

A formação docente para o cenário digital no ensino superior de Relações Públicas no Brasil

Teacher training for the digital era in Public Relations' higher education in Brazil

Valmor Rhoden¹

valor@unipampa.edu.br

Juliana Lima Moreira Rhoden²

juli.rhoden@gmail.com

Universidade Federal do Pampa - Campus São Borja, Ríó Grande do Sul, Brasil

Recepción: 26/09/2017 Revisión: 12/12/2017 Aceptación: 15/12/2017 Publicación: 22/12/2017
<http://dx.doi.org/10.5783/RIRP-14-2017-03-23-42>

Resumo

O artigo objetiva problematizar a questão da formação docente do ensino superior de Relações Públicas no Brasil, com foco para o cenário digital. Por meio de pesquisa bibliográfica, aborda-se a temática, que é fundamental, pois se relaciona a uma realidade que os egressos vivenciarão após a conclusão de seus estudos na universidade. Ao longo do artigo, apresentam-se definições e também preocupações de pesquisadores em Comunicação, especialmente em Relações Públicas, em frente a tais mudanças. Entende-se, nesse ínterim, que a área de Relações Públicas, conhecida por ser a gestora da comunicação organizacional, precisa ampliar, no contexto do ensino, o cenário digital, tão importante para o exercício da profissão atualmente. E isso implica, necessariamente, um corpo docente com conhecimento e preparação para a nova realidade, que mudou profundamente o mundo do trabalho. Tal processo envolve a instituição de ensino, os cursos e também o movimento dos professores em quererem acompanhar a evolução da profissão.

Palavras-chave: formação docente, relações públicas, cenário digital.

¹ Valmor Rhoden, Doutor em Comunicação. Professor Adjunto do Curso de Relações Públicas - da Universidade Federal do Pampa - Campus São Borja, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Juliana Rhoden, Doutoranda em Educação – PPGE/UFSM. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa – Campus São Borja, Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract

This article aims to discuss the issue of teacher training in Public Relations' higher education in Brazil, focusing on the digital era. The subject, which is fundamental, since it is related to a reality that graduates will experience after completing their university studies, is approached through bibliographical research. The article presents definitions and also concerns of Communication researchers, especially in Public Relations, in face of such changes. It is understood that the field of Public Relations, known as manager of organizational communication, needs to expand digital knowledge in the context of teaching, due to the importance of that to the practice of the profession nowadays. And this necessarily implies a group of teachers with knowledge and preparation for the new reality, which has profoundly changed the world of work. This process involves the teaching institution, the courses, and also the teachers movement in wanting to follow the evolution of the profession.

Keywords: teacher training, public relations, digital era.

Sumário

1. Introdução
2. Metodologia
3. Problematizando a preparação docente para o cenário digital em Relações Públicas
4. Conclusão
5. Referências

Summary

1. Introduction
2. Methodology
3. Troublemaking the teaching preparation for the digital scenario in Public Relations
4. Conclusions
5. References

1. INTRODUÇÃO

A sociedade global se transforma velozmente. O que, há alguns anos, parecia ser ficção científica, tornou-se realidade, em vista das inúmeras possibilidades abertas no cenário digital. “Estas mudanças recaem com expectativas e demandas na formação dos profissionais, sobretudo de nível superior, exigindo-lhes aperfeiçoamento constante e novas habilidades e capacidades específicas” (Libâneo, 2011: 220). Tais habilidades não afetam só as operações das novas profissões, que surgem no cenário emergente, mas, também, a maneira como se deve trabalhar nas antigas ocupações. As recentes exigências requerem ações docentes diferenciadas e que possam ir além do discurso de conteúdos estanques e, às vezes, descontextualizados.

O primeiro curso superior de Relações Públicas do Brasil surgiu em 1967, quando foi fundada a Escola de Comunicações Culturais, da Universidade de São Paulo (USP), hoje conhecida como Escola de Comunicação e Artes (ECA) - (Teixeira, 2002). Nesse período, deu-se a sanção da Lei nº 5.377³, que normatizou a profissão e tornou o Brasil o primeiro país a estabelecer uma legislação voltada especificamente para a área. Tal fato incentivou a criação de faculdades e departamentos de comunicação em diversas instituições de ensino brasileiras. E, em meio à conjuntura digital mundial, em desenvolvimento desde o fim do século XX, mais especialmente durante as últimas duas décadas, os cursos passaram por inúmeras transformações.

Para começo de discussão, entende-se que um curso superior prepara o acadêmico para uma profissão. Sendo assim, a maioria dos egressos pretende ser absorvida pelo mundo do trabalho. Oliveira (2008) observa, nesse sentido, que a formação precisa preparar os egressos para o que eles enfrentarão realmente na esfera profissional. No entanto, o mercado não pode estabelecer regras às instituições e aos cursos. A autora apresenta uma visão intermediária, que entende uma formação equilibrada entre aspectos científicos e profissionais:

A universidade tem de se preocupar com a preparação de profissionais para atuarem no mundo do trabalho, mas nunca na perspectiva de adestramento, que reforça a idéia de formação referendada pela repetição do que já é praticado [...] Sua contribuição é mais significativa, no sentido de construir estratégias que facilitem aos estudantes enfrentar as mudanças e desafios no decorrer de sua vida pessoal e profissional (Oliveira, 2008: 56).

Oliveira observa também as gradativas mudanças no âmbito do trabalho e, conseqüentemente, a influência destas para a prática das Relações Públicas, destacando o surgimento de novas profissões, a extinção de algumas e, ainda, a necessidade de adaptações de outras:

³ BRASIL. Lei nº. 5.377, de 11 de dezembro de 1967. Disciplina a Profissão de Relações Públicas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 dez. 1967. Seção 1, p. 12477. Disponível em: <<https://goo.gl/cgmPnK>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

Um mundo em mudanças torna as escolhas profissionais cada vez mais precárias e difíceis. Podemos dizer, então, que não existem mais identidades profissionais fixas, uma vez que vão tomando formas diferenciadas, de acordo com as transformações que ocorrem, outras novas surgiram e outras demandas estão aparecendo, o que vem demonstrar a existência de metamorfoses profissionais (Oliveira, 2008: 60).

Nesse ínterim, a pesquisadora complementa a discussão explicando que o profissional, contando com uma formação mais ampla e sólida, terá uma preparação adequada para ocupar melhores posições profissionais:

Está comprovado que o mundo do trabalho quer profissionais dotados de capacidade crítica e de espírito de colaboração. Um profissional com bagagem humanística estará mais preparado para compreender a complexidade da sociedade global e transnacional e terá maior competência analítica para entender e atuar na sociedade repleta de mudanças. (Oliveira, 2008: 62).

No contexto organizacional, permeado por constantes mudanças tecnológicas, exige-se que os comunicólogos estejam atentos. As Relações Públicas, no cenário digital, tornam-se importantes para uma maior efetivação interativa entre sociedade e organizações (não governamentais, privadas, ou públicas), de modo a propiciar novos fluxos e trocas de informações entre as instituições e os seus públicos. E tal cenário, então, motiva a necessidade de pesquisas relacionadas à formação docente nessa área.

De acordo com Quadros e Quadros (2015: 08):

As ações de relações públicas, que sempre buscaram um bom relacionamento com seus públicos, podem ser usadas para conquistar a audiência participativa. Na cultura da convergência, o público não quer apenas expressar a sua opinião. Quer ser ouvido e dialogar com o emissor, a ponto de inverter papéis entre produtores de conteúdo e consumidores.

Moura (2007: 10) descreve “as possibilidades de pesquisa no espaço digital para a área de Relações Públicas”. Além da busca por assuntos, a autora relaciona, como aplicações

possíveis na internet, a articulação de informações, o acesso a documentos de vários formatos, a aplicação de instrumentos de pesquisa, com a utilização de recursos que possibilitam mais interação, e a inserção de *links* e complementos a textos, como a adoção de ferramentas da rede para fins de divulgação.

A questão central, em meio à discussão sobre o cenário digital, é a indispensável inserção de disciplinas e propostas de atividades que contemplem as novas tecnologias na estrutura curricular dos cursos. Para Freitas (2002: 07), é urgente estudar as novas perspectivas resultantes do que se chama de *tempo da informatização para o campo da Comunicação Social*, especialmente para as Relações Públicas:

Fenômenos de nosso tempo, como a globalização da economia, a informatização do cotidiano urbano e a multiplicidade de serviços, possibilitaram um enorme leque de novas questões sobre a Comunicação Social e suas habilitações.

Sandini (2010: 88) destaca a importância do preparo para as novas tecnologias em Relações Públicas defendendo que as atividades da área “[...] vêm se desenvolvendo em um cenário de constantes mudanças. Percebe-se aí a necessidade de atualização dos profissionais às novas tecnologias, que modificam o relacionamento organização-públicos”. O posicionamento da autora é favorável à adequação da profissão às demandas inovadoras impostas pelo mundo do trabalho. Se isso não ocorrer, outras áreas do conhecimento atuarão nesses vácuos de sombreamento⁴, ocupando espaços do trabalho de Relações Públicas. Porém, percebe-se que as mudanças de cunho digital ainda não foram incorporadas efetivamente nas práticas de ensino.

Em relação ao currículo e ao Projeto Pedagógico do Curso, Peruzzo (2003) recomenda cuidado com as habilidades e as competências propostas, compreendendo sua importância e elencando a fundamentação para cada uma delas: 1. O currículo: é aconselhável que ele tenha espaços flexíveis para atividades diferenciadas – para além das ações formais em sala de aula – e complementares às aulas expositivas e livros didáticos. Quanto à flexibilidade, é recomendável que uma parte das atividades curriculares possa ser desenvolvida na forma de

⁴ São áreas de atuação em que várias profissões podem atuar, como, por exemplo: eventos, pesquisas de opinião e de mercado e cerimonial e protocolo. Até mesmo a assessoria de imprensa, função que, por legislação, é privativa de Relações Públicas, é largamente exercida por jornalistas em diversas instituições do país.

projetos especiais de extensão e de pesquisa, possibilitando ultrapassar os muros do espaço universitário. Atividades complementares seriam, por exemplo: uso do rádio na escola e/ou na comunidade, engajamento em projetos de pesquisa de iniciação científica e em projetos de leitura, assessoria de comunicação a entidades sociais sem fins lucrativos, etc. 2. Projeto pedagógico: a estrutura curricular é apenas uma parte de uma proposta mais ampla de curso que é expressa no projeto pedagógico, o qual contempla os princípios pedagógico-filosóficos, traça o perfil almejado do graduado, levanta as características do contexto onde a instituição se localiza, elenca as características requeridas do corpo docente e traça parâmetros didático-pedagógicos e de infraestrutura (laboratórios, biblioteca, etc) (Peruzzo, 2003: 132).

Nesse ínterim, Oliveira (2008: 62) sustenta que o olhar sobre o mercado e as novas tecnologias deve ser acompanhado de uma visão geral, envolvendo o compartilhamento de saberes teóricos e práticos:

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

A respeito da formação profissional, a autora traz algumas sugestões sob uma perspectiva atual. Para Oliveira (2008: 148-9), “torna-se urgente agregar este contemporâneo [...] e oferecer um ensino de graduação com dimensão conceitual adequada”. A pesquisadora acrescenta, também, que uma formação ampla é essencial ao ensino superior em Relações Públicas:

Relações Públicas estuda os processos de interação e mediação das organizações e sua interlocução com a sociedade; o campo da comunicação com suas características transdisciplinar e multifacetada; a complexidade da sociedade e suas interferências no campo da comunicação organizacional; as interfaces das relações públicas com outros campos do conhecimento; a inovação e a

flexibilidade exigidas pela realidade contemporânea; adimensão estratégica de relações públicas no contexto organizacional; a dimensão política de relações públicas, compreendendo as diferenças e divergências que interferem na dinâmica organizacional, estimulando a negociação e a interação dialógica; o fortalecimento da formação humanística e as práticas investigativas, através da iniciação científica na graduação para valorizar a postura crítica dos futuros profissionais.

Kunsch (2007: 90) ressalta que, para os profissionais, uma vez que são enormes as perspectivas de atuação no cenário digital, grandes também são

[...] as possibilidades existentes na produção de mídias alternativas nos segmentos do impresso, do eletrônico, do audiovisual e do digital que constituem uma realidade que precisa ser encarada nos processos de formação universitária.

Em vista do conteúdo até aqui apresentado, entende-se que os desafios postos para a área de Relações Públicas como profissão e a preocupação com a formação acadêmica dos profissionais em meio a tantas e significativas mudanças sugerem a necessidade de se pensar a relação teórico-prática como balizadora. Observa-se que o cenário mundial se transforma em frente à cultura digital, que estabelece novos modos de ser, pensar e agir a partir das possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. Assim, este artigo reflete sobre a importância da preparação docente para o vasto campo que amplia as possibilidades da profissão.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico que, através de uma revisão de literatura, objetivou identificar os trabalhos que os estudiosos vêm desenvolvendo sobre a importância da formação docente na área de Relações Públicas para o cenário digital, já que partimos do pressuposto que é uma realidade com a qual o profissional da área vai se deparar após a conclusão do curso de ensino superior. A finalidade da revisão de literatura é a reunião e o aprofundamento de informações sobre um dado assunto de modo a compreender como vem sendo construído este corpo de conhecimento. Desse modo, do levantamento

realizado, encontramos mais publicações contemplando a temática no viés da Educação e ensino superior e verificamos que ainda são incipientes as pesquisas que relacionem estudos sobre formação docente, cenário digital e relações públicas. Nossa análise do material se deu por leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa.

3. PROBLEMATIZANDO A PREPARAÇÃO DOCENTE PARA O CENÁRIO DIGITAL EM RELAÇÕES PÚBLICAS

O cenário digital desenvolveu-se mais no sentido da comunicação e da sociabilidade estabelecidas por meio da tecnologia. Os usuários assumiram o papel de produtores de conteúdos, apresentando-se como autores e atores sociais participantes de ilimitadas redes de conexões, pelas quais as informações trafegam sem fronteiras. Como reforça o pensamento de Bauman (1999: 48), “estamos todos em movimento”. Já Castells (2008) define a cultura digital em seis tópicos:

1. Habilidade para comunicar ou mesclar qualquer produto baseado em uma linguagem comum digital;
2. Habilidade para comunicar desde o local até o global em tempo real e, vice-versa, para poder aumentar o processo de interação;
3. Existência de múltiplas modalidades de comunicação;
4. Interconexão de todas as redes digitalizadas de bases de dados ou a realização do sonho do hipertexto de Nelson com o sistema de armazenamento e recuperação de dados, batizado como Xanadú, em 1965;
5. Capacidade de reconfigurar todas as configurações criando um novo sentido nas diferentes camadas dos processos de comunicação;
6. Constituição gradual da mente coletiva pelo trabalho em rede, mediante um conjunto de cérebros sem limite algum. Neste ponto, me refiro às conexões entre cérebros em rede e a mente coletiva.

Ainda, a cultura da internet é, para o autor, “uma crença tecnocrática no progresso dos seres humanos através da tecnologia” (Castells, 2003: 53). Em meio a esse debate, Masetto (2003: 35) traz uma reflexão norteadora: os docentes se “[...] veem como profissionais bem-sucedidos e professores que ensinam bem suas matérias. Então, perguntam o porquê de debater novas exigências ou possíveis modificações na sua atuação docente”.

Para o autor, três aspectos justificam o debate: primeiramente, Masetto discorre sobre a crença de que aquele que sabe algo também sabe ensinar, o que, segundo ele, não é verdadeiro. Na sua visão, tal concepção é fruto do modelo de ensino desenvolvido no Brasil, que sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores. Em segundo lugar, Masetto comenta a respeito do impacto da nova revolução tecnológica sobre a produção e a socialização do conhecimento e a formação de profissionais. Isso altera dois aspectos da universidade, que são a produção e divulgação do conhecimento e a revisão das carreiras profissionais. Por fim, como terceiro ponto, ele trata sobre o apelo da UNESCO⁵, na Declaração Mundial sobre o Ensino Superior para o Século XXI, demonstrando a atualidade do debate a cerca da docência universitária. O documento, entre outros aspectos, ressalta questões pertinentes, como a educação de pessoas altamente qualificadas; o reforço do vínculo entre a educação superior e o mundo do trabalho e setores da sociedade; a interdisciplinaridade; a criação de novos ambientes de aprendizagem, que vão desde a educação a distância até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais.

Nessa perspectiva de formação do educador, Marques (2003: 38) afirma que: “trata-se de reconstruir o entendimento coletivo dos educadores sobre o que é para eles a educação, sobre a educação que fazem e a educação que querem”. Ele acrescentou, ainda, que, ao indispensável domínio técnico-científico de sua área de atuação, é requerido, do educador, aliar formação pedagógico-didática e, além disso, promover uma ruptura entre o trabalho linear e o educativo e as rotinas que se instalam nesse meio.

Na visão de Paquay *et al.* (2001: 61), “as competências profissionais do professor constituem um dos três elementos indissociáveis: projetos, atos e competências”. Os projetos são entendidos como o sentido, ou seja, os fins que o professor estabelece para sua ação. Já os atos são vistos como as condutas do profissional enquanto professor (ajudar os alunos na aprendizagem, mas, também, a gerir o grupo e trabalhar em equipe com os colegas). Por último, as competências são entendidas como os saberes, as representações, as teorias pessoais e os esquemas de ação mobilizados para resolver problemas em situação de trabalho. Segundo os autores, as competências são significativas quando assumem um

⁵ UNESCO. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Paris: UNESCO, 1998. Tomo I. Disponível em: <<https://goo.gl/jTzksF>>. Acesso em: 4 set. 2017.

sentido em função dos projetos que encarnam. Nesse ínterim, é imperativo atualizar a formação dos professores a partir dos novos problemas oriundos do cenário digital, pois, desse modo, serão estabelecidos novos conhecimentos que possam ser compartilhados.

Observa-se, a partir da reflexão, que, em determinadas ocasiões, os cursos de Relações Públicas, por não terem professores com conhecimento em determinadas áreas no seu quadro, excluem-nas do projeto pedagógico. Em vista disso, são comuns teses de doutorado ou linhas de pesquisa de docentes se transformarem em disciplinas, personificando a formação superior com interesses específicos. Ainda, a resistência ao que é novo e não consolidado como campo de pesquisa constitui uma barreira entre os docentes. Oliveira e Paiva (2011) ressaltam essa realidade através de uma experiência de AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), que envolve o ensino com tecnologias digitais. As autoras observam que:

Os próprios professores ainda têm dificuldade para usar integralmente todos os recursos disponibilizados na plataforma moodle [AVA], seja por causa da sua interface ou baixa usabilidade, seja porque alguns resistem a mudar o paradigma e dar mais autonomia e abertura para negociação com os alunos. (Oliveira e Paiva, 2011: 15).

Já Grillo (2009) afirma que, na busca de novo paradigma na formação, a função do professor se altera constantemente. Ele precisa instigar o aluno a estudar, a tomar posição de protagonista, ou seja, deve atuar como um guia, e não um repetidor de teorias:

A função do professor não é repetir coisas que ele já leu num livro e o aluno vai ler às vésperas da aula. É necessário que o aluno estude, que tenha dúvidas e as discuta com o professor [...]. É ter estimulada a participação do aluno, a iniciativa, a autoria, sem omissão do professor (Grillo, 2009: 127).

A informação buscada hoje é múltipla, mutante, fragmentada, com várias nuances, tornando o docente incapaz de retê-la com o máximo de profundidade. Novos encaminhamentos e posturas se fazem necessários, então, para a utilização de mecanismos de filtragem, seleção crítica e reflexão coletiva e dialogada sobre os focos de atenção e busca de informação. De maneira mais ampla, para Wagner e Paquay (2001: 21), há seis tipos de perfis docentes relativos à natureza do ensino: “professor culto; prático

reflexivo; prático artesão; pessoa; ator social e técnico”. Para esses autores, o perfil ainda predominante é o do professor prático reflexivo, aquele que valoriza as demais práticas.

A própria concepção de ensino, a referência comum a uma visão global das diferentes facetas do ofício, valoriza a complementaridade das contribuições de cada um dos perfis em seu domínio próprio e com seus talentos específicos. Eles estão ligados a várias características identificadoras. Nessa perspectiva, o professor é, antes de tudo, um mediador entre o conhecimento e o aluno. Todo saber científico é construído com base em paradigmas, ou seja, em núcleos de princípios e hipóteses fundamentais que determinam o modo de abordagem de uma realidade.

Para Masetto (2003: 26), tem perfil ideal o docente do ensino superior que reúne conhecimentos da sua área atuação, aliados ao curso superior, fortalecidos por alguns anos de exercício profissional, experiência fundamental para contextualizar e aplicar o conhecimento teórico:

[...] o docente deve ter conhecimentos básicos em determinada área, bem como experiência profissional de campo, domínio que se adquire, em geral, por meio de cursos de bacharelado que se realizam nas universidades/faculdades e alguns anos de exercício profissional.

Ainda na avaliação do autor, quando se trata de formar profissionais na universidade, é preciso indagar de forma mais ampla a atribuição do professor:

Hoje nenhum professor espera que seus alunos iniciantes de um curso universitário, cujo início da atividade profissional se dará por volta de 2010 a 2015, venham a exercer suas profissões como os mais competentes o fazem atualmente. Como serão essas atividades profissionais? Estou apelando para a necessidade de estarmos atentos para o que se passa hoje no campo das profissões, para as mudanças, para a velocidade dessas transformações, para os novos perfis profissionais que estão se desenhando, para as novas exigências de uma era com novos recursos tecnológicos e propostas de globalização, juntamente com o grande problema do desemprego das massas não qualificadas (Masetto, 2003: 32).

Trazendo essa reflexão para o âmbito das Relações Públicas, é preciso pensar em atualizar os cursos e os docentes da área. É essencial, portanto:

[...] adequar as escolas de Relações Públicas a estas exigências; instrumentalizar seus professores para que estes realmente preparem os futuros profissionais de maneira adequada e moderna e, principalmente, mostrar aos profissionais que a profissão de Relações Públicas pode apresentar um alto grau de relevância perante o quadro estratégico das organizações, empresariais ou não (Fortes, 2009:04).

Corroborando essa hipótese, Moura (2009: 97 apud Scroferneker, 2009: 79) afirma que a preparação docente é fundamental em Relações Públicas para qualificar o ensino na área, pois que “o aprofundamento das questões de Relações Públicas está vinculado à qualificação do corpo docente e ao amplo entendimento da atividade profissional”.

Voltando à questão da docência, a carência na preparação de professores é descrita por Featherstone (2000: 93), ao dizer que, enquanto professores, “fomos treinados a avaliar baseados em texto, estamos menos conscientes de como nos mover nos campos pós-escriturais e multimídia”. Já Oliveira (2014: 14) destaca, nesse ínterim, uma reflexão pertinente para os docentes, a de que “o sujeito como um lugar de cruzamentos, em que acontecimentos o atravessam, (re)coloca a necessidade de um olhar preocupado com as minúcias, com o instante, com o presente”.

No âmbito da atuação profissional, na contemporaneidade, as organizações têm uma gama de recursos tecnológicos à disposição e esperam que o profissional egresso das universidades venha capacitado para trabalhar com eles. Entre esses profissionais, estão os de Relações Públicas. Porém, não são todos os professores dessa área que estão preparados para auxiliar os acadêmicos a se apropriarem do ambiente digital: afinal, muitas vezes, nem mesmo eles, como orientadores, possuem domínio das novas ferramentas. Em vista disso, surge como necessária uma qualificação docente para inserir tecnologias nas práticas de ensino e compreender como utilizá-las conforme os objetivos educativos.

Em razão dessas transformações, o professor de Relações Públicas passa a desempenhar os papéis de *aprendente* e de *ensinante*, preparando o acadêmico para o mundo do trabalho,

por meio da mediação de mídias e ferramentas tecnológicas digitais. Isso significa dizer que aprender e assimilar conhecimentos, para ter melhor compreensão (conceitual e prática), implica uma disponibilidade docente com atitude favorável ao aprendizado, ou seja, o processo deve ser contínuo.

A atitude inclinada à aprendizagem pode ser considerada como autoformação docente (Isaia e Bolzan, 2017), processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação à medida que desenvolvem ações ativadas conscientemente e mantêm o controle sobre elas. Desse modo, o docente elege o que é importante para sua área e, conseqüentemente, para seus alunos. Esse é o primeiro processo que ocorre no momento em que o professor entra em contato com a nova tecnologia, pois precisa, inicialmente, entender os princípios básicos de cada ferramenta para, então, refletir a respeito de possibilidades relacionadas à sua utilização. Quando o professor avança no conhecimento conceitual e operacional sobre o emprego de uma nova alternativa tecnológica, ele passa a fazer uso crítico-reflexivo desses recursos.

Os profissionais somente aprendem a partir da reflexão sobre a própria experiência e define a atividade profissional como uma prática baseada em três conceitos essenciais propostos: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Os dois primeiros, afirmou o autor, são essencialmente reativos, e o que os separa é apenas o momento de sua operacionalização: o primeiro ocorre durante a prática e o segundo, depois do acontecimento, quando este é revisto fora do seu cenário. A reflexão sobre a ação permite a criação de consciência sobre o conhecimento tácito, que procura eliminar crenças errôneas e reformular o pensamento.

A reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar, retrospectivamente, para a ação e refletir sobre o momento da ação, ou seja, a respeito do que aconteceu, do que o profissional observou, do significado atribuído e dos outros significados que podem ser levantados a partir de um acontecimento. Esse último aspecto entende, ainda, a reflexão orientada para a ação futura, proativa, que tem lugar quando se revisitam os contextos políticos, sociais, culturais e pessoais, e isso ajuda a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar ações futuras. Tais conceitos são importantes para entender

como os professores de Relações Públicas podem se relacionar com as tecnologias de modo crítico-reflexivo. Desse modo, a produção do conhecimento sobre o cenário digital vai determinar as formas de apropriação e o uso dos recursos tecnológicos.

Peruzzo (2003: 120) destaca as responsabilidades dos atores envolvidos no processo da educação superior em relação ao ambiente acadêmico, incluindo a instituição de ensino e o professor, principalmente:

A responsabilidade da instituição universitária e do educador é preparar para o futuro, para uma sociedade mais humana, igualitária e livre. É contribuir para o estudante estar com o mundo e não no mundo. É facilitar para que ele possa participar, interferir e transformar a realidade, mas, também, usufruir das benesses e riquezas construídas socialmente. Em poucas palavras: tornar-se sujeito.

Nessa perspectiva, Oliveira (2014: 31) contribui afirmando que “este sujeito visto como um lugar de cruzamentos, em que acontecimentos o atravessam, (re)coloca a necessidade de um olhar preocupado com as minúcias, com o instante, com o presente”. No caso deste trabalho, tal pensamento se problematiza a partir da questão da realidade digital, em que estamos todos inseridos, como sociedade, com a qual os profissionais da área de Relações Públicas terão que lidar em sua vida profissional. O desafio de preparar o docente para ensinar, nesse campo de estudos, para Gómez (2011: 68), tem o seguinte agravante:

O que deveria estar claro, e não está, para a maioria de nós docentes é que as novas exigências e condições da sociedade, baseadas na informação, removem, de modo drástico, os fundamentos da escola clássica e de seus modos de entender o conhecimento, bem como a informação pessoal, social e profissional dos cidadãos contemporâneos.

O autor também ressalta que o sistema educacional tem dois grandes desafios, os quais estão intimamente relacionados: o desenvolvimento de capacidades e a formação de cidadãos com autonomia, críticos, que ajudem a transformar a sociedade na qual atuam:

[...] por um lado, consolidar uma escola compreensiva que permita o máximo de desenvolvimento de capacidades de cada pessoa, respeitando a diversidade e assegurando a equidade de acesso à educação e compensando as desigualdades; por outro lado, favorecer a formação de sujeitos autônomos, capazes de tomar decisões informadas sobre sua própria vida e de participar, de maneira relativamente autônoma, na vida profissional e social. O desafio contemporâneo é fazer com que o sujeito transforme as informações em conhecimento (Gómez, 2011: 69-70).

O pesquisador defende, ainda, que: “para os professores se deve propor a formação de competências profissionais, formas complexas e holísticas de compreender e agir (Gómez, 2011: 103)”. São desafios que causam impacto na preparação docente.

De acordo com Marchiori *et al* (2011: 103-104):

Embora esteja diminuindo a oferta de cursos de Relações Públicas, o mercado profissional está aumentando. No entanto, profissionais de outras áreas de conhecimento são absorvidos em funções similares às das Relações Públicas, o que sugere o desenvolvimento de um estudo no campo profissional.

Na compreensão de Pimenta (2012), o ideal é que as universidades possam fazer uma avaliação em longo prazo e que, realmente, o cenário digital impacte e motive o preparo dos docentes com cursos de curta duração ou especializações. Os professores, em vez de serem unicamente fontes de conhecimento, precisam estar ocupados em ensinar seus estudantes, de modo que estes aprendam a tomar iniciativas, ou seja, a incorporar o conhecimento para que, então, tornem-se autônomos.

4. CONCLUSÃO

O congresso de comunicação mais importante do Brasil, o Intercom⁶, em sua edição de 2012, discutiu os desafios acadêmicos do ensino de comunicação no Brasil, por meio da realização do Ensicom⁷. A área de Relações Públicas estava representada pela professora e

⁶ Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br>>. Acesso em: 17 set. 2017.

⁷ Durante a realização do Congresso da Intercom de 2012, ocorreu o Encontro sobre o Ensino de Comunicação (Ensicom).

pesquisadora Margarida Kunsch, da USP, que discorreu sobre a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais, a serem aprovadas em 2013⁸ (os encontros e as proposições iniciaram em 2010). A pesquisadora ressaltou a necessidade de “ampliar a qualificação de professores de RP, com participação em congressos, e da oferta de aulas mais práticas, não tão teóricas⁹”.

Uma das formas dos cursos acompanharem esta evolução é se efetivarem, por exemplo, pesquisas constantes com os egressos e, a partir desses resultados, incorporarem lacunas e demandas em seus planejamentos. É preciso criar outras formas de ser e estar no mundo do trabalho. Entende-se a necessidade de (re)pensar a formação contínua de docentes da área de Relações Públicas para o cenário digital.

Vários autores escrevem sobre competências para a docência, cada um deles apresentando elenco diferente, mas, certamente, características complementares. Com base no conteúdo em estudo, pode-se afirmar que o ensino de Relações Públicas, no Brasil, não está preparando o acadêmico da área adequadamente para usar as tecnologias digitais e atuar no mundo do trabalho. Essa visão é compartilhada por autores utilizados neste trabalho que abordam o cenário digital e que falam sobre educação superior e de Relações Públicas. Eles reconhecem que a inserção dessa dimensão ainda está num processo isolado e incipiente, enquanto, no mundo do trabalho, os egressos da área têm, como exigência, trabalhar com esses recursos e gerenciar a comunicação digital.

É notável o descompasso entre o que se ensina e o que é esperado dos bacharéis em Relações Públicas no mundo do trabalho. A reflexão sobre mudanças na formação da área torna-se necessária para compreender a inserção dos indivíduos em um universo cultural, econômico, político e, principalmente, tecnológico jamais visto. Não se trata de uma visão que pretende atrelar a formação ao que o mercado quer, mas, sim, proporcionar, aos acadêmicos, uma aptidão para o exercício das funções que são características de sua atuação, mas que trazem novas configurações e necessidades em razão do avanço das tecnologias digitais.

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 27 de setembro de 2013. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Relações Públicas. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 out. 2013. Seção 1, p. 28-29. Disponível em: <<http://goo.gl/HI02iM>>. Acesso em: 2 out. 2013.

⁹ Informação fornecida pela pesquisadora Margarida Kunsch no Congresso Nacional de Ciências Comunicação (Intercom), em Fortaleza, set. 2012.

Essas mudanças são exigidas em todas as profissões e, de modo particular, em Relações Públicas. É a universidade que faz a mediação para a apropriação dos conhecimentos científicos necessários à formação profissional e social do sujeito. A sociedade, por outro lado, requer dos indivíduos, a todo o momento, adaptação às transformações tecnológicas e aprendizado de conceitos básicos da sua área de formação.

A inserção de uma formação digital nos cursos brasileiros configura-se como um desafio para o momento atual das Relações Públicas, no qual as tecnologias digitais já desempenham papel fundamental. O profissional que atuará no mundo do trabalho precisará ter o domínio sobre elas, e, para tal, a preparação teórico-prática, com estrutura adequada e docentes qualificados, fará a diferença no ensino superior, podendo este ir além do que as normatizações enfatizam. Nesse sentido, o desafio da formação docente deve ser encarado pelas instituições de ensino e pelos gestores dos cursos. Como explorado anteriormente, o professor da área torna-se, então, tanto *aprendente* quanto *ensinante* no processo.

Nesse sentido, entende-se que a área de Relações Públicas, gestora da comunicação, precisa ampliar, no contexto do ensino superior, o cenário digital, tão importante para o exercício profissional na atualidade – envolvendo a necessidade de um corpo docente com conhecimento e domínio das novas ferramentas. Percebe-se, com esta discussão, que não há conclusões definitivas, mas que a problematização sobre a temática é de alta relevância para os estudos em Relações Públicas.

5. REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. (1999). Turistas e vagabundos. In: Bauman, Z. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. p. 85-110.

CASTELLS, M. (2003). *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Zahar.

CASTELLS, M. (2008). Creatividad, innovación y cultura digital: un mapa de sus interacciones. *Revista Telos*, n. 77, oct./dic. 2008. Recuperado em 9 de março de 2017, de:

<https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=77.htm>

FEATHERSTONE, M. (2000). Da universidade à pós-modernidade? Explorando as possibilidades. In: Moraes, S. F. (Org.). *Escola e universidade na pós-modernidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp.

FORTES, W. G. (2017). *O ensino e a prática de relações públicas*. Recuperado em 28 abril de 2017, de http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos/O_Ensino_e_a_pratica_de_relacoes_publicas.htm

GÓMEZ, A. I. P. (2011). Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. In: Sacristán, J. G. et al. *Educar por competências: o que há de novo?* Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Revisão técnica: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed. p. 64-114.

GRILLO, M. (2009). Ação educativa e referências teórico-metodológicas. In: Isaia, S. M. Bolzan, D. P. V.; Maciel, A. M. R. (Org.). *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: Editora da UFSM.

ISAIA, S. M. e BOLZAN, D. P. V. (2017). *Diálogo interdiscursivo sobre a formação docente a partir da rede de pesquisadores-Ries*. Recuperado em 31 de agosto de 2017, de <http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/cbe543d41fb49472a35e1d748fc2b9a4.pdf>

KUNSCH, M. M. K. (2007). Perspectivas e desafios para as profissões de comunicação no terceiro milênio. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). *Ensino de comunicação: qualidade na formação acadêmico-profissional*. São Paulo: ECA-USP; Intercom, p. 87-101.

LIBÂNEO, J. C. (2011). Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez.

MARCHIORI, Marlene. *et al.* (2011). *O ensino de planejamento nos cursos de Comunicação/Relações Públicas no Brasil*. Conexão – Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul, v. 10, n. 19, jan./jun. 2011.

MARQUES, M. O. (2003). *A formação do profissional de educação*. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí.

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

MOURA, C. P. (2007). Possibilidades da pesquisa em relações públicas no espaço digital. *Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 30, Santos. Anais eletrônicos*. São Paulo: Intercom. Recuperado em 10 de outubro de 2013, de <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1206-2.pdf>

OLIVEIRA, I. L. (2008). Formação acadêmico-profissional em ambiente de mudanças: desafios pedagógicos. In: Moreira, S. V. e Vieira, J. P. D. (Org.). *Comunicação: ensino e pesquisa*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

OLIVEIRA, J. R. e PAIVA, J. M. F. (2011). Mídias digitais aplicadas ao ensino de Relações Públicas: contribuição de uma comunidade virtual de aprendizagem. In: *Congresso científico de comunicação organizacional e relações públicas*, São Paulo. *Anais eletrônicos*. São Paulo. Recuperado em 15 julho de 2011, de <http://www.abrapcorp.org.br/anais2011>

OLIVEIRA, V. F. (2014). Imaginário, cotidiano e educação: por uma ética do instante. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 48, p.18-31.

PAQUAY, L. *et al.* (2001). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed.

PERUZZO, C. M. K. (2003). Tópicos sobre o ensino de comunicação no Brasil. In: Peruzzo, C. M. K.; Silva, R. S. *Retrato do ensino em comunicação no Brasil*. São Paulo: INTERCOM; Taubaté: UNITAU, p. 119-135.

PIMENTA, S. (2012). *Mundo do trabalho x mercado de trabalho* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <vrhoden6@gmail.com> em 21 maio de 2012.

QUADROS, C. e QUADROS, I. (2015). *Publicidade e Relações Públicas: uma nova história*. 10.º Encontro Nacional de História da Mídia. Recuperado em 17 de dezembro de 2017, de <file:///D:/Users/Cliente/Downloads/GTPPCI_QUADROS-%20Claudia_%20QUADROS-%20Itanel.pdf>

SANDINI, S. M. (2010). *O blog corporativo como interface no gerenciamento da impressão*. (Mestrado em Comunicação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SCROFERNEKER, C. M. A. (2009). Relações públicas e comunicação organizacional: encontros, desencontros e reencontros. *Revista Brasileira de Comunicação Organizacional e Relações Públicas*, São Paulo, ano 6, n. 10-11, p. 77-82. Edição Especial. Recuperado em 18 dezembro de 2016, em goo.gl/zKMckj

TEIXEIRA, J. E. (2002). *Relações públicas na Umesp: 30 anos de história*. São Bernardo do Campo: UESP.

WAGNER, M. C. e PAQUAY, L. (2001). Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na vídeo formação. In: Paquay, L. et al. (Org.). *Formando professores profissionais: Quais profissionais? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed.

Forma de citar este artículo:

RHODEN, V. e RHODEN, J. (2017). A formação docente para o cenário digital no ensino superior de Relações Públicas no Brasil. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, Vol. VII, Nº 14, 23-42. Recuperado el ____ de _____ de _____, de <http://dx.doi.org/10.5783/RIRP-14-2017-03-23-42>