

Pesquisa nacional dos cursos de Relações Públicas no Brasil: práticas dos coordenadores e docentes no processo ensino-aprendizagem

Country-wide survey of Public Relations undergraduate programs in Brazil: practices of coordinators and professors in the teaching-learning process

Maria Aparecida Ferrari¹

maferrari@globo.com

Universidade São Paulo, Brasil

Ana Cristina da Costa Piletti Grohs²

anapiletti@hotmail.com

Universidade de Sorocaba, Brasil

Recepción: 18/10/2017 Revisión: 15/12/2017 Aceptación: 15/12/2017 Publicación: 22/12/2017
<http://dx.doi.org/10.5783/RIRP-14-2017-04-43-62>

Resumo

O objetivo da pesquisa foi identificar o perfil e as práticas dos coordenadores e docentes dos cursos de Relações Públicas em funcionamento no Brasil utilizando as categorias de IES públicas e privadas à luz da literatura especializada em ensino-aprendizagem e das novas diretrizes curriculares para o referido curso. O foco da pesquisa é inédito, uma vez que durante os levantamentos realizados não foram encontrados estudos similares no país. Dos 66 cursos de Relações Públicas no país, participaram 53 coordenadores e 255 docentes representando 80% do universo. Os resultados mostraram uma diminuição constante do número de cursos a partir de 2009. Observou-se que as práticas de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes são excessivamente tradicionais para promover o protagonismo e a autonomia necessários para os profissionais no mundo atual.

Palavras-Chave: relações públicas, ensino-aprendizagem, concepções pedagógicas, metodologias ativas.

¹Maria Aparecida Ferrari, professora-titular e pesquisadora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), Escola de Comunicações e Artes de la Universidade de São Paulo, Brasil.

²Ana Cristina da Costa Piletti Grohs, professora del curso de Relaciones Públicas de la Universidade de Sorocaba, Brasil.

Abstract

The study intended to identify the profile and practices of coordinators and educators in the courses of the Public Relations courses currently offered in Brazil, by surveying the categories of both public and private Higher Education Institutions under the light of the literature specialized in the teaching-learning process and the new curriculum guidelines specific to the course. The focus of our research is unprecedented, as no similar work has ever been conducted in the country. From the 66 Public Relations courses offered in the country, we investigated 53 coordinators and 255 educators, representing 80% of the universe. The results reveal a steady decreased in the number of courses offered since 2009. We observed that the teaching-learning practices adopted by the educators are extremely traditional, and do not promote the relevance or the autonomy demanded of the Public Relations professionals in today's world.

Key words: public relations, teaching-learning process, pedagogical concepts, active methodologies.

Sumário

1. Introdução
2. Marco teórico
3. Metodologia
4. Resultados
5. Considerações finais
6. Referências

Summary

1. Introduction
2. Theoretical frame
3. Methodology
4. Results
5. Conclusions
6. References

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo considera que a prática profissional é decorrente dos conhecimentos adquiridos e das experiências vividas durante o curso universitário. É comum escutar executivos de comunicação afirmarem que existe um descompasso entre as demandas do mercado e a formação oferecida pelas instituições de ensino superior (Ferrari, 2015). Segundo pesquisa desenvolvida pela mencionada autora, os cursos de Relações Públicas em

geral são antiquados, não enfatizam a visão global de negócios, se baseiam no ensino de técnicas, e não abordam estratégias para lidar com pessoas e resolver problemas.

Nas últimas décadas, a expansão da educação superior no Brasil ampliou o número das Instituições de Ensino Superior (IES) e com isso aumentou o acesso da população ao ensino superior. Porém, esse processo teve também efeitos perversos, frutos da predominância de IES privadas que se valeram das demandas mercadológicas de um setor social para valorizar seu capital com a venda de serviços educacionais (Mancebo, Vale e Martins, 2011). Schwartzman (2014: 12) completa o cenário afirmando que “hoje, existem no Brasil empresas atuando na educação superior com milhões de estudantes, com ações na bolsa adquiridas por fundos de investimentos e operando, sobretudo, na área da educação de massas de baixo custo”. Desta forma, no contexto brasileiro, os desafios relacionados à educação superior podem ser sintetizados na seguinte tríade: expansão das instituições, qualidade de ensino-aprendizagem e democratização da educação. O Censo da Educação Superior de 2014 apontou que 87,4% das IES privadas são responsáveis por 74,9 % do total das matrículas no país.

As IES públicas são definidas como as instituições de ensino superior que têm como papel social a geração e a difusão do conhecimento, concebidas com base no princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, além de receberem financiamento público federal, estadual e/ou municipal que viabiliza a gratuidade do ensino. Os dados (2014) revelam que as IES públicas representam menos de 13% das instituições de ensino no país e, se comparadas com as IES privadas, oferecem um número muito inferior de vagas nos cursos universitários. Por outro lado, as IES privadas são instituições de ensino que mobilizam recursos próprios, usufruindo de autonomia, conforme a Constituição de 1988. Podem ser confessionais, comunitárias e filantrópicas, com ou sem finalidades lucrativas.

Em 2017, ao completar 50 anos da criação do primeiro curso universitário de Relações Públicas no Brasil, verificou-se que nenhum estudo nacional havia sido realizado com a finalidade de entender a trajetória do curso nas suas cinco décadas de sua existência no país. É importante reforçar que durante esse período muitas mudanças ocorreram no mundo e no Brasil como consequência do fenômeno da globalização e do avanço da tecnologia. Tais transformações alteraram o *modus vivendi* das pessoas, as organizações passaram a

preocupar-se mais com os clientes, massificou-se o consumo, e os cidadãos passaram a ser mais exigentes, cobrando transparência e ética, tanto das empresas como do poder público.

Uma das motivações da pesquisa foi identificar a formação do professor do curso de Relações Públicas. Ao contrário da docência na educação básica, a formação do professor universitário não está regulamentada sob a forma de um curso específico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) preconiza que esta formação seja realizada, principalmente, por meio de curso de pós-graduação, em nível *stricto sensu*. No entanto, os cursos de mestrado e doutorado na área da Comunicação no Brasil estão voltados quase que exclusivamente para o estudo de temas relacionados com as especificidades do mercado e não para a formação de docentes.

A carência na formação docente na área de Comunicação já fora observada há trinta anos pelo professor Marques de Melo (1986). Na época, o pesquisador apontou que os professores não contavam com instrumental pedagógico capaz de dar conta das contradições do processo de ensino-aprendizagem e de adaptar suas práticas didáticas às conjunturas que se esboçavam na sociedade. Segundo o autor, o comportamento dos professores variava entre a reprodução de uma aula magna nos moldes universitários e relatos de experiências ou demonstrações vindas de suas experiências profissionais. Tal situação relatada por Marques de Melo (1986) continua vigente nas práticas docentes dos cursos de Relações Públicas, como a presente pesquisa apontou.

O presente documento está dividido em três seções. A primeira trata da trajetória e realidade nacional dos cursos universitários de Relações Públicas. A segunda apresenta a metodologia de pesquisa com os dados sobre o perfil dos cursos de Relações Públicas no Brasil e as práticas dos coordenadores dos cursos de Relações Públicas no Brasil assim como dos docentes. Por fim, a terceira seção traz as considerações finais e os desafios para os cursos de Relações Públicas no país.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Realidade nacional dos cursos universitários de Relações Públicas

O início da prática das Relações Públicas no Brasil se deu por profissionais dos mais

diferentes ramos do conhecimento que atuaram como relações-públicas em empresas que se instalavam no país a partir da década de 1910. Em 1914 a empresa canadense *Light & Power* criou o primeiro departamento de Relações Públicas sob a responsabilidade do engenheiro alagoano Eduardo Pinheiro Lobo. Entre a década de 1920 e 1950, as Relações Públicas não tiveram um crescimento contínuo, e sua prática se restringiu a setores da administração pública.

A partir de 1950 e até o final da década de 1960, o exercício profissional esteve em mãos de amadores que passaram a buscar conhecimentos em viagens ao exterior e na participação em cursos de curta duração promovidos pelo Instituto de Administração da Universidade de São Paulo, pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), pelo Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort) e pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) que contaram com a presença de professores europeus e norte-americanos.

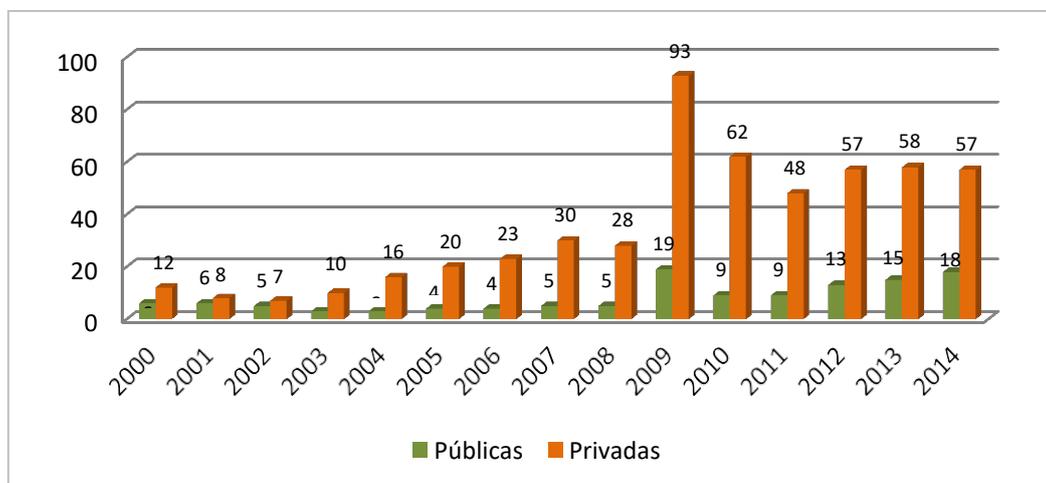
Foi no contexto da ditadura militar instalada em 1964 que o governo criou a lei no. 5.377, em 11 de dezembro de 1967, que disciplinou o exercício profissional de Relações Públicas. O propósito era de defini-la em função de 'quem faz o quê', com o objetivo claro de controlar 'quem o faz'. Assim, com uma abordagem diferente dos demais países da América Latina, o Brasil se tornou o primeiro país do mundo a adotar uma legislação específica para o exercício da profissão de Relações Públicas.

No mesmo ano, foi criado o primeiro curso superior de Relações Públicas, na ECA - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, com duração de quatro anos. Nesse contexto vale destacar a criação do Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas - CONFERP – e dos Conselhos Regionais em 1969. A lei no. 5.377 restringe o exercício da função de Relações Públicas aos profissionais que apresentam título universitário em Relações Públicas com o devido registro profissional em algum Conselho Regional do Sistema CONFERP.

Depois de contextualizar a criação do curso de Relações Públicas no Brasil em 1967, pioneiro no continente latino-americano, a pesquisa tratou de identificar o perfil da IES públicas e privadas e da trajetória dos cursos de Relações Públicas nas últimas décadas. Foi utilizada a base de dados do INEP para verificar o número dos cursos de Relações Públicas do ano 2000

até o final de 2014, como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1. Cursos e Relações Públicas no Brasil por tipo de IES



Fonte: Dados do INEP (2000 – 2014).

Verifica-se no referido gráfico que, de 2000 a 2008, o crescimento dos cursos foi constante e em 2009 houve um visível aumento na oferta de cursos de Relações Públicas em IES públicas e privadas, o que pode ser explicado pelo crescimento econômico do país na época e ao estabelecimento de políticas públicas para a expansão do ensino superior privado. Após 2009, o número de cursos de Relações Públicas diminuiu drasticamente, principalmente nas IES privadas, passando de 112 cursos em 2009 para 75 em 2014, o que representou uma redução de quase um terço, de acordo com dados do INEP de 2014. No mesmo ano, entre setembro a dezembro, todos os cursos foram contatados por telefone, o que permitiu identificar apenas 66 cursos em funcionamento. Esta diminuição pode ser explicada pelos cursos que estavam formando suas últimas turmas, e também pelos cursos que não abriram novas turmas no segundo semestre de 2014.

Existem várias justificativas para a diminuição do número de cursos de Relações Públicas no Brasil. Primeiro, é notória entre os profissionais de Relações Públicas e os coordenadores e docentes do curso a falta de legitimidade do exercício da atividade profissional na sociedade, diferentemente do que ocorre com o jornalismo e a publicidade, que são atividades profissionais reconhecidas e facilmente compreendidas pelas pessoas em geral. Segundo, a crise econômica e política que aflige o país, principalmente desde 2014, fez diminuir a procura dos estudantes pelas IES privadas e, desta forma, muitos cursos deixaram de ser

oferecidos por falta de número mínimo de alunos por sala de aula.

As IES privadas contam com um elevado índice de inadimplência dos alunos, o que talvez tenha colaborado para a não abertura de turmas nos cursos de Relações Públicas. Por último, apesar da exigência do registro profissional ser obrigatório para o exercício das relações públicas, os Conselhos Regionais, não conseguem dar conta da fiscalização do exercício profissional no mercado de trabalho. O resultado é um grande número de pessoas com outras formações que ocupam o espaço dos relações-públicas.

3. METODOLOGIA

3.1. Dados sobre o perfil dos cursos de Relações Públicas

Com o objetivo de identificar o perfil e as práticas dos coordenadores e docentes dos cursos de Relações Públicas em funcionamento no Brasil foram aplicados questionários *on-line* para 53 coordenadores de curso e 255 docentes que ministravam disciplinas específicas, de acordo com a lei no. 5.377.

Do total dos 66 coordenadores contatados, 53 (80%) responderam ao questionário. Dos 53 cursos que participaram da pesquisa, 37 (70%) eram oferecidos por IES privadas e 16 (30%) por instituições públicas. As regiões sudeste e sul contavam com 29 e 15 (83%) dos cursos de Relações Públicas e é nessas duas regiões que está concentrado o maior número de pesquisas produzidas na área. A concentração de 83% dos cursos ocorre porque as grandes empresas que contam com estruturas de comunicação e as principais agências de Relações Públicas estão instaladas nessas regiões.

Com relação ao número de alunos nos cursos de Relações Públicas, a média foi de 172; foram encontrados cursos com um mínimo cinco alunos e com máximo de 618 alunos. Nas IES privadas, no entanto, verificou-se um maior desvio padrão em relação à média, no caso de 159 alunos por curso. É nas IES privadas que se encontram os menores cursos (com cinco alunos) e também o maior curso (618 alunos). Nas IES públicas o desvio padrão é menor, sendo que o menor curso contava com 80 alunos e o maior com 449 alunos no total.

A mesma situação se verifica com o número de docentes para as disciplinas específicas. A média encontrada foi de seis professores para as disciplinas específicas por curso. Existem

cursos com apenas um docente para as disciplinas específicas de relações públicas, e cursos com até 18 professores. Quanto aos períodos nos quais o curso de Relações Públicas é oferecido, há uma distribuição equitativa de alunos por turno (matutino, vespertino e noturno) nas IES públicas, enquanto que nas IES privadas os alunos se concentram majoritariamente no período noturno.

Quanto ao ensino a distância, somente em 2012 foi criado o primeiro curso de graduação em Relações Públicas na modalidade a distância e oferecido pela Universidade do Vale do Rio Sinos, no Rio Grande do Sul. Em 2013, 44 alunos ingressaram no curso na modalidade, o que leva a concluir que o ensino de graduação de Relações Públicas totalmente a distância encontra-se em fase inicial no Brasil. Cabe destacar que, de acordo com a Portaria 4.059/2004, as IES podem introduzir na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, desde que não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. Nesta pesquisa identificou-se que apenas 14 (26%) dos cursos ofereciam disciplinas obrigatórias a distância.

4. RESULTADOS

4.1. Perfil e práticas dos coordenadores dos cursos de Relações Públicas no Brasil

A pesquisa com os coordenadores do curso de Relações Públicas constatou que 36 (68%) coordenadores são mulheres e que a idade média é de 45 anos. A predominância de mulheres atuantes na área de Relações Públicas não é uma característica exclusiva do contexto brasileiro, um dado confirmado também por Grunig e sua equipe de pesquisadores (1992) em outros países como Estados Unidos, Canadá e Inglaterra.

Nas IES privadas, 78% (29) dos coordenadores foram selecionados por indicação de superiores que, geralmente, reconheciam em determinado docente as características necessárias para o exercício do cargo e o cumprimento das metas estabelecidas pela direção. Nas IES públicas, somente três (19%) coordenadores afirmaram que a nomeação dependeu de eleição pelos superiores e dois (13%) por processo seletivo, enquanto os demais apontaram critérios como: eleição por seus pares, consulta acadêmica, rodízio entre os pares e decisão do colegiado do curso.

Em termos de formação acadêmica, 40 (75%) dos coordenadores contavam com ao menos uma pós-graduação *lato sensu*. Do total dos 53 coordenadores, 51 (96%) também contavam com título de mestre, 27 (51%) concluíram o doutorado após 1998 e seis contavam com pós-doutorado ou livre docência realizados após o ano de 2008. Observa-se que a formação dos referidos coordenadores em programa de pós-graduação *stricto sensu* é, portanto, posterior à LDB/1996 que previa a preparação pedagógica do docente universitário como prioritária nos níveis de mestrado e doutorado.

No âmbito da preparação do coordenador somente 27 (51%) receberam de suas instituições a preparação pedagógica para o exercício da função. Esse total não é satisfatório, principalmente quando constatamos que 26 (49%) não receberam apoio pedagógico necessário para exercer de maneira clara e objetiva a sua função. O resultado leva a conjecturar: será que a instituição não vê necessidade na capacitação do docente para atuar como coordenador? As autoridades das IES acreditam que o docente já tenha os conhecimentos de gestão para exercer as funções de coordenador?

No que diz respeito ao papel do coordenador, observou-se que, dos 53 participantes da pesquisa, somente um se dedicava exclusivamente à coordenação do curso. Dentre os demais, além da coordenação, 44 (83%) em ambos os tipos de IES ministravam disciplinas no curso, e 17 (32%) também coordenavam outro curso. Essa justaposição de papéis, por um lado benéfica porque permite ao coordenador vivenciar a sala de aula, por outro lado impede que suas tarefas sejam realizadas com excelência. Observou que, em média, eles dedicavam de 17 horas semanais à coordenação; o ensino na graduação consumia, em média, 11 horas, reduzindo o tempo dedicado ao desenvolvimento de pesquisas a apenas três horas semanais, e a 1h30 semanais para as atividades de extensão.

Os principais problemas apontados pelos coordenadores de IES públicas na gestão do curso foram: a) a baixa demanda de alunos para o curso de Relações Públicas, b) a falta de definição do papel e das atividades do coordenador e, c) o absenteísmo e atrasos de professores. Nas IES privadas, além dos problemas mencionados, também foi mencionado o problema relacionado com o “pouco conhecimento didático e formação pedagógica” da equipe docente. Os coordenadores tanto de IES públicas como das privadas apontaram outros problemas que afetam a gestão do curso, como: a) falta de reconhecimento e

legitimidade da profissão e da área de Relações Públicas junto ao mercado de trabalho (“invisibilidade da profissão”, Ferrari, 2015), b) reduzido corpo docente especializado, c) excesso de atividades administrativas, d) falta de autonomia da gestão financeira do curso, e) burocracia excessiva; e f) infraestrutura deficiente.

Com relação à contratação de docentes para o curso de Relações Públicas, quase a metade dos coordenadores, 24 (45%) afirmou ter dificuldades em selecionar docentes com formação em Relações Públicas para as disciplinas específicas, conforme preconiza o artigo 2º. da lei no. 5.377/1967. O regime de dedicação exclusiva e/ou parcial, exigido pelas IES públicas, também pode ser um critério que dificulta a contratação de professor com os requisitos pautados na referida legislação específica. Para os coordenadores das IES públicas, as principais dificuldades estavam relacionadas com a falta de titulação acadêmica exigida nos editais de concurso e com a experiência na docência. Além disso, ressaltaram que o profissional prefere dedicar-se ao mercado e não à academia, uma vez que a remuneração não é atrativa e, no caso do regime de dedicação exclusiva, o relações-públicas está impedido de assumir outras atividades lucrativas.

No âmbito da concepção e atuação pedagógicas, um dos aspectos importantes da gestão do coordenador é o relacionamento que deve estabelecer com docentes e alunos do curso, bem como com atores externos que têm algum tipo de relação e comprometimento com o mercado de trabalho. No caso da referida pesquisa, a concepção pedagógica é a forma como os coordenadores pensam e atuam nas questões relacionadas às diretrizes curriculares, ao projeto pedagógico do curso de Relações Públicas, e ao perfil do profissional e ao processo educativo das IES nas quais trabalham.

Entre as atividades pedagógicas realizadas pelos coordenadores estavam: reunião de planejamento com docentes, avaliação de professores e promoção de atividades de formação docente, realizadas semestralmente pela maioria dos respondentes. Essas atividades ocorriam com regularidade pelo fato dos cursos funcionarem em regime semestral e tais atividades estarem mais relacionadas às questões do cotidiano da sala de aula. As atividades de revisão e atualização da matriz curricular e projeto pedagógico, acompanhamento das avaliações externas do curso e orientação didático-pedagógica aos docentes aconteciam sempre que necessário, segundo a maioria dos cursos. De acordo com

os resultados apurados, conclui-se que o tempo dedicado às questões pedagógicas nos cursos era escasso. Na maioria dos cursos pesquisados, as atividades que aconteciam mensalmente eram as reuniões com o corpo diretivo da IES; no entanto este resultado é mais representativo nas IES privadas do que nas públicas, uma vez que nas públicas quatro coordenadores (25%) nunca realizavam orientação pedagógica aos docentes.

Quanto à orientação pedagógica aos docentes, tanto nas IES públicas como nas privadas, as duas atividades mais orientadas pelos coordenadores foram os eventos e estudos de casos, seguidas pelo projeto integrado/interdisciplinar. Por outro lado, os jogos e as simulações empresariais foram as atividades que receberam menor atenção por parte dos coordenadores de ambas as IES. Os resultados demonstram que nas IES privadas há uma superioridade no uso de práticas frente às IES públicas. Talvez esse dado possa estar relacionado com a maior autonomia dos docentes nas universidades públicas. Por outro lado, as IES privadas buscam adotar novas metodologias, seja para atrair um maior número de alunos, uma vez que elas sobrevivem pela demanda de discentes e/ou seja para determinar um perfil dos relações-públicas distinto dos demais cursos existentes.

Os resultados do perfil dos coordenadores, seu cotidiano e suas atividades refletem aderência com o momento atual pelo qual passa o Brasil. Seja nas IES públicas, nas quais se observa maior liberdade para o coordenador gerir sua função, seja em muitas das IES privadas que se esforçam por manter seus alunos. Considera-se que esses comportamentos indicam os caminhos que as instituições de ensino trilham para poder sobreviver em uma situação indefinida do país.

É notório que, para os coordenadores das IES tanto públicas como privadas, o aluno deve ser protagonista de sua formação, seguido do professor como agente-chave nas instituições devido à sua importância estratégica no exercício da educação e da pesquisa. Mas, também, fica patente que o ensino nas IES públicas e privadas apresenta-se precarizado como resultado das inadequações de âmbito salarial, da carga horária excessiva de trabalho, do tamanho exagerado de turmas de alunos, da rotatividade e itinerância de professores pelas escolas, das baixas perspectivas de carreira no magistério e dos regulamentos e leis que enrijecem a execução da atividade educacional resultados também compartilhados por Sampaio e Marin (2004).

4.2. Perfil e práticas dos docentes dos cursos de Relações Públicas no Brasil

Um questionário *online* foi aplicado aos 342 docentes que ministravam disciplinas específicas de Relações Públicas nos 66 cursos existentes no Brasil. Ao final de um período de três meses, obteve-se a resposta de 255 (75%) professores do universo pesquisado. A maioria dos professores, 164 (64%), atuava em IES privadas e 91 (36%) em IES públicas. 85% eram docentes de cursos das regiões sul e sudeste e 15% das demais regiões do Brasil. Também se verificou que 217 (85%) estavam vinculados a uma única IES, enquanto que 37 (15%) exerciam a função de professor em mais de uma IES, pública e/ou privada.

O número de mulheres que exerciam a docência nos cursos de Relações Públicas era de 185 (73%) e 70 (27%) eram docentes do sexo masculino. Em relação ao perfil etário, a média foi de 45 anos, com professores com mínimo de 24 anos até o máximo de 74 anos. A média dos docentes que participou do estudo atuava há aproximadamente 15 anos no ensino superior, porém encontrou-se um grupo de professores recém ingressados na carreira, com apenas dois meses de experiência, assim como professores com experiência de até 49 anos de exercício da docência no ensino superior. É provável que os professores com 74 anos de idade e/ou mais de 35 anos de carreira estejam aposentados e continuam a lecionar nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Em relação à formação dos professores de Relações Públicas, verificou-se que 45% (115) tinha título de mestre e 29% (74) concluíram o doutorado. Nas IES privadas 30 (18%) docentes tinham título de mestre 93 (57%), 29 (18%) de doutores e somente 11 (7%) com livre-docência. Vale a pena destacar que esse resultado demonstra que os docentes tinham um alto nível de conhecimento na área, lidavam com o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de publicações. Chama a atenção que a quantidade de docentes pós-graduados seja de mais de 90% dos pesquisados, revelando que a educação continuada tem sido efetiva.

Dos 255 docentes pesquisados, 96% (202) tinha cursado Relações Públicas e 26 (11%) professores respondentes contavam com outra formação e ministravam disciplinas específicas de Relações Públicas, ou seja, não cumpriam os requisitos da lei no. 5.377/1967. Em termos de número de horas trabalhadas, verificou-se que os professores dedicavam uma

média de 16 horas/aula ao ensino e aproximadamente 12 horas semanais para a preparação em casa das aulas e materiais. É interessante notar que o número de horas/aula dedicado à ministração de aulas nas IES era praticamente igual ao número de horas de trabalho de preparação. A questão da carga horária em sala de aula e das atividades extraclasse sempre foram motivo de discussões entre docentes das IES públicas e privadas. Em geral, o resultado é o acúmulo de trabalho que reflete diretamente no desempenho do docente, na sua criatividade e disposição para pensar novas formas de ensino – aprendizagem.

Pimenta e Anastasiou (2010) destacam que as oportunidades de emprego para professores do ensino superior vem aumentando no território nacional com a expansão das IES privadas. No entanto, as autoras enfatizam que este aumento não está associado aos processos de profissionalização dos docentes universitários, uma vez que a exigência para a docência ainda se restringe à formação na área específica. Muitas vezes, a docência universitária é assumida como uma atividade para complementar para compor a renda e não como uma escolha profissional.

Quanto à contribuição da formação acadêmica para o exercício da docência, 124 (49%) indicaram que o mestrado e 64 (25%) que o doutorado prepararam muito para o desempenho da docência. Constatou-se que a formação do docente do ensino superior tem sido realizada por meio dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* como determina a LDB (1996). No entanto, estudiosos da área (PACHANE e PEREIRA, 2004; CUNHA et al., 2006) destacam que a maioria dos programas de mestrado e doutorado está voltada quase que totalmente para a pesquisa e o incentivo para a produção acadêmica.

Em relação à formação continuada verificou-se que 181 (71%) dos docentes já participaram de algum programa de preparação ou complementação pedagógica, sendo que 105 (58%) realizaram essa preparação entre os anos de 2010 e 2015. Este dado mostra que a preocupação com a preparação do docente é recente nos cursos de Relações Públicas no Brasil. O percentual de professores que realizaram cursos de preparação pedagógica nas IES privadas era oito pontos superior ao dos professores das IES públicas. Esse dado talvez possa ser explicado pela preocupação das IES privadas em manter seus alunos e cumprir com os padrões de qualidade exigidos pelos órgãos fiscalizadores do governo federal. Também é importante destacar que 74 (29%) professores não participaram de nenhum tipo de

formação pedagógica até o momento. Esse dado é relevante, na medida em que a preparação dos conteúdos, o desenvolvimento de novas metodologias de aprendizagem e do relacionamento com os alunos exige preparação e capacitação pedagógica do docente.

Em relação aos métodos de ensino foi solicitado aos respondentes que apontassem as modalidades didáticas que conheciam e aquelas adotadas nas suas disciplinas. As primeiras cinco modalidades didáticas mais conhecidas e mais utilizadas foram: aula expositiva, discussão e debates, estudos de casos, leitura de textos e seminários. Por outro lado, ensino a distância, jogos simulações, dinâmicas e dramatizações, aprendizagem baseada em problemas e mapas conceituais e brainstorming configuraram entre as modalidades menos conhecidas e utilizadas pelos docentes.

O predomínio da aula expositiva pode ser explicado por fatores culturais, econômicos e administrativos. Este método de ensino fundamenta-se na clássica suposição de que a melhor forma de ensinar é a exposição oral. No entanto, de acordo com Gil (2013) seu sucesso pode ser explicado por fatores como: economia de recursos financeiros (é adequada para classes numerosas), flexibilidade (pode ser adaptada a diversos públicos e ser apoiada por diferentes recursos), versatilidade (pode ser utilizada para a transmissão de diferentes conhecimentos), rapidez (o conteúdo é apresentado na sua forma final não exigindo atividade do estudante) e ênfase no conteúdo (são atribuídas a professores especialistas que não necessitam de maiores habilidades pedagógicas). Entre as maiores críticas deste método está a passividade do aluno. Não é exigido deste maior participação no processo de ensino e aprendizagem e, desta forma, o aluno tende a se concentrar apenas nos níveis de assimilação e compreensão do conhecimento. Pode-se afirmar que os docentes estão preparando os jovens do século XXI com conhecimentos adquiridos de acordo a didática do século XX e utilizando ferramentas do século XIX.

As discussões e debates foram apontados como o segundo método mais conhecido e utilizado pelos docentes. Esta modalidade é uma evolução da aula expositiva na qual se dá voz aos estudantes e se estimula o pensamento crítico por meio de questionamentos e construção de argumentos. A terceira modalidade didática mais conhecida por 247 docentes e praticada por 188 (74%) foi o estudo de caso, estratégia usual nos cursos de negócios e administração. Essa metodologia oferece um espaço para o desenvolvimento de

conhecimentos, habilidades e atitudes diante de um cenário que deve ser entendido.

Entre as modalidades consideradas como metodologias ativas utilizadas pelos docentes estavam: as dinâmicas e dramatizações por 12% dos docentes, assim como o PBL – aprendizagem baseada em problemas por 13%, os jogos e simulações por 9% e o ensino a distância por 7%. As referidas modalidades de ensino requerem maior investimento de tempo de preparação e conhecimento dos docentes para sua execução.

Entre os principais recursos didáticos mais utilizados estavam: o *datashow* por 243 (95%) como suporte às aulas expositivas. Os textos e livros aparecem em segundo lugar, mencionados por 225 (88%) docentes, seguido do uso de jornais, revistas e notícias atuais por 175 (69%). Em seguida vieram as redes sociais (38%), imagens (31%) e laboratório de informática (29%) que são utilizados por menos de um terço dos docentes. Os laboratórios e os *softwares* educativos eram utilizados por somente 2% (5); nesse quesito observa-se um contrassenso, uma vez que os atuais alunos são considerados ‘nativos digitais’ e o uso desses recursos talvez pudesse aumentar a motivação no processo de aprendizagem.

Com relação às concepções pedagógicas apresentadas aos docentes, a afirmação de maior concordância nos dois tipos de IES (2,1), com uma aceitação um pouco mais alta nas IES privadas (1,8) e atenuada nas IES públicas (2,2) foi: *“o contexto social e político deve ser considerado na prática docente colaborando com a formação crítica do sujeito, portanto o professor deve promover o diálogo problematizador e estabelecer uma relação horizontal com os alunos”*. Esta afirmação foi elaborada a partir da concepção educacional de Paulo Freire (1978), segundo o qual o educador e o educando são sujeitos no/do processo educativo. Nesta abordagem focaliza-se, sobretudo, o respeito e o cuidado com o contexto social, cultural e histórico no processo ensino-aprendizagem.

Finalmente, o estudo buscou conhecer a percepção dos docentes em relação aos três eixos: preparação dos alunos para o mercado, para a pesquisa e para o exercício da docência, como determinam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013). As IES públicas e privadas reforçaram a formação dos alunos para o mercado de trabalho, em segundo lugar a preparação para o desenvolvimento de pesquisa e, por último, o exercício da docência. Porém, observou-se que nas IES públicas a preocupação com o desenvolvimento de pesquisa

(7,1) era maior do que nas IES privadas (6,2). Nesse quesito, não foi possível afirmar qual era a estrutura das pesquisas a que se referiam os respondentes, uma vez que nas IES públicas a pesquisa compõe o tripé de trabalho, ao lado do ensino e da extensão. Em relação à formação voltada ao exercício da docência as IES públicas obtiveram uma média um pouco superior de 5,4, enquanto que a das IES privadas foi de 4,6. Estes resultados estão de acordo com o perfil do ensino superior brasileiro apresentado por Saviani (2010). Além disso, mostra que o foco das IES privadas é a formação para o mercado de trabalho, tal qual se apresentam as campanhas publicitárias deste tipo de instituição.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já destacado, este estudo é inédito e apresenta uma riqueza de dados e informações que se prestam a servir de fonte de informações aos acadêmicos e pesquisadores que buscam a melhoria contínua do ensino na área de Relações Públicas. Também traz reflexões que colaboram para a inclusão e/ou correção de metodologias de aprendizagem aos cursos de Relações Públicas, principalmente no momento da implantação das novas Diretrizes Curriculares. Os dados obtidos contextualizam o papel das IES públicas e privadas, dos coordenadores e dos professores no entorno social e do mercado de trabalho. Também é possível verificar que a relação entre as IES e a sociedade deve ser de diálogo e reciprocidade, uma vez que principalmente as IES privadas dependem de uma estreita relação com o mercado e a concorrência. Quando examinamos o panorama do ensino das Relações Públicas no Brasil e no mundo, notamos algumas tendências semelhantes no que se refere à “mercantilização” do ensino e ao fracasso dos conteúdos e métodos pedagógicos.

Para os coordenadores dos cursos de Relações Públicas, os desafios ultrapassam o âmbito da sala de aula e estão apoiados no tripé: preparação gerencial, responsabilidade acadêmica e responsabilidade político e institucional. Com relação aos professores, a preparação para a docência é uma lacuna que tem origem na graduação. Quem sabe com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), no seu Art. 5ª, alínea “d”, que propõe preparar os estudantes para o exercício do magistério, os cursos de Relações Públicas passem a colocar na grade curricular disciplinas de caráter metodológico-pedagógico para a formação docente. Vale destacar que o curso de Relações Públicas nunca foi disponibilizado na modalidade licenciatura, somente na modalidade bacharelado. Outro aspecto constatado na pesquisa

com os professores de Relações Públicas foi a contradição existente entre a concepção pedagógica e a atuação didática. Embora a maior parte dos docentes tenha concordado com a concepção educacional problematizadora de Paulo Freire, verificou-se que as modalidades didáticas mais conhecidas e utilizadas ainda são as tradicionais, tais como aula expositiva e discussões.

Devemos considerar que o estudo tratou de um levantamento de opinião e por isso seus resultados devem ser analisados com cautela. As respostas dos pesquisados não estão livres do viés subjetivo e podem ter sido influenciadas pela forma de como as questões foram elaboradas, uma vez que a maioria das questões era fechada, escalonada e semiaberta. De certa forma, os questionários aplicados tiveram como pressuposto o conhecimento prévio dos participantes em relação aos assuntos tratados. Por isso, a necessidade de um estudo qualitativo complementar para aprofundar os temas investigados. Além disso, é importante ressaltar que cada IES é única na forma como desenvolve o processo educativo em seu contexto e, neste momento, a finalidade foi apresentar um panorama geral dos cursos e não compreender as particularidades de cada um.

Como recomendações para a continuação de estudos em Relações Públicas e as práticas de ensino, em outubro de 2016 foi iniciada a pesquisa *“Didática nos cursos de Relações Públicas: desafios e perspectivas do ensino universitário”* com o apoio da FAPESP que pretende analisar qualitativamente os dados aqui apresentados. A referida pesquisa, sob a coordenação da autora do presente texto, tratará de aprofundar a questão do processo ensino-aprendizagem e do uso de metodologias ativas no curso de Relações Públicas. Além disso, visa conhecer qualitativamente a realidade educacional dos cursos diante da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013). O objetivo é contribuir com elementos que promovam uma cultura de valorização da formação docente e discente e desperte na comunidade acadêmica e científica a reflexão e o interesse em realizar novas pesquisas sobre a educação das Relações Públicas no Brasil.

Por fim, os resultados apontam que é urgente que as IES públicas e privadas assumam uma nova postura no mundo contemporâneo, em que o aluno seja protagonista do processo de aprendizagem, um enfoque que deverá nortear a transformação do processo de ensino praticado no Brasil.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL (1967). *Lei nº 5. 377 de 11 de dezembro de 1967. Disciplina a Profissão de Relações Públicas e dá outras providências.* Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCiViL_03/LEIS/1950-1969/L5377.htm> Acesso em 08/10/2015.

BRASIL (2013). *Resolução CNE/ CES nº 2 de 27 de setembro de 2013. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Relações Públicas.* Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14243-rces002-13&Itemid=30192> Acesso em 08/ 10/2015.

BRASIL (2004). *Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.* Disponível em<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf> Acesso em 07/10/2017.

CUNHA, A. M. O. et al. (2006). Dormi aluno (a)...Acordei professor(a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. *Anped – GT – Políticas de Educação Superior, Brasil.*

FERRARI, M. A. (2006). Percepção dos profissionais de Relações Públicas sobre o Sistema Conferp: análise da entidade e perspectivas para o futuro da atividade profissional. Paper apresentado no *XXIX Intercom*, Brasília, Brasil.

FERRARI, M. A. (2015). *Pesquisa dos egressos do curso de Relações Públicas da ECA/USP.* Relatório de Pesquisa. São Paulo: ECA/USP.

FREIRE, P. (1978). *Pedagogia do oprimido.* 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GIL, A. C. (2013). *Didática do ensino superior.* 1.ed. 8 reimpr. São Paulo: Atlas.

GRUNIG, J. E. (org.) (1992). *Excellent Public Relations and Communication Management.* Mahwah, Lawrence Erlbaum.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015). *Sinopses estatísticas da educação superior – graduação (2000–2014).* Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em 08/out./2015.

MANCEBO, D., VALE, A. A. e MARTINS, T. B. (2015). Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*. v. 20 n. 60. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>> Acesso em 28/07/2016.

MARQUES DE MELO, J. (1986). Ação educativa nas escolas de comunicação: desafios, perplexidades. In: Krohling Kunsch, M. (Org.) *Comunicação e Educação: caminhos cruzados*. São Paulo: Loyola, p.199-221.

PACHANE, G. G. e PEREIRA, E. M. A. (2004). A importância da formação didático- pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponível em < <http://www.rieoei.org/deloslectores/674Giusti107.PDF>> Acesso em 05 abr. 2014.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. G. C. (2010). *Docência no ensino superior*. 4 ed. São Paulo: Cortez.

SAMPAIO, M. M. e MARIN, A. J. (2004). Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas escolares. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 25, n. 89.

SAVIANI, D. (2010). A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Póiesis Pedagógica* - V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.4-17. Disponível em <<https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>> Acesso em 15/jun./2016.

SCHWARTZMAN, S. (org.). (2014). *Educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*. Campinas: Editora da Unicamp.

Forma de citar este artículo:

FERRARI, M. A. y COSTA, A. C. (2017). Pesquisa nacional dos cursos de Relações Públicas no Brasil: práticas dos coordenadores e docentes no processo ensino-aprendizagem. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, Vol. VII, Nº 14, 43-62. Recuperado el ____ de _____ de _____, de <http://dx.doi.org/10.5783/RIRP-14-2017-04-43-62>.