupo/dupla/indivíduo – o cronograma temático e indicativo dos dias de cada organizador da coletiva é divulgado antecipadamente pelo professor – realiza a coletiva, e os demais participam como “jornalistas convidados”, com a incumbência de elaborar e apresentar perguntas sobre o tema do dia.

O exercício de simulação de webcoletiva temática, voltada especificamente para o projeto FACOM NA ABI – com convidados da entidade cuja história envolve a própria história da comunicação no país e no mundo – foi desenvolvido com adesão significativa de conselheiros/representantes da ABI, e tornaram-se relatos que auxiliam na preservação da própria memória da entidade e da comunicação brasileira. O material encontra-se à disposição para consulta e utilização para futuras atividades acadêmicas e profissionais de pesquisa e debates a respeito do período, e de temas universais que envolvem segmentos da comunicação.

Propostas de planejamento, com a utilização da ferramenta *mindmaster* (mapas mentais) foram inseridas no conteúdo programático dos cursos durante os semestres. Ao abranger conceitos e reflexões sobre o tema fundamental, não foi esquecido o quanto é importante para o aprendizado – e futura preparação profissional de produção de conteúdo –, a divulgação de estruturas organizacionais e ações individuais diretamente junto aos meios de comunicação e pelas redes sociais. As orientações se voltaram à utilização das principais características e utilidades da ferramenta, com destaque para a mobilidade das redes sociais (Facebook, Instagram e Twitter).

Ao considerarmos que o *storytelling* tem como uma de suas características principais a habilidade em contar uma história usando palavras e recursos audiovisuais para se atingir um determinado público, com o intuito de



provocar entretenimento ou apresentar uma marca ou pessoa, a ferramenta tornou-se imprescindível e marcante para encerrar as atividades dos períodos. Trabalhar o conhecimento torna-se bem mais interessante quando as pessoas conseguem visualizar, ouvir e ler o conteúdo que deve ser aprendido. Com isso, estimula-se diversas áreas perceptivas. Não à toa, o desenvolvimento de atividades de *storytelling* com produções individuais se desenvolveu durante a fase final, tornando as atividades da disciplina lúdicas e prazerosas.

O encaminhamento do processo de avaliação de aprendizagem se estabeleceu dentro de cronograma em processo de avaliação contínua, com atividades realizadas semanalmente, e a participação do docente com checagens permanentes das produções (*reels, stories, cartazes/cards, vídeos, áudios, textos* em geral indicados e produzidos – *releases* digitais, *newsletter, clipping, webinar*, coletivas de imprensa, difusão do conteúdo nas redes sociais etc.), conforme o que estava previsto a partir do item “unidades de ensino”. Importante destacar que a flexibilidade norteou as ações e produções que poderiam ser revistas a qualquer momento, por conta das condições e disponibilidade técnica individual, e do conjunto de aspirações coletivas das turmas.

4. RESULTADOS PREVISTOS

Para que fossem viabilizadas as atividades previstas, foram criados também:

1. Grupos de apoio no Facebook – na verdade, uma iniciativa que visou funcionalmente ser uma extensão daquilo produzido e veiculado pela plataforma Google Classroom e Google Meet (a opção desde o início foi trabalhar com ambas em detrimento do Moodle, por considerar as diferenças de acessibilidade, mobilidade e interatividade);
2. Redes no Instagram e Twitter, e uma página no Facebook – todas as redes funcionaram de maneira articulada, no intuito de dar unicidade às ações desenvolvidas ao longo de cada semestre, a partir de um projeto que serviu como guia-mestre para outros projetos: Facom em Pauta. A maneira como se configuraram as ações pelas redes podem ser observadas a partir dos *links* listados nas Referências do texto.



Tratando-se de resultados previstos, em relação às atividades desenvolvidas e aplicadas, pode-se reconhecer que apesar das adversidades do período pandêmico, o aprendizado adaptativo, inclusive com a utilização de tecnologias recentes, permitiu a criação de produtos e serviços que obviamente poderão ser desenvolvidos e melhorados em decorrência da evolução da estrutura disciplinar.

No entanto, é perceptível – hipoteticamente pelo engajamento nas redes trabalhadas, algo que no futuro vai demandar um provável estudo de recepção – que os bons resultados implicados podem se tornar não só referências para a área de estudo, mas ao envolver segmentos interessados do ponto de vista mercadológico e parte da sociedade. Haja vista que as realizações apontaram para melhorias na qualidade das ações, redução no tempo para execução de determinadas tarefas, melhoria em um ou outro processo específico, preservação na qualidade de vida de um grupo de indivíduos, no caso dos estudantes em situação de vulnerabilidade durante a pandemia, entre outras possibilidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito das dificuldades enfrentadas pelos docentes e discentes diante de um período conturbado, que de certa maneira permanece, pode-se destacar resultados interessantes obtidos durante os semestres em que se desenvolveram as aulas remotas, desde a suspensão das atividades presenciais na UFJF. A Comissão de ERE da Facom/UFJF elaborou material contendo orientações práticas e instrucionais para se pensar em como adaptar os conteúdos e metodologias de ensino às características próprias dos AVAs e aos desafios do denominado pela sigla ERE.

Orientações e dicas de aplicativos e o direcionamento aos *softwares* gratuitos para o desenvolvimento de videoaulas e audioaulas, além de breves descrições de materiais de apoio, com embasamento teórico e indicações de outros recursos tecnológicos, foram indicados. O que serviu de apoio razoável para o desenvolvimento de algumas ações.

Um dos pontos a ser destacado – além do material compilado e que pode ser visualizado pelas redes do projeto carro-chefe da disciplina denomi-



nado Facom em Pauta –, é o que se relaciona ao acolhimento dos alunos com momentos de diálogo, no intuito de solucionar dúvidas sobre o uso do AVA, bem como sobre a forma de acesso aos conteúdos, atividades e avaliações.

O respeito às interações, aos prazos estipulados, à linguagem adequada, aos direitos autorais e ao estímulo à criatividade pelas atividades síncronas gravadas, videoaulas e demais materiais elaborados pelo docente; bem como orientações para atividades síncronas, como uso do *chat*, e dicas para manter microfones desligados se não estiver falando, manter câmera ligada para favorecer a interação etc.

Tudo isso nos leva mais uma vez a Morin, quando se refere à reforma do pensamento e da universidade, o que ao mesmo tempo suscita um paradoxo: o de que não se pode reformar a instituição (as estruturas universitárias), se anteriormente as mentes não forem reformadas. Na opinião do sociólogo, só se pode alterar a percepção das mentes se a instituição for previamente reformada, o que ele admite como uma impossibilidade lógica. Mas, provoca: é desse tipo de impossibilidade que a vida se nutre. E como bom pesquisador, pergunta: Quem educará os educadores? Se a sua resposta não é a ideal, nos leva a uma instigante reflexão.

Para Morin é necessário que se valorize o autoeducar dos professores, e que eles o façam escutando as necessidades que o século exige. A pandemia – para o mal e para o bem – talvez esteja impulsionando o que Morin, por exemplo, vem ao longo dos anos alertando, ou seja, a de definir um objetivo vital através de uma reforma do pensamento que viabilize e permita o emprego total da inteligência. Ou seja, uma reforma não apenas pragmática, mas sim paradigmática, concernente à aptidão para organizar o conhecimento.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, E. A. Pensamento complexo e trajeto antropológico dos saberes. In: MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. C. (org). **Os sete saberes necessários à Educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.



EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA em Juiz de Fora. **Portal UFJF Notícias**, 2021. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2021/04/08/pesquisadores-investigam-impactos-da-pandemia-na-educacao/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FAUSTO NETO, A. Comunicação das organizações: da vigilância aos pontos de fuga. In: OLIVEIRA, I. L.; SOARES, A. T. N. **Interfaces e tendências da comunicação no contexto das organizações**. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2008. p. 39-64.

FURTADO, G. R.; BELÉM, B. C. A pandemia de COVID-19 e o ensino remoto no Ensino Superior. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**, [S. l.], v. 2, n. 11, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/17631>. Acesso em: 21 out. 2021.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. SP: Cortez, 2009.

MORIN, E. **Como viver em tempo de crise?** Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2013.

OLIVEIRA, I. L.; PAULA, C. F. C. Comunicação no contexto das organizações: produtora ou ordenadora de sentidos. In: OLIVEIRA, I. L.; SOARES, A. T. N. (Orgs.). **Interfaces e tendências da comunicação**. São Caetano do Sul: Difusão, 2008.

PANDEMIA E ENSINO REMOTO: desafios para pensar o agora e o futuro. **Edicacross**, 2021. Disponível em: <https://blog.educacross.com.br/educacao/pandemia-e-desafios-para-o-futuro/>. Acesso em: 14 set. 2021.

PESQUISADORES INVESTIGAM impactos da pandemia na educação. **Portal UFJF Notícias**, 2021. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2021/04/08/pesquisadores-investigam-impactos-da-pandemia-na-educacao/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SCROFERNEKER, C. M. A. **Perspectivas Teóricas da Comunicação organizacional**. 2003. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/alaic/boletin11/cleusa.htm>. Acesso em: 23 mar. 2021.



REDES DO FACOM EM PAUTA

Twitter: <https://twitter.com/FacomPauta>

Instagram: <https://www.instagram.com/facomempauta/>

Facebook: <https://www.facebook.com/tempautajf>



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa e contracapa	154
Figura 2 – Apresentação	154
Figura 3 – Páginas 1 e 2	155
Figura 4 – Páginas 3 e 4	155
Figura 5 – Páginas 6 e 7	156
Figura 6 – Páginas 13 e 14.....	156
Figura 7 – Páginas 15 e 16.....	157
Figura 8 – Páginas 17 e 18.....	157
Figura 9 – Páginas 19 e 20 e 21	158
Figura 10 – Captura de sección de aula virtual del curso de Construcción del objeto	164
Figura 11 – Infografía sobre objeto de estudio y problema de investigación, ECCC-UCR, 2021	166
Figura 12 – Perfil do cliente (Entender para poder refazer em Illustrator)	191
Figura 13 – Mapa de Relações Públicas e <i>Marketing</i>	203
Figura 14 – Exemplo de serviço afetado pela pandemia escolhido pelo grupo	205
Figura 15 – Mapa do consumidor construído pelos alunos referente ao consumidor e serviço	205



LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Contribuição da monitoria para o desenvolvimento da disciplina.....	123
Gráfico 2 – Uso do WhatsApp como ferramenta de comunicação na disciplina.....	123
Gráfico 3 – Apoio dos estudantes monitores aos estudantes matriculados nas disciplinas.....	124



LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Editorial da Folha de Baobá	86
Imagem 2 – Apresentação gráfica do Ypiranga Notícias	86
Imagem 3 – Persona criada pelos alunos.....	89
Imagem 4 – Característica geral da candidata apresentada pela professora 90	
Imagem 5 – <i>Print</i> da rede social do candidato Caique Caleb	91
Imagem 6 – <i>Print</i> da rede social do candidato Caique Caleb	91
Imagem 7 – <i>Print</i> da apresentação visual da campanha de Caique Caleb 92	
Imagem 8 – Apresentação gráfica da campanha de Beatriz Paredes, criação de um dos grupos da turma de 2020.1	92
Imagem 9 – 17 edições da <i>Newsletter</i> MERCADO RP	115
Imagem 10 – <i>Newsletter</i> MERCADO RP, Ano X, n.º 19, fevereiro a maio de 2021	117
Imagem 11 – Familiares de uma estudante apreciam o jornal mural	181



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estratégias pedagógicas na disciplina Introdução ao Pensamento Científico.....	51
Quadro 2 – Estratégias pedagógicas na disciplina Teorias e Métodos da Pesquisa em Comunicação II.....	52
Quadro 3 – Estratégias pedagógicas na disciplina Empreendedorismo e Assessoria em Relações Públicas	52
Quadro 4 – Exemplos de competências.....	72
Quadro 5 – Situação-problema a ser resolvida em cada prática.....	74
Quadro 6 – Exemplos de aplicações	75
Quadro 7 – Avaliações da disciplina.....	76
Quadro 8 – Distribuição do conteúdo e das atividades nas aulas.....	88
Quadro 9 – Critérios de avaliação	88
Quadro 10 – Planilha de avaliação	89
Quadro 11 – Interacciones para aprender.....	169



LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Práticas que os alunos mais gostaram (resposta múltipla) ...	77
Tabela 2 – Avaliação sobre o comprometimento dos integrantes do grupo na preparação (leitura de textos indicados e presença nas palestras) para as práticas da disciplina.....	78
Tabela 3 – Avaliação sobre o desempenho para cumprir as leituras recomendadas para as práticas.....	78
Tabela 4 – Avaliação dos alunos com média máxima de 5,00.....	116
Tabela 5 – Avaliação dos alunos com média máxima de 10,00.....	116



LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
Abrapcorp	Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas
AERE	Atividade de Ensino Remoto Emergencial
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEA	Centro de Evaluación Académica
CEB	Censo da Educação Básica
CECORP	Centro de Estudos de Comunicação Organizacional e Relações Públicas
CES	Câmara de Educação Superior
CES	Censo da Educação Superior
CIPEAD	Coordenadoria de Integração de Políticas de Educação a Distância
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Consepe	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Ensino a Distância
ECA-USP	Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
ECCC	Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva
Edufba	Universidade Federal da Bahia
e-MAG	Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico
Endecom	Fórum Nacional em Defesa da Qualidade do Ensino de Comunicação
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
EREH	Ensino Remoto Emergencial e Híbrido
ESG	Environmental, Social and Governance/Governança



	Ambiental, Social e Corporativa
ESPM	Escola Superior de Propaganda e Marketing
EUA	Estados Unidos da América
FAAC	Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design
FACE	Faculdade de Educação
FACOM	Faculdade de Comunicação
FAPESC	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
FEUSP	Faculdade de Educação da São Paulo
FIC	Faculdade de Informação e Comunicação
FIC	Formação Inicial e Continuada
GERP	Grupo de Estudos em Relações Públicas
GT	Grupo de Trabalho
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IEPE	Instituto de Estudos de Política Econômica
IES	Instituições de Educação Superior
IFAL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
INED	Instituto Nacional de Educação a Distância
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Intercom	Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSM	Learning System Management
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MS	Ministério da Saúde
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais



NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEU	Núcleo de Empreendedorismo da USP
NIP	Núcleo de Inovação Pedagógica
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
PDF	Portable Document Format
PEEG	Programa de Estímulo ao Ensino de Graduação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Pessoa com Necessidades Especiais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGCIC	Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Indústria Criativa
PPGCOM	Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação
PPGCOMPRO	Programa de Pós-Graduação em Comunicação Profissional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRG	Programa de Pós-graduação
PROEN	Pró-reitoria de Ensino
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REA	Recurso Educacional Aberto
REDs	Relatos de Experiências Docentes
RS	Rio Grande do Sul
RTVI	Rádio, TV e Internet
SAI	Sala de Aula Invertida
Sars-Cov-2	Novo Coronavírus
SEPT	Setor de Educação Profissional e Tecnológica
SIGAA	Sistema de Gestão e Acompanhamento Acadêmico



Sinepe	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Minas Gerais
Sinpro-JF	Sindicato de Professores de Juiz de Fora
SIPAD	Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e de Diversidade
SP	São Paulo
TCI	Tecnologia em Comunicação Institucional
TIC	Tecnologias de Informação e da Comunicação
UCA	Universidad Católica da Argentina
UCR	Universidad de Costa Rica
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-americana
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
USP	Universidade de São Paulo
UTB	Unidade dos Trabalhadores de Baobá



SOBRE AS ORGANIZADORAS



Maria Aparecida Ferrari

Professora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Livre-docente pela USP. Doutora em Ciências da Comunicação pela USP com período de estudos na Universidade de Maryland (EUA). Desenvolve atividades de ensino e pesquisa em diversas universidades da América Latina. Tem como foco de investigação o ensino em Relações Públicas, a interculturalidade e diversidade nas organizações, e a gestão da cultura organizacional. Participou da fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação Organizacional e Relações Públicas (Abrapcorp).



Juliane Martins

Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Ciências da Comunicação pela ECA-USP. Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Tem experiência na área do Jornalismo e da Comunicação Organizacional. Entre os temas de pesquisa estão a interface comunicação e educação, em especial a formação de comunicadores e a extensão universitária.



SOBRE ESSE E-BOOK

Este *e-book* reúne textos de pesquisadores e professores participantes de edições do Colóquio Acadêmico da Abrapcorp, realizadas nos últimos três anos. As abordagens incluem reflexões sobre o ensino-aprendizagem na atualidade e o compartilhamento de experiências docentes.

Os relatos apresentam realidades vivenciadas de norte a sul do Brasil, além de contribuições da Costa Rica e de Moçambique, evidenciando a importância de conhecer diferentes práticas existentes nas áreas de Relações Públicas e Comunicação Organizacional para qualificar a formação acadêmica de futuros profissionais.

Entre as experiências divulgadas estão dilemas e propostas que fizeram parte do período de pandemia da Covid-19, acontecimento marcante nos processos contemporâneos de ensino-aprendizagem de professores e estudantes.



MEGAN
Design Editorial