

Didática nos cursos de relações públicas: desafios e perspectivas no ensino superior*

Teaching methods in public relations courses:
challenges and perspectives for higher education

Didáctica en las carreras de relaciones públicas:
desafíos y perspectivas en la enseñanza superior



Maria Aparecida Ferrari

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



Juliane Martins

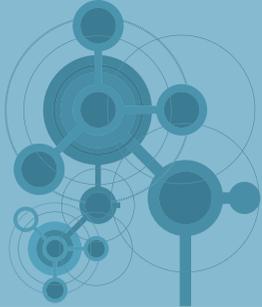
- Doutoranda em Ciências da Comunicação pela ECA-USP
- Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)
- Graduada em Jornalismo pela PUC-PR e em Letras – Português pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)
- Especialista em Comunicación Científica pela Universitat Pompeu Fabra (Barcelona-Espanha)
- Professora do curso de Comunicação Institucional da UFPR
- E-mail: professorajuliane@ufpr.br



Victor Theodoro

- Doutorando em Ciências da Comunicação pela Universidade da Beira Interior (UBI), Portugal
- Mestre em Comunicação Estratégica – Publicidade e Relações Públicas pela UBI
- Graduado em Relações Públicas pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus São Borja
- Investigador no Laboratório de Comunicação On-line (LabCom.IFP), do Centro de Investigação em Comunicação, Filosofia e Humanidades da UBI
- E-mail: victortheodoro1@hotmail.com

* Projeto apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) – Processo n. 2016/05909-5.



Resumo

A didática nos cursos superiores de relações públicas no Brasil tem sido negligenciada por pesquisadores, prova é a escassa literatura encontrada. Dada a carência de informações, a pesquisa apresentada tem como objetivo revelar as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Foram realizadas entrevistas com coordenadores e professores de cursos de relações públicas das cinco regiões brasileiras. Os resultados mostram o panorama atual do ensino de relações públicas com a incorporação de ferramentas tecnológicas, como suporte pedagógico, e trazem uma reflexão sobre os desafios e perspectivas para o futuro.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO SUPERIOR • RELAÇÕES PÚBLICAS • ENSINO-APRENDIZAGEM • MÉTODOS ATIVOS • FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Abstract

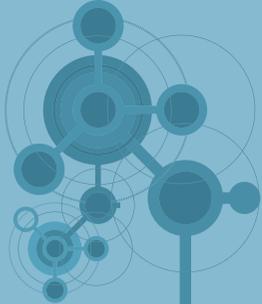
The teaching process of Brazilian public relations university programs has long been neglected by academic research, which is evidenced by the scarcity of available bibliography. The objective of this study is to present the teaching methods currently used for classroom teaching. Interviews were conducted with public relations academics and coordinators from five Brazilian regions. Results reveal the current status, challenges and perspectives regarding the use of technology-based tools for the teaching of Public Relations.

KEYWORDS: HIGHER EDUCATION • PUBLIC RELATIONS • TEACHING-LEARNING PROCESS • ACTIVE METHODS • INSTRUCTOR AND ACADEMIC TRAINING.

Resumen

La didáctica en las carreras universitarias de relaciones públicas en Brasil ha sido descuidada por investigadores, razón es la escasa literatura encontrada. Dada la falta de información, la presente investigación tiene como objetivo revelar las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula. Fueron realizadas entrevistas con coordinadores y docentes de carreras de relaciones públicas de las cinco regiones brasileñas. Los resultados muestran el escenario actual de la enseñanza de las relaciones públicas con la incorporación de herramientas tecnológicas, como el soporte pedagógico, y brinda una reflexión acerca de los desafíos y las perspectivas para el futuro.

PALABRAS CLAVES: EDUCACIÓN SUPERIOR • RELACIONES PÚBLICAS • ENSEÑANZA-APRENDIZAJE • MÉTODOS ACTIVOS • FORMACIÓN DE PROFESORES.



Nos últimos anos, alguns estudos desenvolvidos por Ferrari (2017a, 2017b) tiveram como objetivo identificar e analisar práticas docentes em sala de aula e a gestão acadêmica dos coordenadores no cotidiano dos cursos de relações públicas no Brasil.

Aspectos como a formação pedagógica dos docentes, o uso de metodologias ativas em sala de aula e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, 2013) são demandas do século XXI e que se tornaram ainda mais prementes com o uso intensivo da tecnologia que revolucionou os relacionamentos entre professor e estudante nos cursos superiores de relações públicas.

A evolução das tecnologias de informação e comunicação impactou fortemente os processos educativos, à medida que os estudantes passaram a ter acesso a informações por conta própria e de forma mais atrativa, o que desafia os professores do ensino superior a aperfeiçoarem seus métodos de ensinar e a assumirem um papel menos transmissivo (SOARES; CUNHA, 2010). Esse novo contexto passou a exigir um processo de mediação para facilitar a compreensão crítica dos estudantes diante da imensa quantidade de informações disponíveis.

Segundo a hipótese desta pesquisa, à exceção de alguns cursos de excelência – como os avaliados pelo *Guia do estudante*¹ – o ensino de relações públicas tem sido caracterizado por uma ênfase excessiva nas disciplinas funcionais e técnicas e nas metodologias tradicionais (FERRARI, 2017a, 2017b).

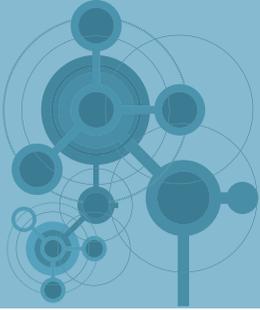
Desde sua criação, o curso superior de relações públicas no Brasil vem sendo oferecido majoritariamente por instituições de educação superior (IES) privadas. Esse mercado floresceu entre as décadas de 1980 e 1990 e, a partir do final da década de 1990, essa expansão orientou-se para sua transnacionalização (SANTOS, 2005). Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (SOARES; CUNHA, 2010) – as IES privadas se concentraram na oferta de cursos que exigiam menores investimentos em equipamento, pessoal e funcionamento. Tal política resultou no fenômeno repentino e significativo do aumento do contingente de docentes da educação superior sem a necessária formação para a docência.

É de saber público e de especialistas da área da educação (SCHWARTZMAN, 2014) que essas IES, na sua maioria, adota a lógica do mercado na formação dos estudantes, fato que pode ser observado tanto nas matrizes curriculares como nos projetos pedagógicos em que, muitas vezes, sequer se esclarece seu posicionamento epistemológico. Nas últimas décadas, o resultado do ensino privado tem demonstrado que a formação de estudantes é precária, incapacitando-os para refletir criticamente sobre a realidade e as especificidades de sua profissão (SCHWARTZMAN, 2014).

Pesquisas desenvolvidas por Maria Aparecida Ferrari, entre 2016 e 2018 apontaram que, em 2011, havia 112 cursos de relações públicas em funcionamento no Brasil, 19 em IES públicas e 93 nas IES privadas (INEP, 2014). Em 2014, os cursos passaram a 75, o que representou uma contração de quase um terço (INEP, 2014). Em 2017, foram encontrados 56 cursos de relações públicas com turmas formadas e em funcionamento, enquanto 19 cursos haviam sido extintos ou não haviam aberto novas turmas. Em 2018, mais três cursos deixaram de oferecer turmas, reduzindo o total a 53 cursos em funcionamento.

Diante desse cenário, pode-se ousar profetizar que, nos próximos anos, cada vez mais o oferecimento dos cursos de relações públicas será por meio das IES públicas que têm em seu portfólio o referido curso. Vale destacar que o número de estudantes matriculados nos cursos das IES públicas é bem inferior, se comparado com as salas lotadas das IES privadas. Provavelmente, essa situação poderá ser revertida quando as IES privadas, bem como as públicas, olharem

¹ O *Guia do estudante* faz parte das publicações da Editora Abril. Todos os anos uma pesquisa é realizada com professores e coordenadores de cursos. O resultado é a classificação dos cursos pelo critério da qualidade de ensino com, no máximo, cinco estrelas: bom (três estrelas), muito bom (quatro estrelas) e excelente (cinco estrelas).



com mais atenção para a formação do professor, refletirem sobre a importância do curso de relações públicas para a sociedade, capacitarem docentes e coordenadores para um modelo de gestão contemporânea e oferecerem infraestrutura adequada para o ensino-aprendizagem digno.

Outro dado importante é a pesquisa desenvolvida por Ferrari (2017b) junto a 386 egressos (73% dos 526 egressos contatados) do curso de relações públicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), no período de 1996 a 2014. Em relação aos Conteúdos de Formação Específica (disciplinas específicas do curso de relações públicas), os egressos os avaliaram da seguinte maneira: 76% dos graduados entre 1996 a 2000 concordaram que houve contribuição positiva dos conteúdos específicos do curso para a vida profissional; de 2001 a 2008 foram 53% os que avaliaram positivamente e somente 45% dos egressos concordaram com a afirmação no período de 2009 a 2014. Em outras palavras, em 14 anos, o curso de relações públicas, longe de ter melhorado sua performance ao longo do tempo, obteve um número inferior de avaliações positivas, demonstrando que a qualidade do ensino decaiu.

Estariam as IES públicas e privadas efetivamente interessadas na formação dos docentes? Existe a preocupação em capacitar seu corpo de professores e coordenadores para oferecerem um ensino de qualidade? Estão as IES preparadas para o século XXI e para receber estudantes digitais? Em geral, o ambiente de acriticidade e irreflexividade (KOPELKE; BOEIRA, 2016) dos cursos propicia uma formação deficiente que conduz a um limitado senso ético e à dificuldade de questionamento, culminando em posturas instrumentais. Acrescenta-se a isso o uso excessivo da tecnologia, que acabou por transformar as relações na sala de aula e fora dela.

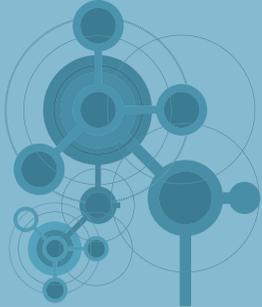
Essas questões levaram ao desenvolvimento de duas pesquisas com o objetivo de verificar as práticas de ensino-aprendizagem dos docentes e a gestão dos coordenadores dos cursos de relações públicas do Brasil.

A base que orientou o presente estudo são os principais resultados da primeira pesquisa realizada por Ferrari (2017a), que retrata o perfil dos coordenadores e docentes de mais de 80% dos cursos de relações públicas do país, a partir de técnicas quantitativas. Os resultados apresentados fundamentaram o segundo projeto de pesquisa, intitulado “Didática nos cursos de relações públicas: desafios e perspectivas do ensino universitário”, uma vez que a formação pedagógica dos docentes precisa ser encarada como prioritária pelas IES públicas e privadas para que ocorram mudanças no processo de ensino-aprendizagem. Neste artigo, apresentam-se os principais achados e conclusões da pesquisa, que utilizou técnicas qualitativas.

O estudo anterior sobre o perfil dos coordenadores e docentes (FERRARI, 2017a) mostrou que os professores tinham uma preocupação muito mais relacionada às estratégias e técnicas de avaliação dos conteúdos (quais instrumentos usar para mensurar a aprendizagem), do que ao desenvolvimento de competências para a formação do profissional de relações públicas. Talvez esse comportamento dos docentes seja consequência das imposições de algumas IES, principalmente privadas, em definir instrumentos de avaliação com o objetivo de evitar os elevados índices de reprovação, e a consequente evasão dos discentes no curso.

De forma geral, percebeu-se que as práticas usadas pelos professores não condizem mais com a realidade do cenário da educação superior no século XXI; é necessário aplicar metodologias ativas para, cada vez mais, aproximar os estudantes dos docentes, e para tirar proveito das plataformas digitais em um novo formato de Ensino-aprendizagem.

Na sequência são elencadas breves considerações acerca do ensino de relações públicas e da docência superior e, em seguida, os resultados e discussão da pesquisa com coordenadores e professores e as considerações finais.



O ENSINO DAS RELAÇÕES PÚBLICAS NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

No contexto do autoritarismo militar, em 11 de dezembro de 1967, o governo criou a lei n. 5.377, que disciplinou o exercício profissional de relações públicas (FERRARI, 2017a). Em 12 de novembro de 1969, por meio da lei n. 6.719, foi criado o Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas (Conferp) e seus conselhos regionais, com a função de fiscalizar o exercício profissional.

O que se observou ao longo dos anos é que a categoria dos profissionais tem se debatido sobre o artigo 2º, capítulo II, que determina que o “ensino das técnicas de relações públicas”, entendidas como as disciplinas específicas do curso, devem ser ministradas por profissionais graduados em relações públicas (BRASIL, 1967). Porém, constata-se que o referido artigo não foi e não é respeitado em sua íntegra pelas IES brasileiras, pois é comum identificar professores do curso de relações públicas com formação em outras áreas de conhecimento e, mesmo à revelia da lei, eles ministram disciplinas específicas.

Portanto, apesar da obrigatoriedade do registro profissional para o exercício das relações públicas, o Sistema Conferp não consegue dar conta da fiscalização no mundo do trabalho, nem dos docentes que ministram disciplinas específicas nos cursos superiores de relações públicas (FERRARI, 2017a). Outra questão que se coloca é: será que no século XXI a rígida legislação imposta pelo Conferp ainda tem sentido, uma vez que se observa a inter e transdisciplinaridade de saberes, requerendo docentes de várias áreas do conhecimento para melhor qualificar os estudantes? Essa é uma discussão que não cabe no presente texto, mas que tem sido reiteradamente debatida em eventos acadêmicos e profissionais da área.

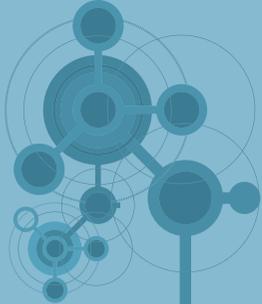
A exigência foi reforçada pelas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, 2013), que incluíram o exercício da docência como uma das competências a ser desenvolvida nos egressos dos cursos de relações públicas. No entanto, resultados de estudo coordenado por Ferrari (2017b) mostraram lacunas tanto na formação de estudantes do curso para exercerem a função de docentes, como na formação pedagógica que deveria ser oferecida no curso de graduação por meio de práticas e disciplinas específicas de relações públicas.

A prática profissional, bem como o ensino das relações públicas no Brasil, foi fortemente influenciada, desde o princípio, pelo pensamento norte-americano, algo que não se restringiu à área da comunicação. Um exemplo é a área da administração, que sofreu a mesma influência das teorias de especialistas dos Estados Unidos, país que financiou uma série de projetos de assistência técnica em países em desenvolvimento como forma de propagar o seu modelo de produtividade ao redor do mundo (KOPELKE; BOEIRA, 2016).

No caso das relações públicas, a Public Relations Society of America (PRSA) serviu de exemplo para a criação, em 1954, da Associação Brasileira de Relações Públicas (ABRP). A partir da criação do primeiro curso universitário de relações públicas em 1967, na Escola de Comunicações Culturais da Universidade de São Paulo, o ensino passou a ser baseado em teorias e técnicas de autores norte-americanos e europeus e nos conteúdos de cursos de curta duração ministrados por professores estrangeiros durante os anos 1960 (FERRARI, 2011).

Em 1961 foi fundada a Federación Interamericana de Asociaciones de Relaciones Públicas (Fiarp), que tinha como objetivo unir as associações de relações públicas dos países da América Latina. Essa associação passou a se chamar Confederación Interamericana de Asociaciones de Relaciones Públicas (Confiarp) em 1985, sendo uma de suas funções estruturar a educação formal dos profissionais de relações públicas em seus países por meio da abertura de cursos superiores na região. O artigo 5º do estatuto da Confiarp estabelecia como um de seus objetivos “promover o prestígio da profissão e dos estudos de relações públicas, depurando e uniformizando a educação e a prática” (FERRARI, 2011, p. 204).

Contudo, a referida entidade latino-americana não teve a força necessária para consolidar o modelo de relações públicas proposto localmente. Esse fracasso se deveu, basicamente, à força das empresas multinacionais que se instalaram em



todos os países da América Latina, impondo um modelo hegemônico norte-americano ao exercício das relações públicas, sem considerar as características peculiares dos países da região. Prova disso é o elevado número de obras importadas que serviram de base para o ensino das relações públicas no Brasil e nos países vizinhos, pelo menos até os anos 1980.

O Brasil foi o primeiro país a ter uma legislação para instituir a profissão e a carreira de nível superior (BRASIL, 1967). A normativa permitiu que o país avançasse tanto no desenvolvimento do ensino, como da produção científica e, conseqüentemente, na produção de obras nacionais, destacando o Brasil perante os demais países latino-americanos.

O assunto em questão é vasto e pode ser analisado por várias vertentes. Uma delas diz respeito à visão funcionalista que foi inculcada na formação dos relações-públicas no Brasil e na América Latina e que estigmatizou a profissão, calcada em funções instrumentais e táticas, em detrimento das estratégicas. As matrizes curriculares e o conteúdo dos cursos sempre estiveram mais afinados com necessidades de desenvolvimento de ferramentas comunicacionais para as empresas, e a formação dos profissionais se limitou a atender as demandas sem o olhar crítico (FERRARI, 2011; GONÇALVES, 2010).

A presente pesquisa tratou de identificar e analisar as práticas e metodologias utilizadas por coordenadores e docentes, para entender a formação do relações-públicas e sua inserção no mundo do trabalho no Brasil.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

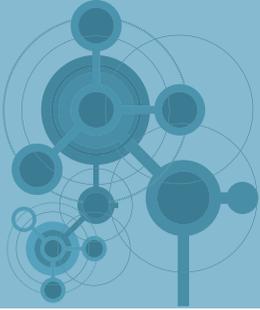
Não basta que o professor ensine para que o estudante aprenda; tampouco é possível delegar ao discente a responsabilidade exclusiva sobre a sua formação. Para Miguel Ángel Zabalza (2007), a aprendizagem na educação superior é responsabilidade do professor e do estudante, tanto que os docentes precisam revisitar suas práticas à luz dessas novas condições, da relação professor e discente, ambos igualmente responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem.

José Carlos Libâneo (2011) reitera a colocação anterior, afirmando que há uma pressão social para que as instituições de educação superior mudem tanto a maneira de lidar com os conteúdos quanto as concepções de aprendizagem e ensino. Dessa forma, considera-se fundamental traçar estratégias contemporâneas de ensino-aprendizagem para atrair estudantes e, com isso, reduzir o fracasso ou o abandono de um curso.

No cenário atual dos cursos de relações públicas, em que a diminuição da oferta do curso pelas IES privadas é uma realidade (FERRARI; MARTINS, 2018), a legitimidade da profissão ainda faz parte das discussões na área. Há que destacar que, no mundo do trabalho, existe concorrência entre os relações-públicas e os demais egressos de cursos do campo da comunicação. No caso das IES públicas e privadas, buscar novas abordagens em sala de aula para ajudar o envolvimento dos estudantes da geração Z com o curso, tendo como pano de fundo investimento na formação dos professores, é a solução que pode contribuir para contornar a atual situação (SOARES; CUNHA, 2010).

Uma proposta dessa natureza aponta para um perfil de professor que não abandona os conteúdos, porém o faz ajudando o estudante a articular os conhecimentos, prestando atenção às suas dificuldades e a seus avanços, auxiliando-o a compreender sua maneira de apreender. Segundo Marcos T. Masetto (2003), é assim que o processo de ensino-aprendizagem, pensado e construído de modo mais individualizado, busca adaptar os conteúdos às diferentes possibilidades de assimilação, sejam visuais, auditivas ou sensoriais.

A complexidade da docência se explica pelo fato de seu exercício, voltado para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdo, envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, habilidades e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações (SOARES; CUNHA, 2010).



Segundo Maria Isabel de Almeida e Selma G. Pimenta (2011, p. 23), o ensino na educação superior é considerado “um processo de busca e construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, de seu papel na construção da sociedade”.

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

Essa situação foi observada por Ferrari (2017a) ao constatar que a maioria dos coordenadores e professores dos cursos de relações públicas no Brasil não se considerava apta para a docência, uma vez que a graduação em relações públicas não os havia formado sob o aspecto didático-metodológico para serem professores.

Como explicou a pesquisadora, durante os quatro anos de duração do curso de relações públicas não se coloca para o discente a possibilidade do exercício da função docente, mesmo porque a graduação não oferece a modalidade de licenciatura, apenas o bacharelado (FERRARI, 2017a). O despreparo, tanto nas questões didáticas quanto nas de gestão de um curso superior, está relacionado à deficiência dos programas *stricto sensu*, que incentivam a pesquisa e a produção acadêmica, em detrimento da formação docente.

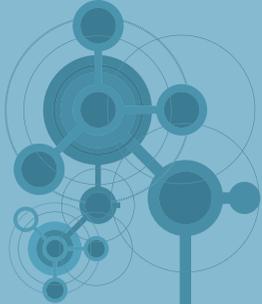
A atração de bons profissionais de mercado, em suas respectivas áreas, para atuação como professores nas IES não significa que eles estejam prontos para o processo ensino-aprendizagem (SOARES, 2009). Essa afirmativa pode ser complementada pela afirmação de Ferrari (2017a, p. 135) quando menciona que “a docência sempre aparece como uma segunda atividade e não como uma profissão que confere identidade ao profissional”.

Selma G. Pimenta e Léa das Graças C. Anastasiou (2011) reforçam que a repetição de práticas pedagógicas por parte dos docentes, às quais foram submetidos quando estudantes, é a inspiração ao seu exercício da docência. De acordo com Masetto (2003), considerava-se que quem sabia poderia ensinar, o que significava aulas expositivas ou palestras, e mostrar na prática como fazer. Pimenta e Anastasiou (2011) sugerem que ultrapassar a visão de alguém que foi discente de uma graduação para ser professor de uma instituição de educação superior constitui um desafio. No caso dos relações-públicas, a experiência adquirida no mercado de trabalho é insuficiente para uma atuação docente que ultrapasse a mera transmissão de conhecimentos (FERRARI, 2017a).

Contudo, para coordenadores e professores de cursos de relações públicas, a formação pedagógica está ausente na maioria das IES, sendo ainda mais preocupante no caso das IES públicas, como apontou o estudo de Ferrari (2017a). Em contrapartida, nas IES privadas, muitas vezes a formação pedagógica é uma estratégia para o posicionamento da instituição no concorrido mercado da educação superior (FERRARI, 2017a). É necessário que os docentes recebam sólida formação pedagógica sobre práticas didáticas, para que assumam a articulação do processo ensino-aprendizagem e se tornem mediadores da interação das significações partilhadas.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O delineamento metodológico da pesquisa buscou uma abordagem qualitativa por meio da técnica de entrevista semiestruturada. Foram elaborados dois roteiros baseados em cinco eixos temáticos, além de contemplar as especificidades do papel desempenhado por coordenadores e docentes. Entre fevereiro e julho de 2018, participaram das entrevistas 11 coordenadores e 22 professores de cursos de relações públicas, de todas as regiões brasileiras, em equilíbrio entre IES públicas e privadas, resultando em 33 entrevistados, de acordo com a tabela 1.

**Tabela 1 – Distribuição dos cursos por região.**

Região	Cursos existentes no Brasil	Coordenadores participantes da entrevista	Professores participantes da entrevista
Centro-Oeste	2	1	1
Nordeste	7	2	5 (de 3 cursos)
Norte	2	1	2 (de 1 curso)
Sudeste	27	5	7
Sul	15	2	7
TOTAL	53	11	22

Fonte: os autores (2018).

As entrevistas foram realizadas presencialmente ou por webconferência, conforme a disponibilidade dos participantes e dos pesquisadores, todas gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Em seguida, foram estabelecidos critérios para a análise de conteúdo e os dados obtidos receberam tratamento segundo proposta de Laurence Bardin (2016). Com o intuito de manter o sigilo sobre os entrevistados, utilizou-se a identificação C para coordenadores e P para professores, acompanhada de número codificado para cada entrevista.

RESULTADOS DAS ENTREVISTAS COM COORDENADORES

Com relação ao perfil dos coordenadores, somente um deles não tinha formação em relações públicas; cinco tinham concluído o doutorado e quatro, o mestrado. Um deles era coordenador havia seis anos, enquanto os demais tinham menos de quatro anos de experiência em gestão do curso. Todos exerciam a docência havia pelo menos cinco anos.

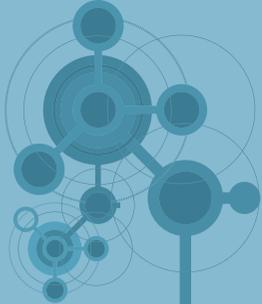
Para a maioria dos coordenadores, o critério para a indicação de gestor do curso foi a experiência prática, seja na área da comunicação ou como funcionário da IES. Os resultados mostraram que os estudos formais não tiveram impacto no seu desempenho como coordenador. A maioria não recebeu capacitação específica ao assumir a gestão do curso, e aqueles que indicaram ter recebido exerciam a função em IES privadas.

As principais dificuldades encontradas pelos coordenadores ao assumirem o cargo foram: o entendimento sobre o que é um projeto pedagógico de curso (C2, por exemplo, nunca tinha tido contato com o documento antes dessa função); as orientações do Ministério da Educação para o funcionamento de um curso superior; e a prática da gestão acadêmica.

Os entrevistados realçaram os diversos desafios que enfrentavam no seu cotidiano, chegando a apontar o ônus relacionado à função. Segundo eles, a sobrecarga de trabalho é o que mais prejudicava as demandas acadêmicas, como elaboração de aulas que ministravam, apoio aos professores e desenvolvimento de projetos e orientações; questões já apontadas na pesquisa do perfil dos coordenadores de Ferrari (2017a). Também foi citada a dificuldade nos relacionamentos interpessoais, em relação tanto às autoridades da IES, quanto aos docentes e discentes.

Apesar dos problemas e desafios, os coordenadores comentaram sobre os benefícios da atividade que exerciam. Destacaram a proximidade no cotidiano do curso em diversas perspectivas, por exemplo, quando iniciaram a elaboração de um novo projeto pedagógico. Ainda apontaram que os aspectos institucionais e administrativos são essenciais para dar andamento ao curso, tanto nas instâncias internas quanto nas externas.

Ao se perguntar sobre o objetivo do curso na formação do estudante, observou-se que o foco está na profissionalização dos futuros egressos, com base teórico-prática para atuar no mercado de trabalho. Três coordenadores ressaltaram a importância de os discentes também adquirirem uma visão crítica e reflexiva sobre a realidade.



De acordo com os coordenadores, a partir de uma formação humanística, acreditavam ser possível estimular a cidadania e a postura ética com o objetivo de aprimorar as práticas profissionais. Como os entrevistados pertenciam a diferentes regiões do Brasil, notou-se que a formação do discente está relacionada às condições locais da região em que se insere.

No cotidiano da sala de aula, os coordenadores identificaram que as práticas tradicionais continuavam sendo relevantes para o processo ensino-aprendizagem. Um deles (C7) explicou que, quando teorias precisam ser apresentadas, é necessária uma aula expositiva, não deixando de considerar que atividades dinâmicas e interativas funcionavam melhor no aprendizado do estudante.

Assim, sete entrevistados destacaram a importância de incentivar a implantação de projetos integrados e interdisciplinares, em especial aqueles que atendem demandas sociais e adotem um enfoque construtivista, segundo o qual o educador e o educando são sujeitos no/do processo educativo. C7 disse que os trabalhos interdisciplinares são importantes para os estudantes entenderem como os conteúdos de diferentes disciplinas se relacionam.

Experiências de integração teoria-prática também foram relatadas, por meio do desenvolvimento de produtos para diversas mídias (C3) e projetos com instituições do terceiro setor, nesse caso com o foco no compromisso social do curso, lembrado por C8. Essas práticas estimulam o envolvimento do estudante no processo ensino-aprendizagem e permitem que ele seja responsável pela própria aprendizagem.

Para ajudar os professores na consecução dessas atividades citadas, a maioria dos entrevistados confirmou que as IES em que atuavam têm incentivado a capacitação docente por meio de cursos específicos ou pelo compartilhamento de experiências para o uso de práticas pedagógicas diferenciadas em sala de aula, além de fornecerem os recursos e a infraestrutura necessários.

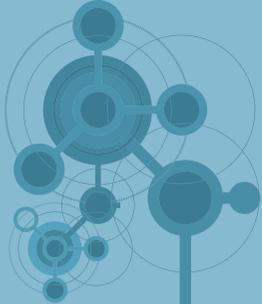
Entre os métodos ativos mais mencionados pelos coordenadores estiveram, respectivamente, jogos, simulação, plataforma digital, dinâmicas, mapas conceituais, sala de aula invertida, estudo de caso, visitas técnicas e dramatização. Os entrevistados relataram que a escolha de práticas diferenciadas de ensino-aprendizagem estimula a participação dos estudantes, traz maior envolvimento e propicia vivência com os processos reais de relações públicas no mercado corporativo.

RESULTADOS DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES

Os professores participantes da pesquisa foram escolhidos com base em duas premissas: deveriam ministrar disciplinas específicas da área de relações públicas (como planejamento estratégico, teoria e história das relações públicas) e ter formação em relações públicas.

Com relação ao perfil dos entrevistados, 16 professores eram mulheres e seis homens, corroborando-se o fato de que, na área da comunicação, e especialmente em relações públicas, a presença de mulheres é sobejamente mais marcada que a dos homens (FERRARI, 2017a). Dos 22 entrevistados, 14 contavam com o título de doutor e oito, de mestre. Quanto ao período de docência, cinco atuavam havia menos de dez anos, dez docentes, mais de dez anos e sete, entre 20 e 30 anos.

Ao serem questionados sobre os métodos de ensino-aprendizagem adotados, percebeu-se que os docentes buscavam aplicar uma variedade de práticas em suas disciplinas. A tabela 2 mostra os métodos citados pelos entrevistados e o número de vezes em que foram mencionados por diferentes professores.

**Tabela 2 – Práticas utilizadas pelos professores.**

Práticas	Citações
Sala de aula invertida	9
Dramatização	8
Aula expositiva	7
Jogos	7
Simulação	7
Mapas conceituais	5
Visita técnica	5
Grupo de discussão	4
Plataforma digital	4
Seminário	4
Leitura	3
Situação-problema	3
Educação a distância	2
Estudo de caso	2
Exibição de filme	1
Oficina	1

Fonte: os autores (2019).

Alguns métodos foram citados em quase todas as regiões do país, como os jogos, sala de aula invertida, visita técnica, simulação e dramatização. Segundo Marcos T. Masetto e Cristina Zukowsky-Tavares (2015, p. 21), o conhecimento dos métodos por parte dos docentes pode “facilitar e intensificar a aprendizagem dos alunos, às técnicas variadas, em ambientes presenciais e virtuais que dinamizam a ação pedagógica e permitem o desenvolvimento de múltiplas facetas de aprendizagem”.

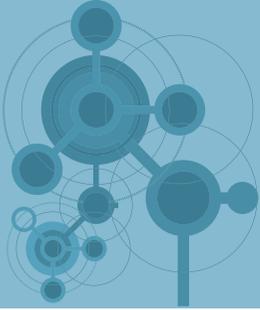
Com relação a tecnologias, a premissa era entender como os docentes dos cursos de relações públicas estavam aderindo (ou não) ao uso de plataformas digitais para qualificar suas aulas, gerando conhecimentos, experiências e aproximando a teoria da prática. Ao serem questionados, dois docentes afirmaram não utilizar tecnologias em sala de aula e um não respondeu a pergunta. Em contrapartida, a maioria dos professores adotava tecnologias como plataformas educacionais. O WhatsApp foi o meio mais citado entre os entrevistados, totalizando sete referências, conforme a tabela 3.

Tabela 3 – Tecnologias utilizadas pelos professores.

Ferramenta	Citações
WhatsApp	7
Facebook	6
E-mail	5
Plataformas de pesquisa	4
Moodle	4
Blackboard	3
Celular	2
Blog, Google Drive, grupo de discussão, Kahoot, material on-line, PowerPoint, Sisgrade, site de avaliação, YouTube	1 (cada)

Fonte: os autores (2019).

É importante destacar que, para que o professor possa utilizar métodos ativos de ensino-aprendizagem, é necessário que a filosofia das IES possibilite uma real abertura para a adoção desses métodos. Ambas as partes devem trabalhar de forma conjunta para colaborar com o desenvolvimento dos discentes (PADILHA; ZABALZA, 2016). Na metodologia ativa, busca-se promover processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, nos quais o estudante se torna mais participativo e comprometido com o seu aprendizado.



A partir das entrevistas, notou-se que o uso de tecnologias na sala de aula depende de diversos fatores como: domínio do conteúdo por parte do professor, o contexto da disciplina na matriz do curso, levando em consideração as relações com as demais disciplinas do semestre, a situação da IES na região e a infraestrutura disponível.

P11 afirmou que só utilizava plataformas de pesquisa e reforçou dizendo: “Eu acho que em alguns momentos pode ajudar. Mas eu não acho que a gente tem como obrigação usar. Em alguns momentos é pertinente sim e ajuda, em outros não”. Assim, é necessário que o enfoque do professor e da instituição estejam em sintonia para que seja possível a adoção de diversos métodos de ensino-aprendizagem e seus respectivos suportes tecnológicos.

Um ponto relevante nas IES refere-se à infraestrutura de salas e laboratórios. O propósito era identificar se a infraestrutura existente para a adoção de práticas pedagógicas com vistas à aprendizagem dos estudantes estava adequada ou não. Como resultado, 16 dos 22 entrevistados afirmaram que as IES contavam com infraestrutura adequada para a adoção de diferentes práticas e a utilização de ferramentas ou plataformas digitais.

A maioria dos 16 respondentes pertencia a IES privadas, que ofereciam melhor condição de infraestrutura, uma vez que os espaços físicos também são formas de “encantar os estudantes”. Um dos entrevistados (P9) afirmou que na sua IES havia “sala de computador, infraestrutura tecnológica, sala de pesquisa qualitativa, uma sala espelhada que serve para simulação de grupos de discussão”; isto é, a instituição dispunha de diversos espaços físicos para o melhor desenvolvimento dos seus discentes.

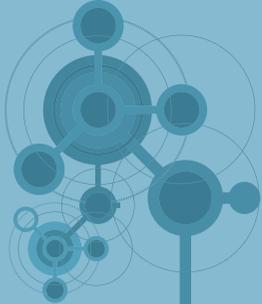
Há casos de IES que não contavam com equipamentos por falta de recursos financeiros, como foi apontado por P8, também situações de instituições que tinham equipamentos, mas que eram impossibilitadas por outras dificuldades, como relatou P5: “Há equipamentos, mas o espaço físico é limitado” e P19 complementou: “a infraestrutura da instituição é ruim, há poucos computadores para muitos alunos”.

Entende-se que, para a formação completa do estudante, é necessário total compromisso da IES, seja por meio de infraestrutura (bibliotecas, salas de aula equipadas, computadores, equipamentos eletrônicos, entre outros) seja pela qualificação dos docentes e dos técnicos.

Indagou-se ainda como o professor percebia o envolvimento do estudante a partir da adoção de práticas ativas e, com exceção de P14, que não respondeu, todos os entrevistados afirmaram que a adoção dessas práticas é vista de forma positiva pelos estudantes. P9 relatou alguns fatores: “Eu percebo que, para o aluno, a aula se torna mais dinâmica, porque eu não dou as respostas, eu faço as perguntas. Porque eu acho que o aluno fica muito mais interessado quando ele percebe que aquilo que ele está trazendo é útil”.

Luiz Fernando Quintanilha (2017, p. 260) explica que isso faz com que os estudantes exerçam “autonomia na elaboração de um projeto e na criação de um produto que certamente contribui para a incorporação de um novo aprendizado ou aprofundamento de um já existente”.

P15 também comentou os pontos positivos com a aplicação dessas práticas: “O aluno possui uma postura diferenciada. A priori, certa inibição, à posteriori, certa segurança quanto a sua habilidade, um posicionamento e participação maiores”, assim como P3: “O aluno se sente totalmente mais motivado. Eu percebo que é outra dinâmica, a sala de aula convencional não está mais tendo tanto viés. O que eu percebo é que a grande maioria dos alunos gosta, a aula se torna melhor e é construída diferente. A minha avaliação como professora é melhor”. Entretanto, P3 ressaltou que adotar essas práticas também pode criar alguns problemas, e apontou: “Tenho percebido que alguns alunos possuem certa resistência, devido à longa data do sistema tradicional em sala de aula”.



Tal realidade pode ser corroborada por reflexão de Gil (2013), quando confirma existirem discentes que se acostumaram a aulas em uma perspectiva clássica e que nem sempre aceitam inovações pedagógicas por parte do docente. Nesse caso, consideram a exposição oral como a melhor forma de ensinar. No entanto, entre as maiores críticas a esse método estão a passividade do estudante e a ênfase na transmissão unilateral de conteúdo.

DISCUSSÃO

Foi possível perceber que os docentes estão buscando aplicar métodos ativos de ensino-aprendizagem em suas disciplinas. Alguns métodos foram citados em quase todas as regiões do país, como jogos, sala de aula invertida, visita técnica, simulação e dramatização. Porém, como detectou Ferrari (2017a), vários docentes conheciam ou tinham ouvido falar sobre as metodologias ativas, mas não as praticavam; por exemplo, enquanto 52% conheciam as técnicas de jogos e simulações, apenas 9% disseram aplicá-las. Esse resultado indica que conhecer ou ter ouvido falar de uma determinada técnica nem sempre ajuda o professor, na medida em que lhe falta embasamento teórico e formação pedagógica para que a referida técnica seja aplicada corretamente em um determinado conteúdo.

Segundo Masetto e Zukowsky-Tavares (2015, p. 21), o conhecimento dos métodos por parte dos docentes pode “facilitar e intensificar a aprendizagem dos alunos, às técnicas variadas, em ambientes presenciais e virtuais que dinamizam a ação pedagógica e permitem o desenvolvimento de múltiplas facetas de aprendizagem dos alunos”.

Maria de Fátima Morais e Leandro S. Almeida (2016, p. 143) comentam que os métodos precisam estar relacionados a diferentes conhecimentos, perspectivas e tarefas, para que haja sintonia entre os conteúdos e os interesses dos estudantes. Para que isso se concretize, exemplificam que se deve “valorizar ensaios e outras formas de escrita, portfólios, estudos de caso, *role-playing* e outras *performances*, *posters* e outras formas de apresentação pública, sempre enfatizando a oportunidade do debate”.

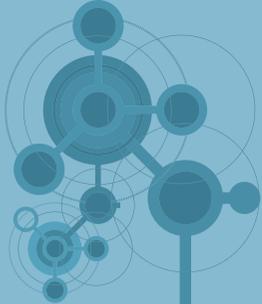
As metodologias ativas fundamentam-se no princípio da autonomia, para o que o discente precisa desenvolver capacidade de gerenciamento e administração do seu processo de formação.

Vale realçar que a inserção dos estudantes no ambiente das tecnologias digitais influencia o processo ensino-aprendizagem, que “[se] apresenta cada vez mais diverso daquele em que muitos dos seus docentes se formaram e ao qual estão habituados. Para lidar com essas mudanças, competências específicas estão sendo exigidas” (PRATALINHARES; PIMENTA; GONÇALLO, 2017, p. 619).

Com relação à tecnologia, o uso de aplicativo de mensagens (WhatsApp) e de relacionamento entre pessoas (Facebook) foram os mais mencionados como suporte pedagógico pelos professores. Nesse caso, verificou-se uma expansão do uso inicial dessas ferramentas para o ambiente de sala de aula, demonstrando uma possibilidade inovadora na aplicação de *quizzes*, grupos de discussão, divulgação de notícias, pesquisas, textos para leitura, ou para manter o diálogo com os estudantes que estão sempre atentos a redes sociais e celulares.

É importante ressaltar que, devido aos grandes avanços das tecnologias, existe a necessidade de adaptação de toda a sociedade perante a utilização desses novos meios. Frente a esse panorama, a área da educação é uma das mais afetadas e deve, necessariamente, avançar na introdução de novas ferramentas para aproximar a realidade do discente com a da IES.

Manolita C. Lima (1997), já no final da década de 1990, destacava a importância das diversas mudanças que ocorreram na sociedade – social, cultural, econômica e política – e como isso afeta diretamente a educação superior. Assim, é importante que a IES e seus docentes tenham clara a concepção pedagógica e como ela deve ser implementada. Em



seguida, entender o contexto contemporâneo do século XXI, em que o perfil do estudante se modificou e o principal desafio atual da docência é despertar no discente a motivação para adquirir novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da apresentação dos resultados obtidos com os coordenadores e docentes de cursos de relações públicas percebeu-se que existem vários aspectos que precisam de reflexão cuidadosa. O primeiro deles está relacionado com o projeto institucional das IES públicas e privadas, uma vez que é o documento que estabelece as diretrizes, as políticas e a concepção pedagógica que a instituição vai adotar para todos os seus cursos. Observou-se que vários respondentes afirmaram desconhecer o referido documento; essa descoberta, de certa forma, pode resultar em um distanciamento entre a concepção pedagógica estabelecida pela instituição e o projeto do curso de relações públicas que é construído pela comunidade docente da IES.

Em seguida, as entrevistas com coordenadores e docentes revelaram que, com relação à implantação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Relações Públicas, alguns cursos estavam introduzindo as orientações e outros estavam em vias de concluir a nova proposta curricular. Tanto no caso dos entrevistados que já haviam implantado o novo projeto pedagógico, como os que ainda estavam em processo de mudança, observou-se que poucos tinham claro o conceito das competências ou sabiam defini-las, segundo a determinação das diretrizes (MEC, 2013).

Dado que as competências não estavam claras para os coordenadores e professores entrevistados, verificou-se que as propostas didático-pedagógicas sequer estavam vinculadas às competências que deveriam ser dominadas pelos egressos dos cursos de relações públicas para o exercício profissional.

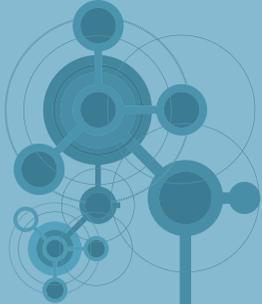
Com relação à utilização de ferramentas digitais, a maioria dos professores adota esses mecanismos para tentar aproximar-se da realidade do estudante. Apesar de essas práticas colaborarem para o desenvolvimento teórico e prático do discente, tendo em vista seu perfil mais crítico e ativo, é importante destacar que só terão sentido se estiverem alinhadas com as concepções pedagógicas da IES e com as diretrizes curriculares do curso.

Diante das mudanças observadas, as conclusões da pesquisa mostram que ainda há um longo caminho a ser percorrido. Para as IES, no sentido de incentivar a formação docente e de proporcionar subsídios para que os coordenadores se sintam aptos para a gestão administrativa. Para os cursos de relações públicas, que devem introduzir conteúdos sobre metodologia e didática do ensino. Para os professores, que, além da formação contínua, necessitam de um espaço para refletir sobre o perfil contemporâneo do relações-públicas, assim como entender as novas dinâmicas do mundo do trabalho e das competências que estão sendo exigidas pelas organizações.

Concluindo, antes da didática é preciso cuidar da formação dos docentes. Essa formação deve estar voltada para a reflexão, o discernimento e a compreensão de situações problemáticas do contexto da prática profissional, para a definição de objetivos pertinentes à situação e à identificação dos meios adequados para atingi-los. Isso impõe ao docente de nível superior a tarefa de compreender criticamente a profissão de relações públicas e o contexto mais amplo no qual ela se insere.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo, SP: Cortez, 2011. p. 19-43.



BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei n. 5.377, de 11 de dezembro de 1967. Disciplina a profissão de relações públicas e dá outras providências. Brasília, DF, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5377.htm>. Acesso em: 7 fev. 2020.

FERRARI, Maria Aparecida. A prática das relações públicas no cenário brasileiro e latino-americano. In: GRUNIG, James E.; FERRARI, Maria Aparecida; FRANÇA, Fábio. *Relações públicas: teoria, contexto e relacionamentos*. 2. ed. São Caetano do Sul, SP: Difusão, 2011. p. 197-246.

FERRARI, Maria Aparecida; MARTINS, Juliane. O que acontece com os cursos de relações públicas no Brasil? Motivos da diminuição do oferecimento dos cursos pelas IES. In: CONGRESSO ABRAPCORP, XII [Goiânia, GO, 16-18 maio 2018]. *Anais [...]*. São Paulo, SP: Abrapcorp, 2018. p. 24-38. Disponível em: <http://portal.abrapcorp.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Abrapcorp_Anais_2018_GPs.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2020.

FERRARI, Maria Aparecida. *Perfil dos cursos de relações públicas no Brasil: uma visão dos coordenadores e docentes do processo ensino-aprendizagem*. 2017. Tese (Livre-docência) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017a.

FERRARI, Maria Aparecida. Perfil dos egressos do curso de relações públicas da ECA-USP: análise da trajetória profissional e das percepções do curso. In: FERRARI, Maria Aparecida; SANTOS, Maria Retz Godoy dos (orgs.). *Aprendizagem ativa: contextos e experiências em comunicação*. Bauru, SP: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2017b. p. 98-122. Disponível em: <<https://www.faac.unesp.br/Home/Utilidades/aprendizagem-ativa---versao-digital.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

GIL, Antonio Carlos. *Didática do ensino superior*. São Paulo, SP: Atlas, 2013.

GONÇALVES, Gisela. *Introdução à teoria das relações públicas*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2010.

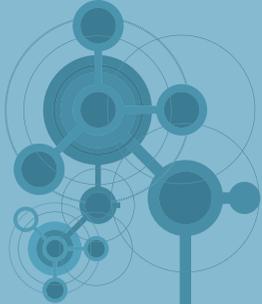
INEP. Sinopses estatísticas da educação superior – Graduação. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

KOPELKE, André Luiz.; BOEIRA, Sérgio Luís. Reflexividade e criticidade no ensino de graduação em administração. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, Rio de Janeiro, RJ, v. 10, n. 1, p. 78-95, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.12712/rpca.v10i1.683>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo, SP: Cortez, 2011. p. 188-212.

LIMA, Manolita Correia. Conteúdo e didática frente à emergência da sociedade informacional: a experiência universitária. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, VIII. [Anais...]. Niterói, RJ: Angrad, 1997. p. 1-17.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo, SP: Summus, 2003.



MASETTO, Marcos Tarciso; ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo num curso de direito. *Revista e-Curriculum*, v. 13, n. 1, p. 5-27, mar. 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/22460>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

MEC. Resolução n. 2, de 27 de setembro de 2013. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em relações públicas. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14243-rces002-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 7 fev. 2020.

MORAIS, Maria de Fátima; ALMEIDA, Leandro S. Percepções sobre criatividade: estudo com estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 29, n. 2, p. 141-162, 2016. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7385>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

PADILHA, Maria A. Soares; ZABALZA, Miguel Ángel. Um cenário de integração de tecnologias digitais na educação superior: em busca de uma coreografia didática inovadora. *Revista e-Curriculum*, v. 14, n. 3, p. 837-863, set. 2016. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/28698>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

PRATA-LINHARES, Martha M.; PIMENTA, Maria A. de Almeida; GONÇALLO, Regina L. Educação superior no Brasil: desafios e expectativas dos professores iniciantes. *Revista e-Curriculum*, v. 15, n. 3, p. 615-639, set. 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/33862>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

QUINTANILHA, Luiz Fernando. Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração-Z. *Educar em Revista*, Curitiba, PR, v. 33, n. 65, p. 249-263, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.50027>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

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

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador, BA: Edufba, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9788523211981>>. Acesso em: 7 fev. 2020>.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (orgs.). *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador, BA: Edufba, 2009.

ZABALZA, Miguel Ángel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

Artigo recebido em 27.02.2020 e aprovado em 09.03.2020.