

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CÉLIA CHRISTINA DE ALMEIDA PADRECA NICOLETTI

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DOCENTES DE PROFISSIONAIS DE RELAÇÕES
PÚBLICAS: RESSIGNIFICAÇÕES DA AUTORREGULAÇÃO COM ÊNFASE NA
AUTONOMIA**

CAMPINAS

2024

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
CÉLIA CHRISTINA DE ALMEIDA PADRECA NICOLETTI**

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DOCENTES DE PROFISSIONAIS DE RELAÇÕES
PÚBLICAS: RESSIGNIFICAÇÕES DA AUTORREGULAÇÃO COM ÊNFASE NA
AUTONOMIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Mendonça

CAMPINAS

2024

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

N642p	<p data-bbox="587 1496 1050 1518">NICOLETTI, Célia Christina de Almeida Padreca</p> <p data-bbox="587 1536 1203 1637">Práticas educativas docentes de profissionais de Relações Públicas: ressignificações da autorregulação com ênfase na autonomia / Célia Christina de Almeida Padreca NICOLETTI. - Campinas: PUC-Campinas, 2024.</p> <p data-bbox="627 1666 699 1688">177 f.il.</p> <p data-bbox="627 1709 1011 1731">Orientador: Prof. Dr. Samuel Mendonça.</p> <p data-bbox="587 1751 1198 1852">Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024.</p> <p data-bbox="627 1854 799 1877">Inclui bibliografia.</p> <p data-bbox="587 1906 1190 2031">1. Relações Públicas. 2. Práticas educativas docentes. 3. Autorregulação e autonomia. I. Mendonça, Prof. Dr. Samuel. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação. III. Título.</p>
-------	--

CÉLIA CHRISTINA DE A. PADRECA NICOLETTI

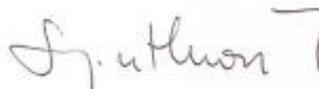
**“PRÁTICAS EDUCATIVAS DOCENTES DE PROFISSIONAIS DE
RELAÇÕES PÚBLICAS: RESSIGNIFICAÇÕES DA
AUTORREGULAÇÃO COM ÊNFASE NA AUTONOMIA”**

Este exemplar corresponde à redação final da
Tese de Doutorado em Educação da PUC-Campinas, e
aprovada pela Banca Examinadora.

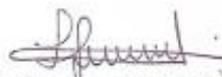
APROVADA: 26 de fevereiro de 2024.



Prof. Dr. Samuel Mendonça
Presidente (Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS)



Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS



Profa. Dra. Luciana Haddad Ferreira
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS

ANA CRISTINA DA
COSTA PILETTI
GROHS

Autenticação de forma digital por ANS
COSTA DA COSTA PILETTI
GROHS
Data: 2024.02.26 07:40:11 -0200

Profa. Dra. Ana Cristina da Costa Piletti Grohs
Universidade de Sorocaba - Uniso



Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella

Dedico, com carinho, este escrito à minha família que soube compreender os momentos de minha ausência e me apoiou na longa trajetória de pesquisas, estudos e escrita, para que o meu objetivo de cursar a Pós-graduação *Stricto Sensu* - Doutorado em Educação - fosse conquistado e concluído.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares e aos meus amigos pela confiança e apoio.

Em especial:

À minha Mãe Myriam pelas muitas orações, por todo apoio e por se orgulhar tanto, com emoção, de todos os meus passos e conquistas.

Ao meu filho Gabriel por todo o apoio, por entender a minha ausência ao dedicar-me ao desenvolvimento desta tese e sempre me dizer que eu precisava descansar, que faltava pouco e que confiava em mim.

Ao meu marido Marcelo que se queixava e não se conformava ao me ver por tanto tempo no notebook e reclusa no escritório ao longo dos quatro anos do curso.

Aos meus amigos por manterem os vínculos, mesmo com as minhas ausências e pela minha falta de convívio com eles nesse longo período.

À Profa. Dra. Jussara C. B. Tortella, minha orientadora nos três primeiros anos e ao Prof. Dr. Samuel Mendonça, meu orientador no último ano do curso, pelas contribuições.

À Maynara de O. Ribeiro, normalizadora acadêmica, que com profissionalismo exemplar, contribuiu com as suas orientações, nos últimos meses do curso.

Aos amigos do Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas (CONFERP) que compreenderam minha decisão de não dar continuidade às atividades na Diretoria Executiva, como Secretária-Geral, na segunda gestão (2022-2025) para poder me dedicar a este trabalho.

À Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) pela oportunidade de realização deste importante curso *Stricto Sensu* de Doutorado em Educação, por meio da “bolsa capacitação”, benefício a mim concedido por ser docente da Instituição de ensino superior desde 2006.

RESUMO

NICOLETTI, Célia Christina de Almeida Padreca. **Práticas educativas docentes de profissionais de Relações Públicas: ressignificações da autorregulação com ênfase na autonomia.** 2024. 177 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas, 2024.

A autonomia - que se baseia em consciência, independência e liberdade para a tomada de decisões - se mostra cada vez mais presente nas práticas pedagógicas do campo das Relações Públicas, uma vez que essa área exige de seus discentes que desempenhem papéis reflexivos e proativos, por meio de estímulos durante seu processo de formação. A literatura especializada aponta para uma correspondência direta entre o perfil de discentes autorregulados e a obtenção de melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. Neste estudo, investiguei como as práticas educativas indicadas pelos docentes de cursos de Relações Públicas de diversas IES podem influenciar nessa relação. Para tal, parti da hipótese segundo a qual tais práticas são dotadas de estratégias relacionadas aos construtos da autorregulação da aprendizagem. A pergunta principal que guia a pesquisa consiste em: “Para os docentes dos cursos de Relações Públicas no Brasil, como é possível ressignificar as práticas educativas no processo de ensino e aprendizagem por meio da autorregulação, com ênfase na autonomia?” O objetivo geral consistiu em analisar as concepções e os aspectos das práticas educativas adotadas por esses docentes como promotoras da autorregulação e de autonomia para o discente. Os objetivos específicos são: (i) identificar se há práticas educativas docentes promotoras de autonomia para o discente; (ii) analisar se as práticas indicadas estão relacionadas com os processos da autorregulação; (iii) investigar e destacar elementos que evidenciem práticas autorreguladas e autônomas pelos docentes; e, por fim, (iv) verificar o nível de conhecimento dos docentes sobre as práticas educativas que promovem a autorregulação em sala de aula. O método consistiu na descrição e na análise qualitativa de dados empíricos coletados em campo - considerando também dados quantitativos, a partir de instrumentos como o questionário e a entrevista estruturada. A amostra foi organizada, segundo a classificação dos dados, em três categorias, a fim de exprimir os aspectos mais presentes nas entrevistas. Constatei que os respondentes concebem a autorregulação e a autonomia como características relevantes no percurso educacional do ensino e da aprendizagem na área de Relações Públicas. Entretanto, ficou evidente que, para muitos dos participantes, não há clareza sobre o conceito de autorregulação da aprendizagem e, por conseguinte, sobre as formas de ressignificar as práticas educativas para promover os processos de autorregulação com ênfase na autonomia. Aponto, a partir da publicação da tese, para a necessidade de mais estudos que possibilitem a participação de um número mais expressivo de docentes, visando, assim, ao aprofundamento da análise das práticas educativas docentes e ao esclarecimento a respeito dos construtos autorregulatórios. A novidade da tese reside na análise dos depoimentos dos protagonistas do campo das Relações Públicas, considerando o limite da pesquisa que se encerra e o desejo de que este estudo seja objeto de motivação para novas pesquisas.

Palavras-chave: Autonomia. Autorregulação. Práticas docentes. Relações Públicas.

ABSTRACT

NICOLETTI, Célia Christina de Almeida Padreca. **Teaching practices of Public Relations professionals: redefinitions of self-regulation with an emphasis on autonomy.** 2024. 177 p. Thesis (Ph.D. in Education), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas, 2024.

Autonomy - which is based on conscience, independence, and freedom for decision making - is increasingly present in the pedagogical practices of the field of Public Relations, as this area requires its students to play reflective and proactive roles, through stimuli during their training process. Specialized literature points to a direct correspondence between the profile of self-regulated students and the achievement of better results in the teaching and learning process. In this study, I investigated how the educational practices indicated by professors of Public Relations courses from various HEIs (Higher Education Institutions) can influence this relationship. For this, I started from the hypothesis that such practices are endowed with strategies related to the constructs of learning self-regulation. The main question guiding the research consists of: "For the professors of Public Relations courses in Brazil, how is it possible to redefine educational practices in the teaching and learning process through self-regulation, with emphasis on autonomy?". The general objective was to analyze the conceptions and aspects of the educational practices adopted by these professors as promoters of self-regulation and autonomy for the student. The specific objectives are: (i) to identify if there are teacher educational practices that promote autonomy for the student; (ii) to analyze if the indicated practices are related to self-regulation processes; (iii) to investigate and highlight elements that evidence self-regulated and autonomous practices by professors; and, finally, (iv) to verify the level of knowledge of professors about educational practices that promote self-regulation in the classroom. The method consisted of the description and qualitative analysis of empirical data collected in the field - also considering quantitative data -, using instruments such as the questionnaire and structured interview. The sample was organized, according to the classification, of data into three categories, in order to express the most present aspects in the interviews. I found that the respondents conceive self-regulation and autonomy as relevant characteristics in the educational path of teaching and learning in the area of Public Relations. However, it became evident that, for many of the participants, there is no clarity about the concept of learning self-regulation and, consequently, about the ways to redefine educational practices to promote self-regulation processes with emphasis on autonomy. I point out, from the publication of the thesis, the need for more studies that allow the participation of a more expressive number of professors, aiming, thus, at deepening the analysis of teacher educational practices and clarifying the self-regulatory constructs. The novelty of the thesis lies in the analysis of the testimonials of the protagonists in the field of Public Relations, considering the limit of the research that ends and the desire for this study to be an object of motivation for new research.

Keywords: Autonomy. Self-regulation. Teaching practices. Public Relations.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Agrupamento de questões e número de respostas do questionário a partir dos critérios da escala de <i>Likert</i>	95
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ligações entre as etapas para desenvolvimento das atividades das Relações Públicas e etapas de autorregulação.	44
Quadro 2 - Trajetória acadêmica e de formação em Relações Públicas no Brasil. ...	48
Quadro 3 - Anos e números de cursos de Relações Públicas no Brasil.....	50
Quadro 4 - Componentes do processo de aprendizagem.	66
Quadro 5 - Fases em Relações Públicas.	75
Quadro 6 - Número de respondentes.	85
Quadro 7 - Participantes da primeira fase da coleta de dados: questionário.....	87
Quadro 8 - Participantes da segunda fase da coleta de dados: entrevista estruturada.	89
Quadro 9 - Respostas de 1-10 do questionário a partir do Relatório Google Forms.	96
Quadro 10 - Respostas de 11-20 do questionário a partir do Relatório Google Forms.	97
Quadro 11 - Participantes da segunda fase da coleta de dados: entrevista estruturada.	111
Quadro 12 - Categorias de análise.....	112
Quadro 13 - Composição da primeira categoria.	113
Quadro 14 - Práticas docentes em sala de aula, consideradas promotoras de autonomia.....	121
Quadro 15 - Composição da segunda categoria.	125
Quadro 16 - Conhecimento sobre autorregulação da aprendizagem – questionário.	127
Quadro 17 - Trechos de respostas da pergunta 6.	130
Quadro 18 - Composição da terceira categoria.	140

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Classificação de públicos para Relações Públicas: vínculo jurídico-físico.	37
Figura 2 - Subfunções do sistema de autorregulação do comportamento.	70
Figura 3 - Mapa mental sobre o desenvolvimento da autorregulação.	72
Figura 4 - Mensagem introdutória ao questionário.	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPCORP	Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação Organizacional e Relações Públicas
ABRP	Associação Brasileira de Relações Públicas
AM	Amazonas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho nacional de educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONFERP	Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas
CONFIARP	Confederação Interamericana de Relações Públicas
CONRERP	Conselho Regional de Profissionais de Relações Públicas
Dr.	Doutor
Dra.	Doutora
ECA	Escola de Comunicação e Artes
FACCAT	Universidades Integradas de Taquara
FACHA	Faculdades Integradas Hélio Afonso
FAM	Faculdade das Américas

FAPCOM	Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação
FECAP	Fundação Álvares Penteado
FECAP	Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado
FEUSP	Grupo de Pesquisas sobre a Formação de Professores
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FUNSSOL	Fundo Social de Solidariedade
I.A.V.U.	Inserção do Aluno na Vida Universitária
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
OMS	Organização Mundial de Saúde
P.A.A.A.	Projeto de Acolhimento ao Aluno
P.E.A.T.F.	Processo de Ensino e Aprendizagem na Trajetória de Formação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Prof.	Professor
Profa.	Professora
PROPESQ	Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão
PUC-CAMPINAS	Pontifícia Universidade Católica de Campinas

RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCSAL	Universidade Católica de Salvador
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIPAMPA	Universidade Federal de Pampa
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

MEMORIAL	16
INTRODUÇÃO	23
1 AS RELAÇÕES PÚBLICAS	34
1.1 A profissão de Relações Públicas.....	34
1.2 Formação de docentes que atuam nos cursos de Relações Públicas	52
2 A AUTORREGULAÇÃO E A AUTONOMIA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS DOCENTES DE RELAÇÕES PÚBLICAS	57
2.1 Práticas educativas de docentes.....	57
2.2 A autorregulação como norteadora do ensino e aprendizagem.....	67
2.3 Autonomia como concepção e autonomia docente.....	79
3 METODOLOGIA	82
3.1 Caracterização do estudo	82
3.2 Caracterização dos participantes do estudo	84
3.3 Procedimentos para a coleta e a análise de dados.....	90
4 RESULTADOS	93
4.1 Análise dos questionários	94
4.2 Análise das entrevistas estruturadas	110
4.2.1 Autonomias docente e discente	112
4.2.1.1 Exercício docente	114
4.2.1.2 Formação de estudantes	117
4.2.1.3 Práticas em sala de aula	120
4.2.2 Compreensões e ressignificações por meio da autorregulação.....	124
4.2.2.1 Exercício docente	125
4.2.2.2 Papel do curso na formação de processos.....	128
4.2.2.3 Meios utilizados na condução de resultados	129
4.2.2.4 Práticas diferenciadas para abordagens de conteúdos.....	131
4.2.2.5 Contribuições para a profissão e práticas.....	133
4.2.2.6 Contribuições para a formação de estudantes	136
4.2.3 Capacitações e conscientizações sobre as práticas educacionais	138
4.2.3.1 Atividades cognitivas	140
4.2.3.2 Atividades metacognitivas	141
4.2.3.3 Promoção da autorregulação	142

CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICES	157

MEMORIAL

Retrato aqui a minha trajetória, iniciada na adolescência, na área da Educação, cuja base sempre esteve presente em minha vida e em meus ideais.

Esclareço, inicialmente, que minha mãe, que é a referência em minha vida, em todos os aspectos dos âmbitos pessoais e profissionais, é Pedagoga e lecionou por vários anos como professora em escolas públicas, além de ser a melhor educadora de seus filhos.

Acrescento que minha irmã Cláudia - que aqui homenageio por ter, infelizmente e precocemente, falecido com 55 anos de idade, no dia 17 de fevereiro de 2023 - era formada em Pedagogia e em Direito. Sua formação em Direito lhe permitiu oferecer contribuições dessa área para resoluções importantes e necessárias no que diz respeito às atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação do município de Salto (SP). Desde o início de sua carreira profissional, sempre atuou na área da Educação e, por muitos anos, lecionou em escolas particulares, públicas municipais e estaduais, sendo seus vínculos empregatícios atrelados a aprovações em concursos públicos. Há muitos anos, ao ser aprovada em um desses concursos, e destacando-se entre muitos, assumiu o cargo de Supervisora Municipal de Educação, cuja função objetiva supervisionar e orientar as Diretorias de escolas municipais da cidade de Salto-SP.

A minha convivência e afinidade com a área da Educação, portanto, teve início há muito tempo. A minha avó materna foi professora de piano e tinha formação integral em piano clássico, e eu, ainda pequena, acompanhava e admirava o seu dom pela música e pela arte de ensinar, sempre com muito carinho, aos seus alunos.

Refiro-me ao fato de ainda ser pequena, naquela época, porque pude conviver com ela por apenas oito anos e cinco meses de idade, vindo ela a falecer após uma fatalidade, decorrente de um triste acidente de carro.

Durante toda a infância eu sempre tive minha lousa verde, com gizos brancos e coloridos, para estudar e reproduzir os conteúdos que aprendia na escola, na companhia de meus primos e/ou colegas de sala de aula.

Iniciei minhas atividades profissionais na área da Educação, ainda no período em que cursei o Magistério. Esse curso formava alunos no ensino médio, tinha a duração de quatro anos e existia como opção disposta àqueles que pretendiam seguir carreira docente. Para esses estudantes havia a obrigatoriedade de estagiar em salas

de aula do Ensino Fundamental I que, no período, era chamado de ensino primário e compreendia as fases iniciais (entre a 1ª série e a 4ª série).

Com 15 anos recém completados, ainda no primeiro ano do curso de Magistério, a convite de uma docente que ministrava aulas para a 4ª série (atual 4º ano), iniciei as minhas atividades como estagiária, cumprindo, assim, o estágio obrigatório, pré-requisito para a conclusão do curso.

Cumpri a carga horária necessária para o cumprimento do estágio já no final do segundo ano do curso e, a pedido de docentes de salas de aulas do período vespertino em que realizei as atividades do estágio, eu continuei participando, como voluntária, das aulas e das atividades da sala.

Minhas atividades permaneceram as mesmas, e envolviam: apresentar os conteúdos referentes às disciplinas; acompanhar o desenvolvimento dos alunos e corrigir trabalhos; e, aplicar provas - e todas foram cumpridas com base nas solicitações das docentes responsáveis pelas salas.

Foram momentos inesquecíveis com práticas educativas em sala de aula. Recordo-me que a docente da 4ª série me confiava as suas responsabilidades - tanto no que se refere ao ensino dos conteúdos, quanto à aplicação e correção das avaliações, delegando-me as atividades da sala de aula nos dias em que eu estava presente.

Entre 1983 e 1984, ingressei no curso de Pós-Graduação - *Lato Sensu* em Administração, com ênfase em Marketing, oferecido pela Fundação Álvares Penteado (FECAP) e pelo Instituto Bücker, em São Paulo-SP. Busquei, assim, enriquecer meus conhecimentos em minha área de atuação. Identifico esse período como bastante desafiador, pois eu precisava me deslocar ainda de madrugada, aos sábados, para a capital do estado, e somente chegava de volta à minha casa, em Salto, perto das 22h00. Foram dois anos intensos de experiências e aprendizados incríveis. Tive a oportunidade de aprender com excelentes docentes e de conhecer profissionais experientes, colegas de turma que compartilharam atividades dirigidas e que me auxiliaram muito no que diz respeito ao meu enriquecimento intelectual e à minha carreira.

A partir de 1986, minha trajetória profissional tomou outro rumo: o campo empresarial. Atuei em empresas de diversos portes e segmentos - o que me agregou muito conhecimento na área de comunicação - e tive grandes realizações durante esse percurso.

Participei, em 1.987, do processo seletivo para ingresso no curso de Relações Públicas na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e fui aprovada. Minha trajetória na graduação durou os quatro anos previstos (1988 a 1991), e, com muita dedicação e satisfação, eu fui aprovada sem nenhuma dependência.

Durante o período de 1991 a 1993, atuei como professora de pré-escola, após ser aprovada em concurso público municipal da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Salto. O primeiro ano desse trabalho coincidiu com o último ano dos estudos de graduação em Comunicação Social - Relações Públicas.

Nesse período em que trabalhei como professora da rede pública municipal no período da manhã, dediquei-me, durante as tardes, a trabalhos voluntários no Fundo Social de Solidariedade (FUNSSOL), com crianças e jovens infratores entre 7 e 14 anos, para os quais eu ministrava aulas de alfabetização e de continuidade nos estudos.

Para promover a integração e o diálogo, em busca de uma aproximação com os menores e visando à sua valorização e ao restabelecimento da interação junto à sociedade, eu permanecia no local após as aulas e trabalhava com eles enquanto montavam soquetes - peças que compõem a lâmpada - em parceria com uma empresa local. Essa atividade contribuía para que adquirissem responsabilidade e dava-lhes oportunidade e consciência da necessidade de obter uma renda a partir de um trabalho digno.

Essas foram ações que fizeram muita diferença em minha vida e me trouxeram realização pessoal, pois pude colher resultados que plantei e pude constatar a evolução de muitos deles a partir do desejo de se tornarem melhores, de perceberem que o bem deve estar acima de experiências e fatores negativos e que o respeito deve existir entre as pessoas.

Percebi o quanto o professor tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem e como pode servir de modelo para transformar a vida de outras pessoas.

Outras atividades voluntárias estiveram presentes em minha trajetória, entre as quais aponto a prática de ensinamentos básicos/iniciais de inglês para o curso supletivo municipal, que atendia jovens e adultos.

Desde o início acreditei no fato de que as práticas docentes são transformadoras de pessoas e de cenários e devem ser acompanhadas de ações que

corrobores para o processo humanístico, profissional e pessoal, dos seres humanos, habilitando-os a proporcionar o bem aos seus pares, à sociedade, ao meio ambiente, aos seres vivos em geral.

Reforço aqui que os educadores são exemplos a serem seguidos pelos alunos e, além do exercício de mediadores do conhecimento, podem ajudar a transformar essas pessoas em seres humanos mais sensíveis ao entendimento das necessidades sociais existentes. Por meio das experimentações propiciadas pelos docentes, acredito que os discentes possam encontrar respostas adequadas aos desafios enfrentados.

Após prestar concurso e ser aprovada, retornei à área da Educação em 2006, como docente da Faculdade de Relações Públicas, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), instituição que tanto estimo e admiro, por ser renomada, íntegra, e por ter contribuído tanto para a minha formação.

Desde o início, atuo como docente em diversas disciplinas e componentes curriculares, e também ofereço, regularmente, práticas de formação aos alunos de todos os cursos e anos.

Integrei, desde 2007, junto com um grupo de professores da PUC, o Projeto de Acolhimento ao Aluno (P.A.A.A.), que foi transformado em disciplinas e era composto por três fases: 1ª fase - acolhimento e informação sobre os quatro pilares que norteiam a vivência acadêmica: a - papel do aluno; b - papel do professor; c - papel do curso; d - papel da universidade; 2ª fase - o processo de ensino e aprendizagem: análise e reflexão sobre o ensinar e o aprender, por meio de dinâmicas e didáticas visando a encontrar os melhores caminhos para a aprendizagem; 3ª fase - a preparação para a entrada no mercado de trabalho, ocasião em que convidávamos profissionais para dialogar com os alunos e apresentávamos informações específicas sobre a profissão.

Esse projeto foi reformulado e, por sua importância, foi inserido na grade curricular dos cursos, sendo fragmentado em duas disciplinas obrigatórias a serem cursadas já nos primeiros anos das graduações e assim nomeadas: Inserção do Aluno na Vida Universitária (I.A.V.U.) e, Processo de Ensino e Aprendizagem na Trajetória de Formação (P.E.A.T.F.).

Como professora dos estudos de graduação, sempre procurei contribuir de forma proativa, ao adotar metodologias ativas e ações inovadoras que proporcionassem motivação nas disciplinas que ministrei. Sempre considerei importante buscar novos conhecimentos, assim como participar de eventos e ações

específicas, dentro ou fora das disciplinas, para agregar, contribuir e zelar pela manutenção da boa imagem que o curso de Relações Públicas e a PUC-Campinas têm diante dos diversos públicos.

A partir das minhas experiências, aprecio e anseio adquirir novos conhecimentos na área da Educação. Em 2009 participei do processo seletivo para o programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação da PUC-Campinas e fui aprovada.

Ingressei no curso de Mestrado em Educação no início de 2010, com a informação de que minha orientadora seria a Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho, considerada experiente educadora, fato que, naquele momento, me preencheu ainda mais de orgulho e me fez sentir segurança de que meu aprendizado ao longo do curso seria promissor e de grande valia.

Logo no primeiro dia de aula, em nossa reunião geral de acolhimento, recebi a notícia de que a Profa. Dra. Maria Eugênia havia se afastado da função e não fazia mais parte do quadro docente. No mesmo momento nos apresentaram uma nova professora que tinha acabado de ingressar no quadro de docentes do programa, a Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bueno de Andrade Megid, a qual seria a minha orientadora.

Desde o início tive a percepção de que os passos e os anos seguintes seriam de novos aprendizados e de novos desafios, com suas facilidades e suas barreiras, que de fato se apresentaram, mas que o curso que tanto almejei seria trilhado com muito esmero, mesmo diante das inúmeras atividades profissionais acontecendo paralelamente e de algumas adversidades vivenciadas no período.

No processo seletivo, propus um anteprojeto sobre um estudo que verificasse a didática aplicada pelos docentes em sala de aula, em busca de identificar práticas empreendedoras no processo de ensino e aprendizagem. Acreditava que tais práticas poderiam proporcionar a assimilação do conteúdo avançando para além dos programas pré-determinados, refletindo, conseqüentemente, a obtenção de resultados mais satisfatórios.

Após diálogo e direcionamento de minha orientadora, bem como meu interesse em obter mais informações referentes ao contexto acadêmico e ao ensino superior, recebi a recomendação de pesquisar o que tinha sido publicado em artigos a respeito do ensino superior e da formação de professores para esse nível, entre 2001 e 2010.

Para realizar tal pesquisa, foi necessário definir onde seriam encontrados tais artigos. Após avaliarmos alguns veículos propagadores de pesquisas sobre educação, identificamos a Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a definimos como objeto de análise.

O estudo foi inicialmente intitulado como “Ensino Superior: uma análise do conhecimento produzido na revista brasileira de educação (ANPED) na 1ª década do século XXI (2001 a 2010)” e se configurou como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, tendo a análise de conteúdo como a opção metodológica adotada.

O meu desejo de dar continuidade aos estudos e retomar a ideia de pesquisar sobre práticas de docentes do ensino superior identificadas como empreendedoras no processo de ensino e aprendizagem seguiam firmes em meus propósitos e anseios. Assim, em 2019 participei do processo seletivo para o programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*: Doutorado em Educação da Universidade Pontifícia Católica de Campinas (PUC-Campinas) e fui aprovada.

O anteprojeto apresentado ao programa para a participação, em uma das etapas, no referido processo seletivo, teve como título: “Educadores como empreendedores no processo de ensino-aprendizagem: práticas pedagógicas institucionais e sociais na formação docente”, tema em que sempre acreditei e que busquei estudar, desde a proposta inicial apresentada para o curso de Mestrado.

Desde o início de minha trajetória na área da Educação tenho participado de cursos *online*, *lives*, colóquios, seminários e congressos, em busca de aprimorar os meus conhecimentos.

Em 2020, ingressei no curso *Stricto Sensu* de Doutorado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Passei pelo exame de qualificação no dia 16 de dezembro de 2022 e dei seguimento às contribuições/sugestões da banca. A defesa da tese foi realizada no dia 26 de fevereiro de 2024, e fui aprovada pela banca examinadora.

É importante destacar que nos três primeiros anos do curso de Doutorado em Educação a minha orientadora foi a Profa. Dra. Jussara Cristina Barbosa Tortella, especializada em assuntos relacionados à autorregulação da aprendizagem. A Profa. Dra. Jussara desligou-se do Programa e quem a substituiu como meu orientador foi o Prof. Dr. Samuel Mendonça (da linha de Políticas Públicas), que ofereceu suas contribuições para as etapas finais da minha pesquisa.

O título deste trabalho era “Educadores em tempos de inovação: contribuições da autorregulação para ressignificação de práticas institucionais”. O título final e definitivo ficou definido como “Práticas educativas docentes de profissionais de Relações Públicas: ressignificações da autorregulação com ênfase na autonomia”, após passar por várias configurações. A mudança foi realizada para inserir o foco no conceito de “autonomia docente” a partir de sugestão da Profa. Dra. Ana Cristina Piletti Grohs, docente formada em Relações Públicas que integrou a banca do exame de qualificação. Acredito que essa contribuição foi de grande valia, uma vez que se faz necessário apresentar mais conceitos específicos sobre essa importante consideração.

Manifesto ainda que minha trajetória mesclou o exercício de atividades profissionais na área de educação e no mercado de trabalho.

Atuei por muitos anos em empresas nacionais e multinacionais, escolas municipais e particulares, e realizei atividades voluntárias.

Estou exercendo a profissão de Professora universitária do curso de Relações Públicas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) desde o dia 21 de agosto de 2006.

Exerço também, com orgulho, desde 2019, o papel de Conselheira federal efetiva no Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas (CONFERP), instância máxima da profissão, uma autarquia federal que presta serviços voluntários no sistema CONFERP/Conrerps. Participo, neste momento, como Conselheira efetiva na segunda gestão no CONFERP, que se iniciou em 2022 e deve finalizar em 2025; na primeira gestão (2019-2022) eu fiz parte da Diretoria Executiva como Secretária-Geral.

Essa posição voluntária é de grande relevância para a profissão de Relações Públicas e sinto grande satisfação em fazer parte desse Conselho Federal e de trabalhar pelos profissionais da área.

INTRODUÇÃO

As questões relacionadas à área da Educação são complexas e demandam reflexão permanente.

Em relação ao profissional de Relações Públicas, compete mencionar que se trata do responsável pelo gerenciamento dos relacionamentos, pela imagem, e pela opinião pública da organização ou do indivíduo a que ela presta serviços. Esse profissional desenvolve etapas como o planejamento, a organização, a execução, a avaliação e a mensuração de resultados, e sua atuação se pauta em legislação específica (Lei nº 5.377, de 11 de dezembro de 1967), a qual disciplina a profissão e fornece outras providências para a realização adequada das funções.

Quando se descreve sobre o perfil do profissional de Relações Públicas, não se pode deixar de fora o debate sobre os cursos de formação inicial. Afinal, esses profissionais recebem uma formação que tem respaldo na legislação, em diretrizes curriculares, em expressas orientações quanto ao que se espera deles. Na condição de profissional do campo, com ampla experiência na formação de novas gerações, e de pesquisadora de doutorado em um Programa de Pós-Graduação em Educação, compreendo a necessidade de se pensar com seriedade na formação dos referidos profissionais. Essa é a justificativa pessoal que definiu o objeto da investigação.

Cabe explicitar a necessidade de registro junto ao Conselho regional de profissionais de Relações Públicas, que integra o Sistema CONFERP/Conrerps (sistema único que engloba o Conselho Federal e os Conselhos regionais de profissionais de Relações Públicas), para que o bacharel - ou o egresso com formação considerada como análoga¹ - em Relações Públicas possa atuar.

¹ “Análogo” é um substantivo masculino que, segundo a lexicógrafa Débora Ribeiro, do DÍCIO - Dicionário Online de Português, é descrito como o “que é parecido ou que se parece com outra coisa ou pessoa; semelhante, idêntico. O que contém ou se baseia numa analogia, na semelhança entre coisas dentro de uma comparação: trabalho análogo ao livro”. Como etimologia, a palavra análogo deriva do grego “análogos.os.on”, pelo latim “analogus,a, um”, com o sentido de “simétrico, semelhante”. Os sinônimos de análogo, para o Dicionário Online de Português são: “afim”, “conforme”, “congênere”, “idêntico”, “igual”, “semelhante”, “comparável”, “simétrico”, e podem, assim, contribuir para o esclarecimento sobre a expressão aplicada ao caso dos cursos análogos à Relações Públicas, em que há uma equivalência de requisitos avaliados pela comissão de notáveis e tem o deferimento ou aprovação para que os egressos do curso em questão possam solicitar o registro junto ao Conselho regional de profissionais de Relações Públicas. O curso deve apresentar, primeiramente, ao CONFERP, a solicitação de registro profissional junto ao Conselho regional de profissionais de Relações Públicas, para os devidos encaminhamentos.

É indiscutível que os profissionais de todos os campos e áreas necessitam buscar, constantemente, novas atuações e atualizações na direção da promoção das aprendizagens dos discentes, possibilitando, assim, a formação contínua exigida pelas mudanças impostas nos tempos atuais.

Percebe-se, assim, que a constante atualização de docentes, não somente no contexto do ensino superior, é de grande relevância para o processo de ensino e aprendizagem, e isso se confirmou no período pandêmico e pós-pandêmico, a partir de março de 2020.

A pandemia da Covid-19² exigiu mudanças no cenário da educação em todo o mundo, corroborando para que as práticas profissionais e educativas se adequassem ao período considerado contemporâneo. A partir dessas percepções, foram pensadas e implementadas novas formas de ensinar por meio do formato eletrônico, possibilitando que aulas síncronas e assíncronas fossem ministradas. Surgiu, então, a necessidade de se explorar e de se aplicar diferentes metodologias às práticas educativas docentes.

Cabe salientar que, nesse contexto, foi publicada uma atualização das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Relações Públicas, do parecer CNE/CES Nº: 85/2013, a qual prescreve a necessidade de “atualização de seus parâmetros básicos de organização pedagógica”, em relação às mudanças nos contextos sociais, tecnológicos, da área de comunicação e científico (Brasil, 2013).

Apresentadas as reflexões acerca da necessidade de mudanças e de novos desafios, adotei nesta pesquisa a perspectiva sociocognitiva, com base na teoria social cognitiva de Bandura (2005) e em estudos que confirmam que estudantes autorregulados agem de forma mais autônoma diante dos desafios educacionais.

Para Zimmerman (1995), a teoria social cognitiva abrange noções (emocionais, comportamentais e socioambientais) de agência pessoal para o ato de estabelecer influências no âmbito pessoal que vão além do conhecimento metacognitivo e da habilidade. Algumas questões discutidas são interpretadas a partir de pesquisas e investigações sobre autoconfiança, sobre comportamento, sobre formas

² “A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos” (Brasil, 2024).

metacognitivas de automonitoramento e, também, sobre o papel social e de raciocínio humano.

A teoria social cognitiva, conforme descreve Bandura (2005, p. 15), é percebida como uma agência que abrange o autodesenvolvimento, a adaptação, e, também, a mudança, explicando que o agente pode influenciar, de forma intencional, o funcionamento e as condições de vida.

De acordo com Bandura (2005), na perspectiva da teoria social cognitiva, não é o futuro que dita o comportamento atual, por não existir a materialidade nesse contexto. O futuro imaginado, que é representado cognitivamente pelo presente, torna-se um guia e um motivador do comportamento atual. Ao encontro dessa visão, Bandura aponta que “as pessoas são auto-organizadas, proativas, autorreguladas e autorreflexivas, contribuindo para as circunstâncias de suas vidas, não sendo apenas produtos dessas condições”. Ao referir-se aos agentes, o autor esclarece que

Os agentes não são apenas planejadores e prognosticadores, mas também são auto-reguladores, pois adotam padrões pessoais, monitorando e regulando seus atos por meio de influências auto-reativas. Fazem coisas que lhes trazem satisfação e um sentido de amor-próprio, abstendo-se de atos que levem à autocensura. As pessoas não são apenas agentes da ação. Elas são auto-investigadoras do próprio funcionamento. Por intermédio da autoconsciência funcional, refletem sobre sua eficácia pessoal, a integridade de seus pensamentos e atos, o significado de suas buscas, fazendo ajustes quando necessários. O pensamento antecipatório e a auto-influência fazem parte dessa estrutura causal.

Na perspectiva da teoria sociocognitiva de Bandura (2005), os agentes são autorreguladores e capazes de monitorar e regular as suas atitudes por meio de influências, e não apenas os planejam e prognosticam as ações, mas também são capazes de se auto avaliarem em vários aspectos, de refletirem sobre a própria eficácia e os próprios atos, e de realizarem os ajustes considerados necessários.

Esta tese defende que discentes autorregulados podem chegar a melhores resultados e estimular a obtenção da autonomia frente a diversas situações. Acredito que as contribuições resultantes da minha pesquisa podem oferecer ressignificações às práticas educativas específicas de docentes dos cursos de Relações Públicas.

Realizei uma revisão da literatura sobre os conceitos de “relações públicas” e de “autorregulação”, por meio de pesquisa, que não considerou corte temporal, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Google

Acadêmico. Tomando por base o período entre os anos de 2009 e 2020 e as possíveis interfaces entre os temas, constatei que não havia nenhuma pesquisa que abordasse a relação entre a profissão e os construtos autorregulatórios.

Com o intuito de realizar a escuta e propor uma reflexão sobre os benefícios que os processos autorreguladores podem agregar para as práticas educativas docentes nos cursos de Relações Públicas, tive a preocupação de buscar informações junto aos docentes e/ou coordenadores dos cursos em todo o Brasil, procurando identificar se haveria uma (possibilidade de) ressignificação de suas práticas por meio da autorregulação.

Com este estudo, procurei responder à pergunta: “Para os docentes dos cursos de Relações Públicas no Brasil, como é possível ressignificar as práticas educativas no processo de ensino e aprendizagem por meio da autorregulação, com ênfase na autonomia?” Partindo do pressuposto de que as práticas docentes de Relações Públicas podem ser ressignificadas pela autorregulação, e que esta pode contribuir para que práticas educativas diferenciadas resultem em maior autonomia dos discentes, entrevistei docentes de diversas Instituições de Ensino Superior (IES).

Como parte da delimitação do tema, considero necessário contextualizar a importância da existência da profissão de Relações Públicas. Com base em estudos de Grunig (2011), um autor renomado na área, acredita-se que há mais de mil anos, na China, foram identificadas formas de comunicação que se ligavam às Relações Públicas, mas a profissão existe, oficialmente, há pouco mais de 100 anos, de acordo com informações de Moraes (2021).

Grunig (2011, p. 34) aponta que muitas definições são extensas e complexas, sendo dois elementos encontrados com certa frequência nos conceitos: 1 - a comunicação, e, 2 - a administração. O autor define que “as relações públicas são a maneira pela qual as organizações comunicam-se com seus públicos”, e explica que comunicação é o comportamento entre as pessoas, os grupos e as organizações no que tange às ações e os símbolos. Isso inclui a coordenação de mensagens, pesquisas variadas sobre conhecimentos, atitudes ou comportamentos dos públicos, utilizando-se dos dados para o assessoramento aos dirigentes em tomadas de decisões ou no atendimento de demandas de públicos internos e externos. Ele complementa que os profissionais de Relações Públicas são os responsáveis pelo gerenciamento dos comportamentos com os públicos a que a organização tem ligação (Grunig, 2011).

Ferrari (2011) oferece outro conceito, o qual descreve em sentido amplo como uma atividade que tem responsabilidade sobre a construção e, também, a manutenção das redes de relacionamento das organizações com os públicos a que elas têm ligação:

[...] as relações públicas apresentam-se como um conjunto de atribuições excessivamente abrangentes e complexas, tanto por seu caráter multidisciplinar quanto pela multiplicidade de opções que oferecem àqueles que as escolheram como profissão, e também em razão do amplo espectro de públicos que giram em torno dos interesses das instituições (Ferrari, 2011, p. 157).

O curso de graduação em Relações Públicas tem duração de quatro anos, e oferece propostas de atividades teóricas, práticas, autônomas e complementares, incluindo estágios supervisionados obrigatórios, para que o discente se torne apto ao exercício profissional após a conclusão do curso.

Ferrari (2011, p. 158) aponta que as Relações Públicas são uma filosofia e um processo, sendo “[...] inerentes à própria natureza das organizações e existem independentemente da formalização de sua prática”. Para sustentar a afirmação, ela afirma que é filosofia quando considera a dimensão política ao tratar os objetivos dos cerne público e privado, a partir dos propósitos prescritos em princípios das organizações, os quais orientam os relacionamentos entre essas e os públicos a elas ligados.

A autora Ferrari (2011, p. 158) ainda complementa que é um campo de atuação profissional, pois “[...] as organizações necessitam que a comunicação seja estruturada, planejada e executada para que as suas metas e objetivos sejam alcançados”. Para ela, as atribuições só terão eficácia se forem alicerçadas em uma visão multilateral, ao definir e gerir diretrizes e planejamentos com base nos relacionamentos, uma vez que a comunicação é o instrumento para o exercício das atividades. Além disso, mostra que:

O objetivo das relações públicas é estabelecer, desenvolver e manter, de forma planejada, ligações relacionamentos diretores, gerais ou especializados, ter pessoas, entre as organizações públicas e privadas, seus públicos e a sociedade, de forma a transformar essa rede de relacionamentos em benefícios tangíveis e intangíveis para todos os envolvidos (Ferrari, 2011, p. 159).

Partindo desse contexto, optei delimitar o tema em torno das Relações Públicas³, por compreender que essa área possui um papel importante nas organizações, sendo responsável pelo entendimento e desenvolvimento de ações estratégicas que envolvem os relacionamentos dentro de organizações de todos os âmbitos (públicas, privadas ou do terceiro setor).

Acredito que a universidade é um espaço onde o processo de produção de conhecimento e de assimilação de conteúdo se consolidam. Entendo, assim, que as IES vivenciaram muitas mudanças, sobreviveram a dificuldades diversas, e superaram os desafios impostos pela sociedade, pela modernização, pela globalização, pela revolução científica e tecnológica, pela concorrência e por tantas outras adversidades, o que fez com que passassem por constantes reinvenções e transformações, em busca de seu próprio fortalecimento. As universidades podem ser consideradas ambientes de referência no que diz respeito à busca de excelência na preparação e qualificação de futuros profissionais em seus ambientes de trabalho.

Ganda e Boruchovitch (2019) descrevem que, ao ingressar no ensino superior, é perceptível ao estudante uma transição abrupta na relação com o aprendizado. Vários jovens podem não estar preparados para uma inserção tão rápida em um contexto educacional que requer diferentes níveis de exigência, dedicação, autonomia, conhecimento e excelência.

As autoras descrevem que as universidades consideradas como as melhores – a saber, assim reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC) - possuem corpo docente qualificado, apresentam as melhores práticas e excelência no ensino, itens que compõem os pilares de ensino, pesquisa e extensão. O grau de exigência requerido no ensino superior é determinado para que o processo de ensino e aprendizagem seja o melhor possível, impactando positivamente na formação dos profissionais.

É certo de que essas mudanças consideradas repentinas podem resultar em alterações no desempenho e na motivação ao longo da trajetória acadêmica, se não forem analisadas e conduzidas de forma assertiva (Ganda; Boruchovitch, 2019).

Um fator relevante que pode ocorrer entre os jovens nesse período de transição do ensino médio para o ensino superior, de acordo com Ganda e Boruchovitch (2019), é o baixo índice de rendimento em disciplinas e atividades práticas aplicadas. Outra

³ Justifico a escolha também pela minha formação, pois, além de formada em Relações Públicas, exerço o papel de docente universitária na área em uma IES privada.

questão de extrema importância é o alto grau de evasão, que pode ser resultante de dificuldades de diferentes naturezas encontradas ao longo desse percurso traçado pelos jovens e que se tornam fatores decisivos para que abandonem o universo acadêmico.

Surgem novos desafios nessa transição, pois é o momento em que os jovens precisam se adaptar a um novo formato. Trata-se de um período de adaptação ao contexto educacional e pessoal, dado que os estudantes precisam entender sobre: a IES, seus espaços e recursos; a configuração do curso; a sua autonomia para estudar; os seus resultados; as condições de deslocamento até a IES; as condições de moradia. São muitas mudanças pelas quais os discentes passam no período dessa transição e isso pode interferir em aspectos comportamentais, psicológicos ou de permanência, dentre outras questões que podem surgir.

Desse modo, considerando as dificuldades que permeiam o ingresso, o desempenho e a permanência no ensino superior, cabe ressaltar a necessidade da adoção da autorregulação no processo de ensino e aprendizagem. Ganda e Boruchovitch (2018) afirmam que a autorregulação é uma maneira de minimizar dificuldades encontradas no processo de aprendizagem discente.

Sendo assim, o processo segundo o qual aluno planeja, monitora e avalia o próprio aprendizado é chamado de autorregulação da aprendizagem e é composto de fatores como autoconhecimento, autorreflexão, controle de pensamentos, e domínio emocional, bem como de uma mudança comportamental (Ganda; Boruchovitch, 2018). Além disso, para as autoras (Ganda; Boruchovitch, 2018, p. 72), “[...] ser autorregulado não é uma qualidade inata do indivíduo, mas, na verdade, é uma habilidade que se adquire ao longo da vida a partir de suas próprias experiências, do ensinamento de outras pessoas e da interferência do ambiente em que se está inserido”.

No que diz respeito às dimensões cognitivas/metacognitivas, as práticas autorregulatórias envolvem a execução e a organização de atividades propostas ao discente e requerem disciplina quanto à organização, regulação e avaliação do uso das estratégias cognitivas. Essas etapas são essenciais para esclarecer alguns pontos aos discentes no que tange à realização de tarefas: o que se busca saber, como fazer, quando fazer e onde começar e/ou utilizar estratégias voltadas para a memorização, a organização e a elaboração. Frison (2016, p. 6) mostra que

[...] essas estratégias auxiliam os estudantes na compreensão das razões que movem seus esforços para aprender (o que querem e aonde querem chegar), assim como os auxiliam a lidar com o sucesso e o fracasso, com a ansiedade e com possíveis desmotivações.

Simão e Frison (2013, p. 6) afirmam que “[...] o construto da autorregulação da aprendizagem ajuda a compreender melhor as diferenças individuais na aprendizagem não só porque destaca o papel ativo do aluno, mas também porque considera o papel determinante do meio”. Os autores complementam que as competências e a participação dos estudantes somente são percebidas a partir do momento em que as instituições oferecem oportunidades a eles, por meio de métodos e recursos utilizados pelos docentes.

No âmbito acadêmico, os docentes dessa área são os responsáveis por orientarem sobre os processos inerentes ao desenvolvimento profissional, em seu sentido mais amplo, para que os discentes, após concluírem sua graduação, estejam aptos a colocarem em prática os seus conhecimentos adquiridos na sua trajetória acadêmica.

Além do esforço e da dedicação dos discentes, também são necessários esclarecimentos sobre as práticas educativas docentes. Nesse sentido, Marques e Carvalho (2016, p. 123), definem a prática educativa como “[...] o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem”. A definição de práticas educativas docentes se constrói com base nos agentes educativos, classificados pelas autoras como gestores e docentes

É importante que o docente incentive a autonomia do aluno, uma estratégia que o permita ter um papel mais ativo nos estudos e, assim, melhorar o seu desempenho no processo de ensino e aprendizagem. O ensino e a aprendizagem são, então, construídos em um ambiente colaborativo, onde prevalece a participação, a interação e a assimilação do conhecimento por meio de práticas docentes educativas resultando, de fato, na autonomia dos discentes. Assim, eles se sentem motivados a um movimento de proatividade, de repetição positiva de atitudes autônomas e de participação ativa nas atividades, elementos que corroboram para aprendizados mais efetivos.

Considerando os conceitos de “práticas educativas docentes”, “autorregulação” e “autonomia”, e partindo da hipótese de que as práticas indicadas pelos docentes de

cursos de Relações Públicas de diversas IES são dotadas de estratégias relacionadas aos construtos da autorregulação da aprendizagem, defendo, com base nos depoimentos dos entrevistados, que as práticas docentes, tratadas dentro do contexto específico dos cursos de Relações Públicas, carecem de autonomia aos discentes no processo de ensino e aprendizagem, o que pode e deve ser ressignificado pela utilização de estratégias de aprendizagem promotoras da autorregulação.

As escolas de formação básica, continuada, e de formação superior passaram a procurar outras formas para as práticas dos docentes. O recurso a novas tecnologias e a oferta de treinamentos aos docentes e discentes para a utilização adequada dessas novas ferramentas possibilitam a implementação de práticas diferenciadas nos processos de ensino e aprendizagem.

Minhas inquietações nesta tese, avançam, assim, a um patamar muito mais amplo do que o processo de aprendizagem: a própria área da Educação como um todo. Biesta (2012, p. 815) aponta que houve uma significativa ascensão do conceito de aprendizagem, em contrapartida ao conceito de educação:

A ascensão do que chamei “nova linguagem de aprendizagem” se manifesta, por exemplo, na redefinição do ensino como facilitação da aprendizagem e da educação como o provimento de oportunidades de aprendizagem ou de experiências de aprendizagem. Isso pode ser constatado no uso da palavra aprendiz em vez de aluno ou estudante. É evidente na transformação da educação de adultos em aprendizagem de adultos e na substituição da educação permanente por educação continuada.

A ascensão do conceito de aprendizagem é, de acordo com o autor, resultado de um processo específico e uma combinação dita como de tendências e apresentada como de desenvolvimentos, que ele considera contraditórios. O autor se refere à ascensão de uma nova linguagem da aprendizagem, considerada como uma tendência mais geral sobre:

[...] tudo o que se quer dizer acerca da educação em termos de aprendizagem e aprendizes. O foco na aprendizagem e nos aprendizes, evidentemente, não é de todo ruim ou problemático. Entender que a aprendizagem não é determinada pelo input, mas depende das atividades de alunos – apesar de não ser uma formulação nova – pode ajudar a repensar o que os professores poderiam fazer para dar maior apoio à aprendizagem dos alunos (Biesta, 2012, p. 816).

Nesse sentido, compreende-se a relação que o autor faz no sentido de o docente repensar e apoiar os discentes quando planejarem suas atividades educativas dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Como seria então possível conduzir essa reflexão em torno do processo de ensino e aprendizagem? Como saber se os docentes de Relações Públicas estão conduzindo adequadamente suas práticas? Os planejamentos de ensino de fato se direcionam à reflexão e dão apoio aos discentes? É possível uma interlocução com os docentes para compreender sobre suas práticas e discutir possíveis ressignificações autorregulatórias?

Ao apontar que as práticas educativas docentes devem ser revisitadas no contexto das IES, decidi dialogar com docentes e/ou coordenadores de cursos de Relações Públicas para compreender o problema. Procurei, assim, observar se os construtos da autorregulação, com ênfase na autonomia, poderiam oferecer ressignificações para as práticas educativas docentes dos cursos de Relações Públicas.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa envolveu analisar as concepções e os aspectos das práticas educativas que os docentes dos cursos de Relações Públicas no Brasil consideram como promotoras da autorregulação e de autonomia do discente.

Os objetivos específicos foram: (i) identificar se há práticas educativas docentes promotoras de autonomia do discente; (ii) analisar se as práticas indicadas estão relacionadas com os processos da autorregulação; (iii) buscar elementos que apontem práticas autorreguladas e autônomas pelos docentes; e, por fim, (iv) verificar o nível de conhecimento dos docentes sobre a autorregulação e os aspectos das práticas educativas que promovem a autorregulação em sala de aula.

A pergunta que guiou a pesquisa é: “para os docentes de Relações Públicas, como é possível uma ressignificação de práticas educativas no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior por meio da autorregulação, com ênfase na autonomia?”.

Para alcançar os objetivos propostos, o método adotado consistiu em uma pesquisa de campo exploratória e descritivo-analítica, que recorreu a questionários e entrevistas estruturadas para a coleta de dados (processo apresentado e detalhado no capítulo 3). Conteí com uma amostra de 18 docentes de cursos de Relações Públicas de IES distribuídos por todo o Brasil.

Esses docentes participaram dessa pesquisa de forma voluntária e tiveram ciência e anuência dos conteúdos após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) fundamentado na Resolução nº 466/2012, capítulo IV, do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2012) - a qual aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos -, e capítulo I, item V da Resolução nº 510/2016 - a qual determina diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais (CHS) (CNS, 2016).

Os dados foram analisados a partir da perspectiva da análise temática e os procedimentos específicos adotados para a investigação foram: 1. Levantamento dos conhecimentos prévios sobre autorregulação (por meio de questionário); e, 2. Entrevistas estruturadas sobre as práticas docentes.

Procurei investigar como as práticas educativas docentes podem influenciar na relação de ensino e aprendizagem, partindo da hipótese segundo a qual as práticas indicadas pelos docentes de cursos de Relações Públicas de diversas IES são dotadas de estratégias relacionadas aos construtos da autorregulação da aprendizagem e ao modelo cíclico que envolve o planejamento, a organização, a execução, a mensuração de resultados e a avaliação.

A tese foi dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda: a profissão de Relações Públicas, seu surgimento, informações conceituais e outras questões relevantes que se fazem necessárias para contextualizar seu exercício; e, a formação docente para lecionar nesse curso. O segundo capítulo apresenta a teoria sobre as práticas educativas de docentes, a autorregulação como norteadora do ensino e aprendizagem, e a autonomia. O terceiro capítulo expõe a metodologia, por meio de elementos como a categorização do estudo e dos participantes, e os procedimentos para a coleta e análise de dados. O quarto e último discute a análise dos resultados obtidos por meio do questionário e da entrevista estruturada, oferecendo as respostas aos questionamentos da pesquisa, as quais resultaram na confirmação hipótese apresentada inicialmente. Por fim, seguem as considerações finais, as referências bibliográficas e os apêndices.

1 AS RELAÇÕES PÚBLICAS

O primeiro tópico deste capítulo diz respeito à profissão de Relações Públicas, cuja regulamentação exige do profissional o diploma de bacharel graduado em Relações Públicas e cujo registro profissional deve ser solicitado junto ao Conselho regional correspondente.

O segundo tópico aborda a formação de docentes que atuam nos cursos de Relações Públicas, destacando a importância de formação em curso de graduação com carga horária e grade curricular específicas para o exercício profissional do ensino.

Somente após a conclusão do curso e com o registro profissional o bacharel graduado estará habilitado a exercer a profissão em qualquer atividade da área, seja no mercado de trabalho seja na carreira acadêmica.

1.1 A profissão de Relações Públicas

A profissão de Relações Públicas é regulamentada e para o exercício de suas atividades o profissional deve se dirigir ao Conselho regional de classe a que pertence e solicitar o seu registro profissional.

Para um detalhamento sobre a regulamentação, basta consultar a publicação disponível no site do Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas (CONFERP), segundo o qual, a Presidência da República, no dia 11 de dezembro de 1967, por meio do Congresso Nacional, decretou e sancionou a Lei nº 5.377, a qual disciplina a Profissão de Relações Públicas⁴ (Brasil, 1967).

⁴ Entende-se que seja de suma importância esclarecer a diferença entre a grafia de Relações Públicas e de Relações-Públicas. De acordo com esclarecimentos do CONFERP (2016), mencionar Relações Públicas (sem a aplicação do *hífen*) designa a atividade desenvolvida pelo profissional. Já o emprego da palavra Relações-Públicas (com *hífen*) se refere ao profissional que atua na atividade. Isto posto, justifica-se a diferença na aplicação da grafia e a compreensão do emprego devido, atentando-se ao fato de que o uso do *hífen* se aplica apenas quando o nome é composto, conforme consta no novo Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa – VOLP. A expressão Relações Públicas (originária do inglês *public relations*) é constituída de um substantivo e de um adjetivo e deve ser descrita ao relacionar-se à atividade profissional desenvolvida (CONFERP, 2016).

Cabe citar que muitos autores, discentes, docentes, egressos e profissionais de Relações Públicas utilizam abreviaturas para citar a profissão. O CONFERP, pela Portaria nº 63, de 22 de agosto de 2003, assim definiu a questão: “a abreviatura da expressão Relações Públicas foi definida a partir de solicitação de colegas profissionais dos países latinos de língua espanhola para que, no Brasil, também se adotasse a abreviatura por eles utilizada” (CONFERP, 2003).

De acordo com a referida legislação, somente podem ser intitulados profissionais de Relações Públicas: 1 - Bacharéis que se formaram nesse curso específico, sendo essa designação exclusiva destes profissionais; 2 - Aqueles que concluíram curso similar em outro país, desde que validado no Brasil; 3 - Aqueles que atuam na profissão, de acordo com os dados constantes na referida Lei, no capítulo IV, artigo 6º.

Por se tratar de uma profissão regulamentada, que compreende direitos e deveres, somente aos formados nessa graduação é conferido o devido registro no Conselho regional do Estado a que pertencem, para a prática de suas atividades profissionais. E somente os bacharéis devidamente registrados podem exercer a profissão (Schmidt, 2011).

A profissão de Relações Públicas possui um Conselho Federal e Conselhos regionais que atendem a todos os registrados. Trata-se de uma autarquia denominada Sistema CONFERP/Conrerps.

Os conselhos foram criados em 1971 e são entidades de classe que administram e fiscalizam as atividades de Relações Públicas, assim como são os responsáveis por emitir o registro profissional e por supervisionar as atividades de Relações Públicas no Brasil.

O Sistema CONFERP/Conrerps é composto pelo Conselho Federal de profissionais de Relações Públicas e por cinco Conselhos regionais (1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 6ª regiões), que atendem todos os registrados do Brasil, sendo todos os seus vinculados voluntários⁵.

A regulamentação da profissão traz muitos benefícios para a área, uma vez que

O reconhecimento e a legalização profissional da atividade acaba distinguindo e fortalecendo uma classe econômica, igualmente designada por relações-públicas. Isto fica bem explícito ao ler-se: 'A Associação, o Conselho e o Sindicato de relações-públicas apoiam este evento' (Simões, 1995, p. 47).

No artigo 7º da Portaria nº 63 do CONFERP (2003) são empregadas as abreviaturas das seguintes formas: "I – No Brasil – **RP** = Relações Públicas; II – Nos países cuja língua oficial é o espanhol – **RRPP** = Relacionista; III – Nos países cuja língua oficial é o inglês – **PR** = *Public Relations*".

⁵ Por ser uma profissão regulamentada, cada gestão tem a duração de três anos e é obrigatória a realização de um processo eleitoral no final de cada mandato para eventual reeleição da gestão em curso ou eleição de nova chapa para os três anos seguintes. A gestão pode se reeleger para mais três anos consecutivos no mesmo Conselho, tanto federal quanto regional, conforme descrito no art. 8º da Lei nº 6719/79.

Além disso, a profissão de Relações Públicas possui um Código de Ética, publicado pelo CONFERP, tendo sido atualizado pela última vez no mês de agosto de 2001.

Os princípios fundamentais desse Código de Ética preveem:

1. Somente pode intitular-se profissional de Relações Públicas e, nesta qualidade, exercer a profissão no Brasil, a pessoa física ou jurídica legalmente credenciada nos termos da Lei em vigor;
2. profissional de Relações Públicas baseia seu trabalho no respeito aos princípios da “Declaração Universal dos Direitos do Homem”;
3. profissional de Relações Públicas, em seu trabalho individual ou em sua equipe, procurará sempre desenvolver o sentido de sua responsabilidade profissional, por meio do aperfeiçoamento de seus conhecimentos e procedimentos éticos, pela melhoria constante de sua competência científica e técnica e no efetivo compromisso com a sociedade brasileira;
4. profissional de Relações Públicas deve empenhar-se para criar estruturas e canais de comunicação que favoreçam o diálogo e a livre circulação de informações (CONFERP, 2001).

O referido Código de Ética compreende princípios fundamentais e dez seções, que agregam artigos: seção I – das responsabilidades gerais (**artigos 1º e 2º**); **seção II – das relações com o empregador (artigo 3º)**; seção III – das relações com o cliente (artigos 4º ao 7º); seção IV - dos honorários profissionais (artigos 8º ao 10º); seção V – das relações com os colegas (artigos 11º ao 15º); seção VI – das relações com entidades de classe (artigos 16ª ao 18º); seção VII – das relações com a justiça (artigos 19º ao 23º); seção VIII – do sigilo profissional (artigos 24º ao 27º); seção IX – das relações políticas e do exercício do lobby (artigos 28º ao 30º); seção x – da observância, aplicação e vigência do código de ética (artigos da 31º ao 38º). Trata-se de um documento que o profissional de Relações Públicas deve tomar como referência para o desenvolvimento de suas atividades profissionais, dada a regulamentação da profissão (CONFERP, 2001).

No que diz respeito à atuação do profissional de Relações Públicas, ele é o responsável pelo relacionamento com os diversos públicos que têm ligação direta ou indireta com a organização na ou para a qual ele trabalha.

Cesca (2006) aponta classificações de públicos, as quais contribuem para que eles sejam mapeados pelas organizações; classificações essas que mudam de acordo com as transformações da própria sociedade:

As classificações existentes de públicos para Relações Públicas, criadas cada qual a seu tempo, muito contribuem para que as organizações mapeiem seus públicos. Entretanto, em tempos de globalização, avanços de informática, modernas técnicas de administrar, em que os mais variados tipos de terceirização apresentam públicos com outras características, que não se enquadram nas classificações já existentes, é necessário, se não reformular o que já existe, pelo menos acrescentar (Cesca, 2006, p. 23).

A classificação de públicos proposta por Cesca (2006, p. 24) – ilustrada na figura 1 - tem base jurídico-física e “vem auxiliar no sentido de tornar transparente no âmbito organizacional essa relação públicos/organização”, e compreende: público interno-vinculado; público interno desvinculado; público misto-vinculado; público misto-desvinculado; público externo.

Figura 1 - Classificação de públicos para Relações Públicas: vínculo jurídico-físico.

PÚBLICO INTERNO-VINCULADO	PÚBLICO INTERNO-DESVINCULADO	PÚBLICO MISTO VINCULADO	PÚBLICO MISTO DESVINCULADO	PÚBLICO EXTERNO
Administração superior Funcionários fixos Funcionários com contratos temporários	Funcionários de serviços terceirizados que atuam no espaço físico da empresa	Vendedores externos não autônomos Vendedores externos autônomos Acionistas Funcionários de transporte com vínculo empregatício Funcionários que trabalham em casa de forma não autônoma Funcionários que prestam serviços em outras empresas	Fornecedores Distribuidores Revendedores Funcionários que trabalham em casa de forma autônoma Familiars de funcionários Funcionários de transporte terceirizados	Comunidade Consumidores Escolas Imprensa Governo Concorrentes Bancos Sindicatos Terceiro Setor

Fonte: Cesca (2006)

Cesca (2006, p. 29) esclarece que as principais atividades de Relações Públicas são: “assessoria e consultoria, pesquisa, planejamento, execução e avaliação. Cada uma dessas atividades compreende atividades menores, que vêm facilitar, assim colocadas, a própria descrição dos cargos das empresas”. Ainda de acordo com a autora, são inúmeras as definições de Relações Públicas, sendo o objetivo principal da profissão de preservar o entendimento entre empresa e públicos a que ela se dirige:

Embora haja inúmeras definições de relações públicas, todas elas são unânimes em salientar que o objetivo principal dessa atividade é manter a compreensão mútua entre as partes – empresa e seus públicos. De resto, o que as torna diferentes é apenas o uso das palavras, que seguem a preferência de seus autores (Cesca, 2012, p. 13).

Apesar das diferentes definições, há um consenso de que é necessário manter a compreensão mútua entre a organização e os públicos, dentre as muitas responsabilidades que competem ao profissional. Desse modo, compreende-se que o profissional de Relações Públicas é o responsável pelo gerenciamento da imagem e da opinião pública a respeito da organização, e do relacionamento com os diversos públicos aos quais a organização, ou indivíduo que a ela presta serviços, está ligada direta ou indiretamente.

Segundo a legislação específica, considera-se como atividades do profissional de Relações Públicas:

- a) a informação de caráter institucional entre a entidade e o público, por meio dos meios de comunicação;
- b) a coordenação e planejamento de pesquisas da opinião pública, para fins institucionais;
- c) o planejamento e supervisão da utilização dos meios audiovisuais, para fins institucionais;
- d) o planejamento e execução de campanhas de opinião pública;
- e) o ensino das técnicas de Relações Públicas, de acordo com as normas a serem estabelecidas, na regulamentação da presente Lei (CONFERP, 1967).

Para complementar, há a definição oficial publicada no Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/9/1968, Página 8418 (em sua publicação original), por meio do Decreto nº 63.283, de 26 de setembro de 1968, o qual “aprova o Regulamento da Profissão de Relações Públicas de que trata a Lei nº 5.377, de 11 de dezembro de 1967” e decreta em seu art. 1º. que “Fica aprovado o Regulamento que disciplina o exercício da Profissão de Relações Públicas e sua fiscalização, anexo ao presente Decreto assinado pelo Ministro do Trabalho e Previdência Social” (Brasil, 1968). O título I trata da profissão de Relações Públicas e o capítulo I versa sobre o profissional dessa área:

A atividade e o esforço deliberado, planejado e contínuo para esclarecer e manter compreensão mútua entre uma instituição pública ou privada e os grupos e pessoas a que esteja direta ou indiretamente ligada, constituem o objeto geral da profissão liberal ou assalariada de Relações Públicas (Brasil, 1968).

A história sobre as Relações Públicas teve início com Edward Louis James Bernays - considerado um dos mais importantes americanos do século XX, de acordo com a *Life Magazine* -, que, por suas contribuições acerca de estudos sobre públicos, foi definido como “O Pai das Relações Públicas” pelo jornal *The New York Times*. De acordo com Beledeli, do Portal *Press* (2021), em publicação da Revista *Press Advertising*, Bernays se destacava por ser ambicioso e controverso ao tentar influenciar e mudar a opinião pública. O que chama a atenção é que Bernays foi considerado exemplo no que diz respeito ao uso de metodologias de modelagem de opiniões, aplicadas por empresas e outros grupos ao redor do mundo.

Outra curiosidade importante apresentada nessa reportagem de Beledeli (2021) é que, ao descrever as massas (aglomerações de pessoas ou envolvimento de pessoas que se agrupam sem objetivo único ou claro), Bernays se alicerçava em estudos de alguns teóricos, sendo um deles o seu tio, Sigmund Freud. Para esses teóricos, inseridas nas massas as pessoas agiam por instinto, sendo assim possível controlá-las de forma desejável, a partir do uso de práticas de psicologia.

Beledeli (2021) acrescenta que Bernays foi o responsável por realizar adaptações às Relações Públicas ao aproveitar-se do apoio de pessoas influentes e/ou especialistas para atingir os desejos e necessidades de seus clientes.

Bernays escolheu o Jornalismo como profissão e atuou nesta área após graduar-se em Agricultura. Ao realizar uma atividade de propaganda no período da Primeira Guerra Mundial, nos Estados Unidos, ele refletiu sobre o fato de que as pessoas podem ser conduzidas para ações de guerra ou de paz e, a partir dessa reflexão, ele criou uma Consultoria de Relações Públicas, por meio da qual teve grande ascensão ao trabalhar com importantes clientes e criar estratégias de convencimento sobre produtos e marcas, dentre outras importantes ações.

Beledeli (2021) comenta que a reputação de Bernays como “Publicitário número 1 da América” se deu por meio de uma campanha de Relações Públicas, realizada para sua autopromoção.

Entre momentos de críticas positivas e negativas acerca de suas atividades, Bernays foi elogiado por seu sucesso e por ter sido sábio, visionário e influente, como criador das Relações Públicas. Verificou-se, ainda, consenso sobre os benefícios que suas técnicas de comunicação e de propaganda apresentaram na identidade e opinião públicas. Beledeli (2021) cita que autores especialistas em Relações Públicas

concordam que Bernays foi fundamental para o desenvolvimento de todos os contextos - social, econômico, político e cultural - dos últimos anos.

Constata-se que Bernays forneceu elementos da comunicação e das Relações Públicas de forma integrada, pois conseguiu conciliar ações específicas de publicidade e pôde trabalhar ações focadas na identidade das marcas e na formação da opinião pública, a partir das atividades desenvolvidas.

A partir da constatação de que ainda há dificuldade em encontrar, na bibliografia específica sobre Relações Públicas, teorias desenvolvidas para o exercício da profissão, torna-se essencial enaltecer a relevância proporcionada por um dos grandes nomes de Relações Públicas, dentre outros mencionados ao longo desta tese: Roberto Porto Simões. Este autor desenvolveu a Teoria da Função Política de Relações Públicas no Brasil, na qual descreve, em poucas palavras, o que se entende por atividades de Relações Públicas, as quais, segundo ele, envolvem ações específicas de planejamento, organização, execução, acompanhamento ou controle e avaliação; ou seja, a interação da organização com seus diversos públicos de interesse, em busca de legitimar as práticas de sua natureza, existência e propósitos. De acordo com Simões (1995, p. 45), “trata-se do processo do sistema social (ou sociedade específica) organização-públicos, inserido em processos de sociedades maiores, isto é, a cidade, o estado, o país e o mundo”.

O autor também defende que as atividades profissionais podem ser desenvolvidas a curto, médio ou longo prazos, dependendo dos objetivos e das estratégias, além de reforçar a necessidade de uma sistematização das etapas nas práticas profissionais.

Simões (1995) retrata um contexto histórico em que Relações Públicas ainda fazia parte da área de comunicação. As habilitações específicas da área de comunicação eram: Relações Públicas, Publicidade e Propaganda e Jornalismo, e nos certificados constava a área de comunicação com habilitação em uma das especificidades. Os dois primeiros anos eram básicos e com disciplinas comuns às três habilitações, e os dois últimos eram contemplados somente com disciplinas específicas. Simões (1995) apresenta as correntes de pensamento que buscam definir, conceitualmente, quais são as atividades práticas da profissão de Relações Públicas:

[...] pode-se enquadrar quatro correntes do pensamento, ou “escolas”, que sedimentaram, no passado, este enfoque sobre o tema. A primeira corrente, Relações Públicas são um meio de comunicação, que surgiu por influência das faculdades dos meios de comunicação social, onde, historicamente no Brasil, de um modo geral situou-se o ensino da atividade, coloca a mesma apenas como uma técnica, ao lado do jornalismo e da publicidade. A segunda, Relações Públicas como uma via de dupla mão, situa-se no conceito de que comunicação é um processo de troca de mensagens entre os elementos comunicantes. A terceira, Relações Públicas visam estabelecer e manter a compreensão mútua contida na definição da associação inglesa e, por cópia, na definição da associação brasileira, refere-se a uma das partes da comunicação, - a resultante, - apenas expressada com outras palavras. A última escola, Relações públicas visam integrar interesses, ou simplesmente, integração, explica sucintamente e pragmaticamente a maneira de chegar-se à comunicação como resultante de um processo (Simões, 1995, p. 85).

Outro autor de grande relevância para as Relações Públicas é o professor Cândido Teobaldo de Souza Andrade, que, em uma de suas obras, anuncia como certo que o objetivo final das Relações Públicas é a “identificação do interesse privado com o interesse público” (Andrade, 1989, p. 97).

Andrade (1989) acrescenta que a atividade de Relações Públicas é responsável pela execução de políticas e ações focadas em ganhar confiança nas empresas públicas ou privadas, no que se refere ao desenvolvimento de atividades relacionadas aos públicos e aos interesses que envolvem questões de harmonia e de conflito ou crise.

No que se refere às funções - básicas e específicas - de Relações Públicas, o autor aponta que o quadro dessas funções é oriundo de pesquisas desenvolvidas pela Confederação Interamericana de Relações Públicas (CONFIARP), com o reconhecimento de outras entidades que possuem vínculo com essa importante instância.

De acordo com Andrade (2003, p. 41), as funções básicas de Relações Públicas são: “Assessoramento, Pesquisa, Planejamento, Execução (Comunicação) e Avaliação”. Ele ressalta que todas as funções gerais possuem funções específicas, distinguindo-se por áreas, níveis e frequências com que são desempenhadas dentro das organizações.

Algumas definições de Canfield (Estados Unidos) e López (Venezuela) sobre quais são as atividades gerais de Relações Públicas são apresentadas por Andrade (2003, p. 41-42):

Pesquisa (estudo de opinião e interpretação de tendências), Planejamento (política da Instituição, determinação dos objetivos de Relações Públicas e

orçamento e custos), Coordenação (contatos internos e externos), Administração (serviços administrativos e supervisão de tarefas), Produção (programação e material informativo).

No livro intitulado “Psicossociologia das relações públicas” (1989), o autor contextualiza as Relações Públicas como parte integrante da Educação, competindo ao profissional de Relações Públicas, enquanto educador, o esclarecimento à comunidade sobre todo e qualquer problema detectado. Nesse sentido, cabe a ele criar e conduzir ações que promovam o diálogo planejado e que tenham o propósito de se manter permanente, bem como identificar e desenvolver ações junto aos seus públicos, com base no interesse social.

Para Andrade (1993), há um equívoco sobre o uso do termo “Relações Públicas” quando é empregado para pensar em causa e efeito sobre as ações dos profissionais. É preciso pontuar que é um termo que se utiliza nas relações existentes entre as organizações e as relações que elas têm com seus públicos, bem como todos os fatores que estão ligados direta ou indiretamente nessas relações. O autor conclui que essas definições têm vários significados que perpassam pela análise semântica, acabam sendo identificadas por meio das atitudes e, por fim, se confundem ao definir quais são os meios e quais são os fins de suas ações. Andrade (1993, p. 30) deixa claro que o termo Relações Públicas tem “diferentes significados para diferentes pessoas, estando ainda longe de se encontrar uma significação pacífica para a expressão”.

O estudioso aponta que foi decretada pelo Conselho Federal de Educação, em 1969, uma Resolução que apresentou ao aluno do Curso de Comunicação Social a opção de escolher sua habilitação por Jornalismo ou Relações Públicas - Publicidade e Propaganda após concluir o quarto semestre, descrevendo que “[...] era baixada a Resolução nº 11/69 de CFE [Conselho Federal de Educação] instituindo o curso de graduação em Comunicação Social, com habilitação polivalente e habilitações específicas, entre as quais a de Relações Públicas”.

Um recente, apresentado a partir de diretrizes práticas, foi proposto por Dreyer (2021). A autora considera que existem causas intrínsecas e extrínsecas da existência das Relações Públicas, denominando como intrínsecas as causas teóricas - formal, material, e final -, e como extrínseca e prática, a causa eficiente - que indica a interação.

As causas intrínsecas, de acordo com Dreyer (2021), referem-se à relação, aos atores sociais e à reputação das Relações Públicas. A causa eficiente, considerada extrínseca e prática, explica que as Relações Públicas, por meio da interação, podem desencadear movimentos e mudanças. Segundo a autora:

As relações públicas podem ser consideradas a ciência que estuda e planeja relações de comunicação entre atores sociais com o propósito de construir uma boa reputação. Na prática, a maneira como cada ator social constrói essa relação muda de acordo com o nível de interação planejado (Dreyer, 2021, p. 31).

Com essa nova perspectiva proposta por Dreyer (2021), constata-se que as explicações teóricas sobre as Relações Públicas se mantêm, mas a prática está em constante mutação como efeito da interação. Nota-se que essa abordagem aponta para um processo dinâmico das práticas profissionais e do estabelecimento das relações de comunicação entre as pessoas envolvidas nesse processo. É possível identificar nas explicações acerca da profissão de Relações Públicas uma relação bastante profícua com os construtos da autorregulação.

O desenvolvimento de todas as atividades de Relações Públicas requer a elaboração de planejamento, organização, execução, controle e avaliação detalhados e, de acordo com o que descreve Ganda e Boruchovitch (2019), a autorregulação da aprendizagem é definida como o processo de monitorar, de controlar e de avaliar o próprio aprendizado. Convém destacar que a autorregulação contribui para a assimilação de conteúdo, pois os alunos tendem a: planejar melhor todas as questões; organizar os planos de forma mais eficaz; executar as atividades de maneira assertiva; controlar e avaliar todas as etapas. Verifica-se, ainda, que os alunos se tornam mais focados, mais empenhados, mais interessados e, por fim, mais críticos em relação a todas as situações. O quadro 1 demonstra as ligações entre as etapas do desenvolvimento das atividades das Relações Públicas e o processo de autorregulação.

Quadro 1 - Ligações entre as etapas para desenvolvimento das atividades das Relações Públicas e etapas de autorregulação.

Atividades de Relações Públicas	Etapas de Autorregulação
Planejamento	Planejamento
Organização	Monitoramento
Execução	Monitoramento/Controle
Mensuração de resultados	Controle
Avaliação	Reflexão

Fonte: Elaboração própria.

Farias (2008, p. 47-48) descreve que,

De acordo com Kunsch, o planejamento é mesmo uma filosofia de trabalho que deve partir da alta gestão, mas não pode estar apartada do todo organizacional com o risco do prejuízo de não se entender os objetivos mais importantes de cada instituição – e sendo assim, não os alcançar.

Ao destacar o conceito de planejamento apresentado por Kunsch, Farias (2008, p. 48) menciona que se trata de uma “visão de etapas e de processos no planejamento, que se dividem em estratégico, tático e operacional. O planejamento é um elemento da inteligência corporativa, da maneira de se pensar o todo, sem deixar de lado cada parte”.

Para Kunsch (2003), existem muitas ideias, muitas concepções e muitos conceitos em torno da terminologia de planejamento, em suas mais diversas áreas ou atividades. A autora nos aponta que o planejamento faz parte de uma gestão estratégica, sendo necessários alguns princípios para o seu desenvolvimento, tais como: a contribuição aos objetivos; a função de precedência; a abrangência; e, a eficiência dos planos para atingir os objetivos - dentre muitas outras questões, pois trata-se de um processo bastante complexo e abrangente:

[...] é preciso considerá-lo, sobretudo, como um ato de inteligência, um modo de pensar sobre determinada situação ou realidade, enfim, como um processo racional-lógico, que pressupõe estudos, questionamentos, diagnósticos, tomadas de decisões, estabelecimento de objetivos, estratégias, alocação de recursos, curso de ações etc. (Kunsch, 2003, p. 203)

Entende-se, assim, que o planejamento se dá por etapas que são definidas nas organizações, a partir de necessidades e de acordo com o atendimento das demandas.

Nesta tese, proponho as etapas de planejamento, organização, execução, mensuração de resultados e avaliação - a partir de ressignificações da autorregulação e da ênfase na autonomia -, tais como descritas a seguir:

Planejamento das etapas do processo de realização da ação estratégica, das ações gerais e específicas, e planificação de toda a estrutura a ser desenvolvida, bem como definição de todos os recursos (humanos, materiais e tecnológicos) e ferramentas a serem utilizadas.

Organização dos processos definidos no planejamento, detalhadamente, com prazos e pormenorização de cada item e ação estratégica.

Execução das atividades previstas nos processos de planejamento e de organização, segundo período ou data e horário definidos. Trata-se do momento de realização da ação estratégica.

Mensuração dos resultados a partir de métricas e indicadores que apontam os resultados dos negócios.

Avaliação, englobando a verificação do sucesso das ações estratégicas realizadas (se tiveram os resultados esperados para correções e ajustes ou manutenção de ações ou etapas).

A compreensão de definições acerca das ligações entre as etapas para desenvolvimento das atividades das Relações Públicas e o processo de autorregulação podem proporcionar ações que resultem na autonomia.

Partindo do intuito de compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem das Relações Públicas no Brasil, Grohs (2019) relata que há poucas obras e poucos autores que desenvolvem pesquisa durante o ensino superior dos cursos de Relações Públicas, sendo esse um fator de dificuldade no que se refere à trajetória de formação universitária dos profissionais que se formam nessa área.

A autora realizou uma revisão de literatura específica, reunindo artigos publicados em periódicos e anais da área para conhecer o estado da arte do processo de ensino e aprendizagem das Relações Públicas no Brasil, no período compreendido entre 2000 e 2014. Esse estudo partiu de análise documental das leis que regem a profissão, bem como das diretrizes curriculares e dos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Grohs (2019, p. 59) apresenta alguns dados extraídos do período de 2000 a 2015, ao considerar que o número de profissionais registrados se encontra abaixo dos padrões de filiação dos concluintes em entidades de classe. Os resultados desse

estudo foram apresentados em quatro períodos ou fases: 1) Fase de emergência; 2) Fase de crescimento; 3) Fase de amadurecimento e 4) Fase de revisão (de 2010 – quando foi criado o primeiro curso de Comunicação Organizacional - até 2017).

A fase de emergência (de 1914 a 1967) teve início com a criação do primeiro espaço profissional de atividades de Relações Públicas, cuja incumbência era trabalhar os relacionamentos entre organização, de um lado, e imprensa e poderes públicos, de outro. Nesse período, percebeu-se avanços na área, apesar das limitações das ações democráticas impostas pelo regime da ditadura militar: estreitamento das relações com os órgãos da Administração pública; aprimoramentos profissionais por meio de cursos; realização das primeiras traduções de obras estrangeiras especializadas; promoção do primeiro curso de Relações Públicas, pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), no Rio de Janeiro, em 1953; criação da ABRP, em 1954; criação da Federação Interamericana de Associações de Relações Públicas, em 1960; realização de atividades de Relações Públicas em diversas áreas; promoção das atividades de protocolo e cerimonial, mesmo que com foco mais técnico do que estratégico; regulamentação da profissão pela Lei nº 5.377, em 1967.

Na fase de crescimento (de 1967 a 1996), foi criado o primeiro curso de graduação de quatro anos intitulado de Relações Públicas, em 1967, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Foi implantado pelo Prof. Dr. Cândido Teobaldo de Souza Andrade, referenciado como “o pioneiro na Pesquisa de Relações Públicas brasileiras”. Até o final da década de 1970, foram criados 29 cursos de graduação em Relações Públicas no Brasil (Grohs, 2019). E, a partir da Lei nº 5.377/1967, a profissão foi regulamentada e a formação na graduação passou a ser obrigatória para a prática docente e a prática profissional (Grohs, 2019).

Em 1969, por meio do Decreto-lei nº 860, foram criados o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de profissionais de Relações Públicas (CONFERP e Conrerps, respectivamente), competindo a eles fiscalizar e punir empresas que empregavam profissionais sem o registro (Grohs, 2019).

A autora alerta para o fato de que a regulamentação trouxe muitos pontos positivos, tais como: a abertura de novos cursos de graduação; o estímulo à profissionalização; e, os incentivos às pesquisas. Em contrapartida, as empresas passaram a adotar nomenclaturas diferentes para cargos ocupados por colaboradores que exerciam funções correlatas, se isentando, assim, os encargos devidos e evitando a possibilidade de punições.

Com a regulamentação, foi possível deixar claro o direito de que apenas os graduados em Relações Públicas podem e estão aptos a exercer a profissão, a partir da solicitação do registro profissional junto ao Conselho regional de profissionais de Relações Públicas de sua região. Manifesto, ainda, o orgulho diante a existência de um Conselho Federal e um Conselho Regional, os quais fazem parte de um Sistema (Sistema CONFERP/Conrerps) para zelar pelo cumprimento da Lei 5.377/1967. Aqui se fez presente a posição da tese, não só por minha relação com o Conselho Federal em sua segunda gestão, mas por compreender, dessa forma, a importância de uma atuação voluntária comprometida em se dedicar e zelar pela profissão. Será que os demais profissionais entendem a atuação dos Conselhos? Será que somente com a experimentação e participação dentro dos Conselhos é possível entender a realidade, sobre as dificuldades enfrentadas para o cumprimento dos direitos e deveres? Acredito que este estudo pode oferecer esclarecimentos, instigar os profissionais da área, e, também, indicar a busca de informações nas fontes específicas do Sistema CONFERP/Conrerps, nos canais de comunicação específicos.

A terceira fase, o amadurecimento (de 1996 a 2010), foi marcada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9394/1996) e pela formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Os currículos considerados mínimos foram extintos e as universidades adquiriram maior autonomia para organizar os seus próprios currículos. Na resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES nº 16) que determinou as Diretrizes Curriculares tanto para a área de comunicação quanto para as suas habilitações, foi definido que entre as habilidades e as competências gerenciais para a atuação do Relações Públicas encontra-se “o estabelecimento de programas de comunicação estratégica para criação e manutenção do relacionamento das instituições com seus públicos de interesse” (Grohs, 2019, p. 55). Estabeleceu-se, assim, um foco maior no papel administrativo do que nos papéis voltados à comunicação e à opinião pública.

Nesse período, que compreende a década de 90, observou-se um amadurecimento nos âmbitos técnico-profissional e científico-acadêmico das Relações Públicas (Grohs, 2019).

Nessa fase realizou-se o movimento denominado de Parlamento Nacional de Relações Públicas, entre 1992 e 1997, de acordo com o qual profissionais, acadêmicos e estudantes de Relações Públicas, comandados pelo CONFERP, passaram a refletir sobre as mudanças que ocorreram desde a regulamentação da

profissão. Em 1997, como resultado do movimento, foi apresentada uma carta, chamada de Carta de Atibaia, considerada um marco para a profissão, que “enfatizava a contribuição estratégica das Relações Públicas e o papel do gestor no processo de comunicação nas organizações” (Grohs, 2019, p. 56). O teor dessa carta foi tão relevante que orientou a criação de uma Resolução Normativa do CONFERP: RN nº 043/2002 (Art. 1, § 2º.), segundo a qual “as Relações Públicas foram definidas como ‘uma filosofia administrativa organizacional, com funções administrativas de direção e de comunicação, independentemente de nomenclaturas de cargos e funções que venham a ser adotadas’” (Grohs, 2019, p. 56).

Em 2006 foi criada uma importante entidade de classe que contribui para disseminar, realizar e divulgar pesquisas na área, chamada Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação Organizacional e Relações Públicas (ABRAPCORP).

A última fase, denominada de **revisão** (de 2010 a 2017), foi marcada pela discussão sobre os cursos de Relações Públicas. A partir de 2010, após indicação do MEC, iniciaram-se os debates sobre novas propostas para os currículos e, nesse mesmo ano, foi criado em Brasília (DF) o primeiro curso de Comunicação Organizacional.

Quadro 2 - Trajetória acadêmica e de formação em Relações Públicas no Brasil.

Fases	Emergência	Crescimento	Amadurecimento	Revisão
Períodos	1914 a 1967	1967 a 1996	1996 a 2010	2010 a 2017
Acontecimentos	Surgimento da profissão (1914). Criação do primeiro curso superior (1967).	Criação do primeiro curso superior (1967). Promulgação da LDB (1996).	Da LDB (1996). Criação do primeiro curso de graduação em Comunicação Organizacional (2010).	Criação do primeiro curso de graduação em Comunicação Organizacional (2010). Até 2017.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados de Grohs (2019).

Em outro estudo, Ferrari e Grohs (2016) detectaram a falta de conhecimento acerca do contexto que envolve a implementação de cursos de Relações Públicas e, também, a falta de compreensão dos coordenadores sobre o processo de ensino e aprendizagem; fatores que podem prejudicar as etapas de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Relações Públicas (DCN, parecer CNE/CES Nº: 85/2013).

Essas diretrizes foram publicadas mediante a necessidade de “atualização de seus parâmetros básicos de organização pedagógica”, face às mudanças nos cenários sociais e tecnológicos e nas atividades da área de comunicação e seu desenvolvimento científico (Brasil, 2013). Elas complementam ainda que “a formação profissional universitária de relações públicas se estabeleceu no âmbito da Comunicação Social e em conexão com as subáreas afins”.

As DCN apontam a importância de estímulo às ações que envolvam a autonomia no universo acadêmico dos cursos, não se limitando as concepções da profissão a conhecimentos específicos de suas atividades. As diretrizes também reforçam que os cursos devem ser dinâmicos, flexíveis e inovadores e se adaptar aos avanços teóricos e práticos, com base nas temáticas contemporâneas (Brasil, 2013):

Desta forma a autonomia do curso de Relações Públicas não significa distanciamento dos outros cursos da área da comunicação. Considera-se essencial essa inter-relação, materializada na consecução de projetos comuns de ensino, pesquisa e extensão, ou mesmo na oferta comum de atividades didáticas (Brasil, 2013).

A DCN de 2013, estruturada com a organização geral e estrutura do curso, aponta a autonomia e a integração como alguns de seus princípios gerais, sendo que:

O curso deverá garantir a autonomia do aluno, em face de seu próprio processo de aprendizagem, produção de conhecimento e integração entre as diversas áreas profissionais da comunicação e outros campos do saber. Deverá encorajar a integração entre egressos e estudantes para a troca de experiências, assim como formas de acompanhamento e avaliação da inserção no mercado de trabalho (Brasil, 2013).

A DCN, parecer CNE/CES Nº: 85/2013, foi homologada pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, e complementa informações presentes no capítulo 1, sobre as Relações Públicas:

O profissional de relações públicas está apto a atuar nas áreas de comunicação nas organizações públicas, privadas e do terceiro setor, por meio do estabelecimento de políticas, estratégias e instrumentos de comunicação e relacionamento; realiza atividades de pesquisa e análise, de assessoria e consultoria, de planejamento e de divulgação, podendo ser também um empreendedor da área para diversos segmentos (Brasil, 2013).

Ao encontro das reformulações sobre as atividades na nova DCN, Grohs (2019) reforça que são necessários ajustes na formação gerencial acadêmica no que se

refere a quesitos de atuação estratégica nas organizações, nas ações empreendedoras e na sociedade contemporânea. Também são necessários novos desafios na formação para a pesquisa, para o exercício da docência e para o uso de novas tecnologias (Grohs, 2019).

A autora aponta que, de acordo com o regimento do CONFERP, os profissionais que se formam em Comunicação Organizacional não podem, conforme prescreve a Lei nº 5.377/67, obter o registro profissional que lhes habilita a exercer as atividades específicas da profissão de Relações Públicas, e revela que, de acordo com o CONFERP (2016), são 4.842 os profissionais de Relações-Públicas registrados nos conselhos regionais, um número muito baixo, quando comparado ao número de graduados que concluem os cursos de Relações Públicas no Brasil. Segundo dados do INEP, no período de 15 anos de sua pesquisa, foram 17.557 os alunos formados no Brasil. Grohs (2019, p. 59) aponta que “o sistema Conrerp existe há quase meio século, a porcentagem de registrados representa apenas 28% dos formados nos últimos 16 anos”, e conclui que falta comunicação entre a entidade de classe e os profissionais registrados, os quais, não raramente, desconhecem o papel do CONFERP.

Em 2009 foram registrados 112 cursos; no período compreendido entre 2010 e 2013 existiam 69 cursos, e, em 2015 eram 66 os cursos existentes, de acordo com dados disponíveis no INEP (Grohs, 2019). Essa queda na quantidade de cursos no Brasil pode ter sido ocasionada por vários fatores: formação incompatível com as necessidades sociais e de mercado; influência de determinados contextos políticos e econômicos.

Quadro 3 - Anos e números de cursos de Relações Públicas no Brasil.

2009	2010/2013	2015
112 cursos	69 cursos	66 cursos

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados de Grohs (2019).

Segundo dados recentes do e-Mec (2024), atualmente 45 IES oferecem os cursos de Relações Públicas ativos, e 07 estão sujeitas a observações como: em supervisão/medidas cautelares; descredenciamento, e, aula presencial em desativação.

Grohs (2019) aponta que os desafios no que tange à formação profissional nessa área ultrapassam o âmbito gerencial e expõem a necessidade de ênfase nos

aspectos voltados à formação do graduando para a pesquisa, às práticas docentes e às mudanças e evolução da tecnologia. Complementa, ainda, que considera “a formação mais focada na prática das Relações Públicas como uma função gerencial de relevância ética e social, assim como, no papel de gestor estratégico do profissional” (Grohs, 2019, p. 73), levando em consideração os objetivos definidos nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

De acordo com Moura (2002), a nova LDB aponta que as IES podem estruturar seus componentes curriculares em seus projetos pedagógicos de cursos, mas devem seguir as determinações das diretrizes gerais. Nesse sentido, “a flexibilidade é uma característica da nova LDB, que determina o fim dos currículos mínimos e o estabelecimento de diretrizes curriculares para os cursos superiores” (Moura, 2002, p. 182).

As Diretrizes Curriculares estão vinculadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. [...] A legislação em vigor, referente à educação brasileira, é regulamentada e aplicada pelo Ministério da Educação - MEC, por meio dos seus Conselhos de Educação. O Conselho Nacional de Educação, [foi] criado por lei em 1995, em substituição ao Conselho Federal de Educação [...] (Moura, 2002, p. 179).

Ferrari e Grohs (2017) identificaram o perfil e as práticas dos coordenadores e docentes dos cursos de Relações Públicas no Brasil e mostram que, até a publicação do artigo, não havia nenhum tipo de pesquisa sobre a trajetória dos cursos em território brasileiro, mesmo após 50 anos da criação do primeiro curso de graduação. As autoras consideram tanto as IES públicas quanto as privadas, com foco no ensino e aprendizagem e nas novas Diretrizes Curriculares dos cursos. Vale ressaltar o ineditismo desse estudo, que alcançou 80% de participação do universo de 66 cursos de Relações Públicas existentes no período da pesquisa.

As abordagens adotadas pelas pesquisadoras nesse levantamento reforçam o cenário descrito por Grohs (2019), a saber, a diminuição no número de cursos devido a fatores sociais, econômicos, políticos, e às abordagens curriculares. Elas concluíram que houve um considerável crescimento no número de IES, sendo mais notável em IES privadas, em detrimento das IES públicas. O Censo de Educação Superior de 2014 indica que 87,4% são IES privadas e representam 74,9% de matrículas no ensino superior no Brasil. O Censo aponta, ainda, que IES públicas representam

menos de 13% do cenário de IES no país e contam com muito menos vagas para os estudantes (Ferrari; Grohs, 2017).

1.2 Formação de docentes que atuam nos cursos de Relações Públicas

O exercício das atividades profissionais, mesmo no ambiente acadêmico, requer que o docente tenha formação em Relações Públicas - conforme esclarecimentos trazidos no subitem anterior -, como prevê a legislação que rege a profissão.

A necessidade de mudanças no processo formativo nos cursos de graduação, frente às transformações tecnológicas e geracionais, se faz cada vez mais evidente. As novas gerações já nascem em um universo de possibilidades e recursos tecnológicos que propõem revisões constantes em metodologias de ensino e aprendizagem nas IES.

Tais mudanças são necessárias para que os cursos sejam mantidos e a concorrência não absorva seu corpo docente e discente. Os cursos somente se mantêm quando há atualização metodológica das práticas docentes e manutenção de formação continuada dos professores, mantendo, assim, a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Algumas mudanças são notáveis nos cursos do ensino superior em geral, especialmente no que se refere às atualizações de grades curriculares, que foram reestruturadas e se configuraram em ciclos compostos por módulos, permitindo a inserção de novos alunos quando os módulos de determinado semestre estiverem disponíveis, permitindo que os estudantes se desloquem em qualquer momento do curso, podendo, assim, estar em contato com turmas diferentes e participar de desafios que proporcionem aprendizados diferenciados.

Para os docentes acadêmicos, essa nova proposta também se apresenta como desafiadora, pois é necessário que se adequem a um público misto em cada módulo, o que exige maior atenção na preparação de suas aulas para o atendimento de demandas distintas.

Ao tratar sobre a identidade docente, Gatti (2010) mostra que a tradição disciplinar que orienta futuros educadores a se aprofundarem nas demandas propostas para as suas áreas específicas de conhecimento - em detrimento a questões que envolvem assuntos gerais sobre a escola básica - exigem a

implementação de resistências interdisciplinares para os currículos. No que tange à formação de professores, a autora aponta para a necessidade de se implementar uma revolução nas estruturas das instituições formativas e nos currículos impostos para a formação.

Para ela, são muitas as emendas e a fragmentação formativa está presente de forma explícita, reforçando a necessidade de integralizar e articular os currículos para a formação de professores (Gatti, 2010, p. 1975):

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Ferrari e Grohs (2016) apontam a ausência, por parte de muitos coordenadores, de familiaridade com especificidades do processo de ensino e aprendizagem dos cursos de Relações Públicas, o que pode configurar um impeditivo para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Desse modo, a base da formação dos estudantes de graduação não é estruturada para o exercício do magistério, até porque a estrutura dos cursos de Relações Públicas possui é voltada para formação em bacharelado, e não em licenciatura. Assim, as autoras realizam uma crítica às determinações impostas pelas DCNs (2013) no que se refere à ausência de propostas focadas em componentes curriculares direcionados para a capacitação pedagógica na graduação.

Convém pontuar algumas discordâncias a respeito da “a concepção pedagógica e a atuação didática” entre docentes dos cursos de Relações Públicas:

Embora a maior parte dos docentes tenha concordado com afirmações relacionadas à educação ativa e contemporânea, verificou-se que as modalidades didáticas mais conhecidas e utilizadas ainda são as tradicionais, tais como aula expositiva e discussões (Ferrari; Grohs, 2017, p. 4362).

As pesquisadoras sugerem alguns pré-requisitos para o exercício satisfatório da coordenação do curso: ter competência para a gestão; ministrar aulas no curso para aproximar-se e conhecer os discentes; ter formação igual ou superior a mestrado ou doutorado; trabalhar em regime de trabalho com carga horária de 40 horas, o que permite o atendimento às demandas (Ferrari e Grohs, 2016).

Além desses pré-requisitos, o coordenador deve: conduzir todas as suas atividades pautado em ética; ser sociável; manter bom relacionamento com todos os envolvidos, quer sejam docentes, discentes ou corpo administrativo; e, sempre se manter atualizado, ao investir em sua formação contínua, focando na manutenção da qualidade de ensino e de gestão.

Um outro estudo, realizado por Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) - especificamente o capítulo que versa sobre a “docência no Ensino Superior: construindo caminhos” -, é oriundo de reflexões de um Grupo de Pesquisas sobre a Formação de Professores (FEUSP) e se aprofunda nos conhecimentos acerca dos modelos formativos da época e, também, de outros projetos da Faculdade de Educação da USP e em IES no Brasil. Tal estudo impõe reflexões que compreendem a expansão, a valorização e as avaliações que preconizam o nível superior de ensino.

O estudo objetiva oferecer resultados de pesquisas e formulação de propostas sobre o percurso e o contexto em que os docentes se inserem em sua profissionalização, pressupondo que o seu desenvolvimento se realiza por meio de práticas educativas docentes que envolvem a reflexão e a avaliação. Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003, p. 267) entendem que “esse processo possibilita que sejam evidenciados os embriões para o aprimoramento dessas práticas e para a formulação de soluções inovadoras”, o que consolida a preocupação permanente com estudos sobre a formação e o desenvolvimento da docência no ensino superior.

Compreende-se, assim, que a ação docente - em qualquer atividade exercida por pesquisadores ou profissionais da área de educação – deve ser entendida como um processo futuro de formação do profissional educador, enquanto comunicador, em todas as áreas e instituições em que pode atuar.

A educação desde sempre é uma prática social que ocorre em todas as instituições. As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento da educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizados ou não. Nas várias esferas da sociedade, surge a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes), acentuando o poder pedagógico dos vários agentes educativos na sociedade e não apenas nas tradicionais formas familiar e escolar (Pimenta; Anastasiou; Cavallet, 2003, p. 268-269).

Os autores esclarecem a amplitude da expressão “sociedade da informação e do conhecimento”, a qual aponta para as mudanças - nos âmbitos da tecnologia, do trabalho e da produção - que se fazem necessárias por meio das reflexões do FEUSP.

Vale ressaltar que os conceitos de informação e de conhecimento são distintos e, de acordo com os pesquisadores, “[...] conhecimento não se reduz a informação” (Pimenta, Anastasiou e Cavallet, 2003, p. 269). Eles complementam:

[...] começemos por explicitar o que entendemos por "conhecimento", valendo-nos da colaboração de Morin (1993). Este é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio, o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio implica a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. E é nessa trama que se podem entender as relações entre conhecimento e poder.

Persin e Nikolai (2013, p. 31) defendem que o crescimento das IES se sustenta por meio da qualidade de seus cursos e se materializa nas alternativas metodológicas que a instituição desenvolve e adota cotidianamente por meio da prática pedagógica de seus professores (Persin; Nikolai, 2013, p. 31).

De acordo com as autoras, há necessidades de atualizações e inclusão de novos procedimentos metodológicos, mas não significa que eles superem as propostas pedagógicas que enfatizam a reprodução do conhecimento. As inovações vão ao encontro de uma perspectiva mais crítica, tendo o professor autonomia para propor novas práticas pedagógicas. Acredito que há, portanto, a necessidade de ruptura de paradigmas pedagógicos arraigados nas ações de formação, possibilitando que novos percursos didáticos-metodológicos sejam utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

Novas práticas podem proporcionar conhecimento de melhor qualidade, acompanhado, por sua vez, de integração, motivação, participação, interesse e contribuição para a formação.

Para que o docente possa ministrar aulas é necessário que tenha uma graduação específica, estando habilitado para o exercício profissional da docência. Somente o profissional graduado como bacharel em Relações Públicas pode exercer a profissão, seja na academia, seja no mercado de trabalho, conforme prevê a Legislação que regulamenta a profissão: Lei nº 5.377/67.

As universidades estão exigindo, cada vez mais, titulações superiores como pré-requisitos para as contratações dos docentes. O Ministério da Educação e Cultura avalia e pontua as IES e um dos critérios de análise é o nível de formação do quadro

de educadores. Por meio de um *ranking*, o MEC classifica quais são as melhores universidades e quais não se enquadram nos critérios mínimos exigidos. Conseqüentemente, os docentes estão buscando, cada vez mais, qualificações – tanto em cursos *Lato Sensu* quanto *Stricto Sensu* - que os intitulem e que contribuam, de forma mais qualitativa, para melhores resultados no processo formativo dos discentes.

As etapas de planejamento, organização, execução, avaliação e controle se fazem presentes em todos os formatos das aulas ministradas aos estudantes de Relações Públicas de todas as IES. Nota-se que autorregulação, a autorreflexão, a auto-organização e a ação proativa fazem parte de todo o processo de ensino e aprendizagem, como ações essenciais ao ser humano.

No próximo capítulo, prosseguindo com a discussão dos conceitos-chave para esta tese, apresento uma análise sobre as práticas educativas no ensino superior, bem como a autorregulação e a autonomia.

2 A AUTORREGULAÇÃO E A AUTONOMIA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS DOCENTES DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Este capítulo contempla conceitos referente às práticas educativas de docentes, considerando a autorregulação norteadora do ensino e aprendizagem e a autonomia docente. O intuito é que a escuta realizada com docentes de Relações Públicas de IES do Brasil ofereça reflexões e ressignificações de suas práticas educativas por meio de processos autorregulatórios e com autonomia.

A partir da escuta e da coleta de dados, foi possível identificar que as etapas de desenvolvimento das atividades de Relações Públicas podem ser autorreguladas e, assim, ressignificadas com ênfase na autonomia, a qual, por sua vez, pode ser incentivada por meio de práticas educativas que proporcionem estímulos e motivação.

2.1 Práticas educativas de docentes

O exercício docente é um ato complexo, que envolve interações humanas e requer habilidades e competências do ser humano ao se relacionar com outras pessoas para transmitir e trocar conhecimentos e/ou saberes.

A prática docente é aquela atribuída ao professor quando realiza suas atividades em sala de aula, e se diferencia da prática pedagógica, que corresponde ao cumprimento das atividades definidas em projetos pedagógicos de cursos, dos planos de ensino, e das outras proposições contextualizadas no âmbito escolar. Pode-se dizer as práticas pedagógicas são realizadas por meio das práticas docentes.

As duas práticas se inter-relacionam quando o docente recorre a formas diversificadas de transmissão de conhecimentos e/ou saberes, visando que os discentes consigam assimilar os conteúdos de forma efetiva.

Morin (2003, p. 11), ao tratar das limitações do saber nos perímetros escolares e dos saberes adquiridos de acordo componentes curriculares desde o início da trajetória estudantil, afirma:

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer as suas correlações), a dissociar os problemas ao invés de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, separar o que está ligado; a decompor e não a recompor; a eliminar tudo que causa desordem ou contradições em nosso entendimento.

O autor considera a questão da limitação imposta na escola primária como um fator que pode impossibilitar o estudante de refletir acerca de suas atividades, de reconhecer correlações, de recompor, reunir, integrar e recompor elementos, ou de enfrentar qualquer situação adversa.

De acordo com Nunes (2001), os docentes se mobilizam e articulam todos os saberes, sendo os responsáveis pela construção e reconstrução dos conhecimentos:

As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (Nunes, 2001, p. 27).

A autora considera o docente como o protagonista de sua formação, o qual, por meio da reflexão sobre as suas práticas, pode analisar e refletir sobre as próprias necessidades, constituindo-se, assim, o responsável por delinear a sua autoformação e a reelaboração dos seus saberes.

A pesquisadora acrescenta que essa autoformação é considerada um novo paradigma no processo de formação docente em prol do aprimoramento pessoal e profissional nos âmbitos escolares. É essencial, portanto, que a formação seja constante e que as práticas docentes sejam sempre revistas e atualizadas, em qualquer tempo e espaço escolar.

É essencial para os docentes que suas práticas se adequem às necessidades sociais, econômicas, culturais e tecnológicas do contexto escolar. As demandas profissionais e as oportunidades disponíveis por meio de documentos presenciais ou virtuais orientam os profissionais a refletir e implementar novas condutas em sala de aula, possibilitando a exploração e a experimentação de novas formas de atingir seus objetivos para o cumprimento dos conteúdos programáticos de forma mais atrativa, mais motivadora e mais interativa no que se refere às práticas pedagógicas.

Para Freire (1996), o ser humano tem consciência de sua inconclusão e se reconhece no estágio de constante necessidade de novas buscas. O educador descreve o ser inconcluso em um mundo que requer experimentações e aprendizados nas mais diversas perspectivas. Ele aponta a questão da educação como a chave para a busca permanente e constante de o ser humano se aprimorar, pois a educabilidade foi gerada a partir da consciência da sua própria inconclusão.

Freire (1996) destaca a consciência do ser humano sobre sua inconclusão e permanente busca de saberes, de forma que educandos, educadoras e educadores transformem os saberes em sabedoria:

Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadoras e educadores. Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes de inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas para, aprender”, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos (Freire, 1996, p. 31-32).

Essa discussão mostra que as diversas experiências resultantes de práticas educativas entre docentes e discentes contribuem para aprimorar a capacidade de ensinar e de aprender, no processo de ensino e aprendizagem.

Ao retratar esse processo, Freire (1996) ressalta que para existir a prática educativa é preciso existir um ou mais sujeitos que, ao ensinarem, aprendem e ao aprenderem, também ensinam:

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (Freire, 1996, p. 36).

Conforme o educador esclarece, a coexistência entre o que é para ser ensinado e o que é para ser aprendido requer o planejamento de métodos e adequados, pois as práticas educativas se inserem nos mais diversos contextos pessoais e sociais

Neste sentido, Freire (1996) ajuda a compreender a prática educativa como favorável ao desenvolvimento da autonomia e de resultados entre os papéis dos educadores e dos educandos:

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções

desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma ditadura reacionista. Nem tampouco compreendi a prática educativa como uma experiência que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (Freire, 1996, p. 74).

O autor destaca a prática educativa como promotora de produção e de desenvolvimento para a autonomia, ao se referir aos educadores e, também, aos educandos, em um contexto em que a educação retrata experiências que têm alma, que expressam sentimentos, emoções e desejos. Para ele, a prática educativa requer rigor no que se refere à disciplina intelectual.

Zabala (1998), por sua vez, defende que o esforço pela melhoria na atuação docente deve ser constante e deve passar por algumas etapas - tais como o conhecimento e controle de variáveis - que podem originar intervenções, devido à complexidade que compreende o processo de ensino e aprendizagem. Ele mostra que a complexidade é maior do que em qualquer outra profissão, pois é imprescindível que os docentes construam referenciais para a análise do ambiente educacional, ao verificar o que acontece dentro de cada sala de aula. O autor acrescenta que é necessário o conhecimento de todos os aspectos e ambientes, para que os docentes passem com propriedade pelas etapas de planejamento e de avaliação sobre o que acontece em todo o processo educativo:

Pessoalmente, penso que um debate sobre o grau de compreensão dos processos educativos, e sobretudo do caminho que segue ou tem que seguir qualquer educador para melhorar sua prática educativa, não pode ser muito diferente ao dos outros profissionais que se movem em campos de grande complexidade. Se entendemos que a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas, o fato de que os processos de ensino/aprendizagem sejam extremamente complexos – certamente mais complexos do que os de qualquer outra profissão – não impede, mas sim torna mais necessário, que nós, professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula. Se dispomos de conhecimentos deste tipo, nós os utilizaremos previamente ao planejar, no próprio processo educativo, e, posteriormente, ao realizar uma avaliação do que aconteceu (Zabala, 1998, p. 15).

Zabala (1998) apresenta um quadro que expõe: a função social do ensino como fonte sociológica; os objetivos e os conteúdos como fonte epistemológica; a concepção e a aprendizagem como fonte psicológica; e os critérios de ensino como fonte didática. Ao apresentar um mapa mental, o autor expõe os pontos acima descritos como um modelo teórico composto por fatores condicionantes inerentes ao contexto educativo, os quais levam à prática educativa configurada por variáveis

como: sequência de atividades; relações interativas; organização social; espaço e tempo; organização de conteúdos; materiais curriculares e critérios de avaliação:

Levando em conta estes e outros autores mais próximos de nossa tradição, as dimensões ou variáveis que utilizarei ao longo deste livro para a descrição de qualquer proposta metodológica incluem, além de certas atividades ou tarefas determinadas, uma forma de agrupá-las em seqüências de atividades (aula expositiva, por descobrimento, por projetos...), determinadas relações e situações comunicativas que permitem identificar certos papéis concretos dos professores e alunos (diretivos, participativos, cooperativos...), certas formas de agrupamento ou organização social da aula (grande grupo, equipes fixas, grupos móveis...), uma maneira de distribuir o espaço e o tempo (cantos, oficinas, aulas por área...), um sistema de organização dos conteúdos (disciplinar, interdisciplinar, globalizador...), um uso dos materiais curriculares (livro texto, ensino dirigido, fichas de autocorreção...) e um procedimento para a avaliação (de resultados, formativa, sancionadora...) (Zabala, 1998, p. 20).

Assim, ao planejar as práticas educativas é possível a qualquer educador se aprimorar. Zabala (1998) recorre a dimensões e/ou variáveis, com tarefas e atividades por meio de um agrupamento sequencial, como forma de propor organizações sociais e de conteúdos, e de distribuição do tempo e do espaço nas aulas. Ele apresenta um modelo teórico que pode sofrer algumas interferências ou impedimentos, considerados fatores condicionantes no contexto das práticas educativas.

Ikeshoji e Terçariol (2021, p. 02) discutem sobre formas de promover as estratégias cognitivas, apontadas como “ensaio, elaboração e organização, assim como fecundá-las no ensino fundamental, médio e superior”, e as estratégias metacognitivas, descritas como “planejamento, monitoramento e regulação”.

Sobre os conceitos de estratégias metacognitivas, as autoras:

Apresentam os procedimentos compreendidos nas estratégias metacognitivas, sendo elas: planejamento - abrange o plano de ação com elaboração de metas antes mesmo de se focar a aprendizagem; monitoramento – implica avaliar durante todo o processo de aprendizagem, no que diz respeito à compreensão sobre algo, quando necessário, voltando-se para a análise das metas estabelecidas; e, regulação – possibilita transformar o comportamento empregado para aprender, a partir do monitoramento, visando alcançar a meta estabelecida no planejamento (Ikeshoji; Terçariol, 2021, p. 02-03).

Ao descreverem sobre os procedimentos das estratégias cognitivas, complementam que se trata de:

[...] ensaio – busca captar de maneira passiva a informação via a exposição repetitiva da informação, já as ativas, procuram captar a construção de

signos; elaboração – envolve adicionar ou modificar ou relacionar algo novo com o que já se sabe, e, organização – tem o foco em conferir uma nova organização e relacionar a conceitos aprendidos, tornando-os mais significativos. Ainda, pontuam, as estratégias cognitivas de ensaio que tratam a informação de maneira mais superficial, o que difere da estratégia cognitiva de elaboração e organização, visto que, o processamento da informação tem possibilidade de ser trabalhado de maneira mais profunda. Reforçam, neste capítulo, que as estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas estão intimamente relacionadas, sendo essencial saber identificar as variedades de estratégias disponíveis para aprender, assim como empregá-las e reconhecer em quais momentos da aprendizagem uma pode ser mais vantajosa que a outra. Nesse sentido, sinalizam que os estudantes quando se utilizam dessas estratégias, são autorregulados e elas são aprendidas, tendo o professor o papel fundamental de estimulá-los e orientá-los nesse processo. Evocam não ser uma tarefa simples, identificar quais, como e em quais momentos utilizar-se das habilidades autorregulatórias e que pesquisas recentes têm demonstrado que as diferenças individuais na aprendizagem ocorrem devido à falta de habilidade autorregulatória, uma vez que a maioria dos estudantes domina poucas estratégias de aprendizagem e encontram dificuldades de desenvolver esse processo, assim como parecem conhecer pouco sobre a cognição e suas potencialidades (Ikeshoji; Terçariol, 2021, p. 02-03).

Ao refletir sobre os processos cognitivos ou metacognitivos dentro do processo educativo, compreende-se as possibilidades oferecidas ao aluno durante as aulas para escolher e ao mesmo controlar as formas e estratégias para realizar as atividades propostas, ressignificando o seu papel e, conseqüentemente, promovendo o desenvolvimento da autonomia.

Assim, o estudante passa do papel de antagonista - ou de passivo - para o papel de protagonista - ou ativo - dos seus próprios resultados no processo de ensino e aprendizagem. Essa possibilidade propiciada pelo ambiente escolar pode transformar o aluno em um ser mais interessado, mais dedicado, mais participativo, mais feliz para aprender, e, por fim, mais qualificado no percurso escolar em qualquer momento de sua trajetória.

No que se refere às ações diversificadas de engajamento, interação e motivação do ato de aprender, o docente é o líder, é o mentor, é o protagonista do ato de ensinar, e é o responsável por pensar esse processo, visando atingir os objetivos propostos no conteúdo específico da etapa em que o discente se encontra.

Esta tese se foca nas práticas educativas de docentes do ensino superior e entende que esses profissionais são responsáveis por pensar e propor ações para que o aprendizado esteja alinhado com as propostas dos planos de ensino e dos projetos pedagógicos de cada curso específico.

Ao discutirem sobre a inovação e a prática pedagógica no contexto do ensino Superior, Persin e Nikolai (2013) ressaltam o relevante papel do docente enquanto o protagonista, dotado de autonomia para propor práticas pedagógicas no contexto universitário. As autoras acrescentam que é necessária a reflexão por parte de estudiosos e professores sobre as questões processuais de inovação na docência, pois os docentes ainda se consideram ligados a práticas de ensino e aprendizagem tradicionais, ainda consideradas como referências que acabam por conduzir suas ações em sala de aula. Para as elas, a agência do professor é fundamental “em relação à inovação das práticas pedagógicas na universidade” (Persin; Nikolai, 2013, p. 33).

Buscando compreender melhor as aplicações que envolvem as inovações pedagógicas, Cunha (2004) analisa a percepção dos docentes e profissionais no que tange à articulação dos saberes - tanto os científicos quanto os populares - relacionados ao processo educativo, bem como à sua relação entre a teoria e a prática.

Em sua pesquisa sobre a valorização da prática do professor, a autora selecionou sete cursos diversificados de graduação no Rio Grande do Sul e realizou entrevistas estruturadas com coordenadores dos cursos. Ela constatou que o conceito “inovador” foi apontado por alguns coordenadores como algo “novo”, ou algo “que agregue ou que seja observado de maneira diferente”. Houve coordenadores que associaram “inovação” a uma forma diferente de se pensar. Uma respondente citou que as técnicas orientavam as ações, sendo a criatividade uma qualidade nata ou um dom, de modo que as ações devem surgir a partir do que já existe, sendo isso a inovação.

Segundo Cunha (2004), alguns coordenadores expressaram que inovar é um movimento que pode gerar sentimentos como medo, insegurança ou mesmo espanto. Um dos respondentes relacionou inovação ao risco:

Essa dimensão é interessante de ser explorada pois a capacidade de correr riscos se confronta com o imaginário da segurança, que compõe, em geral, a perspectiva que os docentes têm da sua profissão, já que dela decorre uma perspectiva de autoridade. A fuga do risco pode ser uma das causas da dificuldade que alguns professores têm para inovar. Certamente ela está alicerçada nas concepções da ciência positiva em que se pune o erro e recompensa às certezas. O incentivo ao risco, pressupõe, entretanto, uma ambiência institucional que o tolere e, inclusive estimule (Cunha, 2004, p. 12).

Para o docente, o ato de inovar pode ser percebido como risco e essa possibilidade de mudança pode gerar dificuldade em aceitar o novo, ao ser recebida como um abalo sobre a sua autoridade. A inovação requer, de acordo com Cunha (2004, p. 12), “[...] uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Ela pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas”. E essa ruptura de paradigma acontece quando se percebe que não existem possibilidades de soluções para questões consideradas problemáticas ou que causem transtornos.

Vale ressaltar que a inovação se faz presente e se realiza por meio de ações humanas, dentro de um cenário social, político, econômico e cultural, e pode ser implementada em qualquer momento, espaço e situação. Assim, a inovação pode ser adaptada a qualquer situação e ela será proposta conforme as experiências, os planejamentos, os interesses, as propostas pedagógicas dos docentes, os componentes curriculares, e a motivações para realizá-la.

Os respondentes da pesquisa, quando indagados sobre características do professor inovador, responderam que são pessoas “mais vivas”, que possuem comprometimento social e que estão satisfeitas com o que fazem.

Cunha (2004) oferece ao leitor uma primeira análise sobre a pesquisa realizada com os coordenadores e aponta para naturezas peculiares das respostas, dotadas de diversidade plural de situações acerca da questão da inovação em sala de aula:

[...] há experiências mais macros e outras mais micros, envolvendo apenas um professor e seus alunos; há aquelas que referem-se às formas de gestão e trabalho coletivo, enquanto outras testam novas metodologias; Há as que imbricam diferentes racionalidades na construção do processo ensino-aprendizagem; há as que retomam a desejável indissociabilidade do ensino com a pesquisa; há as que procuram articular diretamente a teoria à prática; há as que experimentam novas alternativas de comunicação envolvendo tecnologias virtuais; há as que procuram inserir o conhecimento científico nos marcos culturais dos estudantes; há as que extrapolam o tempo e espaço tradicional de sala de aula para alcançar aprendizagens significativas; há ações que estimulam a autoria e protagonismo dos alunos numa perspectiva emancipatória e há as que lançam mão de processos interdisciplinares para encaminhamento de seus objetos de estudo (Cunha, 2004, p. 15).

De uma forma geral, a realidade vivenciada pelos docentes no Brasil é a da baixa valorização do exercício das atividades, cenário que também se verifica nas instituições de educação do ensino superior, resultando no baixo interesse no que diz

respeito ao ingresso nos cursos de licenciatura ou bacharelado na área da Educação e à carreira docente.

Tal desvalorização reforça a falta de estímulo à formação continuada de professores, impedindo as mudanças que se fazem necessárias para que o processo de ensino e aprendizagem seja o mais adequado e que o discente esteja motivado e possa assimilar mais tranquilamente os conteúdos.

Grohs e Ferrari (2017) também mostram que no processo de ensino e aprendizagem a metodologia mais adotada é a expositiva, que nem sempre está associada ao exercício prático exigido pelo mercado de trabalho ou às ações específicas da profissão.

A adoção de práticas metodológicas diferenciadas certamente contribui para: a maior eficácia na assimilação dos conteúdos abordados em sala; a efetiva participação e experimentação por parte dos alunos; e, a reflexão e a imersão prática no contexto profissional.

Outro ponto apontado por Grohs e Ferrari (2017) é a excessiva atribuição de atividades burocráticas que aos coordenadores, impossibilitando que direcionem o tempo e os esforços para o desenvolvimento de ações pedagógicas com os seus docentes.

No que se refere aos discentes, as autoras afirmam que o “estudante não acadêmico” se preocupa em decorar os conteúdos para obter nota e que ele não consegue entender o sentido ou importância dos referidos conteúdos. Já os “estudantes acadêmicos”, que estão em outro momento de seu percurso educacional e possuem um alto nível de engajamento, tornam-se questionadores e querem respostas às suas perguntas, bem como já conseguem identificar quais são os significados atribuídos aos conteúdos e como e onde podem ser utilizados.

O estudo nacional apresentado por elas aponta que 84% dos docentes classificaram os seus alunos dos cursos de Relações Públicas como não acadêmicos, no que diz respeito ao nível de engajamento e pelo fato de que solicitam com muita frequência o auxílio dos professores no processo de ensino e aprendizagem. Grohs e Ferrari (2017, p. 131) complementam que “o ensino baseado em estratégias ativas reduz significativamente a diferença no nível de engajamento e na atividade cognitiva desses dois perfis de estudantes”.

As autoras apontam para a importância do planejamento das aulas com foco no público envolvido, para que se obtenha maior qualidade no aprendizado e eficácia nos resultados:

Observa-se que a aprendizagem é um processo ativo de construção de conhecimentos a partir das relações que o sujeito estabelece com as informações, as pessoas e as situações que o cercam. O ensino consiste na mediação e disponibilização de ocasiões para que o sujeito possa aprender. Assim, o ensino-aprendizagem é um processo interativo e contextual que deve considerar as diferentes formas de aprender dos estudantes (Grohs; Ferrari, 2017, p. 130).

Baseadas em Lebrun (2002), elas descrevem as etapas do processo de aprendizagem, ressaltando a necessidade de avaliar e planejar as atividades ligadas à área de Relações Públicas de acordo com os objetivos e os públicos a elas ligados direta ou indiretamente, conforme o quadro a seguir.

Quadro 4 - Componentes do processo de aprendizagem.

Motivar (-se) Depende do contexto geral, da tarefa e do meio didático	Fornecer meios para que o estudante possa atribuir valor à tarefa, ressaltando elementos que tenham significado e sentido para ele.
Informar (-se) Depende das informações e de diferentes apoios	Integrar as partes recolhendo a partir do contexto informações em campos de natureza variada.
Ativar (-se) Depende de competências de nível superior (análise, síntese, avaliação, crítica)	Manipular e relacionar as várias formas de representações, tratar corretamente a informação, colocar questões, fazer emergir e resolver problemas.
Interagir Depende da interação com os diversos recursos e pessoas	Ação sem feedback é improdutiva para o estudante, valorizar fatores relativos à comunicação e ao trabalho em equipe.
Produzir Depende da construção pessoal ou da produção de novos conhecimentos	Importância da produção pessoal, da atividade de criação e do papel da (auto)avaliação.

Fonte: Grohs e Ferrari (2017, p. 130) com base em Lebrun (2002).

Grohs (2017), em seu estudo sobre didática no ensino superior, descreve que as IES contam com docentes especialistas e pesquisadores que cumprem os conteúdos programáticos definidos em seus planos de ensino por meio de aulas expositivas, mas que acabam por desconhecem, total ou parcialmente, o processo de ensino e aprendizagem, o qual está diretamente ligado à competência didático-pedagógica necessária para a eficácia nas práticas educativas docentes.

As práticas educativas docentes produzem resultados eficazes maximizados quando aplicadas a grupos diversos de estudantes, independentemente de fatores sociais e econômicos.

Grohs (2017, p. 85) apresenta uma proposta - para a formação e a atuação docente - composta por cinco elementos da didática: “contexto, princípios educacionais, ensino, aprendizagem e currículo”.

O contexto diz respeito ao cenário ambiental que envolve todo o processo de ensino e de aprendizagem. Os princípios educacionais se referem aos fundamentos pedagógicos que orientam as práticas docentes. O ensino compreende conhecimentos, saberes e competências específicas dos docentes. A aprendizagem retrata as características dos estudantes e a forma como eles aprendem e estudam. O currículo corresponde ao fruto de uma trajetória construída com base em conhecimento e significações entre o docente e o discente.

Tomando como referência esses elementos e considerando o contexto atual, quando se leva em consideração as práticas docentes de profissionais de Relações Públicas é também necessário considerar o contexto ambiental adequado para a implementação das práticas, e a reflexão sobre as práticas pedagógicas mais adequadas ao conteúdo.

O docente de IES de Relações Públicas deve estar em constante processo de formação, pesquisar novas formas de ensinar e novas metodologias com as quais que ele próprio se identifica, e se adequar à novas estruturas de aulas e a novos projetos pedagógicos.

2.2 A autorregulação como norteadora do ensino e aprendizagem

Dado o interesse em investigar práticas educativas docentes e sua possível relação com a autorregulação, este tópico apresenta as contribuições de autores que pesquisaram sobre a autorregulação e sua relação com a profissão de Relações Públicas.

Segundo Bandura (1991), a autorregulação faz parte da vida do ser humano e três fatores se inter-relacionam em uma reciprocidade triádica: pessoa, comportamento e ambiente. O autor explica que aprendizado se baseia em experiência, observação e imitação, sendo a assimilação dos conteúdos construída a partir da interação social e de estímulos do ambiente social.

Um aspecto importante da Teoria Social Cognitiva proposta por Bandura (1991) é o conceito de agência humana, o qual, acredito, está intimamente relacionado tanto com a organização de práticas que promovem a autorregulação da aprendizagem e a autonomia do aluno quanto com a ação do aluno para participar ativamente das situações pedagógicas. A autorregulação sob a ótica sociocognitiva é vista como a:

[...] capacidade do homem de intervir intencionalmente em seu ambiente, isto é, as pessoas não apenas reagem ao ambiente externo, mas possuem a capacidade de refletir sobre ele, antecipar cognitivamente cenários construídos por ações e seus efeitos, de forma a vislumbrar e escolher cursos de ação que julgarem mais convenientes ou necessários (Polydoro; Azzi, 2009, p. 75).

Ao discutir o conceito de agência humana, Bandura (2005) afirma que o ser humano é responsável pela própria vida. O modelo triádico, então, se constitui de agência individual, delegada e coletiva. De acordo com o autor, o ser humano é o seu próprio agente e possui a capacidade de autorregulação, autorreflexão, auto-organização e ação proativa.

O amplo conceito de agência humana compreende quatro características que são imputadas ao ser humano: 1. Intencionalidade – que envolve planejamento, ação e compromisso com as práticas; 2. Previsão ou antecipação – que retrata o conhecimento, previsões, seleção de comportamentos e os resultados esperados; 3. Autorreação – a evolução do ser humano - o ir além dos objetivos -, em que ele é o próprio regulador; 4. Autorreflexão – controle sobre o seu próprio funcionamento, compreensão acerca dos objetivos, domínio da motivação e controle do próprio raciocínio. A autorreflexão leva o leitor à autoeficácia, a análise sobre a própria capacidade mediante algumas ações que o sujeito intenciona desenvolver.

Bandura (2005, p. 15) reflete sobre a relação entre o presente e o futuro: “o futuro não pode ser a causa do comportamento atual, pois não tem existência material”, e o que se imagina para o futuro, no momento presente, pode orientar e motivar comportamentos atuais. O autor acrescenta:

Os agentes não são apenas planejadores e prognosticadores, mas também são auto-reguladores, pois adotam padrões pessoais, monitorando e regulando seus atos por meio de influências auto-reativas. Fazem coisas que lhes trazem satisfação e um sentido de amor-próprio, abstendo-se de atos que levem à autocensura. As pessoas não são apenas agentes da ação. Elas são auto-investigadoras do próprio funcionamento. Por intermédio da autoconsciência funcional, refletem sobre sua eficácia pessoal, a integridade de seus pensamentos e atos, o significado de suas buscas, fazendo ajustes

quando necessários. O pensamento antecipatório e a auto-influência fazem parte dessa estrutura causal. O funcionamento humano está enraizado em sistemas sociais. Portanto, a agência pessoal opera dentro de uma ampla rede de influências socioestruturais. Nessas transações agênticas, as pessoas criam sistemas sociais para organizar, guiar e regular as atividades humanas. As práticas dos sistemas sociais, por sua vez, impõem limitações e proporcionam recursos e estruturas de oportunidade para o desenvolvimento e o funcionamento pessoais. Como decorrência dessa bidirecionalidade dinâmica de influências, a teoria social cognitiva rejeita o dualismo entre a agência pessoal e uma estrutura social desconectada da atividade humana (Bandura, 2005, p. 15).

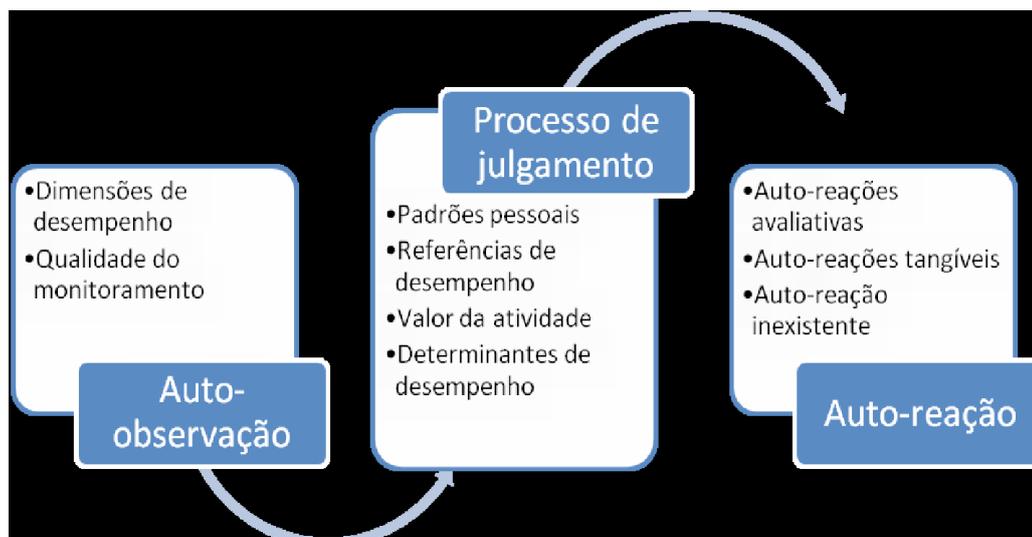
Polydoro e Azzi (2009, p. 75) descrevem que o processo da autorregulação é “[...] consciente e voluntário de governo, pelo qual possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, ciclicamente voltados e adaptados para obtenção de metas pessoais e guiados por padrões gerais de conduta”.

Sobre a teoria sociocognitiva, as explicam que se trata “de um fenômeno multifacetado que opera por meio de processos cognitivos subsidiários, incluindo automonitoramento, julgamentos autoavaliativos e autorreações” (Polydoro e Azzi, 2009, p. 75). E, apoiadas na teoria de Bandura (2008), descrevem que a autorregulação é a:

Capacidade do homem de intervir intencionalmente em seu ambiente, isto é, as pessoas não apenas reagem ao ambiente externo, mas possuem a capacidade de refletir sobre ele, antecipar cognitivamente cenários construídos por ações e seus efeitos, de forma a vislumbrar e escolher cursos de ação que julgarem mais convenientes ou necessários (Polydoro; Azzi, 2009, p. 75).

A figura 2 ilustra as subfunções do sistema de autorregulação do comportamento, apresentadas por Polydoro e Azzy (2009, p. 76), e as etapas da autorregulação e as subfunções do sistema descritas por Bandura:

Figura 2 - Subfunções do sistema de autorregulação do comportamento.



Fonte: Bandura (1978, 1991, 1996) por Polydoro e Azzy (2009, p. 76).

A auto-observação corresponde ao momento em que o sujeito identifica o seu próprio comportamento, revelado por aspectos ligados ao desempenho. Além disso, é possível que ele perceba as condições e os efeitos dessas ações, reforçando a importância dessa subfunção como elemento esclarecedor e informativo.

De acordo com Polydoro e Azzy (2009), o processo de julgamento é o momento em que são observados os padrões pessoais do sujeito, e compõe as etapas de desenvolvimento das atividades, o seu desempenho e os valores atribuídos a esses comportamentos.

A última subfunção, descrita após as fases de monitoramento e de reflexão, é a da autorreação, que retrata mudanças que se auto conduzem com base em seu próprio controle. A autorreação retroalimenta o processo e, portanto, reconduz as ações para o fluxo inicial das subfunções.

Polydoro e Azzi (2009, p. 77) descrevem que o desenvolvimento da autorregulação não ocorre em um curto prazo de tempo; ele acontece de forma gradual e por meio de quatro níveis: “observação, emulação, autocontrole e autorregulação” (Zimmerman, 2000, 2002). A autorregulação, conforme aponta a teoria social cognitiva, encontra-se em constante desenvolvimento, não constituindo um processo regulatório isolado. Além disso, permeia ações dentro de contextos ambientais que podem proporcionar facilitadores, incluindo julgamento de capacidade, estratégias cognitivas e metacognitivas, bem como o autorreforçamento. Polydoro e Azzi (2009) destacam a relação intrínseca entre as relações descritas acima com a

autoeficácia, a qual tem relação com - e produz influência sobre - o processo de autorregulação porque:

[...] está associada à antecipação, seleção e preparação para a ação. As crenças de autoeficácia influenciam quais padrões de autorregulação serão adotados pela pessoa, o tipo de escolhas diante das decisões necessárias e o nível de esforço a ser investido em determinada meta (Polydoro; Azzi, 2009, p. 77).

Para medir processos que envolvem a aprendizagem autorregulada, as autoras mencionam as três linhas de investigação apontadas por Zimmerman (2008):

- *Learning and Study Strategies Inventory* - LASSI (WEINSTEIN, SCHULTE E PALMER, 1987). Trata-se de um questionário de autorrelato, com 77 itens, voltado para avaliar estratégias de aprendizagem de estudantes do ensino superior, composto por dez subescalas: atitude, motivação, organização do tempo, ansiedade, concentração, processamento da informação, seleção de idéias principais, uso de técnicas e materiais de apoio, autovalorização e estratégias de avaliação.
- *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* - MSLQ (PINTRICH, SMITH, GARCIA E MCKEACHIE, 1993). Este instrumento de autorrelato, com 81 itens, visa à avaliação da orientação motivacional e uso de estratégias de aprendizagem de estudantes em um curso ou matéria específica. A motivação analisa componentes de expectativas (crenças de controle e autoeficácia), de valor (metas intrínsecas, extrínsecas e valor da tarefa) e afetivos (ansiedade nos exames). Quanto ao uso das estratégias de aprendizagem, avaliam-se estratégias cognitivas e metacognitivas (repetição, elaboração, organização, pensamento crítico e metacognição) e estratégias de manejo de recursos (tempo e lugar de estudo, regulação do esforço, modelação e busca de ajuda).
- *Self-Regulated Learning Interview Scale* - SRLIS (ZIMMERMAN e MARTINEZ-PONS, 1986, 1988). Diferentemente dos instrumentos anteriores, neste caso o procedimento de coleta sobre a autorregulação ocorre por meio de entrevista estruturada.

Segundo Polydoro e Azzi (2009, p. 80), a segunda linha de investigação - a “*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*” (Questionário de Estratégias Motivadas para Aprendizagem) - “analisa componentes de expectativas (crenças de controle e autoeficácia), de valor (metas intrínsecas, extrínsecas e valor da tarefa) e afetivos (ansiedade nos exames)”.

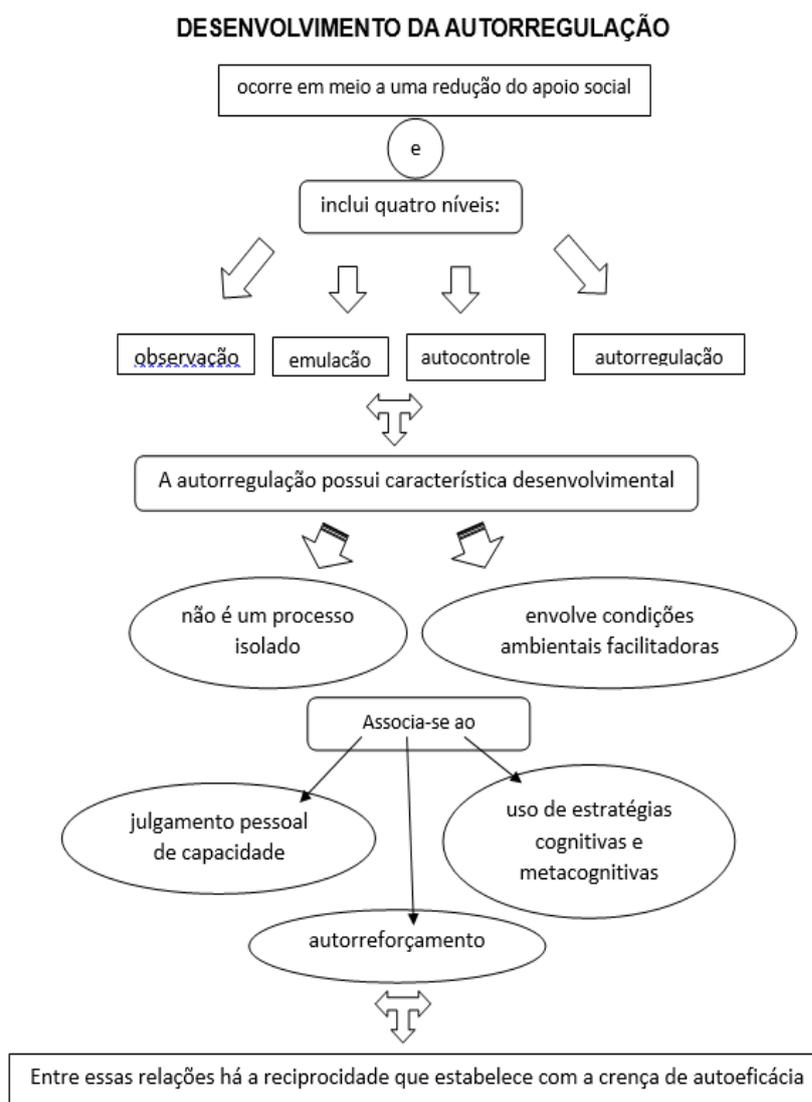
A terceira linha de investigação - “*Self-Regulated Learning Interview Scale*” (escala de entrevista de aprendizagem autorregulada) - recorre a 14 estratégias para o procedimento de coleta de dados por meio de entrevista estruturada:

[...] autoavaliação, organização e transformação da informação, estabelecimento de objetivos e planejamento, busca de informação, anotação e monitoramento, estruturação do ambiente, auto consequência,

memorização, busca de ajuda dos pares, busca de ajuda dos professores, busca de ajuda de adultos, revisão de notas, revisão de testes e revisão de livros. (Polydoro e Azzi, 2009, p. 80)

Tais aspectos podem ser visualizados na figura 3:

Figura 3 - Mapa mental sobre o desenvolvimento da autorregulação.



Fonte: Autoria própria, com base em Zimmerman (2000).

Partindo dos estudos definidos por Zimmerman (1998, 2000) e Rosário (2004), os autores Lourenço e Paiva (2016) detalham o modelo PLEA como sendo de planificação, execução e avaliação dos processos autorregulatórios da aprendizagem. O modelo em questão aponta para uma tríade interdependente, cíclica em cada uma das fases:

[...] apresenta uma dinâmica mais processual, uma vez que defende apenas uma tríade interdependente, mas reforça o caráter cíclico do modelo, na medida em que se introduz a ideia de que o mesmo ciclo autorregulatório se atualiza em cada fase do processo. Este modelo serviu de arquitetura conceitual de vários projetos de promoção das competências de autorregulação da aprendizagem, a nível nacional e internacional, desde o pré-escolar [...] (Lourenço; Paiva, 2016, p. 42).

De acordo com os autores, as competências de autorregulação, o uso de estratégias, e a autoeficácia para o aprendizado resultaria no chamado “sucesso escolar” e na melhoria da aprendizagem qualitativa. O insucesso acadêmico e o abandono escolar prematuro são realidades que resultam em consequências sociais indesejáveis, e pedem respostas e ações por parte de políticos e de representantes da área da Educação.

Lourenço e Paiva (2016) comparam o conceito de autorregulação da aprendizagem a um “guarda-chuva”, que abarca um grupo de fatores, tais como: responsabilidade e motivação dos integrantes; particularidades do grupo ou turma; atmosfera do ambiente escolar; atividades e posturas pedagógicas propostas pelos docentes; bagagem de formação dos docentes; e, práticas pedagógicas desenvolvidas.

Os autores destacam a importância do discernimento sobre as ações docentes a serem desenvolvidas no processo educativo, partindo do pressuposto segundo o qual os alunos têm atitudes, comportamentos, objetivos, interesses e competências muito distintos e particulares, por conta de suas realidades, apresentando, assim, constantes desafios na trajetória educacional. Por conseguinte, um dos desafios dos docentes para atingirem os objetivos educacionais é pensar em formas de promover a motivação e o envolvimento dos alunos nos processos de aprendizagem:

[...] um dos caminhos apontados para o combate do insucesso escolar passa pela implementação de estratégias metacognitivas, motivacionais e comportamentais por meio das quais os alunos possam monitorizar a eficácia dos seus métodos de estudo e/ou estratégias de aprendizagem [...]. (Lourenço e Paiva, 2016, p. 34)

Os pesquisadores apontam, ainda, a necessidade do domínio e da gestão de aspectos fundamentais para a eficácia do aprendizado discente:

[...] o estabelecimento de objetivos nos sucessivos momentos de aprendizagem; o envolvimento na tarefa; o planeamento e gestão apropriada do tempo; a aplicação de estratégias válidas; a criação de um ambiente

produtivo de trabalho; o uso e aproveitamento eficaz dos recursos disponíveis; a monitorização das realizações; a previsão dos resultados das suas atividades escolares e, sempre que necessário, a procura de ajuda e cooperação. Em associação, o aluno deverá, necessariamente, ter interiorizadas crenças positivas acerca das suas capacidades e do valor da sua aprendizagem, bem como sentir brio e prazer com o empenho pessoal desenvolvido [...]. (Lourenço e Paiva, 2016, p. 35)

Com base na perspectiva sociocognitiva, três fases cíclicas compõem a aprendizagem autorregulada proposta por Zimmerman (2000): “prévia, controlo volitivo, e autorreflexão, onde é descrito como dinâmico e aberto e subentendendo-se uma atuação cíclica por parte do aluno”. Lourenço e Paiva (2016, p. 39) apresentam detalhadamente as fases:

A fase prévia antecede a realização e reporta-se ao processo que designa o quadro da ação, ou seja, o processo onde o aluno coloca para si metas desafiantes e viáveis a curto prazo. Em simultâneo, o aluno ajuíza a sua capacidade (autoeficácia) para alcançar os objetivos que delineou. A fase de controlo volitivo respeita ao processo que se desenvolve no decurso dos atos que o aluno diligencia com vista a obter os objetivos que projetou, como por exemplo, a escolha conveniente de estratégias de aprendizagem (e.g., definir um horário de estudo, usar mnemônicas). Finalmente, a fase de autorreflexão acontece depois da realização. O aluno faz uma avaliação da eficácia das estratégias de aprendizagem empregues para conseguir os seus objetivos, executando os ajustamentos que julga serem pertinentes (Núñez, Solano, González-Pianda & Rosário, 2006). Devido à natureza cíclica do processo, a fase de autorreflexão, por sua vez, influi na fase prévia seguinte, designadamente na qualidade e quantidade do esforço a utilizar e no tipo de estratégias de aprendizagem a aplicar, perfazendo-se, desta forma, o ciclo autorregulatório (Rosário, Soares, Núñez, González-Pianda & Rúbio, 2004; Zimmerman, 2000a).

Os autores defendem que alunos dotados de postura autorreguladora e de competência são capazes de assumir objetivos para si próprios de forma motivadora, resultando em satisfação e sucesso. Tais ações motivacionais e de sucesso, por sua vez, promovem crenças de autoeficácia, pois há um interesse em realizar tais ações, sendo que, a partir dos seus esforços e dedicação, mesmo que não tenham recompensas, elas resultarão em sucesso.

As fases autorregulatórias descritas como antecipação, execução e autorreflexão (Zimmerman, 2013) se assemelham muito às fases de desenvolvimento de propostas de planeamento e de atividades de Relações Públicas. São muitas as estruturas de planos de comunicação, de planeamentos, de projetos, de campanhas desenvolvidos pelos profissionais de Relações Públicas e apresentados na academia.

As demandas são apresentadas e as estruturas devem se adaptar a elas e ser desenvolvidas com base no atendimento dos objetivos; nos públicos que estão ligados direta ou indiretamente à situação imposta; nas pesquisas; na identificação de informações que compõem um *briefing* (informações específicas ou um resumo sobre a organização ou o indivíduo a que se presta o serviço) e que são imprescindíveis para o desenvolvimento das ações específicas.

Pressupõe-se que o termo autorregulação ainda seja desconhecido para muitos dos docentes, pelo que se observou no processo de pesquisa e coleta de dados desta tese, na qual defendo que os processos de autorregulação proporcionam ressignificações para as práticas educativas docentes de Relações Públicas, em suas mais diversas atividades.

O ato de ensinar e de aprender envolve o planejamento, a organização, a execução e a avaliação das atividades, de modo que a autorregulação pressupõe a antecipação, a execução e a autorreflexão.

Quadro 5 - Fases em Relações Públicas.

	FASES			
RELAÇÕES PÚBLICAS	PLANEJAMENTO	ORGANIZAÇÃO	EXECUÇÃO	AVALIAÇÃO
AUTORREGULAÇÃO	ANTECIPAÇÃO		EXECUÇÃO	AUTORREFLEXÃO

Fonte: Autoria própria.

Para Lourenço e Paiva (2016) o ato de aprender pressupõe harmonia no ambiente escolar, além de ser desafiador e interessante, e de oferecer profundidade em suas abordagens. Assim criam-se possibilidades de se obter domínio e assimilação dos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem. Ganda e Boruchovitch (2019, p. 5) constataram que

Ser autorregulado é um atributo que favorece a aquisição do conhecimento pelos alunos, não apenas porque eles utilizam boas técnicas de estudo, mas também porque possuem orientações motivacionais, crenças pessoais e emoções que são favoráveis ao aprender.

As autoras descrevem dimensões da aprendizagem: “a cognitiva/metacognitiva, a motivacional, a emocional/afetiva, a social, entre outras” (Ganda; Boruchovitch, 2019, p. 5).

No que se refere às crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno, Bzuneck (2001) defende a relevância de que a pessoa se avalie e acredite em

sua capacidade. Nesse sentido, define a autoeficácia como “uma avaliação ou percepção pessoal quanto à própria inteligência, habilidades, conhecimentos, etc” (Bzuneck, 2001, p. 116).

Ganda e Boruchovitch (2019) explicam que o ambiente escolar não é o espaço exclusivo de aprendizagem, mas sim o lugar ao qual os alunos se dirigem e no qual se mantêm guiados pelo propósito de aprender. As autoras descrevem que os educadores têm debruçado esforços para compreender como ocorre essa aprendizagem e para aperfeiçoar seus recursos.

A participação do aluno nas atividades escolares tem papel fundamental em sua trajetória de aprendizagem. O estudante age com base em *regulações intelectuais*, identificadas por meio de influências de fatores externos que são sentidas, significadas ou ressignificadas e, por fim, apreendidas pelos estudantes. As autoras complementam que outros estudiosos, como Perrenoud (1999), acreditam que as estratégias da autorregulação podem contribuir para o sucesso escolar dos estudantes e para que eles tenham mais controle sobre os próprios processos de ensino e aprendizagem na sua trajetória estudantil (Ganda; Boruchovitch, 2019).

Moreira *et al.* (2016) expõem que a falta de consciência sobre a capacidade que todo indivíduo tem de se autorregular pode resultar em alterações comportamentais, as quais podem comprometer o processo e potencializar resultados negativos no que tange aos seus desempenhos durante a aprendizagem.

Acrescentam que “[...] a capacidade de se autorregular é inata. Todos utilizam estratégias e mobilizam sua cognição, emoção e o seu comportamento para alcançar metas. Mas nem sempre isso se dá de maneira consciente” (Moreira *et al.*, 2016, p. 70), e descrevem:

A proficiência do sujeito na execução desse processo de autorregulação é possível de ser desenvolvida. Esse desenvolvimento passa, em primeira instância, pela tomada de consciência dessa capacidade. A *autorregulação da aprendizagem* envolve modificar e direcionar o que se pensa, o que se sente e o que se faz, de modo que sentimentos, pensamentos e ações passem a contribuir para o alcance do objetivo de aprender (Moreira *et al.*, 2016, p. 70).

Figueiredo (2008, p. 235) entende a autorregulação da aprendizagem como “um processo autodirectivo, por meio do qual os aprendizes transformam as suas capacidades mentais em competências acadêmicas referentes às tarefas”, e destaca os conceitos adotados por Garcia e Pintrich (1994): “monitorização, controlo e

regulação por parte dos alunos, dos seus próprios comportamentos e actividades cognitivas”.

Polydoro e Azzi têm realizado significativos estudos sobre a autorregulação da aprendizagem e mostram a importância do retorno aos alunos sobre o seu desempenho, o que implica no aprimoramento de algumas ações referentes ao seu desenvolvimento no processo educativo:

[...] a autorregulação é um processo consciente e voluntário de governo, pelo qual possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, ciclicamente voltados e adaptados para a obtenção de metas pessoais e guiados por padrões gerais de conduta (Polydoro; Azzi, 2009, p. 75).

Os autores descrevem a autorregulação como cíclica, pois “o feedback de um desempenho anterior é usado para fazer ajustes em performances atuais, o que oferece possibilidade de um contínuo aprimoramento proativo que inclui elevação de metas e desafios”, possibilitando o sucesso escolar (Zimmerman, 2000; Zimmerman; Cleary, 2006 *apud* Polydoro; Azzi, 2009, p. 82).

Tortella, Rosário e Polydoro (2018, p. 329) definem o sucesso escolar como “o processo que permite aos alunos a apropriação e ampliação de aprendizagens de conteúdos que propiciem experiências exitosas ao longo da vida”, complementando que “a aprendizagem e o ensino de estratégias de aprendizagem têm forte relação com o sucesso escolar”.

É importante para o sujeito - aqui referenciado como aluno, professor ou qualquer indivíduo - receber o *feedback* para que, assim, possa definir os seus objetivos e realize os devidos ajustes em seu percurso de aprendizagem. Tais ações são essenciais para se atingir objetivos já pré-estabelecidos ou, a partir de necessidades oriundas da situação vivida, se estabelecer novos objetivos no sentido de suprir as necessidades.

Nesta tese, além das abordagens de atividades em tempos de inovação e das teorias e práticas das Relações Públicas referentes a docentes, procurei contextualizar a importância da aprendizagem autorregulada, que compreende aspectos importantes para o ensino e aprendizagem e envolve questões acerca do controle de processos cognitivos, de emoções e de comportamentos.

Pelas definições apresentadas sobre a autorregulação e pelo estudo das teorias de Relações Públicas, defendo a necessidade de ressignificações das práticas

dessa área, as quais requerem o desenvolvimento de planejamento, organização, execução e avaliação em todas as suas atividades, levando em consideração os aspectos cognitivos, as emoções e os comportamentos em práticas educativas docentes.

No livro de Freire (1996, p. 6-7) intitulado “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” há três capítulos - nos quais são apresentadas exigências do ato de ensinar - que podem oferecer contribuições para esclarecer ainda mais sobre as possíveis similaridades entre as práticas docentes de Relações Públicas e a autorregulação.

O primeiro capítulo - “Não há docência sem discência” – aponta que ensinar exige: 1 - rigorosidade metódica; 2 - pesquisa; 3 - respeito aos saberes dos educandos; 4 - criticidade; 5 - estética e ética; 6 - corporificação das palavras pelo exemplo; 7 - risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 8 - reflexão crítica sobre a prática; 9 - reconhecimento e a assunção da identidade cultural (Freire, 1996).

O segundo capítulo - “Ensinar não é transferir conhecimento” – esclarece que o ato de ensinar envolve: 1 - consciência do inacabamento; 2 - reconhecimento de ser condicionado; 3 - respeito à autonomia do ser do educando; 4 - bom senso; 5 - humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; 6 - apreensão da realidade; 7 - alegria e esperança; 8 - convicção de que a mudança é possível; 9 - curiosidade (Freire, 1996).

O terceiro capítulo - “Ensinar é uma especificidade humana” – defende que o ato de ensinar pressupõe: 1 - segurança, competência profissional e generosidade; 2 - comprometimento; 3 - compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; 4 - liberdade e autoridade; 5 - tomada consciente de decisões; 6 - saber escutar; 7 - reconhecer que a educação é ideológica; 8 - disponibilidade para o diálogo; 9 - querer bem aos educandos (Freire, 1996).

O autor defende que a consciência é inerente a todas as práticas humanas, existindo uma predisposição para a tomada de consciência, que pode ser estimulada ou condicionada por determinadas atividades atribuídas dentro do ambiente escolar.

Freire (1996) destaca a consciência do inacabamento ao atribuir que o indivíduo precisa constantemente se aprimorar e adquirir novos saberes, por ser sempre inacabado quando se trata dos aspectos do conhecimento. Ele aponta que os indivíduos têm consciência dos seus limites e das possibilidades que o cercam.

É necessário observar e trabalhar todos os aspectos cognitivos (que possibilitam aos estudantes a formação e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e emocionais) e metacognitivos (que estimulam a consciência e o monitoramento do ato de aprender) para que o ensino e a aprendizagem se concretizem sempre em mão dupla.

O ato de ensinar não é apenas a transferência de conhecimentos por parte do docente. Este é um mediador de conhecimentos, e seu papel fundamental é explorar didáticas diferenciadas e formas específicas de trabalhar os conteúdos com os seus alunos, para que esses conteúdos sejam assimilados da forma mais adequada.

2.3 Autonomia como concepção e autonomia docente

Proponho aqui discutir o conceito de “autonomia” sob a ótica da educação. Para tal, considero o livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” (Freire, 1996), que oferece reflexões sobre: o sujeito; a autonomia; o processo de amadurecimento do ser; a consciência; o reconhecimento sobre si; o bom senso; a humildade, a tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; a apreensão da realidade; e a alegria e a esperança.

As proposições no prefácio de Oliveira (1996, p. 8) ao livro de Freire acima citado contribuem para a compreensão das perspectivas de desenvolvimento de práticas educativas mais inovadoras e assertivas no processo de ensino e aprendizagem. O livro aponta para a reflexão educativo-crítica acerca de debates sobre o dia a dia de educadores, apresentando uma pedagogia da autonomia que se pauta na “ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”. De nada adianta um discurso pautado em competência se as práticas pedagógicas não acompanham as mudanças e as necessidades impostas pelo tempo. Oliveira (1996, p. 8) aponta que Freire (1996) retrata de forma “lúcida e peculiar” o que já abordava na época de publicação do livro: “a ampliação e a diversificação das fontes legítimas de saberes e a necessária coerência entre o “saber-fazer é o saber-ser-pedagógicos”.

Quando trata da autonomia, Freire (1996, p. 49) afirma: “quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada”.

O educador apresenta como temática central a formação docente e os saberes que lhes são essenciais. Aborda também a necessidade de reflexão em torno do exercício ou da prática educativa, sendo esta notoriamente progressiva quando se analisa a autonomia dos indivíduos, sejam eles docentes ou discentes.

Lourenço Filho e Mendonça (2014), pautados pela concepção educacional *Deweyana* - mais especificamente no pensamento iluminista -, apontam que a formação de cada pessoa conta para a concretização da participação social - ou cidadania ativa -, sendo que a autonomia, responsável pela conexão entre a teoria e a prática cotidianas, somente se verifica quando envolve indivíduos críticos, participativos e emancipados:

A autonomia do educando é, portanto, considerada como o elemento que faz a ligação entre o mundo da teoria, presente nas atividades educativas e a vida prática do seu cotidiano, em que se situa como cidadão crítico, participativo, enfim, emancipado. Por conta disso, talvez possamos dizer, ao modo de Sócrates, que a autonomia é o que “dá à luz” a prática educacional, pois lhe confere sentido e razão de ser, e sua necessidade e importância independe do momento histórico ou condição social em que vive o sujeito, pois deve estar presente em todos eles; afinal não podemos conceber a ideia de um cidadão que se educaria com o intuito de continuar inerte, passivo, dependente e dominado. (Lourenço Filho e Mendonça, 2014, p. 200)

Ainda com base no projeto pedagógico de Dewey, os autores mostram que a autonomia discente tem início quando há o interesse e o empenho do educando em utilizar seu conhecimento como forma de desenvolvimento e estímulo para ações práticas focadas no contexto social. O desenvolvimento permite que o indivíduo aprenda a pensar por si próprio, “enfrentando os problemas com base nos princípios que elegeu como adequados; enfim, capacitando-o a aprender a aprender direito, para continuar a se desenvolver no decorrer da sua vida” (Lourenço Filho; Mendonça, 2014, p. 200).

Assim, acredito que as questões sociais podem contribuir para posicionamentos que podem inferir nas práticas educativas. Essa ação educativa denominada de autonomia é bastante complexa e, devido a sua amplitude, passou por constantes mudanças ao longo do tempo e de acordo com diferentes áreas de estudos. Pressupõe-se que quando autorregulada, por envolver questões cognitivas e metacognitivas, a autonomia pode ressignificar as práticas educativas nos cursos de Relações Públicas, culminando em resultados ainda mais assertivos e atendendo plenamente às necessidades dos públicos envolvidos.

No próximo capítulo apresento a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa, a qual contempla o tipo de estudo, a seleção dos participantes das etapas de pesquisa, e os procedimentos utilizados para a coleta do material empírico.

3 METODOLOGIA

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos adotados, este trabalho se configura como pesquisa de campo exploratória e descritivo-analítica, e parte da descrição e da análise qualitativa de dados empíricos coletados - considerando dados quantificáveis. Foram adotados como instrumentos de coleta de dados o questionário e a entrevista estruturada.

3.1 Caracterização do estudo

A pesquisa de campo exploratória e descritivo-analítica tem por finalidade: “desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos” (Marconi; Lakatos, 2002, p. 85).

A pesquisa exploratória me garantiu uma maior familiaridade com os conceitos de autorregulação e de autonomia e, também, possibilitou o esclarecimento de conceitos referentes os elementos que compreendem todas as etapas de desenvolvimento da tese.

De acordo com Severino (2016), a pesquisa de campo exploratória e descritivo-analítica é definida como aquela que levanta informações sobre um objeto, com delimitação de campo para realização do trabalho e mapeamento de situações e manifestações sobre o referido objeto em referência.

Gil (2002, p. 41), por sua vez, descreve que o objetivo das pesquisas exploratórias é oferecer maior familiaridade ao problema apontado no estudo, para que este fique claro e auxilie na construção de hipóteses. O objetivo principal deste tipo de pesquisa é o de aprimorar ideias e intuições, pois “seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado”. Para o autor, essas pesquisas compreendem: 1 - levantamento bibliográfico; 2 - entrevistas com pessoas que vivenciam na prática o problema de pesquisa; 3 - análise de exemplos.

Em um levantamento realizado no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sem corte temporal, foram encontrados 26 artigos, sendo três artigos de 2022, quatro de 2021, três de 2020, dois de 2019, dois de 2018, quatro de 2017, um de 2016, três de 2015, dois de 2014 e dois

de 2010. Quanto ao segmento, quatro artigos se referem ao ensino superior, referentes aos cursos de Psicologia, Design de Modas, Música, Pedagogia, Educação Física e Administração; dois estudos se focam no ensino médio, com temas como o controle do álcool, e o ensino de inglês; sete estudos se relacionam ao ensino fundamental, com o foco principalmente em estratégias de leitura e escrita, autoeficácia, aprendizagem autorregulada e clima escolar. Os demais estudos tratam de temas diversos, como tecnologia da informação, conduta moral, neuropsicologia, *mindfulness*, regulação jurídica, privatização, direito internacional e mídias sociais.

A busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Google Acadêmico apresentou resultados semelhantes, diferindo no ano da primeira pesquisa em 2009 e da última em 2020. Os temas e segmentos encontrados são equivalentes aos apresentados no parágrafo acima. Observei que não há estudos que abordam o curso de Relações Públicas com o tema da autorregulação, fato que configura o ineditismo desta tese, que se propõe a oferecer contribuições e ressignificações no processo de ensino e aprendizagem dos cursos de Relações Públicas.

Além da discussão teórica, os procedimentos específicos adotados para a investigação de campo foram: 1 - Levantamento dos conhecimentos prévios sobre autorregulação (questionário), e 2 – Realização de entrevistas estruturadas sobre as práticas docentes.

Segundo Gil (2002), tanto o questionário quanto a entrevista são procedimentos apropriados quando se faz necessária a coleta de dados e se pretende utilizar técnicas de interrogação entre os participantes. Para o questionário aplicado na primeira etapa, foram desenvolvidas questões e estipulados critérios, a partir da escala de *Likert*, conforme detalhado no capítulo 3, subitem 3.3, mais adiante.

A entrevista estruturada tem como

característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta (Manzini, 2004, p. 156).

No momento de aplicação prática e coleta de dados, os participantes da primeira etapa da pesquisa - que responderam ao questionário - e os da segunda etapa – com quem foram realizadas entrevistas estruturadas - atuavam nos cursos de

Relações Públicas, e tinham formação na área de comunicação, ou eram formados em Relações Públicas e atuavam como docentes e/ou coordenadores de cursos. Tal escolha metodológica também permitiu que perguntas fossem formuladas com base nas categorias de análises e com familiaridade ao problema apontado no estudo.

Convém ressaltar que a entrevista estruturada possibilitou maior aproximação com os entrevistados. Já o questionário não permitiu o diálogo. Ao agendar as entrevistas e iniciar a abordagem com cada docente, notei que, na maioria das entrevistas, houve uma interação que proporcionou liberdade de fala e de resposta aos participantes. Em contrapartida, na abordagem inicial do convite à participação na tese, houve dificuldade em obter o retorno dos docentes e/ou coordenadores, dadas as suas especificidades e/ou excesso de demandas de trabalho.

A etapa de coleta de dados demorou doze meses para ser concluída, desde a abordagem inicial, passando pela última tentativa com alguns docentes, até a decisão de encerrar os contatos.

3.2 Caracterização dos participantes do estudo

Estima-se que no Brasil, no ano de 2022 – quando iniciei a primeira fase da coleta de dados, em abril, havia cerca de 55 IES⁶ que ofereciam o curso de Relações Públicas presenciais e contavam com outros cursos híbridos ou on-line.

O contato com os 55 coordenadores foi realizado por meio de ligações telefônicas para cada IES de cada região e os dados obtidos foram inseridos em uma planilha de controle da pesquisa que contempla informações importantes e sigilosas sobre cada coordenador, tais como: região, nome da IES, nome completo, cargo específico, telefone e e-mail.

Depois desses contatos, 18 docentes de Relações Públicas de IES distribuídos por todo o Brasil aceitaram participar da pesquisa, que, nessa primeira fase previa aplicação de questionário. Já a segunda fase, que compreende a coleta de dados e a realização da entrevista estruturada, contou com a participação de 13.

Ao realizar o levantamento do perfil dos 18 participantes (dos quais 13 também participaram da entrevista), no questionário foram solicitadas as informações: faixa etária; nome da instituição de ensino superior; instituição de ensino superior (se

⁶ É importante esclarecer que todas as instituições que constam nos contatos do CONFERP foram contatadas e convidadas a participar desta pesquisa.

federal, estadual ou privada); cidade; estado; se leciona atualmente; turno; formação; cargo; se professor; tempo de atuação; se coordenador: tempo de atuação; celular de contato; se tem conhecimento sobre autorregulação da aprendizagem. Alguns dados pessoais que podiam levar à identificação dos participantes foram ocultados do quadro abaixo, como forma de preservação e sigilo das informações. Os participantes foram identificados por meio de siglas para manter o anonimato: NA; AM; LC; AP; PB; RC; VL; CC; MR; SA; VO; ZP; RP; MF; IR; MC; NM e MT, não se imputando nenhuma distinção por qualquer informação obtida.

Em relação à idade, 07 participantes encontram-se na faixa entre 40-50 anos; seguidos por 05 dos participantes na faixa entre 50-60anos; 04 respondentes na faixa entre 30-40 anos; e 02 docentes que na faixa entre 20-30 ou 70+ anos.

Dos 18 respondentes, 09 docentes estão ligados a universidades privadas, 05 fazem parte de universidades federais, e 04 lecionam em universidades estaduais.

No que se refere às instituições de ensino, 09 universidades estão localizadas no estado de São Paulo, 04 no estado do Rio Grande do Sul, 02 na Bahia, 01 em Minas Gerais, 01 no Rio de Janeiro, e 01 no Amazonas.

No quadro 6, pode-se verificar o número de respondentes e de instituições referentes a cada estado:

Quadro 6 - Número de respondentes.

Estado	Nº de respondentes	Nº de IES
SP	09	08
RS	04	04
BA	02	02
RJ	01	01
MG	01	01
AM	01	01

Fonte: Autoria própria.

O panorama dos participantes que responderam os questionário pode ser assim resumido: 1 - eles se encontram na a faixa etária entre 30-70+ anos; 2 - há profissionais ligados tanto a IES públicas quanto privadas; 3 – as IES se localizam em

seis estados distintos; 4 - todos os participantes têm experiências e atuavam em sala de aula no momento da pesquisa; 5 - a maioria dos participantes leciona em dois turnos; 6- todos têm formação na área de Comunicação Social, sendo a maioria formada em Relações Públicas; 7 - grande parte dos coordenadores também exerce a docência; 8 - O tempo de atuação na coordenação varia entre 0 a 25+; 9 - sobre o conhecimento a respeito do conceito de autorregulação da aprendizagem, houve uma grande variação de respostas. Tal panorama pode ser verificado no quadro 7, elaborado a partir das seguintes informações: iniciais dos nomes; faixa etária; IES; estado; se leciona; turno; formação; cargo; se é professor: tempo; se é coordenador: tempo e conhecimento sobre autorregulação.

Quadro 7 - Participantes da primeira fase da coleta de dados: questionário.

INICIAIS DO NOME:	FAIXA ETÁRIA:	IES	ESTADO:	LECIONA:	TURNO:	FORMAÇÃO EM:	CARGO:	SE PROFESSOR: TEMPO	SE COORDENADOR: TEMPO	CONHECIMENTO SOBRE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM
AN	40-50	Federal	RS	SIM	MAT. e NOT.	Relações Públicas	Professor e Coordenador	10-15 Anos	0-05 Anos	Sim
AM	40-50	Privada	SP	SIM	MAT. e NOT.	Relações Públicas	Professor e Coordenador	05-10 Anos	05-10 Anos	Sim
LC	50-60	Federal	RS	SIM	MAT. e VESP.	Relações Públicas	Professor e Chefe de Departamento	20-25 Anos	05-10 Anos	Já ouvi falar
AP	40-50	Privada	RS	SIM	NOTURNO	Jornalismo	Professor e Coordenador	15-20 Anos	10-15 Anos	Já ouvi falar
PB	40-50	Privada	SP	SIM	MAT. e NOT.	Relações Públicas	Professor e Coordenador	15-20 Anos	05-10 Anos	Conheço parcialmente
RC	40-50	Estadual	SP	SIM	NOTURNO	Relações Públicas	Professor	05-10 Anos	--	Conheço parcialmente
VL	50-60	Estadual	SP	SIM	MAT. e NOT.	Relações Públicas	Professor e Coordenador	05-10 Anos	--	Não
CC	60-70	Privada	SP	SIM	MAT. e NOT.	Relações Públicas	Professor e Diretor de Faculdade	25 ou Mais	25 Anos ou Mais	Conheço parcialmente
MR	30-40	Privada	SP	SIM	NOTURNO	Relações Públicas	Professor	05-10 Anos	--	Não
SA	50-60	Privada	SP	SIM	MAT. e NOT.	Relações Públicas	Professor e Coordenador	25 ou Mais	20-25 Anos	Conheço parcialmente
VO	30-40	Federal	MG	SIM	MATUTINO	Comunicação Social	Professor e Coordenador	0-05 Anos	0-05 Anos	Não
ZP	50-60	Estadual	BA	SIM	VESPERTINO	Relações Públicas	Professor e Coordenador	25 ou Mais	0-05 Anos	Nunca ouvi falar
RP	30-40	Privada	RJ	SIM	NOTURNO	Relações Públicas	Professor e Coordenador	10-15 Anos	0-05 Anos	Conheço parcialmente
MF	70+	Estadual	SP	SIM	MAT. e NOT.	Relações Públicas	Professor	25 ou Mais	---	Não
IR	40-50	Federal	AM	SIM	MAT. e VESP.	Relações Públicas	Coordenador	10-15 Anos	0-05 Anos	Já ouvi falar
MC	50-60	Privada	BA	SIM	MAT. e NOT.	Relações Públicas	Coordenador	15-20 Anos	15-20 Anos	Conheço parcialmente
NM	30-40	Privada	SP	SIM	MAT. e NOT.	Relações Públicas	Coordenador	05-10 Anos	05-10 Anos	Conheço parcialmente
MT	40-50	Federal	RS	SIM	MAT. e NOT.	Relações Públicas	Professor	05-10 Anos	0-05 Anos	Já ouvi falar

Fonte: Autoria própria.

No quadro 8, apresento o perfil dos participantes da segunda fase da pesquisa. Por eles terem participado também da primeira fase, foram mantidas as informações obtidas: faixa etária; nome da instituição de ensino superior; instituição de ensino superior (se federal, estadual ou privada); cidade; estado; se leciona atualmente; turno; formação; cargo; se é professor e há quanto tempo; se é coordenador e há quanto tempo; celular de contato, com DDD; se tem conhecimento sobre autorregulação da aprendizagem.

Quadro 8 - Participantes da segunda fase da coleta de dados: entrevista estruturada.

INICIAIS DO NOME:	FAIXA ETÁRIA:	IES	ESTADO:	LECIONA:	TURNO:	FORMAÇÃO EM:	CARGO:	SE PROFESSOR: TEMPO	SE COORDENADOR: TEMPO	CONHECIMENTO SOBRE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM
AN	40-50	Federal	RS	SIM	MAT. e NOT.	Relações Públicas	Professor e Coordenador	10-15 Anos	0-05 Anos	Sim
AM	40-50	Privada	SP	SIM	MAT. e NOT.	Relações Públicas	Professor e Coordenador	05-10 Anos	05-10 Anos	Sim
LC	50-60	Federal	RS	SIM	MAT. e VESP.	Relações Públicas	Professor e Chefe de Departamento	20-25 Anos	05-10 Anos	Já ouvi falar
PB	40-50	Privada	SP	SIM	MAT. e NOT.	Relações Públicas	Professor e Coordenador	15-20 Anos	05-10 Anos	Conheço parcialmente
RC	40-50	Estadua I	SP	SIM	NOTURNO	Relações Públicas	Professor	05-10 Anos	--	Conheço parcialmente
VL	50-60	Estadua I	SP	SIM	MAT. e NOT.	Relações Públicas	Professor e Coordenador	05-10 Anos	--	Não
MR	30-40	Privada	SP	SIM	NOTURNO	Relações Públicas	Professor	05-10 Anos	--	Não
SA	50-60	Privada	SP	SIM	MAT. e NOT.	Relações Públicas	Professor e Coordenador	25 ou Mais	20-25 Anos	Conheço parcialmente
VO	30-40	Federal	MG	SIM	MATUTINO	Comunicação Social	Professor e Coordenador	0-05 Anos	0-05 Anos	Não
ZP	50-60	Estadua I	BA	SIM	VESPERTINO	Relações Públicas	Professor e Coordenador	25 ou Mais	0-05 Anos	Nunca ouvi falar
MC	50-60	Privada	BA	SIM	MAT. e NOT.	Relações Públicas	Coordenador	15-20 Anos	15-20 Anos	Conheço parcialmente
NM	30-40	Privada	SP	SIM	MAT. e NOT.	Relações Públicas	Coordenador	05-10 Anos	05-10 Anos	Conheço parcialmente
MT	40-50	Federal	RS	SIM	MAT. e NOT.	Relações Públicas	Professor	05-10 Anos	0-05 Anos	Já ouvi falar

Fonte: Autoria própria.

Constatei que todos são docentes e/ou coordenadores de cursos de Relações Públicas de IES de todo o Brasil, e demonstraram interesse na temática desta tese, o que reforça a certeza de que esta pesquisa pode proporcionar ressignificações e contribuições para a profissão.

3.3 Procedimentos para a coleta e a análise de dados

Como primeiro passo para realizar a pesquisa de campo proposta, submeti, por meio da Plataforma Brasil, toda a documentação para análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da PUC-Campinas, que deveria aprovar e autorizar a sua realização. (Cf. apêndices 1 a 8).

Em seguida, realizei o mapeamento do público composto por docentes de Relações Públicas de IES que ministram aulas específicas da profissão em cursos no Brasil. Enviei os convites para participação na pesquisa, de forma individual por e-mail, e, na sequência, por meio de mensagem pelo celular (*WhatsApp*). Por fim realizei contato por ligação telefônica, no período compreendido entre o início de abril e o final de novembro de 2022 (Cf. apêndice 2).

Os contatos foram estruturados por ocasião da minha atuação voluntária como Conselheira Federal e efetiva do CONFERP, onde integro a Diretoria do pilar de Assuntos Acadêmicos, o que me deu acesso a uma planilha com dados de contatos de todos os coordenadores de cursos de IES do Brasil. As mudanças nas gestões acontecem com uma frequência alta nas universidades, por questões muito particulares e sem prazos determinados. Essa questão foi um dos pontos que tornou moroso o processo de conclusão da primeira etapa deste trabalho, além das questões pessoais dos participantes, como a falta de interesse ou de disponibilidade.

Para os que aceitaram participar do estudo foram encaminhados o TCLE (Cf. apêndice 3); a Declaração de responsabilidade, compromisso e confidencialidade (Cf. apêndice 4); e o Termo de consentimento para tratamento de dados pessoais (Cf. apêndice 5), para devida ciência e assinatura digital dos documentos e termo de autorização de uso de imagem e voz (Cf. apêndice 6).

Os contatos estabelecidos com os coordenadores possibilitaram detectar qual o seu nível de conhecimento sobre autorregulação, por meio do questionário (Cf. apêndice 7), recorrendo à plataforma FORMS do pacote Office da Microsoft, com duração máxima de 30 minutos como tempo de resposta.

Para o questionário estruturado nesta etapa de coleta de dados, foi adotada a Escala *Likert*⁷. Essa ferramenta deve ser bem estruturada tanto em relação à

⁷ O nome foi atribuído em homenagem *Rensis Likert*, um psicólogo norte-americano que a criou em 1932 (Miniei, [2023]). Likert foi o responsável pela publicação dessa ferramenta, se tornou uma das

elaboração das questões quanto à formatação dos critérios, pois, se mal interpretados ou mal esclarecidos, os resultados podem conduzir à superficialidade, ou mesmo, a conclusões que não são positivas ou verdadeiras.

Posteriormente foram realizadas entrevistas estruturadas sobre as práticas docentes. Com duração aproximada de 01 hora, foram videogravadas (Cf. apêndice 8) utilizando a plataforma TEAMS do pacote Office da Microsoft, disponibilizada pela PUC-Campinas. É importante destacar que foi garantido ao participante da pesquisa o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de justificativa para tal, podendo ele também se retirar da pesquisa a qualquer momento.

A partir da coleta das informações em sua totalidade, os materiais empíricos reunidos foram transcritos e analisados a partir da teoria da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977, p. 11), a qual se constitui como um conjunto “de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

A análise dos materiais empíricos foi realizada nas diferentes fases de análise de conteúdo propostas por Bardin (1977, p. 95): “a pré-análise”, “exploração do material” e o “tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

A primeira fase - pré-análise - foi realizada na medida em que os materiais empíricos coletados foram organizados, sendo explorados minuciosamente e exaustivamente em seguida. A última etapa se concluiu com um trabalho rigoroso quantitativo de tratamento e interpretação dos resultados.

O nome dos participantes foi mantido em sigilo (foram utilizadas siglas do nome e sobrenomes) para que fossem mantidas e resguardadas suas respectivas identidades. Além disso, todo o material da pesquisa será arquivado por cinco anos e,

mais importantes e mais utilizadas por pesquisadores que realizam pesquisas de opinião (Miniel, [2023]).

Esta escala permite realizar as mais diversas medições: de opiniões, de atitudes, de satisfação, de pensamentos, de experiências, de crenças; é adequada a variadas situações em que se pretende encontrar respostas mais objetivas e ou que necessitam da criação de critérios escalonados, bem como baseia-se na concordância ou na discordância da questão a ser descoberta, identificada ou pesquisada (Miniel, [2023]).

A Escala Likert - ou Escala de Likert - pode ser adotada por todas as áreas do conhecimento e por todos os cursos e atividades profissionais a respeito dos quais se deseja obter resultados acerca de opiniões, produtos, imagem, serviços e outros. Ela em como característica apresentar afirmações autodescritivas, ou seja, que por si só se descrevem (Miniel, [2023]).

Sugere-se que as perguntas sejam bem elaboradas e que sejam definidos quantos itens conterà a escala, bem como quais critérios serão apontados nesta escala, de acordo com o assunto e o nível de satisfação ou insatisfação, de concordância ou discordância, de relevância ou irrelevância, de incidência ou não, entre outras possibilidades que podem ser determinadas com base nos objetivos e problemática a se identificar (Miniel, [2023]).

posteriormente, será descartado definitivamente, conforme compromisso firmado com o Comitê de Ética em Pesquisa.

No próximo capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos. Tomei por base a análise do material empírico coletado a partir do desenvolvimento de categorias de análise e de eixos determinados.

4 RESULTADOS

Neste capítulo apresento as análises de aspectos apontados pelos participantes a respeito de questões específicas sobre as práticas educativas docentes de profissionais de Relações Públicas e suas ressignificações com ênfase na autonomia. Adoto a perspectiva de análise de conteúdo de Bardin (1977), conforme explicitarei no capítulo anterior.

O questionário abordou o levantamento dos conhecimentos prévios sobre autorregulação por meio de 20 questões, com a formulação de critérios e no formato de múltipla escolha - seguindo a escala *Likert*. Dos 55 docentes e/ou coordenadores de cursos de Relações Públicas de todo o Brasil contatados e convidados 18 retornaram.

A entrevista estruturada versou sobre as práticas docentes que promovem a autorregulação e a autonomia. Foi realizada com 13 dos 18 participantes e contou com 12 questões abertas.

A trajetória delineada para a obtenção dos resultados fundamentou-se, como citado no capítulo 3, na metodologia de análise de conteúdo do material empírico coletado, com referência nas fases sugeridas por Bardin (1977, p. 95): “a pré-análise”, “exploração do material” e o “tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Todos os dados coletados foram, a rigor, organizados, explorados, tratados e interpretados. A definição das categorias se realizou a partir do material coletado e do desenvolvimento do referencial teórico. Nesta pesquisa, as categorias já haviam sido definidas, mas ficaram evidentes e foram estruturadas, de fato, após a coleta dos dados, processo que proporcionou a compreensão de resultados que para além do que projetei inicialmente.

Embora a tese tivesse estabelecido explicitamente seus objetivos, foi o material empírico o balizador da construção das categorias, assim constituídas: 1 - Autonomias docente e discente; 2 - Compreensões e ressignificações por meio da autorregulação; 3 - Capacitações e conscientizações sobre as práticas educacionais.

Assim, voltei à questão que permeia a pesquisa: “para os docentes de Relações Públicas, como é possível uma ressignificação de práticas educativas no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior por meio da autorregulação, com ênfase na autonomia?”

4.1 Análise dos questionários

Na formulação das questões, foram considerados aspectos que envolvem as práticas educacionais, no que se refere às práticas docentes para os alunos e à formação do próprio docente para o exercício docente: as metodologias ativas; os resultados; as atividades propostas nos meios virtual e presencial, fases de antecipação, execução e autorreflexão; as estratégias cognitivas; as estratégias metacognitivas; a ajuda de colegas; a ajuda do professor; a busca de informações externas; os esforços e os incentivos para alunos reverem informações ou se prepararem para as aulas; o estímulo para alunos seguirem a carreira docente; o laço de afetividade; as atividades para caráter corretivo ou preventivo; o foco na atenção e na motivação; a formação complementar e outras.

Assim, o questionário apresentou perguntas específicas sobre: práticas educacionais; processo de ensino e aprendizagem; uso de estratégias cognitivas e metacognitivas; formação docente; dentre outras questões.

Conforme apontado no capítulo 3, mais especificamente no item 3.2, foram 18 docentes que responderam aos questionários, que continham 20 questões cada. Das 360 questões, obtivemos 358 respostas efetivas, contabilizadas no Formulário (*Google Forms*) baseado na Escala de *Likert*. Como resposta, foram oferecidas as possibilidades: nunca; poucas vezes; algumas vezes; muitas vezes e sempre.

Como é possível observar no quadro 10, a seguir, foram 18 docentes respondentes dos questionários; contamos com 18 questões com um total de 18 questões respondidas, e apenas dois dos respondentes não responderam 01 das questões apresentadas no formulário do *Google Forms* – a saber, a 14 ou 15. Assim, não se obteve total absoluto das respostas. A tabela 1 retrata a primeira etapa de análise das respostas com base na escala de *Likert*.

Tabela 1 - Agrupamento de questões e número de respostas do questionário a partir dos critérios da escala de Likert.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Sempre	7	5	4	9	8	8	4	5	6	10	1	7	12	1	1	7	4	11	10	11
Muitas vezes	6	10	4	8	5	7	7	8	7	8	9	5	4	7	8	6	8	3	4	4
Algumas vezes	5	3	9	1	4	3	4	4	5	-	5	3	-	5	6	3	5	2	2	2
Poucas vezes	-	-	1	-	1	-	3	1	-	-	3	3	2	3	2	2	1	2	2	-
Nunca	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Total	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17	17	18	18	18	18	18

Fonte: Autoria própria.

Após o registro do número de respostas por critério, foi realizado um mapeamento com cores, relacionando em um único quadro: os participantes, as questões, e as respostas individuais. O mapeamento, que pode ser verificado abaixo, ilustrar o processo inicial de análise do material, e foi apresentado em dois blocos, considerando sua extensão em perguntas e respostas para todos os 18 participantes. O quadro 9 contém as respostas das primeiras 10 questões, enquanto o quadro 10 contém as respostas das questões de número 11 a 20.

Cabe ressaltar que as cores adotadas para os critérios foram as seguintes: Sempre - lilás; Muitas vezes - verde; Algumas vezes - amarela; Poucas vezes - Rosa; Nunca – vermelha, e, Não respondeu - branca.

Quadro 9 - Respostas de 1-10 do questionário a partir do Relatório Google Forms.

INICIAIS DO NOME:	CONHECIMENTO SOBRE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	1. Tenho realizado práticas educacionais diversas em sala de aula presenciais ou remotas no período compreendido entre 2017-2022 (metodologias ativas, mapas mentais, nuvem de palavras, painel de conteúdos, brainstorming, entre outras).	2. As práticas desenvolvidas têm apresentado alterações positivas no processo de aprender a aprender.	3. As práticas desenvolvidas em ambiente virtual podem ser aplicadas no ambiente presencial.	4. A utilização de práticas mais diversificadas pode contribuir e melhorar para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.	5. Ao planejar minhas aulas penso nas fases de antecipação, execução e autorreflexão de cada atividade proposta.	6. Ao planejar minhas aulas organizo atividades nas quais os alunos possam utilizar estratégias cognitivas (ex.: mapas mentais, resumos, sublinhar ideias principais).	7. Ao planejar minhas aulas organizo atividades nas quais os alunos possam utilizar estratégias metacognitivas (ex. Estabelecer objetivos, planejar o ambiente, revisar os trabalhos já executados).	8. Durante minhas aulas incentivo os alunos a procurarem ajuda de colegas.	9. Durante minhas aulas incentivo os alunos a procurarem ajuda dos professores.	10. Durante minhas aulas procuro incentivar os alunos a buscarem informação extra de fontes não sociais quando realizam uma tarefa.
AN	Sim	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes
AM	Sim	Muitas vezes	Sempre	Algumas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre	Algumas vezes	Sempre	Sempre	Sempre
LC	Já ouvi falar	Algumas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes	Muitas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes	Sempre
AP	Já ouvi falar	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Sempre	Sempre	Sempre
PB	Conheço parcialmente	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes
RC	Conheço parcialmente	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Sempre	Sempre	Sempre	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes
VL	Não	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Algumas vezes	Muitas vezes
CC	Conheço parcialmente	Algumas vezes	Muitas vezes	Algumas vezes	Sempre	Muitas vezes	Muitas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
MR	Não	Algumas vezes	Muitas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Poucas vezes	Muitas vezes	Poucas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes	Sempre
SA	Conheço parcialmente	Muitas vezes	Muitas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
VO	Não	Algumas vezes	Algumas vezes	Sempre	Muitas vezes	Sempre	Sempre	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Sempre
ZP	Nunca ouvi falar	Sempre	Sempre	Muitas vezes	Sempre	Algumas vezes	Sempre	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre
IR	Já ouvi falar	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Sempre	Algumas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes
MC	Conheço parcialmente	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Sempre	Sempre	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Algumas vezes	Sempre
NM	Conheço parcialmente	Sempre	Sempre	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes	Sempre	Sempre	Algumas vezes	Sempre	Muitas vezes
MT	Já ouvi falar	Muitas vezes	Muitas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Sempre	Sempre	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes
RP	Conheço parcialmente	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Algumas vezes	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
MF	Não	Muitas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre	Sempre	Sempre

Fonte: Autoria própria.

Quadro 10 - Respostas de 11-20 do questionário a partir do Relatório Google Forms.

INICIAIS DO NOME:	CONHECIMENTO SOBRE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	11. Durante minhas aulas há esforços e iniciativas dos alunos para reverem as informações, ou para se prepararem para uma aula ou para uma atividade (exercício).	12. Estimulo os meus alunos a serem docentes e/ou pesquisadores na área de especialidade.	13. Procuo manter laços de afetividade ao implementar as práticas no ambiente virtual.	14. Minhas atividades têm sido desenvolvidas em caráter corretivas no processo de ensino e aprendizagem.	15. Minhas atividades têm sido desenvolvidas em caráter preventivas no processo de ensino e aprendizagem.	16. Estratégias afetivas e de apoio são utilizadas para que os alunos foquem em atenção e mantenham a motivação no processo de ensino e aprendizagem.	17. Minhas práticas docentes de ensino têm sido inovadoras e têm se mostrado eficazes após aplicação de avaliação.	18. Sinto-me motivado a desenvolver outras modelos de práticas educativas.	19. Ter formação na minha área de especialidade me ajuda na preparação como docente.	20. Busquei formação complementar após assumir a docência.
AN	Sim	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Poucas vezes	Algumas vezes	Sempre
AM	Sim	Algumas vezes	Poucas vezes	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre	Sempre	Sempre
LC	Já ouvi falar	Sempre	Muitas vezes	Sempre	Algumas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre	Sempre	Muitas vezes
AP	Já ouvi falar	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre	Algumas vezes	Algumas vezes	Sempre	Sempre	Sempre	Muitas vezes	Muitas vezes
PB	Conheço parcialmente	Muitas vezes	Sempre	Sempre	Nunca	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes	Sempre	Poucas vezes	Sempre
RC	Conheço parcialmente	Algumas vezes	Sempre	Sempre	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Algumas vezes	Sempre	Sempre	Muitas vezes
VL	Não	Muitas vezes	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Algumas vezes	Poucas vezes	Algumas vezes	Sempre	Algumas vezes	Algumas vezes
CC	Conheço parcialmente	Poucas vezes	Sempre	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre	Sempre
MR	Não	Algumas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Algumas vezes
SA	Conheço parcialmente	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre	Sempre	Sempre
VO	Não	Muitas vezes	Sempre	Sempre	Muitas vezes	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Nunca
ZP	Nunca ouvi falar	Muitas vezes	Algumas vezes	Sempre	Muitas vezes	--	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes
IR	Conheço parcialmente	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre	--	Algumas vezes	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
MC	Não	Poucas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Sempre	Sempre
NM	Já ouvi falar	Algumas vezes	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Sempre
MT	Conheço parcialmente	Algumas vezes	Sempre	Sempre	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes	Sempre	Sempre	Sempre
RP	Conheço parcialmente	Muitas vezes	Sempre	Sempre	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
MF	Já ouvi falar	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre

Fonte: Autoria própria.

Notei que as ocorrências mais numerosas constam nos critérios “sempre” e “muitas vezes”; o critério “algumas vezes” ocorreu com frequência razoável, mas não na mesma proporção que os critérios anteriores. O critério “poucas vezes” foi pouco assinalado, e o critério “nunca” foi escolhido apenas em duas respostas, por respondentes distintos em perguntas distintas.

A seguir foram descritos as questões e os seus índices de respostas, em relatos numéricos, por critérios definidos para a escala na direção de identificar as práticas educativas dos docentes de Relações Públicas em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Buscou-se, na formulação das questões e da escala, repostas sobre as práticas em sala de aula em todos os formatos: virtual, presencial e híbrido.

Todos os respondentes (18) afirmaram estar lecionando, sendo 10 docentes nos turnos matutino e noturno, 04 somente no turno noturno, 02 nos turnos matutino e vespertino; e 02 assinalaram as opções somente matutino ou somente vespertino.

Quanto à formação inicial, identificou-se que dos 18 docentes participantes, 16 possuem formação em Relações Públicas, enquanto 02 possuem formação em Comunicação Social, Publicidade e Propaganda e Jornalismo.

Buscou-se identificar, também, entre os participantes, se exercem funções além da docência. O resultado aponta que 09 respondentes são professores e coordenadores ao mesmo tempo, 04 são docentes, 03 são coordenadores, 01 se identifica como professor e chefe de departamento, e 01 como professor e Diretor de Faculdade.

Quanto ao tempo de atuação, nota-se que nenhum dos respondentes possui menos de 5 anos na docência: 06 possuem entre 05 e 10 anos de atuação, 03 atuam entre 10 e 15 anos, 03 exercem a docência entre 15 e 20 anos, 04 estão no cargo há 25 anos ou mais, e 02 docentes forneceram outras respostas.

Em relação ao tempo de coordenação, 08 apontam que exercem a função de entre 0 e 05 anos, 05 entre 05 e 10 anos, 04 entre 10 e 25 anos, e 01 é coordenador há 25 anos ou mais.

Em relação aos aspectos específicos referentes ao tema da pesquisa, a primeira questão abordou o conhecimento do conceito de autorregulação. Do total de respondentes, 04 já ouviram falar sobre o conceito, 04 não têm conhecimento sobre a autorregulação da aprendizagem; 07 conhecem parcialmente sobre a questão, 02 informaram conhecer sobre autorregulação, e 01 apontou nunca ter ouvido falar sobre o assunto.

O que se verifica é que, de modo geral, o conhecimento sobre o processo autorregulatório ainda é muito tímido e superficial entre a maioria dos respondentes.

Em seguida foi apresentado ao participante o segundo bloco com questões mais direcionadas à prática pedagógica:

Figura 4 - Mensagem introdutória ao questionário.

Prezado (a) professor (a),

Muito obrigada por ter aceito o meu convite e por participar deste importante momento de minha trajetória como pesquisadora.

Solicito, por gentileza, que responda este questionário sobre práticas docentes inovadoras, no qual constarão relatos dos coordenadores e/ou professores de cursos de Relações Públicas de diversas Instituições de Ensino Superior de todo o Brasil à luz dos estudos sobre autorregulação da aprendizagem.

Estipulamos o período compreendido entre 2017 e 2022, que se justifica pelo momento anterior e atual da pandemia, com a necessidade de adequação do processo de aprender a ensinar e aprender a aprender através da aplicação de atividades em formato virtual, na pandemia.

As temáticas a serem exploradas são: Processo de ensino e aprendizagem; cognição, metacognição e autorregulação.

Agradecemos, antecipadamente, pela sua participação e imensurável contribuição para minha pesquisa e desenvolvimento da tese de doutorado em Educação.

Identifique com um “x” com qual frequência você utiliza cada uma das afirmativas apontadas abaixo:

Fonte: Autoria própria.

Após o levantamento de informações sobre os docentes e dados que fazem parte de sua trajetória nas práticas educativas, as questões foram configuradas, seguindo a escala de *Likert*, com os critérios utilizados para as 20 perguntas: sempre, muitas vezes, algumas vezes, poucas vezes e nunca.

As respostas à primeira questão – “Tenho realizado práticas educacionais diversas em sala de aula presenciais ou remotas no período compreendido entre 2017-2022 (metodologias ativas, mapas mentais, nuvem de palavras, painel de conteúdos, brainstorming, entre outras)” - revelaram equilíbrio entre as opções “sempre”, “muitas vezes” e “algumas vezes”. Dos 18 respondentes, 07 manifestaram que “sempre” realizam práticas educacionais diversas em sala de aula, 06 disseram que realizam “muitas vezes” e 05 praticam tais atividades “algumas vezes”.

As práticas educativas docentes diversificadas vêm sendo realizadas de forma crescente nos últimos anos. No que se refere a metodologias ativas, constatei que os docentes adotaram práticas educacionais diversas em sala de aula em uma frequência classificada entre “sempre”, “muitas vezes” e “algumas vezes”, sendo que nenhum deles deixou de utilizar ou utilizou poucas vezes.

Os docentes pesquisados apontaram que têm utilizado metodologias diversas, tais como: mapas mentais, nuvem de palavras, painel de conteúdos, *brainstorming*, dentre outras.

Conforme elucidado no capítulo 2, especificamente no item 2.1, que trata de práticas educativas dos docentes, as metodologias ativas foram apresentadas e, pelo que se percebe, vieram para permanecer tanto nos ambientes virtuais pessoais quanto nos profissionais.

É, portanto, fundamental a participação ativa do aluno no processo de ensino e de aprendizagem. Percebe-se que ele aprende mais quando é estimulado, quando é autorregulado e quando possui autonomia ao praticar o que lhe é proposto no contexto do conteúdo de sua grade escolar.

No que diz respeito à segunda questão – “As práticas desenvolvidas têm apresentado alterações positivas no processo de aprender a aprender” -, 10 docentes optaram pela resposta “muitas vezes” para os resultados positivos frente à aplicação de atividades práticas diversificadas, 05 docentes escolheram “sempre”, e 03 apontaram que “algumas vezes” percebem alterações positivas no processo de aprender a aprender.

Os docentes passam a aprender, praticar e explorar novas ferramentas e metodologias que se adequam aos conteúdos ministrados, com o objetivo de contribuir para a busca incessante de práticas motivadoras e aprendizado assertivo. Da mesma forma os discentes vivenciam momentos de mudanças e aprendizados para prosseguir em busca do conhecimento e precisam se adaptar às novas ferramentas e metodologias apresentadas pelos docentes para o cumprimento de suas atribuições acadêmicas.

Coll (1994) trata da necessidade de o aluno desenvolver a capacidade de realizar suas próprias aprendizagens, numa perspectiva segundo a qual ele “aprenda a aprender”, corroborando para uma reflexão sobre a questão de que mudanças e intervenções pedagógicas se fazem presentes no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com a perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender” (Coll, 1994), com autonomia.

A terceira questão - “As práticas desenvolvidas em ambiente virtual podem ser aplicadas no ambiente presencial” - sinalizou que muitas atividades propostas pelos docentes no ambiente virtual não se aplicam no ambiente presencial, sendo que 09 respondentes apontaram que “algumas vezes” as práticas desenvolvidas no formato remoto podem ser desenvolvidas presencialmente, 04 responderam que “sempre”, 04 assinalaram “muitas vezes”, e 01 indicou que “poucas vezes” isso ocorre.

Os planos de ensino orientam os docentes para o exercício de suas práticas educativas docentes, norteando-os sobre as atividades a serem desenvolvidas para o cumprimento do que propõe o projeto pedagógico do curso (PPC). Diante dessas orientações e da necessidade de se cumprir o as determinações dos planejamentos acadêmicos de cada IES, cada docente desenvolve suas práticas educativas conforme se sente mais confortável. As IES indicam o formato das aulas, mas as sugestões sobre as dinâmicas e didáticas normalmente são definidas pelo próprio docente, ou por um grupo de docentes, dentro do planejamento de aulas.

O formato de aulas remotas (ou *online*) requer o acesso a recursos e ferramentas tecnológicas que nem sempre estão disponíveis para que a atividade se realize no ambiente escolar. As atividades propostas no formato virtual têm um caráter mais impessoal e apresentam um distanciamento físico que pode resultar em maior lentidão do aprendizado, a eficácia do contato físico, da personalidade, da aproximação, do olha no olho, do aproximar-se para esclarecer, do calor humano que o ensino presencial propicia.

O planejamento de aulas requer que se contemple as formas como os conteúdos serão dirigidos e, assim, a didática a ser implementada no contexto a ser exposto aos alunos. Assim, o docente tem autonomia para determinar qual dinâmica ou ação será adotada para a exposição do conteúdo a ser mediado junto aos alunos.

O Sistema de Ensino Dom Bosco publicou uma reportagem sobre o tema “Como é um professor mediador?”, na qual descreve o papel do docente como mediador e reforça a sua autonomia:

Em linhas gerais, o professor mediador vai muito além da interação e de ensinar. Na prática, trata-se do profissional de educação que se coloca como um incentivador, facilitador ou motivador da aprendizagem. Dessa forma, faz com que o aluno se aproprie das suas próprias experiências, tornando-se protagonista nesse processo e capaz de atingir os seus objetivos com bastante autonomia (Dom Bosco, [2023]).

O texto apresenta o docente como um “incentivador, facilitador ou motivador da aprendizagem”, um profissional que ultrapassa as questões que envolvem a interação e o ato de ensinar, e que, assim, “faz com que o aluno se aproprie das suas próprias experiências, tornando-se protagonista nesse processo e capaz de atingir os seus objetivos com bastante autonomia”. Ao final, conclui que “[...] essa nova postura, além da autonomia, permite que os estudantes desenvolvam um senso de responsabilidade maior, entre outras características” (Dom Bosco, [2023]).

A quarta questão – “A utilização de práticas mais diversificadas pode contribuir e melhorar para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos” – obteve 09 respostas “sempre”, 08 “muitas vezes”, e 01 “algumas vezes”. Nota-se, assim, que as práticas educativas consideradas diversificadas estão sendo incorporadas ao cotidiano dos docentes em salas de aulas,

Essa questão foca na contribuição e na melhoria do processo de ensino e aprendizagem proporcionadas pelas práticas educativas diversificadas, as quais estão ganhando espaço e importância

A partir dessa discussão, foram formuladas questões mais específicas sobre as práticas educativas dos docentes.

As respostas à quinta questão - “Ao planejar minhas aulas penso nas fases de antecipação, execução e autorreflexão de cada atividade proposta” – mostram que essas etapas definidas nas fases do processo autorregulatório estão presentes de forma expressiva na rotina dos entrevistados.

No que se refere às fases do processo de autorregulação envolvidas no planejamento de aulas, 08 respondentes apontaram que “sempre” pensam nas fases autorregulatórias ao planejar suas aulas.; 05 responderam “muitas vezes”; e 04 informaram que “algumas vezes” planejam suas aulas pensando nas fases de antecipação, execução e autorreflexão de suas atividades. Apenas 01 dos respondentes escolheu a opção “poucas vezes” em sua resposta.

Muitas vezes, essas fases se fazem presentes nas rotinas de atividades desenvolvidas pelos docentes de Relações Públicas e são denominadas como fases do processo de autorregulação sem que eles tenham esta percepção.

Analisado o resultado do questionário como um todo, constata-se a presença das fases autorregulatórias em todas as respostas dos docentes, mesmo entre aqueles que responderam desconhecer, ou conhecer pouco, ou apenas terem ouvido falar sobre autorregulação.

À sexta questão – “Ao planejar minhas aulas organizo atividades nas quais os alunos possam utilizar estratégias cognitivas (ex.: mapas mentais, resumos, sublinhar ideias principais)” -, 08 docentes revelaram “sempre” realizar atividades em que os alunos utilizam estratégias cognitivas, 07 docentes indicaram “muitas vezes”, e 03 afirmaram que “algumas vezes” se organizam dessa forma. Foram identificadas, nessa questão, respostas de docentes que se utilizam de processos autorregulatórios sem a consciência de que suas práticas educativas o fazem de fato.

Retomo aqui a descrição de Freire (1996) acerca do que é para ser ensinado e do que é para ser aprendido, sendo que todas as práticas educativas docentes requerem o desenvolvimento de um planejamento e a determinação dos métodos e técnicas a se utilizar.

Ao abordar a questão da consciência, Freire (1996) defende que o ato de ensinar não é uma transferência de conhecimento e que há uma consciência por parte do indivíduo sobre o inacabamento acerca dos seus saberes, fato que pode conduzir a uma reflexão sobre as necessidades e potencialidades a serem desenvolvidas.

Entende-se que a consciência é fundamental e está presente nos primeiros passos dados para que os saberes sejam adquiridos na formação docente e compartilhados no processo de ensino e aprendizagem discente.

Assim, a consciência sobre os papéis de ensino e de aprendizagem é fundamental para que os conceitos da autorregulação e a autonomia se façam presentes no desenvolvimento de práticas educativas docentes.

Em vários momentos deste estudo apresentei as práticas educativas docentes que se utilizam de estratégias cognitivas. Observei, a partir das respostas aos questionários, que as metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento e o aprimoramento das funções cognitivas, proporcionando resultados muito importantes para os processos de autonomia e de ensino e aprendizagem.

Em relação à sétima questão – “Ao planejar minhas aulas organizo atividades nas quais os alunos possam utilizar estratégias metacognitivas (ex. Estabelecer objetivos, planejar o ambiente, revisar os trabalhos já executados)” - mais uma vez desponta o fato de que os respondentes revelam organizar suas atividades para que os alunos possam utilizar estratégias metacognitivas, mas sem a percepção de que essas estratégias integram o processo autorregulatório.

Dos respondentes, 04 apontaram que “sempre” planejam suas aulas utilizando estratégias metacognitivas, 07 responderam que o fazem “muitas vezes”, 04 indicaram “algumas vezes”, e 03 afirmaram que “poucas vezes” as utilizam.

No que diz respeito à oitava questão – “Durante minhas aulas incentivo os alunos a procurarem ajuda de colegas” -, a incidência maior de respostas foi a opção “muitas vezes”, aplicada por 08 respondentes; 05 docentes responderam “sempre”; 04 responderam “algumas vezes”, e, 01 escolheu a opção “poucas vezes”.

Nessa questão a autonomia pode ser compreendida como um incentivo por parte dos docentes para que os alunos com dificuldades de assimilação, interação ou qualquer outra necessidade, solicitem ajuda dos colegas que se encontram em um nível mais aprofundado de compreensão a respeito do assunto abordado.

As respostas constataam que os docentes vêm proporcionando essa ação e deixam evidente a importância do ato de estimular e oferecer condições para a autonomia aos alunos no auxílio aos seus colegas. Trata-se de um papel no planejamento de aulas do docente como mediador que promove a interação e a socialização.

Na nona questão – “Durante minhas aulas incentivo os alunos a procurarem ajuda dos professores” - 06 respondentes escolheram a opção “sempre”, “muitas vezes” foi assinalado por 07 docentes, e “algumas vezes” foi a resposta de 05 docentes, mostrando que a autonomia estimulada aos alunos para procurarem ajuda de docentes vem sendo praticada com frequência, podendo demonstrar a integração entre os docentes e agregar mais conhecimento. Da mesma forma, a liberdade concedida aos alunos pode contribuir para motivar os alunos a aprenderem mais e a trocarem novas informações.

No capítulo 2, item 2.3 - que trata da autonomia como conceito e atuação docente – mencionei que Lourenço Filho e Mendonça (2014) apontam a autonomia como a responsável pela interligação entre a teoria e a prática quando se trata de educandos com características críticas, partícipes e emancipadas. Os autores

acrescentam que não se pode acreditar que indivíduos se educam para continuarem dependentes, dominados, inertes e passivos.

Nesse sentido, o desenvolvimento e o estímulo para ações práticas permitem que os discentes aprendam a pensar por si mesmos e a enfrentarem problemas, configurando uma capacitação para o aprender a aprender ao longo de suas vidas.

Portanto, é salutar o docente se apresentar com postura aberta a questionamentos e diálogo em sala de aula, planejando atividades que estimulem a aproximação, a abertura e a autonomia aos alunos.

Acredito, assim, que essa autonomia ofereça motivação, integração, engajamento e novos conhecimentos para o processo de aprendizagem. Além disso, defendo que a liberdade de diálogo com docentes contribui de forma significativa para o resultado e para a consciência do aprender a aprender, constantemente.

Na décima questão – “Durante minhas aulas procuro incentivar os alunos a buscarem informação extra de fontes não sociais quando realizam uma tarefa” - os resultados apresentados são bastante expressivos, sendo que a opção “sempre” foi assinalada por 10 respondentes, e a opção “muitas vezes” foi escolhida pelos demais 08 participantes da pesquisa. Tais resultados indicam a valorização do protagonismo, o qual, por sua vez, proporciona motivação e enriquece os conhecimentos.

A autonomia concedida aos alunos contribui, e muito, para que eles explorem diferentes fontes de pesquisa, tomem contato com diversos autores, aprimorem seu vocabulário e seu conhecimento, aprofundem-se nos diferentes contextos, dentre muitas outras possibilidades. No papel de docente, é o que sempre reforço em sala de aula para estimular os alunos a “saírem das caixinhas”, a assimilarem novos e diferentes conhecimentos com autonomia, e a serem protagonistas de seus próprios futuros.

Os professores têm a incumbência de mediar os conhecimentos e proporcionar aos alunos didáticas que contribuam para o progresso do aprendizado. A motivação para o aprender a aprender é uma via de mão dupla, onde tanto o professor quanto o aluno aprendem (e ensinam) o tempo todo.

Como mencionado anteriormente, no capítulo sobre práticas educativas docentes, Freire (1996) descreve que um ou mais sujeitos ao ensinarem aprendem, e vice-versa. Ao ensinar, o docente aprende e ao aprender ele ensina, o que também vale para os discentes, que aprendem com os docentes e também ensinam a eles o tempo todo.

São constantes os momentos de aprendizados proporcionados quando se percebe que a presença da autonomia. A troca de conhecimentos faz parte da rotina das aulas quando é proporcionada a autonomia para a busca, para a exploração, para o enriquecimento dos conteúdos, por meio de pesquisas (em fontes secundárias e primárias) que impulsionam e motivavam.

À décima primeira questão – “Durante minhas aulas há esforços e iniciativas dos alunos para reverem as informações, ou para se prepararem para uma aula ou para uma atividade (exercício)” - apenas 01 docente escolheu a opção “sempre”, 09 docentes responderam “muitas vezes”, 05 respondentes apontaram “algumas vezes”, e 03 assinalaram “poucas vezes”. Nota-se, assim, que há alunos mais ativos e participativos no processo de ensino e de aprendizagem, mas essa não é uma ação recorrente.

Existem fatores que contribuem para esse cenário positivo e outros que resultam em ações positivas de revisão e de preparação em relação aos conteúdos não tão perceptíveis e factíveis.

No capítulo 2, item 2.1, foram apresentados elementos para esclarecer a intenção de oferecer melhorias em práticas educativas docentes no ato de ensinar e em busca de caminhos possíveis de serem seguidos por educadores, conforme mostra Zabala (1998). O autor se refere ao processo de ensino e aprendizagem como complexo e comenta que a busca da melhoria na atuação docente precisa ser efetiva e manter uma periodicidade constante, além de passar por várias etapas que incluem o conhecimento e o controle de variáveis para que algumas intervenções e ajustes possam ser implementados.

É importante que os docentes planejem e estimulem os alunos a se autorregular e se auto monitorarem, para que avaliar o aprendizado em torno dos conteúdos compartilhados. Também é indispensável analisar os processos educativos e compreender a necessidade de recorrer a referenciais que contribuam para a interpretação do que se passa em sala de aula, de acordo com o que aponta Zabala (1998).

Os estímulos proporcionados pelos docentes no que se refere às estruturas físicas, materiais e tecnológicas dentro do ambiente escolar podem contribuir para a motivação em aprender, em revisar os conteúdos e em se preparar para as aulas. O estímulo - ou a falta dele – depende de situações de diferentes naturezas: emocionais, econômicas, políticas, culturais ou ambientais; e os resultados das práticas educativas

refletem as experimentações individuais reais, tangíveis, ilusórias, motivadoras, ou mesmo, frustrantes.

As experiências vivenciadas conduzem a determinados caminhos e os estímulos podem ser trabalhados a partir do conhecimento dos públicos específicos, para estipular as atividades a serem propostas no ambiente escolar, de modo que propiciem a motivação dos alunos.

Quando os docentes conhecem os recursos de seus públicos, suas práticas educativas diversificadas nos cursos de Relações Públicas se tornam mais adequadas e proporcionam melhores resultados.

No que se refere à décima segunda questão – “Estimulo os meus alunos a serem docentes e/ou pesquisadores na área de especialidade”, 07 docentes escolheram a opção “sempre”, 05 assinalaram a opção “muitas vezes”, 03 participantes responderam “algumas vezes”, e 03 escolheram “poucas vezes”.

Esses resultados demonstram que nas IES em que os respondentes atuam há incentivo para que os alunos sigam a carreira acadêmica, ou seja, não há o direcionamento restrito ao desenvolvimento de atividades voltadas para o mercado de trabalho – a saber, para o exercício profissional em indústrias ou afins.

Conforme discuti no capítulo sobre a profissão de Relações Públicas, resalto a importância de que as IES estruturem seus projetos pedagógicos de curso com base no que se consideram mais adequado para a formação integral do futuro profissional, com base na legislação que rege a profissão: Lei nº 5.377/1967 - a qual descreve as atribuições específicas do profissional de Relações Públicas (Brasil, 1967).

A décima terceira questão – “Procuro manter laços de afetividade ao implementar as práticas no ambiente virtual” - retrata o contexto da necessidade de mudanças no processo de ensino e aprendizagem, em um esforço de docentes e discentes para se adaptar rapidamente ao ambiente virtual e, conseqüentemente, aprender a utilizar novas plataformas tecnológicas nos ambientes escolares. Os resultados apontam que 12 respondentes escolheram a opção “sempre”, 04 docentes assinalaram “muitas vezes”, e apenas 02 responderam “poucas vezes”.

No que se refere à décima quarta questão – “Minhas atividades têm sido desenvolvidas em caráter corretivo no processo de ensino e aprendizagem”, apenas 01 dos respondentes assinalou a opção “sempre”, 07 assinalaram a opção “muitas vezes”, 05 escolheram “algumas vezes”, 03 responderam “poucas vezes”, e 01 respondeu “nunca”.

As ações corretivas são consideradas emergenciais para o ajuste de inesperadas situações identificadas no planejamento de atividades. Ao identificar as necessidades, é possível propor ações que possam reverter, corrigir e/ou melhorar a imagem da organização perante os públicos específicos.

O profissional de Relações Públicas é o responsável por zelar pelos relacionamentos e pela boa imagem perante os diversos públicos de interesse das organizações ou pessoas a que ele presta serviços.

Mediante as respostas apresentadas nessa questão, conclui-se que a avaliação é importante no processo de ensino e aprendizagem, e que estar presente nas aulas possibilita maior compreensão e melhor avaliação do desenvolvimento das atividades, permitindo a correção de ações e de conteúdo.

A décima quinta questão – “Minhas atividades têm sido desenvolvidas em caráter preventivo no processo de ensino e aprendizagem” - aponta para um resultado bem similar ao da questão anterior. Novamente, apenas 01 dos docentes escolheu a opção “sempre”, 08 responderam “muitas vezes”, 06 assinalaram “algumas vezes”, 02 responderam “poucas vezes”, e 01 dos participantes não respondeu essa questão.

As atividades preventivas protegem todo o processo de desenvolvimento das ações e podem ajudar a evitar algumas situações que prejudicam o zelo pela moral e pela ética nas organizações, tais como: acidentes de trabalho, danos ao patrimônio, abalos na imagem e na reputação.

As ações preventivas são propostas para prevenir crises de imagem e reputação, além de orientar aspectos a serem evitados. Essas ações são planejadas e elaboradas com o intuito de evitar que algumas situações se realizem, e de oferecer medidas de contenção ou minimização de possíveis problemas.

Os resultados do questionário apontam para uma preocupação considerável entre os respondentes de proporem ações preventivas aos alunos sobre as atividades indicadas em seus cursos e o processo de ensino e aprendizagem.

Essas ações preventivas integram as propostas de atividades sugeridas aos discentes dentro do planejamento de estratégias, após a análise do cenário em que a situação é inserida junto ao cliente, organização, instituição ou pessoa física a que se presta serviços como profissional de Relações Públicas. Trata-se de uma ação estratégica para evitar que situações específicas que podem ser prevenidas se tornem ações corretivas e, dessa forma, se configurem em ações mais complicadas, mais difíceis de serem resolvidas, e mais onerosas.

As respostas à décima sexta questão – “Estratégias afetivas e de apoio são utilizadas para que os alunos foquem em atenção e mantenham a motivação no processo de ensino e aprendizagem” – apontam 07 ocorrências de “sempre”, 06 de “muitas vezes”, 03 respostas “algumas vezes”, e 02 “poucas vezes”.

Os resultados indicam que os docentes respondentes, em sua maioria, buscam planejar ações para estimular os discentes a terem foco e, se esforçam para estimular e/ou manter a motivação dos alunos durante todo o processo.

Acredito que o planejamento e o desenvolvimento de estratégias afetivas e de apoio por parte dos docentes sejam essenciais para despertar a atenção e a motivação dos discentes, em sua formação no curso de Relações Públicas ou em outros cursos de graduação, pois esses fatores contribuem para preparar os alunos a se tornarem especialistas em suas áreas de atuação.

Na décima sétima questão – “Minhas práticas docentes de ensino têm sido inovadoras e têm se mostrado eficazes após aplicação de avaliação” -, 04 respondentes escolheram a opção “sempre”, 08 responderam “muitas vezes”, 05 assinalaram “algumas vezes”, e apenas 01 escolheu a opção “poucas vezes”.

Em relação à décima oitava questão - “Sinto-me motivado a desenvolver outros modelos de práticas educativas” –, observei a ocorrência significativa de respostas da opção “sempre”, o que corrobora a discussão apresentada no capítulo 2, especificamente no subitem 2.1. Dos respondentes, 11 assinalaram “sempre”, 03 escolheram a opção “muitas vezes”, 02 responderam “algumas vezes”, e 02 docentes escolheram “poucas vezes”.

Mudanças foram implementadas nas escolas, nas universidades e em todo o contexto educativo e, com isso, surgiram ao longo do tempo práticas docentes diversificadas. O ambiente educacional, em todas as áreas, níveis e espaços, passou por um processo de reflexão e análise sobre a necessidade de continuidade. Os professores se prepararam, se reeducaram e se adequaram às novas tecnologias, buscando a implementação assertiva da reinvenção do ensino e da aprendizagem.

As respostas à décima nona questão – “Ter formação na minha área de especialidade me ajuda na preparação como docente” – foram: 10 participantes escolheram a opção “sempre”, 04 docentes responderam “muitas vezes”, 02 docentes apontaram “algumas vezes”, e 02 responderam “poucas vezes”. Nota-se, assim, que exercer a docência se torna mais fácil a partir do momento em que se profissionaliza na área de atuação.

Essa questão vai ao encontro das reflexões apresentadas no capítulo 1 - tanto no subitem 1.1 (“A profissão de Relações Públicas”) quanto no subitem 1.2 (“Formação dos professores que atuam nos cursos de Relações Públicas”) – e capítulo 2 (no subitem 2.1 “Práticas educativas de docentes de Relações Públicas”).

As respostas à vigésima questão – “Busquei formação complementar após assumir a docência” - mostram que a maioria dos docentes procuraram se aperfeiçoar ou se atualizarem após assumirem o exercício da docência no ensino superior: 11 respondentes assinalaram a opção “sempre”, 04 apontaram “muitas vezes”, 02 responderam “algumas vezes”, e apenas 01 respondeu “nunca”.

Esses resultados sinalizam a importância da formação docente, das diferentes buscas de conhecimentos, das trajetórias experimentadas por cada professor, da atenção às mudanças e necessidades impostas, dentre outros fatores que incentivam os profissionais a se atualizarem e aperfeiçoarem, o que contribui para processo de ensino e aprendizagem em práticas educativas.

Para finalizar a análise dos questionários, acrescento que se verifica entre os docentes respondentes a busca de aprimoramento e atualização de saberes para o exercício de suas práticas educativas, o que, conseqüentemente, contribui para uma formação de melhor qualidade aos discentes.

Considero que a aplicação do instrumento de pesquisa questionário - por meio do qual procurei levantar os conhecimentos prévios sobre autorregulação entre docentes e/ou coordenadores dos cursos de Relações Públicas - foi positiva e possibilitou analisar e compreender como cada docente se posicionou frente a cada questão.

4.2 Análise das entrevistas estruturadas

Para esta etapa, os 18 docentes respondentes dos questionários foram contatados e convidados a participar da segunda e última fase, em que se adotou a entrevista estruturada como instrumento de coleta de dados.

Dos participantes da primeira fase contatados, 13 aceitaram participar da segunda etapa, e gentilmente responderam, por meio da plataforma virtual TEAMS, às 12 questões formuladas acerca das práticas educativas docentes de profissionais de Relações Públicas que visam a construir possíveis ressignificações da autorregulação com ênfase na autonomia. Apresento a seguir a identificação por sigla

de cada um dos participantes (o quadro 7, no capítulo 3, contém maiores informações sobre a caracterização dos 13 respondentes):

Quadro 11 - Participantes da segunda fase da coleta de dados: entrevista estruturada.

SIGLA (NOME DOCENTE)	SEXO	ESTADO
NM	F	SP
MR	M	SP
SA	M	SP
AM	F	SP
PB	F	SP
VL	F	SP
RC	F	SP
VO	F	MG
MT	M	RS
LC	F	RS
AN	F	RS
ZP	F	BA
MC	M	BA

Fonte: Autoria própria.

As palavras-chave, as categorias e os eixos de análise, bem como as questões norteadoras das entrevistas estruturadas, encontram-se no quadro 12:

Quadro 12 - Categorias de análise.

	PALAVRAS-CHAVE	CATEGORIAS DE ANÁLISES	EIXO	QUESTÕES
Relações Públicas	Autonomia	Autonomias docente e discente	Exercício docente	1- O que você entende por <u>autonomia</u> no exercício docente do curso de Relações Públicas?
			Formação de estudantes	3- O curso de RP forma estudantes para a promoção da <u>autonomia</u> ? Justifique a sua resposta.
			Práticas em sala de aula	5- Relate as práticas que utiliza em sala de aula do curso de Relações Públicas que considera promotoras da <u>autonomia</u> dos estudantes. Justifique a sua resposta.
	Autorregulação da aprendizagem	Compreensões e ressignificações por meio da autorregulação	Exercício docente	2- O que você entende por <u>autorregulação da aprendizagem</u> no exercício docente do curso de Relações Públicas?
			Papel do curso na formação de processos	4- Qual o papel do curso de Relações Públicas na formação de processos que envolvem a <u>autorregulação da aprendizagem</u> dos estudantes?
			Meios utilizados na condução de resultados	6- Você considera que os meios utilizados para o processo de ensino podem conduzir a diferentes resultados no que diz respeito aos <u>processos autorregulatórios</u> ? Justifique a sua resposta.
			Práticas diferenciadas para abordagens de conteúdos	9- Você utiliza práticas diferenciadas <u>autorreguladas</u> para as abordagens dos conteúdos programáticos dos componentes curriculares? Quais?
			Contribuições para a profissão e práticas	10- No seu ponto de vista, a <u>autorregulação</u> pode trazer contribuição(es) para a profissão e para as práticas de Relações Públicas? Justifique a sua resposta.
			Contribuições para a formação de estudantes	11- Na sua concepção, o que a <u>autorregulação</u> pode trazer de contribuições para a formação dos estudantes de Relações Públicas?
	Práticas educativas docentes	Capacitações e conscientizações sobre as práticas educacionais	Atividades cognitivas	7- Suas <u>práticas</u> têm possibilitado aos estudantes a formação e desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e emocionais (atividades cognitivas)? Como você as descreve no curso de Relações Públicas?
			Atividades metacognitivas	8- Suas <u>práticas</u> têm corroborado para estimular a consciência e o monitoramento do ato de aprender (atividades metacognitivas)? Descreva a aplicação prática no curso de Relações Públicas.
			Promoção da autorregulação	12- Descreva quais <u>práticas docentes</u> você desenvolve em sala de aula para promover a autorregulação da aprendizagem com os estudantes do curso de Relações Públicas?

Fonte: Autoria própria.

As 12 questões da entrevista estruturada foram organizadas a partir das palavras-chave apresentadas no Resumo desta tese - 1. Relações Públicas; 2. Práticas docentes; 3. Autorregulação; 4. Autonomia-, com base nos objetivos de buscar possíveis ressignificações de práticas educativas docentes de profissionais de Relações Públicas por meio da autorregulação e da autonomia.

Os eixos estão relacionados aos principais pontos encontrados quando as questões foram formuladas e quando foram respondidas. São eles: exercício docente; formação de estudantes; práticas em sala de aula; papel do curso na formação de processos autorregulados; meios utilizados na condução de resultados; práticas diferenciadas para abordagens de conteúdos; contribuições para a profissão e práticas; contribuições para a formação de estudantes; atividades cognitivas; atividades metacognitivas; e, promoção da autorregulação.

As categorias de análise, por sua vez, foram elaboradas com base nas palavras-chave e nos eixos, e correspondem a: 1- Autonomias docente e discente; 2- Compreensões e ressignificações por meio da autorregulação; 3- Capacitações e conscientizações sobre as práticas educacionais. A análise foi estruturada primeiramente com base nas categorias e contou com uma subdivisão por eixos, visando a uma melhor compreensão dos resultados.

4.2.1 Autonomias docente e discente

A primeira categoria de análise - “Autonomias docente e discente” -, cabe anunciar foi elaborada a partir das Relações Públicas, da palavra-chave autonomia, e inclui os eixos do exercício docente, formação de estudantes, práticas em sala de aula, e, principalmente do material empírico coletado, além de contemplar as questões 1, 3 e 5 dentre as perguntas da entrevista estruturada.

Freire (1996, p. 07-08) discute sobre a pedagogia da autonomia ao descrever a “desvalorização do trabalho do professor em todos os níveis”, e apresenta elementos em busca da compreensão da prática docente na dimensão social e na formação humana:

Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política de seu pensamento, Freire, adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Para tal o saber-fazer da auto reflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitados permanentemente, podem nos ajudar a fazer a

necessária leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização.

O autor se declara contrário a todas as práticas desumanas, ressaltando que o saber-fazer - que diz respeito à autorreflexão crítica - e o saber-ser - que envolve a sabedoria - podem oferecer respostas às causas ligadas à desumanização e ao discurso sobre a globalização.

Para a apresentação dos resultados do material empírico coletado, não haverá distinção e definição de gênero feminino ou masculino ao citar as siglas adotadas. O intuito é reforçar, ainda mais, a manutenção do sigilo em relação aos participantes. Além disso, como todos os participantes são docentes dos cursos de Relações Públicas de IES brasileiras, no momento da realização do questionário e da entrevista estruturada, foram tratados como docente + sigla (exemplo: O docente XX).

As análises foram desenvolvidas a partir das categorias e dos eixos de análise, sendo apresentadas as questões que se enquadraram em cada um deles. A primeira categoria compreende três eixos para a análise: 1 - o exercício docente; 2 - a formação de estudantes, e 3 - as práticas em salas de aulas:

Quadro 13 - Composição da primeira categoria.

	PALAVRAS-CHAVE	CATEGORIAS DE ANÁLISES	EIXO	QUESTÕES
Relações Públicas	Autonomia	Autonomias docente e discente	Exercício docente	1- O que você entende por <u>autonomia</u> no exercício docente do curso de Relações Públicas?
			Formação de estudantes	3- O curso de RP forma estudantes para a promoção da <u>autonomia</u> ? Justifique a sua resposta.
			Práticas em sala de aula	5- Relate as práticas que utiliza em sala de aula do curso de Relações Públicas que considera promotoras da <u>autonomia</u> dos estudantes. Justifique a sua resposta.

Fonte: Autoria própria.

A partir do exposto no quadro 13, ressalta-se que a análise foi estruturada com base nos eixos/questões, buscando facilitar a compreensão dos resultados.

4.2.1.1 Exercício docente

A pergunta 1 - “O que você entende por autonomia no exercício docente do curso de Relações Públicas?” - está classificada na categoria “autonomias docente e discente” e emerge do eixo “exercício docente”.

Mesmo com a participação de docentes de diferentes instâncias e regiões do país, foram evidentes as semelhanças relativas ao conhecimento sobre a autonomia e as práticas docentes no exercício de suas funções, considerando que os participantes responderam à pergunta com convicção e demonstraram clareza de que a autonomia tanto docente quanto discente tem um papel significativo para o êxito escolar no processo formativo.

Observa-se, a partir das respostas a essa questão, clareza e conhecimento em torno o conceito de autonomia por parte dos participantes.

Há situações que podem direcionar, ou não, ao exercício da prática da autonomia docente como possibilidade e liberdade de atuar, corroborando com a discussão apresentada no capítulo 2 (item 2.3).

Ribeiro, ([2012]) apresenta a autonomia como uma competência, e considera que as tomadas de decisões que se realizam de forma consciente, independente, com liberdade e por vontade própria.

Conforme afirma o docente MT, um entendimento sobre a importância do estímulo para que os discentes podem evoluir no processo de ensino nos cursos de Relações Públicas.

Nessa primeira questão, em particular, destaca-se o uso predominante da palavra “liberdade” nas respostas de 07 dos 13 docentes. Da mesma forma, alguns citaram que a autonomia docente depende de vários fatores para se verificar a “liberdade” de escolhas e de ações em sala de aula. A palavra “liberdade”, tal como mencionada pelos docentes, pode estar vinculada à autonomia também em seu sentido conceitual e teórico.

Em seu sentido negativo, entende-se que liberdade significa a ausência de restrições ou de interferência; enquanto em seu sentido positivo, liberdade significa a posse de direitos, implicando o estabelecimento de um amplo âmbito de direitos civis, políticos e sociais. Por fim, o crescimento da liberdade também é concebido como uma conquista da cidadania. O docente MT exemplifica esse contexto positivo ao

apresentar que: "*então eu entendo a autonomia como isso, como a possibilidade, a liberdade de você trabalhar*".

Quando a gente fala de uma autonomia do curso de RP, eu acredito que seja mais uma liberdade que a gente tenha para, é, poder customizar algumas disciplinas, ou algumas, alguns conhecimentos, de acordo com os regionalismos, de acordo com as características locais daquela região (MR).

Nota-se a semelhança da definição de MR com a do docente PB, para quem ter autonomia:

É o professor ter liberdade de definir, a, eventualmente, até o seu conteúdo programático, a sua forma de avaliação, o conteúdo da sua prova, a forma como ele vai avaliar os alunos, a forma como ele vai realizar o plano de ensino, plano de aula durante as disciplinas. Então isso daí é autonomia para o professor realizar a disciplina da forma como ele acredita que seja a melhor forma.

Os docentes AN; PB; RC; MR; VO; ZP e MT relacionaram a autonomia à palavra "*liberdade*" nos que se refere a: definir o conteúdo programático; pensar nas metodologias de ensino a aplicar; customizar algumas disciplinas; possuir liberdade de Cátedra; entender a sala de aula como um lugar de construção de ideias e debate com os alunos; e, por fim, como a liberdade de poder trabalhar.

Para o docente NM, no processo de ensinar é imprescindível o incentivo da autonomia: "*é o professor que tem sempre a régua, a régua para medir o andamento da turma, para fazer esses balizamentos, essas adequações, e ele precisa de autonomia para fazer essas escolhas, tanto didáticas quanto pedagógicas*". Essa afirmação vai ao encontro das afirmações de outros entrevistados, como MT, para quem "*a autonomia possibilita, digamos assim, a dar chance ao docente de poder organizar e reorganizar as suas atividades, seu planejamento*".

Os depoimentos dos docentes evidenciam outro ponto que merece destaque, a saber, o entendimento acerca do conceito de autonomia e a ciência de que as diversas possibilidades de metodologias de ensino que estimulam os alunos proporcionam também a reflexão que eles podem ser capazes de aprender por si próprios. Tudo isso se realiza por meio da utilização de dinâmicas relacionadas aos conteúdos que abarcam a teoria e a prática em sala de aula, visando ações que transformem a forma como os alunos enxergam o processo de ensino e aprendizagem.

O docente AM entende a autonomia como a metodologia adotada pelo docente para permitir a integração entre a teoria e a prática no processo formativo dos alunos. O docente refere-se à autonomia como o elemento que determina, no processo de ensino, como o docente vai aplicar as práticas, quais teorias utilizará, quais instrumentos de avaliação adotará. Ele complementa que alguns modelos já são pré-definidos, enfraquecendo, e até excluindo, a autonomia do ensinar, e ressalta que “a autonomia docente envolve uma série de coisas. Ela envolve desde a montagem do plano de ensino e aprendizagem, até a aplicação dele”.

O docente VL, por sua vez, afirma que a autonomia está presente em qualquer processo pedagógico e se faz presente em relação às escolhas das metodologias que colaboram para o aprendizado. A autonomia tal como definida por VL atribui ao docente o papel de facilitador, e ao discente o foco, no processo de ensino e aprendizagem:

Acho que a gente também deve entender que é um deslocamento desse olhar do ensino, que está muito centrado no professor. [...] seria então o aprendizado em que o foco passa a ser o aluno, e o professor é um facilitador nesse processo do aprendizado. Então, autonomia, eu acho que vem um pouco nesse sentido. É porque a gente não dá aula para um ou outro aluno. A gente dá aula para grupos que vão apresentar características distintas, com isso, trazer para nós desafios diferentes que podem ser solucionados com metodologias diversas (VL).

Verifica-se, por meio da definição do docente AN, o destaque a Paulo Freire e sua obra intitulada de Pedagogia da Autonomia, devido à sua importância no ato de estudar e na concepção dos saberes adotada pelo educador. O docente complementa que a autonomia é “a condição dele buscar o conhecimento, dele buscar se desenvolver por ele mesmo”, constituindo um conceito muito complexo, sobretudo quando se refere à área da Educação.

O livro apresenta caminhos e reflexões sobre como os docentes podem ensinar seus alunos por meio de ações que resultem em transformação, ao considerar a importância da ética, da competência, da amorosidade. O autor também defende o engajamento político (Freire, 1996) na educação. Ele ainda destaca que o respeito em torno da autonomia e a dignidade fazem parte da ética e não deve ser interpretado como um tipo de favor trocado entre as pessoas:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua

prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (Freire, 1996, p. 31).

Para AN, a formação dos discentes requer que o docente lhes apresente caminhos, mas incentivando e permitindo que eles construam sua autorreflexão e busquem protagonizar seus resultados, ao invés de lhes entregar tudo pronto. O docente AN também descreve que os alunos ingressam no ensino superior imaginando que ainda se encontram no ensino médio, e com o passar do tempo eles começam a construir a ideia de aprender por si mesmos.

Portanto, sob a perspectiva dos docentes, evidenciou-se que a autonomia está presente no dia a dia de suas salas de aulas. Além disso, analisando as respostas e refletindo sobre os conteúdos estudados em minha pesquisa, notei que os anseios e realidades dos docentes se assemelham em relação aos aspectos sociais e individuais, o que se aproxima do referencial teórico dos dois primeiros capítulos desta tese sobre a profissão, a autorregulação e a autonomia. Ressalto, ainda, a possibilidade de a autonomia docente ser desenvolvida com os alunos no processo de ensino e aprendizagem, desde que as instituições e os projetos pedagógicos dos cursos ou gestores assim o permitem, como argumentaram os participantes AM e SA.

4.2.1.2 Formação de estudantes

A pergunta 3: - “O curso de RP forma estudantes para a promoção da autonomia? Justifique a sua resposta” - está classificada na categoria “autonomias docente e discente” e emerge do eixo “formação de estudantes”.

Os docentes apontam a importância da autonomia, conforme constatado nas entrevistas. O docente MN afirmou, retomando a sua resposta à pergunta 1, que é o professor quem mede o desenvolvimento da turma, em busca de balizar e, também, de realizar as adequações necessárias nos quesitos didáticos e pedagógicos, no contexto do planejamento acadêmico e das diretrizes da área de educação.

Vários docentes mencionaram que a autonomia se encontra presente nas DCN e caminham na mesma direção da curricularização da extensão imposta pelas IES;

ou seja, esta questão apresentou uma visão estrutural e curricular para tratar da promoção da autonomia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) têm suma importância para a área da Educação, pois passam por constantes atualizações e constituem-se de normas que são obrigatórias e - a partir de discussões e definições no Conselho Nacional de Educação (CNE) - guiam os planejamentos curriculares de todo o sistema de ensino.

Como perspectiva de mudanças, o docente AN acredita que as DCN contribuíram para a formação de profissionais com mais autonomia e que os docentes precisam avançar ainda mais no sentido de auxiliar os futuros profissionais a conquistarem tal autonomia. Além do docente AN, outros respondentes - mais especificamente RC, ZP, MC e NM - também mencionaram as Diretrizes do curso e citaram as DCN.

De acordo com RC, houve uma reestruturação do projeto pedagógico do seu curso, ainda em 2023, que se trata de uma diretriz à promoção da autonomia. O curso em que leciona *“tem como diretriz uma proposta de pensar a autonomia do estudante”*, pois o mercado em comunicação é diverso.

O participante MC acredita que há esforços e atitudes para formar os discentes com autonomia, mas, segundo ele, isso não acontece como os docentes gostariam. O docente comenta que há uma dependência em relação à tecnicidade nos processos, por esta se tratar do que ele chama de “guarda-chuva” da comunicação. A partir da discussão que aconteceu em 2013, sobre o debate que envolveu a criação das novas Diretrizes Curriculares para a profissão e sobre a vinculação de Relações Públicas com a comunicação, MC afirma:

É porque a gente não tem a comunicação como um fim, ou seja, as relações públicas não fazem comunicação para comunicar, eles se comunicam com outro fim, com fim de relacionamento, com o fim de qualificação de relacionamento, enfim, de outras questões, que não são, digamos, a comunicação em si (MC).

NM acredita que o curso forma estudantes para a promoção da autonomia, tomando por base as Diretrizes Curriculares Institucionais das DCN. Para o docente, é importante conhecer os perfis, os anseios e expectativas dos estudantes, para contemplar aqueles interessados na formação acadêmica e aqueles interessados pelo mercado de trabalho. NM afirma que nos cursos que coordenou “existia muito essa

pretensão de ter um, um aluno, obviamente, depois um profissional que pudesse ser autocrítico e pudesse, é, ter esse protagonismo de aprendizado”.

A partir das entrevistas, observei também que expressões como “*curricularização da extensão*”, “*extensão*” ou “*atividades de extensão*” foram apontadas por muitos docentes nas respostas às perguntas 1 (ZP), 3 (RC e ZP), 5 (AN), 6 (LC), 7 (ZP) e 9 (MC, ZP e LC), no sentido de apontar quais mudanças se fizeram presentes a partir da imposição nos projetos pedagógicos de cursos sobre a carga horária de práticas educativas para os fins de extensão.

O docente ZP justifica que “*antes você fazia essas atividades de extensão, assim como uma atividade complementar e agora não, isso é estruturado dentro do curso e aí a gente precisa de um estudante novo e de um professor novo, também*”. De acordo com o participante, a atividade de extensão era parte integrante ou era vista como uma atividade complementar, diferenciando-se, a partir das novas DCN e dos ajustes realizados em projetos pedagógicos de cursos de Relações Públicas, dada a importância do olhar para o social e para as comunidades.

Ao mesmo tempo, ao se referir aos componentes curriculares, reforçando a questão da inclusão da curricularização da extensão em carga horária dos cursos, ZP relata que já foram realizadas discussões sobre essa questão e aponta ser necessária uma articulação do que é próprio de cada componente ao tratar dos assuntos sobre a comunidade definidos aos estudantes.

Todos os participantes expuseram seus pontos de vista e apresentaram seus argumentos alicerçados em suas experiências docentes. Ao analisar as respostas, percebe-se que há um posicionamento bastante claro sobre a importância de posturas autônomas em relação ao papel que exercem e às práticas que desenvolvem para estimular o crescimento profissional dos discentes, conforme relata AN:

Acho que essas últimas diretrizes, as de 2014, já trazem uma perspectiva nova do ponto de vista da gente formar um profissional um pouco mais autônomo nessa reflexão de gestão, dentro de uma organização, mas eu ainda vejo que a profissão, deve ser uma profissão que está num processo de amadurecimento no Brasil.

Para concluir, MT problematiza a questão e acredita que não são propriamente os cursos de Relações Públicas que formam estudantes para a promoção da autonomia, mas sim o processo de educação, e acrescenta que, de forma geral, o curso de Relações Públicas “*forma bons fazedores, não bons pensadores*”:

Não existe essa promoção da autonomia, né? E aí, quando eles chegam na vida adulta, no início da vida adulta, e, e, nós tentamos promover essa autonomia no ensino superior, a minha sensação é de que ele não está preparado para aquilo, então ele não vai saber ser autônomo, se ele não, se ele na vida dele, não aprendeu a ser aquilo, né? Então, eu acho que a gente, em partes, consegue quando a gente consegue promover essa reflexão (MT).

MT defende que o estímulo em relação aos pensamentos e à capacidade de reflexão do discente resulta em estímulo à autonomia, ao que acrescenta uma indagação: “*por que que a gente tem que fazer sempre da mesma forma, né?*”, instigando, assim, a busca de reflexão, que, segundo ele, nem sempre se aplica no exercício docente.

No que diz respeito à qualidade no processo educativo do Brasil, Fagundes (2012) alerta para a necessidade de um replanejamento de diversas questões, e descreve a transição do ensino médio para a educação superior como uma fase problemática e que requer preocupação e constantes debates em busca de uma qualificação acerca das práticas educativas.

São necessários estudos, debates e busca de reflexão acerca de práticas docentes e de diversas situações dos meios em que discentes frequentam em seu percurso escolar até chegarem à fase da transição do ensino médio para o superior.

Observei, assim, que, entre os respondentes, existem posicionamentos distintos em relação à formação dos cursos. Ao considerar os depoimentos dos docentes no sentido de compreender as suas experiências, conclui que ainda existem oportunidades que precisam ser avaliadas, e estas reflexões se colocam assertivas no que tange à autonomia no exercício docente e nas práticas discentes que podem corroborar para ressignificar novas práticas educativas.

4.2.1.3 Práticas em sala de aula

A pergunta 5 - “Relate as práticas que utiliza em sala de aula do curso de Relações Públicas que considera promotoras da autonomia dos estudantes. Justifique a sua resposta” - está classificada na categoria “autonomias docente e discente” e emerge do eixo “práticas em sala de aula”.

Identificou-se que os participantes conhecem o conceito de autonomia no exercício docente ao apresentarem suas práticas e algumas observações sobre a sua aplicabilidade.

A partir da análise do material, uma questão se colocou: “as respostas foram apresentadas considerando-se a autonomia ou foram citadas as práticas educativas docentes desenvolvidas nos cursos?”

Para tentar esclarecer o questionamento, optei por esquematizar no quadro 14 uma relação de práticas que são desenvolvidas por cada participante, de forma facilitar a interpretação dos resultados, conforme a percepção sobre as respostas:

Quadro 14 - Práticas docentes em sala de aula, consideradas promotoras de autonomia.

Siglas dos participantes	Práticas dos docentes	Observações sobre as práticas
NM	Atividades do semestre e debate final após cada aula	Oferecer e sugerir atividades de autocrítica e reflexão
MR	Metodologias ativas, benchmarking e grupos expositivos	Aulas diferentes das expositivas, busca de dados pelo aluno
SA	Projetos colaborativos e temáticas	Alunos escolhem temas, gestão de riscos e crises
AM	Ferramentas de dados	Ferramentas de monitoramento, de construção, quais usar e como usar.
PB	Transmissão de conteúdo, debate sobre plano de ensino, conteúdos por projetos	Definição de trilhas e disciplinas em unidades de aprendizagem
VL	Experiências práticas com clientes	Parecido com antigo projeto experimental, com diretrizes e apresentações
RC	<i>RP Maker</i> e projetos com interface	Dinâmica do fazer, desafio o aluno a pensar e articulação entre disciplinas
VO	<i>Peer Instruction</i> e Produção de ensaio	Alternativas e livre escolha de temas
MT	Teoria e cases/relações antinômicas	Correlação de teoria e prática para promoção da discussão e opinião
LC	Cases atuais, análise da conjuntura	Associação da teoria com exemplos práticos
AN	Questionário	Identificar a turma e como ela gostaria de aprender
ZP	Diálogo, ouvir e atender	Perspectiva dialógica e base na realidade dos alunos
MC	Avaliação presencial e escrita, metodologias ativas e aulas invertidas	Possibilidade de discutir e poder avaliar, permissão de construção e propostas

Fonte: Autoria própria.

A promoção da busca da autonomia pelos docentes ocorreu de forma significativa. Constatei também a presença da autonomia nas práticas educativas docentes: a palavra “autonomia” foi mencionada por 08 docentes, os quais relataram o cuidado em seus planejamentos e planos de ensino para motivar os discentes a atuarem ativamente em atividades. A preocupação em planejar as aulas contribui para uma participação maior e mais assertiva em busca dos resultados do aprendizado.

AN relatou que desenvolve e aplica questionários já nas primeiras aulas para identificar o perfil da turma e suas expectativas em relação ao aprender, mencionando a adoção da autonomia no exercício de suas atividades: “[...] *por isso, tentar adaptar os meus métodos, daquele conteúdo que eu preciso passar, dentro das perspectivas da turma e eu promovo ao longo do semestre vários momentos onde eles, é, tem que protagonizar a ação em relação a alguns conteúdos [...]*”.

O docente AM aponta o uso das ferramentas de dados como busca de determinar o que o aluno quer, pois, “*o aluno tem autonomia para escolher e ir atrás de um cliente, correr atrás, escolher. Ele tem autonomia, claro, com nossa orientação como docente, mas, de apresentar propostas para esse cliente [...]*”.

Visando oferecer desafios aos discentes, RC afirmou que trabalha com projetos interdisciplinares, como a dinâmica do *RP Maker*, ao adotar práticas para estimular o aluno a fazer, desafiando-o a pensar em alternativas e soluções:

[...] a gente traz essa filosofia para dentro do curso e convida e desafia o aluno a pensar em soluções, em alternativas para problemas reais da comunidade, então para a gente isso é um incentivo à autonomia, porque é justamente isso que o aluno vai encontrar no mercado [...].

Mencionando a palavra “*autonomia*”, VL afirma que costuma trabalhar com os discentes em dinâmica que chama de “*experiências práticas com clientes*”, a partir de práticas em sala de aula nas disciplinas que ministra. O docente relatou que é ele quem dá as diretrizes em sala de aula e os alunos se prepararam para desenvolver adequadamente as atividades, ao serem estimulados a se organizar acerca das propostas apresentadas, fato que prevalece em todos os componentes curriculares: “[...] *trabalhando essa autonomia eu acho que tem ‘N’ outras disciplinas*”/ VL defende que justifica fazer o uso dessa prática que envolve a autonomia ao relatar que outros colegas que atuam em sua IES trabalham de forma similar. Para ele, os alunos “[...] *vão fazendo escolhas, eles vão construindo ali o trabalho deles e nessa construção*

eles vão aprendendo, porque eles erram e aí eles percebem o erro, voltam atrás e refazem". O respondente conclui falando que dessa forma a prática se apresenta mais interessante, pois há uma troca entre o docente e os discentes.

Os docentes MC e MR mencionam a metodologia ativa, esclarecendo que adotam dinâmicas e aulas invertidas, diferentes da aula expositiva, para que o aluno possa construir e propor as suas atividades.

Uma preocupação exposta por MR e por SA é o uso do ChatGPT - uma ferramenta/plataforma capaz de oferecer respostas, soluções e resoluções de problemas por meio de mensagens similares a uma conversa. Trata-se de um aplicativo de processamento de linguagem para fins de realização dos trabalhos que causa impacto nos resultados acadêmicos, pois caminha no sentido contrário aos aspectos metodológicos e didáticos baseados em práticas educativas que incentivem a autonomia discente (Curvelo, 2023). Esse aplicativo de inteligência artificial faz tudo sozinho e, de acordo com SA, tornou inviável a prática de propor trabalhos para casa: *"[...] eu não consigo mais dar trabalhos para os meus alunos, porque são muitos alunos, então você não vai ficar como fiscal do Google, para saber se o cara fez no ChatGPT"*.

O ChatGPT faz parte de uma nova geração de sistemas baseados em Inteligência Artificial que consegue ter diálogos baseados em informações obtidas em bancos de dados, publicações na internet e outras fontes do mundo digital. Além de manter diálogos, a aplicação é capaz de produzir imagens e vídeos a partir dessas mesmas fontes de informação (SA).

O docente VO ressalta a instrução por pares (*Peer Instruction*), pois, para ele, corresponde a uma estratégia de ensino que preza por ações colaborativas e dinâmicas. Já NM relata propor atividades ao longo do semestre para que seja possível obter mecanismos de autocrítica, realizar uma autorregulação, estabelecer critérios e provocar reflexões. Por fim, MT afirma que apresenta a teoria e solicita que os discentes pesquisem um case para que façam a análise e correlação entre a teoria, promovendo a discussão, pois o discente gosta de expressar suas opiniões e de falar. MT comenta que *"nessas relações, nessas dinâmicas, nessas dualidades, ou como eu chamo, nessas relações antinômicas, nós temos possibilidade de reflexão, e aí essa reflexão ela promove essa autonomia, na minha opinião"*.

4.2.2 Compreensões e ressignificações por meio da autorregulação

Neste tópico procurei identificar e compreender o nível de conhecimento sobre o conceito e observar possíveis ressignificações da autorregulação em práticas educativas de docentes dos cursos de Relações Públicas

Tortella, Rosário e Polydoro (2018, p. 329) apontam que:

A autorregulação da aprendizagem é definida como um processo ativo em que os sujeitos estabelecem os objetivos que orientam suas aprendizagens, no sentido de monitorizar, regular e controlar cognições, comportamentos e motivações, a fim de alcançar aqueles objetivos.

Já Frison (2016, p. 15) define o que são práticas de intervenção na busca de promoção de processos de autorregulação no processo de ensino e aprendizagem:

[...] as práticas de intervenção integram propostas de ensino e de estratégias de aprendizagem, buscando a promoção de processos de autorregulação da aprendizagem no estudante; a autonomia e o controle em relação a seu desempenho na aprendizagem; o desenvolvimento de competências e de atitudes nos componentes que integram a autorregulação (comportamental, metacognitiva, motivacional e volitiva), atendendo aos diferentes contextos; o ensino aos alunos sobre como autorregular as aprendizagens; a reorganização e a estruturação de ambientes de aprendizagem, que permitam aos estudantes construir conhecimentos e mobilizar recursos para aprender a autorregular as aprendizagens, a fim de transferi-las e aplicá-las a futuras atividades.

A partir dos depoimentos dos respondentes, constatei que a autorregulação é uma novidade no que se refere às práticas educativas dos docentes dos cursos de Relações Públicas.

A segunda categoria analisada engloba as “compreensões e ressignificações das práticas docentes por meio da autorregulação” a partir dos eixos: exercício docente, papel do curso na formação de processos, meios utilizados na condução de resultados, práticas diferenciadas para abordagens, e conteúdos e contribuições para a profissão e práticas. O quadro 15 oferece um panorama detalhado da estruturação da análise:

Quadro 15 - Composição da segunda categoria.

	PALAVRAS-CHAVE	CATEGORIAS DE ANÁLISES	EIXO	QUESTÕES
Relações Públicas	Autorregulação da aprendizagem	Compreensões e ressignificações por meio da autorregulação	Exercício docente	2- O que você entende por <u>autorregulação da aprendizagem</u> no exercício docente do curso de Relações Públicas?
			Papel do curso na formação de processos	4- Qual o papel do curso de Relações Públicas na formação de processos que envolvem a <u>autorregulação da aprendizagem</u> dos estudantes?
			Meios utilizados na condução de resultados	6- Você considera que os meios utilizados para o processo de ensino podem conduzir a diferentes resultados no que diz respeito aos <u>processos autorregulatórios</u> ? Justifique a sua resposta.
			Práticas diferenciadas para abordagens de conteúdos	9- Você utiliza práticas diferenciadas <u>autorreguladas</u> para as abordagens dos conteúdos programáticos dos componentes curriculares? Quais?
			Contribuições para a profissão e práticas	10- No seu ponto de vista, a <u>autorregulação</u> pode trazer contribuição(es) para a profissão e para as práticas de Relações Públicas? Justifique a sua resposta.
			Contribuições para a formação de estudantes	11- Na sua concepção, o que a <u>autorregulação</u> pode trazer de contribuições para a formação dos estudantes de Relações Públicas?

Fonte: Autoria própria.

4.2.2.1 Exercício docente

A pergunta 2 - “O que você entende por autorregulação da aprendizagem no exercício docente do curso de Relações Públicas?” – se insere na categoria “Compreensões e ressignificações por meio da autorregulação” e emerge do eixo “Exercício docente”.

As respostas apresentadas apontam o desconhecimento do conceito de autorregulação e levantam dúvidas para os docentes quanto à sua definição: “[...] não conheço, [...] eu não o conheço o termo específico, mas deve ser alguma coisa relacionada aos alunos entenderem que estão caminhando no processo de aprendizagem [...]” (PB); “me parece que já é um conceito que a gente trabalha muito pouco” (AN); “veja se eu estou correta, por favor. Se eu não tiver, você tem a liberdade de me corrigir. Acho que a palavra não sei se é monitoramento, você autorregula, você monitora um pouco o desempenho” (AM); “autoaprendizagem, [...] se a gente pegar o

sentido literal da palavra, aí não é o fazer. Especificamente tem ali o RP, mas a autorregulação, é, no meu entendimento é a gente ter que estar sempre se aprimorando” (LC); “[...] no sentido de autorregulação acredito que entrariam algumas questões que podem ser de competência”, (...) “seria pensar a ação dos colegiados como um conselho de curso que tem a competência de pensar” (RC).

O respondente VL define a autorregulação como *“um exercício, não do docente, mas do discente. Não sei. Eu estou falando aqui, é, a partir do que o termo me traz. De informação, conceitualmente falando, eu não saberia te dizer o que é”. “[...] eu acho que essa questão do autoconhecimento, né? É o desenvolvimento de práticas de estudo que propiciam uma aprendizagem que seja a melhor possível” (VL).* Já MR afirma: *“autorregulação, eu entendo, talvez como mecanismo da própria instituição em fazer essa, esse controle, em fazer esse monitoramento, em fazer esse acompanhamento das, a, daquilo que está previsto [...] no programa do curso e aquilo que pode ser desempenhado, é, como as atividades práticas a cada semestre” (MR).* SA aponta: *“eu trabalho a questão da auto regulação e eu não sei se eu não consigo desvincular autorregulação profissional da educação” (SA).* O docente VO declara que esse termo *“já é mais difícil de definir. Autorregulação do aprendizado, né? (..) eu acho que é quando a gente utiliza, posso estar enganada, metodologias em que o próprio aluno consegue verificar ali o aprendizado dele, do conteúdo” (VO).* ZP explica que *“[...] esse conceito, não é um conceito que a gente usa cotidianamente. Assim, eu acho que tem uma aproximação maior com as questões relacionadas à pedagogia” (ZP);* Para MC, *“[...] autorregulamentação da aprendizagem, [...] acredito que [...] é essa, essa possibilidade da estruturação, estruturação do modo de pensar da, da, é, da forma de se pensar a, a profissão do modo de se estruturar a profissão” (MC).* O respondente NM defende que *“para o docente a autorregulação tem que ser um processo empático. [...] ela precisa ser observada do ponto de vista crítico, do aprendizado do aluno, então é o aluno é que vai dar todos esses subsídios, todos esses indicadores, para ver se ele está fazendo o seu processo de autorregulação, de autonomia, de aprendizado”;* MT, por sua vez, acredita *“que talvez esse seja a grande relevância da tua tese, o teu trabalho, para o nosso ensino, porque nós não somos acostumados a lidar com esse conceito” (MT):*

[...] nós não somos formados para ser professores, né? Nós, profissionais de relações públicas, nós não estudamos para isso. Nós estudamos para sermos profissionais de mercado. Em determinado momento da vida ou nos

aproximamos da docência, aí começamos, acredito que foi assim comigo que foi, acredito que foi assim com você e com muitos nossos outros colegas. E isso é um impeditivo, porque muitas vezes em sala de aula você pensa em reproduzir a lógica do mercado, mas a lógica do mercado, ela precisa ser reconfigurada, revista, então essa, essa questão da autorregulação, da autonomia, de como que esse processo se dá. Ele é muito pouco trabalhado, né? Eu vou reforçar também uma coisa: quando a gente vai para a nossa literatura básica, por exemplo, nas nossas referências da área no ensino, nunca se apropriou desse conceito, nunca se falou desse conceito. Então é uma coisa que é bem importante, sim. Eu acho que a nossa área carece demais ainda, dessa, desse ponto de vista. (MT).

Os trechos extraídos das entrevistas foram selecionados dada a importância de ressaltar que há diferentes graus de conhecimento e familiaridade em relação ao conceito de autorregulação. As respostas vão ao encontro do que foi apresentado pelos mesmos participantes na primeira etapa da coleta de dados, a saber, a aplicação do questionário, apresentada no subitem 4.1 e retomada no quadro 16, abaixo:

Quadro 16 - Conhecimento sobre autorregulação da aprendizagem – questionário.

INICIAIS DO NOME:	CONHECIMENTO SOBRE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM
AN	“Sim”
AM	“Sim”
LC	“Já ouvi falar”
PB	“Conheço parcialmente”
RC	“Conheço parcialmente”
VL	“Não”
MR	“Não”
SA	“Conheço parcialmente”
VO	“Não”
ZP	“Nunca ouvi falar”
MC	“Conheço parcialmente”
NM	“Conheço parcialmente”
MT	“Já ouvi falar”

Fonte: Autoria própria.

Chamou a atenção o fato de os docentes SA e MC mencionarem a palavra “autorregulamentação” apontando para a dúvida sobre o entendimento da pergunta e a distinção entre as concepções de “autorregulação” e “regulamentação”. Não se pode avaliar se os docentes mencionaram a palavra pelo fato de a profissão de Relações Públicas ser regulamentada.

4.2.2.2 Papel do curso na formação de processos

A pergunta 4 - “Qual o papel do curso de Relações Públicas na formação de processos que envolvem a autorregulação da aprendizagem dos estudantes?” - integra o eixo “papel do curso na formação de processos”.

Essa pergunta específica despertou outros questionamentos acerca dos conhecimentos que os participantes mostraram sobre os conceitos de autorregulação: “Todos os docentes têm pleno conhecimento sobre os projetos pedagógicos dos seus cursos de Relações Públicas para saber qual o papel desempenhado?”; “Algumas respostas podem ser consideradas evasivas ou generalizadas no que diz respeito ao papel do curso na formação de processos que envolvem a autorregulação?”; “É possível que o prefixo “auto” - na palavra “autorregulação” - tenha conduzido as respostas a alguns direcionamentos, sem que o conceito fosse realmente claro ou conhecido?”.

As respostas apontaram para várias direções, tais como: o fato de ainda haver poucos estudos sobre a autorregulação na área de comunicação e de educação; a necessidade de maior preparo no conhecimento docente; a dificuldade em responder por se tratar de questão complexa; a necessidade de se aplicar conceitos em todas as disciplinas e não só em uma.

Em sua resposta, AN comentou que acha que esse conceito ainda não é claro, que o assunto não é discutido, e os docentes acabam por seguir o ensino tradicional dentro de seu papel regular:

Eu conheço esse conceito por meio da área da educação, mas nos cursos de comunicação de forma geral, a gente trabalha pouco e a autorregulação e também tem muito a ver com a questão da autonomia do aluno nos processos regulatórios que dizem respeito, especialmente à questão da avaliação do ensino aprendizagem.

O docente PB aponta que existe poucos estudos sobre a área da Educação, de comunicação e de Relações Públicas, o que impacta na formação docente e discente: “*eu acho que é, obviamente, todo projeto político pedagógico do curso. Ele tem que buscar essa autorregulação dos alunos, mas também, a gente precisa de docentes mais preparados, que entendam que a área de educação é uma carreira*”.

O respondente NM descreve que o curso se encontra muito ligado às práticas e ao planejamento pedagógico, além de aplicado às Relações Públicas:

Nesse processo de autoavaliação, de autorregulação, muito numa autocrítica, se ele foi participativo, se ele entregou o que ele tinha que entregar, se ele, é, cumpriu as demandas que foram passadas e o quanto ele se avalia nessa entrega, nesse processo de, de autonomia e de autocrítica.

Para VO, foi bastante difícil responder, pois acredita que a autorregulação da aprendizagem parte do docente, não importando seu vínculo a determinado curso, e isso envolve metodologia e didática; ou seja, desde que vinculado a algum curso, o docente pode desenvolver a autorregulação.

MC alegou que a pergunta é complexa e disse que acreditava não saber responder. Afirmou, porém, acreditar que o docente tem uma função ampla: *“essa visão holística dos processos organizacionais, eu creio que é o direcionamento a partir dessa visão holística, trazer subsídios para contribuir, seja lá com a área que for, inclusive com essa autonomia da aprendizagem”*.

Para o respondente MT, *“seria um papel fundamental no sentido de promover essa auto-organização, essa autorregulação, essa autonomia nos alunos”*. O docente afirma que de nada adianta ações de autonomia em algumas disciplinas e não em todo o resto, e defende a necessidade de um olhar sistêmico do curso para que a autonomia seja implementada de forma geral em todas as disciplinas: *“tem que ter, ser visto isso, como uma forma sistêmica, e esse é um grande desafio, mas o papel do curso é fundamental”*.

4.2.2.3 Meios utilizados na condução de resultados

A pergunta 6 - “Você considera que os meios utilizados para o processo de ensino podem conduzir a diferentes resultados no que diz respeito aos processos autorregulatórios? Justifique a sua resposta” - se insere na categoria “compreensões e ressignificações por meio da autorregulação”.

Notei que as respostas parecem ter sido limitadas ao questionamento de que os meios utilizados poderiam conduzir a diferentes resultados em sala de aula, o que me suscitou alguns questionamentos: “Os docentes tiveram a clareza de que se tratava de uma ligação com os processos autorregulatórios?”; “Os respondentes comentaram acreditam nos resultados referentes aos processos autorregulatórios ou em diferentes resultados?”; “Os respondentes teriam pensando nas metodologias

ativas ao serem questionados sobre os meios utilizados para as suas práticas educativas?”.

Em todas as respostas à entrevista o “sim” se fez presente, ainda que os docentes tenham mencionado, em sua maioria, “acreditar que sim” ou “eu acho que sim”, conforme mostra o quadro 19.

Quadro 17 - Trechos de respostas da pergunta 6.

INICIAIS DO NOME:	CONSIDERA QUE OS MEIOS UTILIZADOS NO PROCESSO DE ENSINO PODEM CONDUZIR A DIFERENTES RESULTADOS NO QUE DIZ RESPEITO AOS PROCESSOS AUTORREGULATÓRIOS?
AN	“Sim”
AM	“Sim”
LC	“Eu concordo plenamente”
PB	“Sim”
RC	“Sim, acredito que é muito importante”
VL	“Eu acho que, que sim, fazem diferença”
MR	“Acredito que sim”
SA	“Sim”
VO	“Com certeza”
ZP	“Eu acho que sim”
MC	“Eu creio que sim, em certa medida”
NM	“Eu acho, acredito que sim”
MT	“Eu acho que sim, com certeza”

Fonte: Autoria própria.

Para o respondente PB, são os meios, os trabalhos, a forma, o docente e o plano de aprendizagem que acabam impactando os processos de autorregulação e aprendizagem. Já AM afirma que os resultados serão diferentes, dependendo do recurso utilizado. LC, embora concorde plenamente, afirma que “*isso não vem pronto e não vem em livro de receita*”. O docente AN reforça a importância do método e do meio. AN, por sua vez, aponta a importância de estudos como o proposto nesta tese:

Então, eu acredito, sim, que as metodologias são muito importantes e por isso que eu te disse antes, Célia. Que, é, acho que teu estudo nesse sentido é muito interessante porque a gente precisa discutir, na nossa área, metodologias, especialmente as metodologias ativas de aprendizagem, que são muito confundidas com, por exemplo, eu vejo muito essa questão, “ai eu vou usar a sala de aula invertida, que é, o aluno vai pesquisar pra mim”, não é isso, né? É, então, conhecer as técnicas e desenvolver as técnicas da forma como elas foram pensadas. Para mim, faz toda a diferença nesse resultado final.

A resposta de AN confirma aquilo que este estudo buscou, como objetivo geral: “analisar as concepções e os aspectos das práticas educativas que os docentes dos cursos de Relações Públicas no Brasil consideram como promotoras da autorregulação e de autonomia do discente”. Estudo que e foi delineado para responder à seguinte pergunta: “quais práticas educativas os docentes de Relações Públicas consideram promotoras de autorregulação e de autonomia do aluno?”.

O respondente SA aponta preocupação sobre questões que envolvem um mercado “*mais regulamentado, [...] de apenas fiscalização, de regulação*”, e afirma que “*a autorregulação é do mercado, então, praticamente o mercado todo está dessa maneira o ensino precisa aprender com isso*”, mencionando que “*a gente está num processo de reconstrução da educação. Muito foi em função da tecnologia e cabe a nós, educadores, percebermos isso*”.

Os docentes demonstram preocupação com os rumos da educação, mas, ao mesmo tempo, seus depoimentos evidenciam a falta de compreensão acerca do conceito de autorregulação, considerando o enfoque dado à fiscalização e às práticas profissionais.

4.2.2.4 Práticas diferenciadas para abordagens de conteúdos

Este subitem descreve a autonomia da aprendizagem sob a ótica do eixo “práticas diferenciadas para abordagens de conteúdos”, ao analisar a pergunta 9 - “Você utiliza práticas diferenciadas autorreguladas para as abordagens dos conteúdos programáticos dos componentes curriculares? Quais?”

O docente AN considera relata:

Eu uso isso mais nas disciplinas de início. É, especialmente as práticas que envolvem avaliação e autoavaliação de processos em grupo, mas nas disciplinas mais de fim de curso, eu não tenho isso como uma prática sistemática. Usar essas práticas autorreguladas mais em início de curso, que é onde eu vejo que eles sempre podem desenvolver um pouco mais essa questão, precisam desenvolver um pouco mais a questão da autonomia.

Em resposta à pergunta 9, os docentes apresentaram as práticas por eles desenvolvidas, as quais são práticas diferenciadas, independentemente do grau de conhecimento a respeito dos conceitos de regulação (Cf. quadro 18).

Observei que as respostas sobre as práticas docentes adotadas em salas de aulas não estão necessariamente ligadas à implementação de processos autorregulatórios. Tal processo pode oferecer benefícios ao aluno, pois, de acordo com Ganda e Boruchovitch (2018, p. 77), possui indícios e princípios que o norteiam:

Há, inclusive, indícios de que a promoção da autorregulação pode trazer benefícios ao aluno não somente do ensino fundamental e médio, mas também do nível superior. A habilidade autorregulatória favorece o desenvolvimento do aluno não apenas no ambiente acadêmico, mas também em sua prática profissional, já que os princípios que norteiam o processo autorregulatório, como, por exemplo, o monitoramento, o controle e a reflexão, podem ser aplicados em diversas áreas da vida de uma pessoa (Bembenutty & White, 2013; Schunk & Zimmerman, 2008; Wolters & Benzon, 2013).

O docente AM relatou que propõe aos discentes a elaboração de um roteiro ou de um briefing, apresentados com bastante antecedência, assim como a data de entrega. LC afirma que não há uma (única) receita para o desenvolvimento da autonomia: em um primeiro momento se realiza a aula teórica expositiva, seguida da discussão de um case, da entrega de trabalho, e, por fim, da apresentação de seminário – sendo este um dos possíveis protocolos - e, portanto, não o único e nem obrigatório -, que costuma adotar. O respondente PB adota uma teoria base, a partir de artigos e com livros, como fase de construção do conhecimento de forma horizontalizada. Já RC busca oferecer dinâmicas para os conteúdos e trabalha com: *“competências que permitam ao estudante, é, desenvolver capacidades que o tornem mais autônomo, é, que também, né, fortaleçam, é, dimensões, é, emocionais, cognitivas”*. O docente VL aponta, em sua resposta, para várias dinâmicas, tais como: pesquisa de opinião, oficinas, aulas temáticas, pré-projeto de pesquisa, atividade qualitativa com pressupostos, atividade quantitativa/quadro de hipóteses, desenho amostral, e somente depois parte para a proposta e a execução do trabalho em campo. MR procura traçar o perfil da sala para definir o tempo necessário pela turma para desenvolver as atividades, a assim, inicia as dinâmicas, que incluem, por exemplo, leitura sobre tema, e/ou elaboração de um produto final sobre a temática, e/ou realização de diferentes atividades para a mesma temática. O respondente SA permite ao aluno escolher os seus objetos de estudo, quando expõe assuntos contemporâneos do dia a dia: *“a teoria é básica e a teoria é a base para o ensinamento, mas o espelho da teoria é dinâmico, totalmente dinâmico, então nesse aspecto eu acho que eu estou próximo da auto regulação”*.

Ainda em relação à pergunta 9, VO afirma que trabalha com a proposta de redação de ensaio a ser apresentado na última semana de aula, quando os textos circulam entre os colegas, permitindo que um leia o ensaio do outro e são expostos comentários e perguntas, a exemplo do que se passa nos congressos científicos: “*E aí então, eu acho que é uma prática de auto regulação, deles mesmo tendo que se avaliarem, mas é só uma parte pequena do conteúdo avaliativo*”. MC descreve um projeto interdisciplinar/ transdisciplinar que envolve três cursos: Relações Públicas, Publicidade e Propaganda e Jornalismo, porque se trata de um projeto interdisciplinar: “*não é um projeto do curso de Relações Públicas, não é um projeto do curso de Publicidade e Propaganda, não é um projeto do curso de jornal. É um projeto em que os três cursos estão envolvidos*”. O docente NM descreve que trabalha, dentre outras atividades, com a sala invertida, na qual os alunos são os professores em determinado momento, responsáveis por apresentar alguns temas e conteúdos e promover debates em sala de aula. MT não conseguiu precisar as práticas autorreguladas, e relatou que apresenta a problemática para os alunos para que eles reflitam sobre ela, se inquietem e se reconfigurem a partir das discussões. O docente também adota a prática da jornada do herói, o *storytelling* (com 12 passos), e acrescenta:

Então eu, eu acho que a gente carece sempre de formação. Não posso dizer que hoje, com, sei lá, 8 anos de docência, uma experiência de 8 anos de docência, que eu consiga me dizer assim, que eu estou perfeito. Eu acho que eu ainda preciso aprender muito. Nós precisamos sempre estar aprendendo e, e nos atualizando, e eu acho que esse é um ponto da autorregulação, que é bem importante mesmo.

Os docentes participantes – oriundos de IEs das mais diversas regiões do país -, adotam propostas de práticas educativas que possibilitam o processo de ensino e aprendizagem, sendo essas planejadas, organizadas e executadas com o olhar direcionado ao discente. Mesmo que muitos dos respondentes ainda não tenham o conhecimento pleno sobre a autorregulação na aprendizagem, percebe-se que se autorregulam, pois perpassam etapas do processo regulatório: o monitoramento, o controle e a reflexão (Ganda e Boruchovitch, 2018).

4.2.2.5 Contribuições para a profissão e práticas

A pergunta 10 - “No seu ponto de vista, a autorregulação pode trazer contribuição(ões) para a profissão e para as práticas de Relações Públicas? Justifique

a sua resposta” – encontra-se na categoria “compreensões e ressignificações por meio da autorregulação” e no eixo “contribuições para a profissão e práticas”.

Devido à extrema relevância dessa questão, registro aqui a preocupação a respeito do (des)conhecimento total ou parcial dos participantes sobre os conceitos de autorregulação e sua aplicação efetiva nas respostas.

Desse modo, optei por apresentar os apontamentos que responderam, efetivamente e com justificativas, à questão e/ou que puderam esclarecer se a autorregulação efetivamente oferece contribuições para a profissão e para as práticas educativas.

As respostas diretas foram: “*Eu acredito que sim*” (AN, LC, RC, VO,); “*Sim*” (AM, PB, MC); “*Acho que sim*” (VL, MR, ZP, MT); “*Sem dúvida*” (SA); “*Sim, com certeza*” (NM).

O respondente AN acredita na contribuição da autorregulação em nossas práticas educativas, e toca num ponto que vale uma reflexão: o fato de que o docente precisa conhecer os conceitos para depois conseguir aplicá-los, o que não se realiza de forma isolada:

Eu acredito que sim, mas desde que isso seja feito de forma intencional, porque, hoje quando a gente fala de, de autorregulação, isso ainda fica muito no nível de, do processo de ensino aprendizagem, né? Então eu acho que isso pode trazer uma contribuição desde que eu entenda esses conceitos e consiga trazer isso para dentro do desenvolvimento desse perfil do profissional egresso que eu desejo, é, mas isso teria que ser feito de forma intencional e articulada entre os professores. Porque tem uma outra coisa, né, Célia? Não adianta eu fazer sozinha. É, um professor fazer sozinho. Eu quero dizer, né, não adianta eu usar a técnica X ou Y se os outros, então, é, quando eu falo em metodologia de ensino, metodologia ativa de aprendizagem, eu necessariamente preciso falar disso no conjunto dos professores responsáveis pela formação daquele profissional, porque, senão fica uma coisa isolada, então, e eu não desenvolvo isso no conjunto do, do perfil do, dos alunos, né? Mas eu acredito que sim, mas te digo que, é, isso, seriam várias horas de formação pedagógica.

Verifiquei que práticas autorreguladas são desenvolvidas, mas o conceito de autorregulação ainda não foi explorado detalhadamente por muitos docentes, sendo que somente a partir do conhecimento conciso o professor pode passar a se autorregular em seus planejamentos e práticas docentes e pode estruturar suas atividades de forma a preparar seus alunos a serem mais autorregulados, e, conseqüentemente, autônomos. AN defende que o professor não pode realizar suas atividades de forma isolada ao utilizar técnicas e metodologias ativas de ensino e de

aprendizagem, e acredita que o conjunto de docentes é o responsável pela formação do profissional, de modo que ela não desenvolve ações assim, as quais requerem várias horas de formação pedagógica para elaborar o conhecimento dos conceitos de autorregulação.

O respondente AM responde “sim” e complementa que incentiva no discente a capacidade, a responsabilidade e o comprometimento em tudo o que envolve a profissão, propondo que, a partir do próprio trabalho, reflita sobre seus resultados, de forma a compreender que se não obteve sucesso é, possivelmente, porque ele não se autorregulou.

Para o docente RC, a profissão de Relações Públicas trabalha com relacionamentos, e quando a organização estabelece relacionamento com diversos públicos percebe que “[...] sim, é uma grande contribuição da autorregulação, especialmente na formação do profissional de RP, porque é requerido, existe uma demanda na formação de competências relacionadas”. Ele complementa que a autonomia e outras situações são demandas que formam competências e que estas “são promovidas a partir da autorregulação”.

Nesse sentido, VL afirma que com a autorregulação é possível o desenvolvimento de um pensamento crítico, analítico, que oferece ao aluno a revisão de suas próprias práticas.

A participante NM responde que também acredita na importância da autorregulação como forma de oferecer contribuições para a profissão e para as práticas de Relações Públicas na formação de profissionais mais críticos:

Eu acho que não só para as Relações Públicas, para qualquer profissão, pra qualquer pessoa, né? É, eu, sempre falo que a autorregulação ela precisa ser incentivada desde o bebezinho, que começa a chorar e ele precisa de um momento de autorregulação ali. De se autorregular, de ver quais são as suas dores, o que que está acontecendo, quais são os seus pontos, trazendo isso para a ótica dos alunos, desse processo, quais são as suas demandas, quais são as suas necessidades, para que ele possa então entender em que momento ele precisa se aprofundar melhor, ele precisa se dedicar mais, ele precisa entender as suas fraquezas. E isso, para qualquer pessoa do universo é maravilhoso. Para qualquer âmbito, qualquer área da sua vida, seja na área profissional, educacional, pessoal. Então acredito que isso, sim, trará muitos profissionais críticos, é que é o que a gente precisa.

MR responde “acho que sim”, e argumenta a partir do pressuposto segundo o qual a autorregulação seria sempre a forma de propor referência de avaliação, como um parâmetro comparativo: “Então, eu acredito que isso possa colaborar, porque você

já tem condições de criar, dentro do espaço de formação, parâmetros de acordo com o que ele vai encontrar, quando profissional no mercado”.

Para o participante SA, *“sem dúvida” a “Autorregulação, não só em relação à questão do ensino, mas da profissão, mostrará uma visão muito mais ampla e moderna do que a comunicação hoje”.*

VO *“acredita que sim”* e afirma ser a favor da regulação e da autorregulação, sendo que a regulação é normativa e impõe os limites: *“a autorregulação é totalmente necessária, imprescindível, porque a gente precisa que esses profissionais tenham um desenvolvimento crítico, tanto sobre a própria profissão, quanto sobre o campo de atuação deles, quanto sobre o país”.*

Pensin e Nikolai (2013) discutem sobre a necessidade de práticas educativas mais críticas e de novos percursos didáticos-metodológicos no ensino e aprendizagem, os quais poderiam conduzir a rupturas de paradigmas na formação docente e na própria docência.

O entrevistado MC defende a possibilidade de cada indivíduo ter um pensamento diferente e de todos se alinharem e desenvolverem suas atividades sem nenhuma interferência a partir dos conteúdos ministrados. Para ele, *“É, direta ou alguma regulação direta que proíba ou permita algo que você queira fazer”*, no que se refere a ações praticadas tempos atrás e aos primeiros momentos da internet e do pensamento livre, considerando especialmente os aspectos de autonomia.

Já para MT, a autorregulação é a grande contribuição dentro do processo formativo, pois os alunos iniciam o primeiro semestre do curso de um jeito e o concluem totalmente modificados. O respondente apresenta uma analogia com uma viagem, para a qual há um planejamento e depois uma análise do que se ganhou com ela, e finaliza afirmando que, em relação à formação:

[...] essa estruturação, com a autorregulação, é fundamental, acho que a gente pode pensar mais sobre isso, escrevermos mais sobre isso, mas também pesquisarmos mais sobre, porque eu acho que isso, para as relações públicas e para a comunicação de uma forma geral, porque eu acho que esse é o mesmo desafio, tanto no jornalismo como na publicidade também.

4.2.2.6 Contribuições para a formação de estudantes

A pergunta 11 - *“Na sua concepção, o que a autorregulação pode trazer de contribuições para a formação dos estudantes de Relações Públicas”* - inclui-se na

categoria “compreensões e ressignificações por meio da autorregulação” e se insere no eixo “contribuições para a formação de estudantes”. Em resposta a esta questão, a palavra “*autonomia*” foi vezes citada por vários participantes.

Aponto aqui algumas ocorrências: “*Eu acredito que a autorregulação tem muito a ver com isso que eu disse lá no início. Do próprio desenvolvimento da autonomia, do próprio desenvolvimento do sujeito se enxergar no lugar dele e refletir sobre esse lugar, esse perfil do egresso*” (AN); “*Acredito que a autonomia é a capacidade crítica. Uma visão crítica em relação à sua atuação profissional, mas também em relação a própria visão de mundo que eles podem adquirir diante da sociedade e dos contextos político, social, cultural*” (RC); “*Eu acho que a autorregulação permite flexibilizar dessa maneira, dar essa autonomia, para que a instituição, para que o curso, para que de repente até os próprios alunos tenham essa liberdade de criar*” (MR); “*É esse princípio da autonomia deles, deles se desenvolverem mais por conta. Assim, de eles terem um protagonismo e, de novo, eu sempre estou batendo nessa tecla, mas que para mim é importante o desenvolvimento crítico da realidade*” (VO); “*A gente está num momento em que o EAD, ele é um caminho sem volta e a autorregulação no ensino à distância, ela é o principal requisito. Sem essa autorregulação, sem essa não existe aprendizado*” (NM); “*A autonomia, a diferenciação dessa, desse processo de formação da educação básica, que já é viciado, que já é limitado. Eu acho que isso faz um sentido total para o nosso trabalho no ensino superior*” (MT).

Nas respostas de LC e MR, quando abordam a “autorregulamentação”, não fica claro se os docentes se referem à regulamentação da profissão de Relações Públicas ou aos construtos da autorregulação. Uma hipótese é que, nas respostas apontadas, “autorregulamentação” é mencionada no sentido de “autorregulação”. LC comenta que “[...] e ainda como pesquisador, ele tem que ter essa autorregulamentação do que é o pesquisador, (...) e ainda na faculdade e para isso a gente precisa ter um foco muito grande nessa questão da autorregulamentação, que eu vejo que está perdido”. Já MR menciona o conceito ao afirmar: “*acho que não só para RP em geral, mas eu acho que para as diversas habilitações. Ainda mais em comunicação. Eu acho que autorregulamentação, ela permite, de uma certa maneira, pedagogicamente*”.

Identifiquei, assim, nas respostas de LC e de MT, que os docentes percebem a importância das questões abordadas nesta tese, assim como sua importância para uma ressignificação das práticas docentes de RP por meio da autorregulação com ênfase na autonomia. O respondente LC comentou que esta pesquisa vai ser muito

útil e até firmou um compromisso para que a tese seja publicada e difundida em forma de livro:

As pessoas às vezes ficam um pouco desgovernadas dessas coisas e porque não são retrógradas. Acho que está bem obsoleta essa nossa visão a respeito. Seu trabalho vai ser muito útil, inclusive depois de publicado. Um livro né! Para que a gente possa, não, para que tu consigas fazer isso. Olha, eu estou te colocando até um compromisso, que você não me pediu, mas assim, é para nos ajudar. Nós que aqui estamos como professores a nos entendermos. Na importância disso, a gente sabe, mas aí é tanta coisa pra fazer, mas é importante, porque a gente está falando das outras pessoas (LC).

MT, por sua vez, afirma:

[...] o nosso ensino, ele é fruto de uma DCN. Quem foram? Nós sabemos quem foram os colegas, os professores que criaram as DCNs atuais de relações públicas, eu conheço todos eles, mas, eu não sei o que eles entendem sobre a autorregulação e eu tenho e eu confesso que eu sei de autorregulação por causa da pesquisa da Célia. Mas imagina se eu nunca tivesse conhecido a Célia? Eu jamais saberia o que seria autorregulação. Então eu acho que precisa que precisamos entender aquilo que eu falei antes, não somos formados para ser, para sermos professores, somos profissionais que um dia caem de paraquedas numa universidade. Aí você vai para um stricto sensu, mestrado, doutorado na área da comunicação em que a gente tem um monte de caixinhas engessadas. São poucos os colegas que têm esse olhar como nós temos. Como você, que está fazendo seu doutorado em educação, que está tentando ampliar com uma conexão com outra área que eu acho isso extremamente valioso, mas a nossa área, as nossas regras institucionais, dizem que às vezes isso não é bom (MT).

O docente SA acredita que, ampliando o alcance do conhecimento a respeito da autorregulação, será possível prepara melhor o estudante para o mercado:

Eu acho que se você traz uma proposta muito mais abrangente, mais ampla, é, de uma comunicação organizacional, de uma comunicação integrada, trabalhando esse viés com as outras áreas de maneira integrada, sem disputa, é, mas com colaboração, sem reserva de mercado, mas com, com trabalho compartilhado, isso vai trazer para o nosso aluno de RP, uma condição muito mais competitiva. Vai deixar esse aluno muito mais preparado do que ele é hoje.

4.2.3 Capacitações e conscientizações sobre as práticas educacionais

As próximas análises referem-se às práticas educativas docentes de profissionais de Relações Públicas. No capítulo 1, apresentei informações sobre a atuação do profissional de Relações Públicas, o qual só pode exercer qualquer

atividade a partir do registro profissional junto ao seu Conselho regional de classe –, no caso da profissão de Relações Públicas é o Conrerp de sua região, que faz parte do Sistema CONFERP/Conrerps.

A categoria “Capacitações e conscientizações sobre as práticas educacionais” contempla as questões 7, 8 e 12 e os eixos “atividades cognitivas”, “atividades metacognitivas” e “promoção da autorregulação”.

Freire (1996) destaca a consciência que o ser humano tem de saber que ele está em constante estágio de novas buscas de saberes e novos aprendizados. O educador retrata o ser como inconcluso, por fazer parte de um mundo que requer constantes mudanças e aprendizados. Freire aponta a questão da educação é propulsora ser humano no que se refere à permanente busca do aprendizado, o que foi gerado a partir da própria consciência da sua inconclusão.

O autor ressalta que a consciência do ser humano sobre as suas necessidades, fragilidades e potencialidades, auxilia no processo de ensino e aprendizagem, como forma de melhorar as suas capacidades de ensinar e de aprender.

Moreira *et al.* (2016) apresentam, também, suas contribuições para meu estudo ao apontar a falta de consciência do ser humano em se autorregular, o que pode resultar em desempenhos abaixo do esperado, dada a relevância da autorreflexão e a conscientização sobre os caminhos que conduzem e potencializam os saberes e o processo de ensino e aprendizagem. Os autores descrevem que a capacidade de os indivíduos se autorregular é considerada inata, mas, para alcançarem as suas metas, todos desenvolvem as suas capacidades cognitivas, a emoção e o seu comportamento, sendo essas capacidades, porém, nem sempre desenvolvidas conscientemente. Argumentam ainda que na execução do processo de autorregulação o primeiro passo a ser dado é a tomada de consciência da capacidade de se autorregular.

Nesse sentido, reforça-se a definição de Moreira *et al.* (2016, p. 70): “A autorregulação da aprendizagem envolve modificar e direcionar o que se pensa, o que se sente e o que se faz, de modo que sentimentos, pensamentos e ações passem a contribuir para o alcance do objetivo de aprender”.

O quadro 18 apresenta um panorama dessa discussão:

Quadro 18 - Composição da terceira categoria.

	PALAVRAS-CHAVE	CATEGORIAS DE ANÁLISES	EIXO	QUESTÕES
Relações Públicas	Práticas educativas Docentes	Capacitações e conscientizações sobre as práticas educacionais	Atividades cognitivas	7- Suas <u>práticas</u> têm possibilitado aos estudantes a formação e desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e emocionais (atividades cognitivas)? Como você as descreve no curso de Relações Públicas?
			Atividades metacognitivas	8- Suas <u>práticas</u> têm corroborado para estimular a consciência e o monitoramento do ato de aprender (atividades metacognitivas)? Descreva a aplicação prática no curso de Relações Públicas.
			Promoção da autorregulação	12- Descreva quais <u>práticas docentes</u> você desenvolve em sala de aula para promover a autorregulação da aprendizagem com os estudantes do curso de Relações Públicas?

Fonte: Autoria própria.

4.2.3.1 Atividades cognitivas

A pergunta 7 - “Suas práticas têm possibilitado aos estudantes a formação e desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e emocionais (atividades cognitivas)? Como você as descreve no curso de Relações Públicas?” – se insere no eixo das atividades cognitivas, intrínsecas ao contexto da autorregulação da aprendizagem, e na categoria “capacitações e conscientizações sobre as práticas educacionais”.

O docente AN descreve a pergunta como interessante e relata, por sempre visar a questão da autonomia, discute com os alunos sobre o desenvolvimento de capacidades para além da sala de aula. LC disse que gosta de oferecer aos estudantes, por meio das dinâmicas propostas, possibilidades de desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e emocionais.

O responde PB não tem clareza se possibilitou aos estudantes essa formação, mas acredita estar contribuindo para o desenvolvimento das suas capacidades intelectuais. Mencionou o período pós-pandêmico como um desafio ainda maior, e complementa que “*desenvolvendo as competências, melhoram as capacidades intelectuais deles. Capacidades emocionais, é, eu acho que é um desafio*”. O participante VO aponta a importância “*dessa capacidade cognitiva e ao mesmo tempo a emocional, por conta, de ter essa liberdade deles escolherem aqueles objetos que*

afetam mais a realidade deles. Mais do interesse deles, e ao mesmo tempo, ali, nesse caminho”.

4.2.3.2 Atividades metacognitivas

A pergunta 8 - “Suas práticas têm corroborado para estimular a consciência e o monitoramento do ato de aprender (atividades metacognitivas)? Descreva a aplicação prática no curso de Relações Públicas” - faz parte da categoria “capacitações e conscientizações sobre as práticas educacionais” e do eixo “atividades metacognitivas”.

Ao analisar as respostas, identifiquei que os docentes têm procurado desenvolver a consciência e o monitoramento do ato de aprender nas mais diversas formas em sala de aula.

O docente AN descreve: *“eu procuro desenvolver métodos de avaliação de aprendizagem contínua para que ele vá se auto monitorando ao longo do semestre”*, de forma que seja possível realizar as avaliações parciais de forma progressiva. AM alega que os alunos aos quais estava ministrando aulas no semestre em que esta entrevista foi realizada, eram muito exigentes em relação ao plano de ensino e o seu cumprimento. O respondente LC afirmou que não costuma utilizar objetivos em suas aulas, pois não tem como quantificá-los, mas define metas para obter um parâmetro de avaliar e se autoavaliar. O participante PB relata que tem estimulado as práticas por meio de um plano de aprendizagem dialogado, com metodologias ativas, e ressalta a importância que direciona ao plano de aprendizagem. RC comentou que é preciso avançar no que diz respeito à questão abordada por esta pergunta, pois o núcleo de Relações Públicas é pequeno e não consegue realizar um diálogo mais produtivo. A docente VL chama a atenção para o depoimento de um aluno: *“olha a professora, é interessante que quando a gente entrega algo para você, a gente já espera que venha um apontamento crítico de fato, porque isso faz com que a gente saiba exatamente onde a gente precisa é, é, rever o trabalho, ajustar”*. MR aponta uma dificuldade estrutural na IES, *“onde você acaba tendo alunos ingressando em diferentes momentos do semestre”*, o que, *“[...] acaba sendo um desafio para você poder conseguir fazer com que aquele aluno que entrou mais para o meio do semestre tenha a mesma bagagem que aquele que está lá desde a primeira aula dele, quando o semestre começou”*. SA afirma que *“o fato de a gente delegar a responsabilidade,*

eu entendo que você, quando você delega a responsabilidade, você motiva as pessoas, e faz com que as pessoas se tornem mais participativas no contexto". O participante ZP comenta que sempre diz aos alunos que 50% do aprendizado é por conta deles próprios e os outros 50% é responsabilidade do docente. Por fim, MT afirma que tem por orientação institucional apresentar o plano de ensino na primeira aula e comenta que existe a meta compreensão, a qual exige que o aluno desenvolva algumas competências.

4.2.3.3 Promoção da autorregulação

A pergunta 12 - "Descreva quais práticas docentes você desenvolve em sala de aula para promover a autorregulação da aprendizagem com os estudantes do curso de Relações Públicas?" -, localiza-se na categoria "Capacitações e conscientizações sobre as práticas educacionais" e está inserida no eixo "Promoção da autorregulação".

As respostas indicam as atividades que os docentes desenvolveram em sala de aula e que promovem a autorregulação. Do ponto de vista de AN, o que é possível desenvolver "*são métodos que levem ele a pensar sobre a relação dele com, com aquele conteúdo e com a relação dele com o mundo*", pensando numa interrelação entre as disciplinas:

Então eu procuro trazer metodologias onde ele vai ter que buscar a relação do que ele está aprendendo com o que está lá fora, ou seja, não é um conteúdo descolado, então eu trabalho muito com intervenção em campo. Acho que isso ajuda muito na questão da, do desenvolvimento tanto da autonomia quanto da, da autorregulação (AN).

O docente AM não soube responder se faz alguma atividade específica que promovesse a autorregulação, mas relatou como trabalha em relação ao conteúdo: desenvolve projetos, que são suas ferramentas, e realiza seminários. PB trabalha com os projetos, as metodologias ativas, o encontro da teoria e da prática, os debates, as simulações, a teatralização e os grupos de discussão. O respondente RC relata que utiliza metodologias ativas, dinâmicas que levam a um pensamento crítico, e ferramentas diversas (*Google Meet, Classroom, vídeos, textos, filmes e diálogo*). VL utiliza o debate, e SA trabalha com a questão multidisciplinar para discussão da comunicação.

VO aposta em momentos de escuta. O docente ZP diz que propõe um diálogo permanente e trabalha com textos. MC propõe atividades mais abertas, processos, metodologias e conhecimento de forma conjunta. O participante NM, por sua vez, descreve o planejamento com o aluno como agente e participativo, com base no conteúdo programático.

O docente MT aponta os momentos de autoavaliação em sua resposta, tal como contemplam Polydoro e Azzi (2008) - no capítulo 2, item 2.2 - sobre a autorregulação como norteadora do ensino e aprendizagem, ao descreverem a terceira linha de investigação da aprendizagem autorregulada denominada de “escala de entrevista de aprendizagem autorregulada”, descrita por Zimmerman (2008) e que consideram a autoavaliação como uma das 14 estratégias adotadas.

O docente RC mencionou o advento da pandemia em seu depoimento, lembrando que os professores passaram a ministrar aulas em formato *online* (por meio do uso de plataforma digital).

O verbo “*avaliar*” e a palavra “*avaliação*” foram mencionados pelos docentes AN, AM, MR, VO, NM e MT, os quais afirmaram desenvolver práticas de avaliação e considerarem que avaliar faz parte do processo autorregulatório.

As metodologias ativas foram citadas por PB e por RC, como forma de promover a autorregulação a uma forma de práticas educativas docentes.

As mais variadas dinâmicas foram abordadas como práticas desenvolvidas em sala de aula pelos participantes, de acordo com os cumprimentos de seus planos de ensino, os projetos pedagógicos dos cursos, e as especificidades de cada Instituição de Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tive como objetivo analisar as concepções e os aspectos das práticas educativas que os docentes dos cursos de Relações Públicas no Brasil consideram como promotoras da autorregulação e da autonomia do discente.

O ponto de partida se deu pelo desejo de aprofundamento em estudos específicos sobre a profissão de Relações Públicas (da área de Comunicação Social) e pela percepção de que, a partir de uma escuta com outros docentes, as necessidades de mudanças percebidas e os construtos da autorregulação poderiam trazer uma ressignificação nas práticas educativas de docentes dos cursos de Relações Públicas, no processo de ensino e aprendizagem.

Após reflexões no sentido de trazer as Relações Públicas e, também, a autorregulação em um mesmo estudo, cheguei à conclusão de que, mesmo com características tão distintas entre elas, havia a possibilidade de confirmação de que os aspectos das práticas educativas docentes dos cursos de Relações Públicas poderiam ser ressignificadas pela autorregulação.

Considero que foi um desafio trazer a profissão de Relações Públicas para a área de Educação e buscar identificar interfaces ou contribuições da autorregulação para as práticas educativas docentes. Assim sendo, a proposta da tese se configurou e se concretizou por meio do interesse e do desejo em buscar o ineditismo e contribuições para as Relações Públicas, as quais corroboraram para a construção e o delineamento das investigações acerca da literatura pesquisada, da definição do título da tese, da determinação e contextualização da estrutura do trabalho, da determinação da pergunta, da hipótese, dos objetivos, metodologia e instrumentos escolhidos para a coleta dos dados e posterior análise das informações obtidas.

Para o cumprimento dos objetivos delineados, primeiramente realizei uma revisão de literatura sobre os conceitos de Relações Públicas e de autorregulação da aprendizagem e, por fim, busquei verificar se havia literatura ou algum tipo de ligação entre os aspectos das práticas educativas docentes de Relações Públicas e as características para a promoção da autorregulação da aprendizagem. Identifiquei, portanto, que não havia nenhum estudo que trouxesse a conexão e estudos sobre os dois universos.

Para além disso, nas respostas do questionário e da entrevista estruturada, notei que os participantes expuseram todo o empenho no desenvolvimento das suas

aulas, com clareza sobre autonomia. Em muitas respostas não foi possível identificar, entre as práticas descritas, se estas promovem ou não a autorregulação.

Ao analisar as respostas e o que foram delineados como objetivos específicos, foi possível identificar que: (i) foram mencionadas práticas educativas docentes promotoras de autonomia do discente; (ii) as práticas indicadas estão relacionadas com os processos da autorregulação; (iii) foram encontrados elementos que apontaram práticas educativas autorreguladas e autônomas pelos docentes; (iv) foi verificado que os participantes não tinham pleno conhecimento sobre a autorregulação e os aspectos das práticas educativas que promovem a autorregulação em sala de aula. Percebe-se, contudo, que as práticas educativas apontadas indicam a existência de características promovidas pelos constructos autorregulatórios, sem que o conceito específico tenha sido mencionado.

As práticas educativas docentes apresentadas por meio dos dados empíricos, vêm sendo desenvolvidas com base os seus planejamentos pedagógicos de cursos e em seus planos de ensino dos componentes curriculares, em busca de estimular e oferecer condições para a autonomia aos discentes e com base sobre os conceitos da autorregulação, mesmo sem o pleno conhecimento sobre o quão complexo é esse estudo.

A hipótese inicial apresentada no estudo indicou que as práticas indicadas pelos docentes de cursos de Relações Públicas de diversas IES são dotadas de estratégias relacionadas aos constructos da autorregulação da aprendizagem e acredita-se que, mesmo sem o pleno conhecimento acerca do conceito de autorregulação, características são apontadas nas falas dos participantes.

Foi possível compreender que as condições oferecidas para a promoção da autonomia, tanto docente quanto discente, são claras e presentes em práticas educativas.

Acredito que seja factível, a partir da possibilidade e do interesse manifestado por alguns participantes da coleta de dados, em conhecer mais sobre os conceitos de autorregulação da aprendizagem para que estes suscitem e promovam contribuições no processo de ensino aprendizagem.

No que diz respeito aos resultados, pôde-se constatar que alguns docentes de Relações Públicas ainda desconhecem os conceitos de autorregulação e que para outros o conceito ainda é pouco explorado.

Considera-se que as três categorias criadas a partir dos dados coletados, com base na análise de conteúdo sugerida por Bardin (1977) seguiram as fases de pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, sendo elas: 1- Autonomias docente e discente; 2- Compreensões e ressignificações por meio da autorregulação; 3- Capacitações e conscientizações sobre as práticas educacionais. As categorias puderam evidenciar o ineditismo deste estudo e revelaram que a autorregulação é ainda um conceito a ser aprendido pelos docentes de Relações Públicas e que pode ressignificar as práticas docentes.

A primeira categoria de análise sobre autonomia trouxe as “autonomias docente e discente” e apontou para o que ficou denominado como eixos ao tratar: 1- exercício docente; 2- formação de professores; e 3- práticas em sala de aula, referindo-se a três perguntas que tratavam sobre as respectivas categorias e os eixos...

A segunda categoria sobre autorregulação da aprendizagem foi configurada para identificar as “compreensões e ressignificações por meio da autorregulação” e trouxe os eixos: 1- exercício docente; 2- papel do curso na formação de processos; 3- meios utilizados na condução de resultados; 4- Práticas diferenciadas para abordagens de conteúdos; 5- contribuições para a profissão e práticas; 6- contribuições para a formação de estudantes...

A terceira categoria de análise sobre práticas educativas docentes foi denominada como “capacitações e conscientizações sobre as práticas educacionais e foram constituídos os eixos: 1- atividades cognitivas; 2- atividades metacognitivas; 3- promoção da autorregulação...

Considera-se que, de modo geral, a pesquisa realizada por meio do questionário e da entrevista estruturada permitiu observar os aspectos das práticas educativas docentes e não práticas no sentido estrito, considerando que não foi possível acompanhar as aulas ou realizar leituras sobre os materiais planejados e utilizados pelos docentes e foram analisadas as respostas e explicações constantes apenas no material empírico.

Portanto, entende-se que a promoção da autorregulação em práticas educativas é tomada pelos docentes com uma ação ingênua e não científica. Isto posto, o foco não se apresentou em constatar se havia o entendimento ou não sobre o termo autorregulação da aprendizagem, mas em identificar, através de

conhecimento científico, entre as práticas educativas docentes descritas, se estas promovem ou não a autorregulação com ênfase na promoção da autonomia.

Por fim, cabe relatar que o material empírico permitiu concluir que não é possível dizer que os docentes possuem compreensão sobre a teoria que compõe os constructos da autorregulação da aprendizagem em suas práticas educativas, ou seja, não se encontrou aquilo que se configura como promoção da autorregulação com ênfase na autonomia. Observou-se características de autorregulação, o que não se pode confundir com o conhecimento do conceito e nem com as práticas específicas promotoras da autorregulação.

Neste sentido e a partir do material empírico coletado, expressa-se a intenção de dar continuidade aos estudos e defesa de que é possível obter ressignificações nas práticas educativas docentes de profissionais de Relações Públicas por meio da autorregulação, com ênfase na autonomia.

Pretendo sugerir aos participantes da pesquisa o que era pretendido na fase inicial dos estudos: oferecer um minicurso sobre a autorregulação da aprendizagem com profissionais especialistas sobre o assunto e o meu acompanhamento, bem como, convidar os demais docentes e/ou coordenadores dos cursos de Relações Públicas de Instituições de ensino superior do Brasil para participarem, também.

Além disso, pretendo apresentar novos estudos com novas coletas de material empírico a partir dos conhecimentos adquiridos pelos docentes nos treinamentos propostos, com a verificação efetiva sobre a ressignificação de práticas educativas através da autorregulação, com ênfase na autonomia.

Ressalto a necessidade de explorar o conceito de autorregulação entre os docentes e que o papel da autonomia traz contribuições efetivas no ensino e aprendizagem. Em suma, esta pesquisa que se encerra traz a perspectiva de proporcionar novas reflexões sobre os objetivos e a temática central, bem como possam ser objeto de novas pesquisas e se torne referência para novos estudos que versem sobre a profissão de Relações Públicas.

Acredito que este estudo pode trazer contribuições para a área educacional e para as Relações Públicas, pois possibilita o leitor o conhecimento sobre as atividades profissionais e sobre as práticas educativas docentes que podem ser promovidas pela autorregulação da aprendizagem e as condições que podem favorecer a autonomia, bem como as limitações impostas pelo estudo, tais como: tempo escasso dos participantes devido à alta demanda de atividades; ausência de material teórico, dado

o ineditismo da pesquisa; o método específico sem a observação em sala ou a leitura dos materiais dos docentes e entrevistas com os alunos desses docentes.

Portanto, apresento que houve certa limitação no desenvolvimento desta pesquisa e que tais questões podem ser vistas também como uma possibilidade de aprofundamento posterior da temática, sendo citadas aqui não apenas como limitações, mas como sugestões e oportunidades de trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. T. S. **Curso de Relações Públicas**: Relações com os diferentes públicos. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ANDRADE, C. T. S. **Para entender Relações Públicas**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

ANDRADE, C. T. S. **Psicossociologia das Relações Públicas**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

BANDURA, A. Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In: DIENSTBIER, R.A. (Ed.) Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation. Lincoln, **University of Nebraska Press**, v. 38, p. 69-164, 1991.

BANDURA, A. The evolution of social cognitive theory. In: SMITH, K. G.; HITT, M. A. **Great minds in management**. Oxford: Oxford University Press, 2005. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://d37djvu3ytnwxt.cloudfront.net/assets/courseware/v1/e57a5dfc0367fe26ee4ff80c9433e74e/asset-v1:USMx+LDT100x+2T2017_2+type@asset+block/Bandura2005.pdf. Acesso em: 11 jan. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELEDELI, M. Edward Bernays, o Pai das Relações Públicas. **Revista Press Advertising**, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <http://revistapress.com.br/advertising/edicao-181-edward-bernays-o-pai-das-relacoes-publicas/>. Acesso em: 11 nov. 2021.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 808–825, 2012

BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. **Aprendizagem autorregulada**: como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BRASIL. **Coronavírus**. Brasília, Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/coronavirus>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 63.283, de 26 de setembro de 1968**. Aprova o Regulamento da Profissão de Relações Públicas de que trata a Lei nº 5.377, de 11 de dezembro de 1967. Brasília, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63283-26-setembro-1968-404540-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.377, de 11 de dezembro de 1967**. Disciplina a Profissão de Relações Públicas e dá outras providências. Brasília, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCiViL_03/LEIS/1950-1969/L5377.htm. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 6.719, de 12 de novembro de 1979**. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto-lei nº 860, de 11 de setembro de 1969. Brasília, 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6719.htm. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. **Parecer CER CNE/CES Nº 85/2013**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Relações Públicas. Brasília, 2013. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13344-pces085-13-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jan. 2024.

BZUNECK, J. A. As Crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

CESCA, C. G. G. **Comunicação dirigida escrita na empresa: teoria e prática**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Summus, 2006.

CESCA, C. G. G. **Relações públicas para iniciantes**. São Paulo: Summus, 2012.

CNS - Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CNS. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

COLL, C. S. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CONCEITO. Metacognição - O que é, conceito e definição. **Equipe editorial de Conceito.de.**, 2019. Disponível em: <https://conceito.de/metacognicao>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CONFERP - Conselho Federal de Relações Públicas. **Código de ética dos profissionais de Relações Públicas**. Brasília, 2001. Disponível em: <https://info.confERP.org.br/codigo-de-etica/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CONFERP. **Lei nº 5.377, de 11 de dezembro de 1967**. Disciplina a Profissão de Relações Públicas e dá outras providências. Brasília, 1967. Disponível em:

<https://conferp.org.br/lei-5377-de-11-de-dezembro-de-1967-relacoes-publicas/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CONFERP. **Manual Sistema CONFERP**. Brasília: CONFERP, 2016. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4591868/mod_resource/content/1/pdf_manual_conferp.pdf. Acesso em: 11 jan. 2024.

CONFERP. **Portaria nº 63, de 20 de dezembro de 2003**. Determina o texto do juramento, a cor da beca, da faixa e a da pedra para o anel dos bacharelados em Relações Públicas, oficializa o animal representativo, a mascote, da Profissão e informa a abreviatura de Relações Públicas. Brasília, 2003. Disponível em: <https://info.conferp.org.br/legislacoes/pt-06303/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CONFERP. **Resolução Normativa nº 99, de 03 de junho de 2019**. Altera a Resolução Normativa nº 7, de 20 de dezembro de 1987, e a Resolução Normativa nº 8, de 20 de dezembro de 1987, para dispor sobre as novas diretrizes para obtenção do registro profissional. Brasília, Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://observatoriodacomunicacao.org.br/wp-content/uploads/2019/06/RN-99-2019.pdf. Acesso em: 12 fev. 2024.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. In: **Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, Coimbra, Portugal, p. 1-16, 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4658887>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CURVELO, R. ChatGPT: tudo o que você precisa saber! **Hubspot**, 2023. Disponível em: <https://br.hubspot.com/blog/marketing/chatgpt#:~:text=Quando%20voc%C3%AA%20faz%20uma%20pergunta,inten%C3%A7%C3%A3o%20por%20tr%C3%A1s%20das%20palavras>. Acesso em: 27 jan. 2024.

DOM BOSCO. Como é um professor mediador? **DOM BOSCO by SAE Digital**, Curitiba, [2023]. Disponível em: <https://www.dombosco.com.br/noticias/Como-e-um-professor-mediador.html>. Acesso em: 11 jan. 2024.

DREYER, B. M. **Teoria e prática de Relações Públicas**: uma metodologia para diagnosticar, construir e obter resultados com os relacionamentos. São Paulo: Summus, 2021.

ENCICLOPÉDIA SIGNIFICADOS. Enciclopédia com explicações sobre as diversas áreas do conhecimento humano. **Enciclopédia Significados**, [2023]. Disponível em: <https://www.significados.com.br/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

FAGUNDES, C. V. Transição Ensino Médio–Educação Superior: Qualidade No Processo Educativo. *Revista Educação por Escrito – PUCRS*, v.3, n.1, jul. 2012.

FARIAS, L. A. de. Planejamento estratégico da comunicação. In: KUNSCH, M. M. K. **Gestão estratégica em comunicação organizacional e relações públicas**. São Paulo: Difusão Editora, 2008.

FERRARI, M. A. Os cenários turbulentos como oportunidade de mudança e de realinhamento de estratégias. Conceito de Relações Públicas. In: GRUNIG, J. E.; FERRARI, M. A.; FRANÇA, F. **Relações Públicas: teoria, contexto e relacionamentos**. 2. ed. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2011.

FERRARI, M. A.; GROHS, A. C. C. P. Levantamento dos cursos de Relações Públicas no Brasil: práticas dos coordenadores e docentes no processo ensino-aprendizagem. In: **XV Congresso Ibero-americano de Comunicação (Ibercom)**. Livro de Anais Comunicação, Diversidade e Tolerância, Lisboa, p. 4.345-4.364, 2017. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002888620.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

FERRARI, M. A.; GROHS, A. C. C. P. O ensino universitário de Relações Públicas no Brasil: o papel e a visão dos coordenadores de curso. In: **Memorias del XIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC)**, Sociedad del conocimiento y comunicación: reflexiones críticas desde América Latina, 2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002793590.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

FIGUEIREDO, F. J. C. Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Autorregulação da aprendizagem. **Revista Millenium**, v. 34, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7863916.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 1–17, 2016. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2992>. Acesso em: 11 jan. 2024.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PRINCIPAIS CONCEITOS E MODELOS TEÓRICOS. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 46, p. 71-80, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n46/n46a08.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Intervenção em autorregulação da aprendizagem com alunos do ensino superior: análise da produção científica.

Estudos disciplinares em Psicologia, Londrina, v. 10, n. 3, p. 3-25, 2019. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/38752>. Acesso em: 11 jan. 2024.

GATTI, B. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GROHS, A. C. C. P. Didática da Educação Superior: elementos para a formação e atuação docente. In: SANTOS, C. M. R. G. dos; FERRARI, M. A. (org.).

Aprendizagem ativa: contextos e experiências em comunicação. Bauru: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2017.

GROHS, A. C. C. P. **Trajetória da formação em Relações Públicas no Brasil**.

C&S, São Bernardo do Campo, v. 41, n. 1, p. 43-79, 2019. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/CSO/article/view/9256/6904>. Acesso em: 11 jan. 2024.

GROHS, A. C. C. P.; FERRARI, M. A. Para além da Sala de Aula: uma experiência de Ensino-Aprendizagem na Graduação em Relações Públicas. **Grad+ Revista de Graduação**, USP, v. 2, n. 3, 2017. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/gradmais/article/view/123878>. Acesso em: 11 jan. 2024.

GRUNIG, J. E. Definição e posicionamento das Relações Públicas. Definindo relações públicas. In: GRUNIG, J. E.; FERRARI, M. A.; FRANÇA, F. **Relações Públicas: teoria, contexto e relacionamentos**. 2. ed. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2011.

IFPR – Instituto Federal do Paraná. **O que é Curricularização da Extensão?**

Ministério da Educação, Brasília, 2020. Disponível em:

<https://ifpr.edu.br/institucional/o-instituto/comissoes/comissao-de-curricularizacao-da-extensao/curricularizacao-da-extensao/o-que-e-curricularizacao-da-extensao/#:~:text=A%20Curriculariza%C3%A7%C3%A3o%20da%20Extens%C3%A3o%20%C3%A9,chamada%20de%20integr>. Acesso em: 27 jan. 2024.

IKESHOJI, E. A. B.; TERÇARIOL, A. A. L. Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 57, p. 1-6, e19890, abr./jun., 2021. Resenha da obra de GÓES, Natália Moraes; BORUCHOVITCH, Evely. **Estratégias de aprendizagem: como promovê-las?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. 126 p.

LIRA, M. Uso correto do termo AUTO. **ESAFAZ – Escola Fazendária – SEFAZ PE**, Espírito Santo, 2014. Disponível em:

<https://portalesafaz.sefaz.pe.gov.br/midias/dicasdeportugues/551-uso-correto-do-termo-auto#:~:text=Auto%20%C3%A9%20um%20prefixo%20de,mesmo%22%2C%20numa%20ideia%20reflexiva>. Acesso em: 27 jan. 2024.

LOURENÇO FILHO, A.; MENDONÇA, S. A autonomia do educando na pedagogia de Dewey. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 33, p. 187-203, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/4275>. Acesso em: 11 jan. 2024.

LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A. Autorregulação da aprendizagem: uma perspectiva holística. **Ciências & Cognição**, v. 21, n. 1, p. 33-51, 2016. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1037/pdf_68. Acesso em: 11 jan. 2024.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS. **A pesquisa qualitativa em debate**. Bauru: USC, v. 2, Bauru, 2004. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.marilia.unesp.br/Home/Insituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 11 jan. 2024.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI**, v. 21, n. 35, 2016. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=Ps5dPCMAAAAJ&citation_for_view=Ps5dPCMAAAAJ:R3hNpaxXUhUC. Acesso em: 11 jan. 2024.

MENDONÇA, S. Proposta de filosofia para o Estado de São Paulo: a autonomia do educador problematizada a partir de *Was ist Aufklärung*, de Kant. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 39, p. 135 - 152, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1530>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MINIEL, C. Escala Likert: o que é e como usar. **QuestionPro**, [2023]. Disponível em: <https://www.questionpro.com/blog/pt-br/o-que-e-escala-likert/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MORAES, A. Relações Públicas: o que é, o que faz e como surgiu? **Comuniquese by Knewin**, 2021. Disponível em: <https://www.comuniquese.com.br/blog/o-que-e-relacoes-publicas/#:~:text=Estudos%20realizados%20por%20James%20Grunig,da%20China%20de%20forma%20rudimentar>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MORAIS, C. Metodologias ativas de aprendizagem: saiba o que são e como incluí-las em sua escola. **Revista Educação. Educação Brand Content**, 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/08/04/metodologias-ativas-sponte/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

MOREIRA, M. R.; SILVA, K. R. X. P.; JESUS, S. E. de; SILVA A. P. AUTORREGULAÇÃO: elementos para pensar a prática pedagógica. In: SILVA, K. R. X. P.; MOREIRA, M. R. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva e a formação do professor pesquisador**. Curitiba: CRV, 2016.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Eloá Jacobina (trad.). 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOURA, C. P. **O curso de comunicação social no Brasil**: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpfhPGDsTv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2024.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Estudos da OCDE sobre os Sistemas de Saúde**: Brasil 2021. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/estudos-da-ocde-sobre-os-sistemas-de-saude-brasil-2021_fcdcd628-pt. Acesso em: 12 fev. 2024.

OLIVEIRA, E. C. de. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PENSIN, D. P.; NIKOLAI, D. A inovação e a prática pedagógica no contexto da educação superior. **Unoesc & Ciência - ACHS**, v. 4, n. 1, p. 31–54, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/2737>. Acesso em: 11 jan. 2024.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. Unesp. 2003.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 29, p. 75-94, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200005. Acesso em: 11 jan. 2024.

RIBEIRO, D. Significado de Autonomia. **DICIO - Dicionário Online de Português**, [2012]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/autonomia/#:~:text=Significado%20de%20Autonomia&text=Direito%20ao%20livre%20arb%C3%ADtrio%2C%20%C3%A0,maneira%20consciente%3B%20independ%C3%Aancia%2C%20liberdade>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SCHMIDT, F. O relações públicas ou o relações-públicas? **Relacione-se**, 2011. Disponível em: <https://relacione-se.blogspot.com/2011/09/o-relacoes-publicas-ou-o-relacoes.html#:~:text=I%20%E2%80%93%20no%20Brasil%20%E2%80%93%20RP>

%20%3D,%E2%80%93%20PR%20%3D%20Public%20Relations%E2%80%9D.
Acesso em: 25 jan. 2024.

SEVERINO, A. C. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SIMÃO, A. M. V.; FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 2-20, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3814>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SIMÕES, R. P. **Relações Públicas**: função política. 3. ed. São Paulo: Summus, 1995.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2024.

TORTELLA, J. C. B.; ROSÁRIO, P.; POLYDORO, S. A. J. A autorregulação da aprendizagem: formação de docentes e discentes no contexto educacional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 23, n. 3, p. 329-336, 2018. <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4326>. Disponível em: Acesso em: 11 jan. 2024.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Ernãni E da F. Rosa (trad.). Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZIMMERMAN, B. J. Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 1995, 217-221.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Org.). *Self-regulation: Theory, research, and applications*. **FL7 Academic Press**, Orlando, p. 13-39, 2000. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780121098902500317>. Acesso em: 11 jan. 2024.

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational Psychology**, n. 48, p. 135-147, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – CARTA DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA À PROPEAQ/PUC-CAMPINAS

Campinas, 02 de novembro de 2021

Ilma. Sra.

Professora Dra. Alessandra Borin Nogueira

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da PUC-Campinas

Venho, por meio desta, solicitar autorização para realização do Projeto de Pesquisa intitulado **“PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFISSIONAIS DE RELAÇÕES PÚBLICAS EM TEMPOS DE INOVAÇÃO: RESSIGNIFICAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES ATRAVÉS DA AUTORREGULAÇÃO”** que tem como objetivo **analisar dentre as práticas docentes indicadas como inovadoras, aquelas que estão relacionadas com os processos da autorregulação**, e será orientado pela Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella.

Sendo assim, solicitamos à PROPEAQ a assinatura da Folha de Rosto da Plataforma Brasil, autorizando o desenvolvimento desta pesquisa.

Atenciosamente,

Célia Christina de Almeida Padreca Nicoletti

RA 20904082

APÊNDICE 2 – CONVITE AOS DOCENTES E/OU COORDENADORES DE CURSOS DE RELAÇÕES PÚBLICAS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO BRASIL

Olá, Srs. Docentes e/ou Coordenadores de curso de Relações Públicas.

Sou a Célia, Conselheira Federal do CONFERP, docente da faculdade de Relações Públicas da PUC-Campinas e, também, doutoranda em Educação, pela PUC-Campinas.

Aproveito este canal de comunicação com todos vocês para compartilhar que dei início ao desenvolvimento da minha tese de doutorado e pretendo focar minha pesquisa em práticas de Relações Públicas sob o título de “PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFISSIONAIS DE RELAÇÕES PÚBLICAS EM TEMPOS DE INOVAÇÃO: RESSIGNIFICAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES ATRAVÉS DA AUTORREGULAÇÃO”.

Eu pretendo pesquisar, com Docentes e/ou Coordenadores de cursos de Relações Públicas de Instituições de Ensino Superior (IES) de todo o Brasil, se há contribuições dos constructos da autorregulação nas atividades profissionais como Relações Públicas.

Vocês conhecem ou já ouviram falar sobre Autorregulação da aprendizagem?

Integro o PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas – Doutorado em Educação) e minha orientadora é estudiosa da temática sobre Autorregulação.

Gostaria de saber se:

- 1- Vocês têm interesse e/ou podem participar de um treinamento rápido sobre os constructos da autorregulação?
- 2- Vocês podem colaborar com o meu estudo (com sigilo na identidade) ao participarem de uma entrevista, após as etapas de coleta de dados?

Se eu puder contar com a participação de vocês em meu estudo, ficarei extremamente honrada.

Se não puderem/não tiverem interesse e quiserem indicar algum outro professor de RP, eu agradecerei, pois será valioso contar com a presença de Instituições de Ensino superior (IES), Docentes e/ou Coordenadores de cursos de Relações Públicas de todas as regiões do Brasil.

A participação de vocês será de extrema importância e será realizada em formato virtual, tanto no momento da intervenção inicial, em que haverá uma explanação breve sobre o assunto da Autorregulação, quanto na entrevista dirigida.

Com este estudo, espera-se compreender mais sobre nossas práticas e suas possíveis interfaces com os constructos autorregulatórios.

Estou certa de que eu só terei o sucesso neste estudo se eu puder ter uma significativa representatividade.

Agradeço, antecipadamente, a atenção de cada um! aguardo um retorno. Obrigada.

Grande abraço

Célia Christina de Almeida Padreca Nicoletti
Pesquisadora

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado **“PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFISSIONAIS DE RELAÇÕES PÚBLICAS EM TEMPOS DE INOVAÇÃO: RESSIGNIFICAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES ATRAVÉS DA AUTORREGULAÇÃO”**, que está sendo realizada sob a responsabilidade da pesquisadora **Célia Christina de Almeida Padreca Nicoletti**, doutoranda do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* - Doutorado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas-SP, sob a orientação da Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella.

Trata-se de pesquisa científica que tem como objetivo envolver analisar as concepções e as práticas educativas que os docentes dos cursos de Relações Públicas no Brasil consideram como promotoras da autorregulação e de autonomia do discente.

Os participantes poderão se beneficiar pois, ao relatarem e refletirem sobre as práticas adotadas e as contribuições que o conhecimento do constructo da autorregulação pode trazer para a docência no curso de Relações Públicas em tempos atuais de inovação produzirão novos conhecimentos acerca de ações docentes inovadoras que se tornem exemplos e referências a serem seguidos por outros docentes.

A pesquisa contribuirá para o avanço de novos estudos na área de conhecimento estudada.

Seu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação nesta pesquisa.

Pretende-se divulgar aos participantes e em diversos contextos científicos e educacionais. A pesquisa será realizada por meio dos seguintes procedimentos e instrumentos, como coleta de dados:

Caso aceite participar a sua participação consiste em:

1. Levantamento dos conhecimentos prévios sobre autorregulação por meio da aplicação de questionário a ser respondido estritamente na plataforma FORMS do pacote Office da Microsoft, com duração aproximada de 30 minutos;
2. Entrevista estruturada sobre as práticas consideradas inovadoras, realizada na plataforma TEAMS do pacote Office da Microsoft e videogravada, com duração aproximada de 01 hora;
3. Realização de um curso sobre o tema da autorregulação com duração de

4 horas de forma online, a ser ministrado por meio da plataforma TEAMS, pacote Office da Microsoft; 4. Relatos escritos sobre as relações entre as práticas adotadas e autorregulação, com duração aproximada de 45 minutos. A disponibilidade de participação será cerca de 6 horas e 15 minutos, no total.

- A pesquisa pode possibilitar certo desconforto com relação ao tempo utilizado para a realização dos questionários e entrevista estruturada, além de riscos mínimos de perda ou extravio das informações prestadas, e que visando minimizar tais riscos sua identidade será mantida em sigilo, assegurando a confidencialidade e privacidade das informações prestadas, conforme descrito no capítulo I, item V da RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016 do Conselho Nacional de saúde. Para tanto, os registros serão identificados com códigos numéricos e não com seu nome.

Todos os cuidados sobre os dados fornecidos pelos participantes serão com total sigilo das informações pessoais, bem como estarão guardados sob total segurança e com acesso restrito somente entre a pesquisadora e sua orientadora. A possibilidade mínima de “perda ou extravio das informações prestadas”, como riscos, por exemplo, quanto ao uso das plataformas digitais, em que apenas nestes casos podem ocorrer vazamentos.

- As informações que você vier a prestar poderão ser utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo, e serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos. Após esse período o material será destruído.

- Você tem a liberdade de desistir de participar da pesquisa em qualquer momento do desenvolvimento dela, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem;

- Ficam garantidos pela pesquisadora quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre sua participação na mesma;

- Você poderá tomar conhecimento do(s) resultado(s) parciais e finais desta pesquisa;

- Este projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas;

- No caso de dúvidas ou na necessidade de esclarecimentos sobre a pesquisa em termos éticos, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, no endereço

abaixo indicado. O contato com o Comitê de Ética em Pesquisa será exclusivamente para o esclarecimento de questões éticas.

Participante da Pesquisa: Após ter sido devidamente esclarecido(a) pela pesquisadora sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento da pesquisa, aceita participar da presente pesquisa e declaro ter recebido acesso a uma via deste documento.

Responsabilidade do Pesquisador: Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo(a) participante.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com **Célia Christina de Almeida Padreca Nicoletti**, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: (11) 99919-7152, e-mail: celia.padreca@gmail.com e/ou com o **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas** - Telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516, prédio A02, térreo – Parque Rural Fazenda Santa Cândida - CEP 13087-571 - Campinas-SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 12h00 e das 13h00 às 17h00, que poderá ser contatado para esclarecimentos quanto as questões éticas da pesquisa.

Atenciosamente,

Célia Christina de Almeida Padreca Nicoletti

RA 20904082

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação

Data: 07/04/2022

Estou esclarecido(a) e dou meu consentimento para a participação na referida pesquisa, ciente de que receberei uma via integral deste Termo.

Assinatura e Nome do(a) participante por extenso:

CPF: _____ Matrícula nº: _____

APÊNDICE 4 – DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE, COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Eu, Célia Christina de Almeida Padreca Nicoletti, RA 20904082, na qualidade de **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS**, referente à **PESQUISA** intitulada de PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFISSIONAIS DE RELAÇÕES PÚBLICAS EM TEMPOS DE INOVAÇÃO: RESSIGNIFICAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES ATRAVÉS DA AUTORREGULAÇÃO, proposta pelo(a) Célia Christina de Almeida Padreca Nicoletti – RA 20904082, vinculado ao Curso de Doutorado em Educação, que será realizada no _____, firmo a presente **DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE, COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**, que se regerá pela Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD), e demais normas pertinentes, conforme disposições a seguir:

1. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** possui o compromisso de manter a confidencialidade e sigilo sobre todas as informações institucionais, técnicas e científicas, metodologias, processos e observações a serem utilizados no âmbito da **PESQUISA**.
 - 1.1 Serão consideradas informações confidenciais e/ou sigilosas quaisquer informações transmitidas na forma escrita, oral e eletrônica, incluindo, mas não se limitando a técnicas, desenhos, cópias, diagramas, modelos, fluxogramas, croquis, fotografias, programas de computador, discos, disquetes, *pen drives*, processos, projetos.
2. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** deverá zelar pelas informações recebidas, dispensando os mesmos cuidados que teria com seus próprios dados confidenciais e/ou sigilosos, limitando o acesso somente às pessoas autorizadas, desde que devidamente supervisionadas, mantendo-as em local seguro, o que não exclui a sua responsabilização tanto no âmbito civil quanto, eventualmente, no penal, sem prejuízo das indenizações e ressarcimentos por perdas e danos, eventual lucro cessante, danos indiretos e/ou quaisquer outros prejuízos patrimoniais e/ou morais ocorridos em decorrência deste descumprimento.

- 2.1 O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** ficará como responsável, perante a Instituição, pela utilização, armazenamento (banco de dados), tratamento e, por fim, eliminação dos dados necessários para a **PESQUISA**.
3. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** tem a responsabilidade em relação às informações que serão utilizadas durante o período em que a **PESQUISA** ocorrer.
4. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** se compromete a tomar todas as precauções para assegurar a confidencialidade, integridade e não disponibilidade de qualquer informação sigilosa e/ou dados pessoais, sejam eles internos, sejam eles externos, que tenham sido confiados a ele(a).
5. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** assume, pessoalmente, irrevogável e irretratavelmente, a obrigação de não revelar, reproduzir, repassar, expor ou divulgar, sob qualquer meio, pretexto, fundamento ou justificativa, as informações e/ou dados pessoais a que, por qualquer razão, tiver acesso, bem como de manter a confidencialidade de tais informações, que vierem a ser de seu conhecimento, por prazo indeterminado, permanecendo a obrigação de proteção da confidencialidade mesmo após o período de vigência do contrato de trabalho.
6. A vigência desta **DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE, COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE** começa da data de sua assinatura, tendo caráter irrevogável e irretratável, terminando com a conclusão ou descarte de serviços e, mesmo que a prestação de serviços não venha a ser executada, o dever de confidencialidade persistirá e se manterá indefinidamente.
7. Em caso de descumprimento das obrigações, compromissos e confidencialidade constantes desta Declaração, as medidas legais cabíveis serão aplicadas.

Campinas (SP), _____ de _____ de 2021.

AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS

APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA TRATAMENTO DE DADOS PESSOAIS

TITULAR:

Este documento visa registrar a manifestação livre, informada e inequívoca pela qual o(a) Titular concorda com o tratamento de seus dados pessoais para finalidade específica, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Ao declarar que concorda com o presente termo, o(a) Titular consente que a **SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO (SCEI)**, Mantenedora da **PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-Campinas)**, sediada à Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1.516, Parque Rural Fazenda Santa Cândida, CEP 13087-571, Campinas/SP, inscrita no CNPJ sob o nº 46.020.301/0001-88, doravante denominada Controladora, tome decisões referentes ao tratamento de seus dados pessoais, bem como realize o tratamento de seus dados pessoais, envolvendo operações como as que se referem à coleta, produção, recepção, classificação, utilização, acesso, reprodução, transmissão, distribuição, processamento, arquivamento, armazenamento, eliminação, avaliação ou controle da informação, modificação, comunicação, transferência, difusão ou extração deles.

Dados Pessoais

A Controladora fica autorizada a tomar decisões referentes ao tratamento e a realizar o tratamento dos seguintes dados pessoais do(a) Titular:

- Nome completo
- Data de nascimento
- Idade
- Nacionalidade
- Gênero
- Formação

Finalidades do Tratamento dos Dados

O tratamento dos dados pessoais listados neste termo tem a finalidade de:

- possibilitar que a Controladora utilize tais dados em Pesquisas Acadêmicas e de Mercado;
- possibilitar que a Controladora preste contas aos órgãos governamentais e/ou judiciais responsáveis por fiscalizar as Pesquisas Acadêmicas;
- possibilitar que a Controladora utilize tais dados na elaboração de relatórios e emissão de Pesquisa Acadêmica.

Compartilhamento de Dados

A Controladora fica autorizada a compartilhar os dados pessoais do(a) Titular com outros agentes de tratamento de dados, caso seja necessário para as finalidades listadas neste termo, observados os princípios e as garantias estabelecidas pela Lei nº 13.709/18.

Segurança dos Dados

A Controladora responsabiliza-se pela manutenção de medidas de segurança, técnicas e administrativas aptas a proteger os dados pessoais de acessos não autorizados e de situações acidentais ou ilícitas de destruição, perda, alteração, comunicação ou qualquer forma de tratamento inadequado ou ilícito.

Em conformidade com o art. 48 da Lei nº 13.709, a Controladora comunicará ao(à) Titular e à Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD) a ocorrência de incidente de segurança, que possa acarretar risco ou dano relevante ao(à) Titular.

Término do Tratamento dos Dados

A Controladora poderá manter e tratar os dados pessoais do(a) Titular durante todo o período em que estes forem pertinentes ao alcance das finalidades listadas neste termo. Dados pessoais anonimizados, sem possibilidade de associação ao indivíduo, poderão ser mantidos por período indefinido.

O(A) Titular poderá solicitar via e-mail (dpo@puc-campinas.edu.br) ou correspondência à Controladora, a qualquer momento, que sejam eliminados os dados pessoais não anonimizados do(a) Titular.

O(A) Titular ficará ciente de que, com a eliminação de seus dados pessoais, ficará excluído da Pesquisa Acadêmica.

Direitos do(a) Titular

O(A) Titular tem o direito de obter da Controladora, em relação aos dados por ela ele tratados, a qualquer momento e mediante requisição:

1. confirmação da existência de tratamento;
2. acesso aos dados;
3. correção de dados incompletos, inexatos ou desatualizados;
4. anonimização, bloqueio ou eliminação de dados desnecessários, excessivos ou tratados em desconformidade com o disposto na Lei nº 13.709/18;
5. portabilidade dos dados a outro fornecedor de serviço ou produto, mediante requisição expressa e observados os segredos comercial e industrial, de acordo com a regulamentação do órgão controlador;
6. portabilidade dos dados a outro fornecedor de serviço ou produto, mediante requisição expressa, de acordo com a regulamentação da autoridade nacional, observados os segredos comercial e industrial;
7. eliminação dos dados pessoais tratados com o consentimento do(a) Titular, para as seguintes finalidades: (i) cumprimento de obrigação legal ou regulatória pela Controladora; (ii) estudo por órgão de pesquisa, garantida, sempre que possível, a anonimização dos dados pessoais; (iii) transferência a terceiro, desde que respeitados os requisitos de tratamento de dados dispostos nesta Lei; ou (iv) uso exclusivo da Controladora, vedado seu acesso a terceiro, e desde que anonimizados os dados, excetuada a hipótese do inciso VII do artigo 18 da Lei nº 13.709/18, com relação à informação das entidades públicas e privadas, com as quais a Controladora realizou uso compartilhado de dados;
8. informação sobre a possibilidade de não fornecer consentimento e sobre as consequências da negativa;
9. revogação do consentimento, nos termos do § 5º do art. 8º da Lei nº 13.709/18.

Direito de Revogação do Consentimento

Este consentimento poderá ser revogado pelo(a) Titular, a qualquer momento, mediante solicitação via e-mail dpo@puc-campinas.edu.br para a Controladora.

Por ser esta a expressão da verdade, firma o presente em **duas vias** de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo identificadas, para que produza seus efeitos jurídicos e legais.

Campinas, ____ de _____ de 20__.

TITULAR

Testemunhas:

1) _____

2) _____

Nome:

CPF:

Nome:

CPF:

APÊNDICE 6 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Eu, (nome completo da pessoa filmada), portador(a) do RG n.º _____, inscrito(a) no CPF sob o n.º _____, AUTORIZO o uso de minha imagem/voz, constante na filmagem como parte da coleta de dados da pesquisa de Doutorado em Educação, intitulada “PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFISSIONAIS DE RELAÇÕES PÚBLICAS EM TEMPOS DE INOVAÇÃO: RESSIGNIFICAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES ATRAVÉS DA AUTORREGULAÇÃO” que tem como pesquisador(a) responsável a discente Célia Christina de Almeida Padreca Nicoletti, doutoranda em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Declaro ainda que fui informado(a) que as imagens serão somente para fins de estudo entre os pesquisadores envolvidos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o sigilo.

Local e data: _____

Nome por extenso do(a) participante:

Assinatura do(a) participante: _____

Telefone para contato: (____) _____

(Obs.: Cada pessoa que aparecer na filmagem deverá assinar um termo como este).

APÊNDICE 7 – QUESTIONÁRIO

INICIAIS DO NOME E SOBRENOME:
FAIXA ETÁRIA: () 20-30 () 30-40 () 40-50 () 50-60 () 60-70 () 70+
NOME INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR:
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: () PRIVADA () ESTADUAL () FEDERAL () OUTRA
CIDADE:
ESTADO:
LECIONA ATUALMENTE: () SIM () NÃO
TURNO: () MATUTINO () VESPERTINO () NOTURNO
FORMAÇÃO EM: () RELAÇÕES PÚBLICAS () PUBLICIDADE E PROPAGANDA () OUTRA QUAL: _____
CARGO: () PROFESSOR () COORDENADOR () OUTRO QUAL: _____
SE PROFESSOR: TEMPO DE ATUAÇÃO: () 0-05 ANOS () 05-10 ANOS () 10-15 ANOS () 15-20 ANOS () 20-25 ANOS () 25 ANOS OU MAIS
SE COORDENADOR: TEMPO DE ATUAÇÃO: () 0-05 ANOS () 05-10 ANOS () 10-15 ANOS () 15-20 ANOS () 20-25 ANOS () 25 ANOS OU MAIS
E-MAIL DE CONTATO:
CELULAR DE CONTATO, COM DDD: ()
VOCÊ TEM CONHECIMENTO SOBRE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM?
() SIM
() JÁ OUVI FALAR
() CONHEÇO PARCIALMENTE
() CONHEÇO PROFUNDAMENTE
() NÃO
() NUNCA OUVI FALAR
() JÁ OUVI FALAR MAS NÃO ME INTERESSEI

Prezado (a) professor (a),

Muito obrigada por ter aceito o meu convite e por participar deste importante momento de minha trajetória como pesquisadora.

Solicito, por gentileza, que responda este questionário sobre práticas docentes inovadoras, no qual constarão relatos dos coordenadores e/ou professores de cursos

de Relações Públicas de diversas Instituições de Ensino Superior de todo o Brasil à luz dos estudos sobre autorregulação da aprendizagem.

Estipulamos o período compreendido entre 2017 e 2022, com a necessidade de adequação do processo de aprender a ensinar e aprender a aprender.

As temáticas a serem exploradas são: Processo de ensino e aprendizagem; cognição, metacognição e autorregulação.

Agradecemos, antecipadamente, pela sua participação e imensurável contribuição para minha pesquisa e desenvolvimento da tese de doutorado em Educação.

Identifique com um “x” com qual frequência você utiliza cada uma das afirmativas apontadas abaixo:

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Tenho realizado práticas educacionais diversas em sala de aula presenciais ou remotas no período compreendido entre 2017-2022 (metodologias ativas, mapas mentais, nuvem de palavras, painel de conteúdos, brainstorming, entre outras).					
2. As práticas desenvolvidas têm apresentado alterações positivas no processo de aprender a aprender.					
3. As práticas desenvolvidas em ambiente virtual podem ser aplicadas no ambiente presencial.					
4. A utilização de práticas mais diversificadas pode contribuir e melhorar para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.					
5. Ao planejar minhas aulas penso nas fases de antecipação, execução e autorreflexão de cada atividade proposta.					
6. Ao planejar minhas aulas organizo atividades nas quais os alunos possam utilizar estratégias cognitivas (ex.: mapas mentais, resumos, sublinhar ideias principais).					
7. Ao planejar minhas aulas organizo atividades nas quais os alunos possam utilizar estratégias metacognitivas (ex. Estabelecer objetivos, planejar o ambiente, revisar os trabalhos já executados).					

8. Durante minhas aulas incentivo os alunos a procurarem ajuda de colegas.					
9. Durante minhas aulas incentivo os alunos a procurarem ajuda dos professores.					
10. Durante minhas aulas procuro incentivar os alunos a buscarem informação extra de fontes não sociais quando realizam uma tarefa.					
11. Durante minhas aulas há esforços e iniciativas dos alunos para reverem as informações, ou para se prepararem para uma aula ou para uma atividade (exercício).					
12. Estimulo os meus alunos a serem docentes e/ou pesquisadores na área de especialidade.					
13. Procuro manter laços de afetividade ao implementar as práticas no ambiente virtual.					
14. Minhas atividades têm sido desenvolvidas em caráter corretivas no processo de ensino e aprendizagem.					
15. Minhas atividades têm sido desenvolvidas em caráter preventivas no processo de ensino e aprendizagem.					
16. Estratégias afetivas e de apoio são utilizadas para que os alunos foquem em atenção e mantenham a motivação no processo de ensino e aprendizagem.					
17. Minhas práticas docentes de ensino têm sido inovadoras e têm se mostrado eficazes após aplicação de avaliação.					
18. Sinto-me motivado a desenvolver outros modelos de práticas educativas.					
19. Ter formação na minha área de especialidade me ajuda na preparação como docente.					
20. Busquei formação complementar após assumir a docência.					

APÊNDICE 8 – ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA (DOCENTES E/OU COORDENADORES DE RELAÇÕES PÚBLICAS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR)

Código numérico do entrevistado: _____

INICIAIS DO NOME E SOBRENOME:
FAIXA ETÁRIA: () 20-30 () 30-40 () 40-50 () 50-60 () 60-70 () 70+
NOME INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR:
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: () PRIVADA () ESTADUAL () FEDERAL () OUTRA
CIDADE:
ESTADO:
LECIONA ATUALMENTE: () SIM () NÃO
TURNO: () MATUTINO () VESPERTINO () NOTURNO
FORMAÇÃO EM: () RELAÇÕES PÚBLICAS () PUBLICIDADE E PROPAGANDA () OUTRA QUAL: _____
CARGO: () PROFESSOR () COORDENADOR () OUTRO QUAL: _____
SE PROFESSOR: TEMPO DE ATUAÇÃO: () 0-05 ANOS () 05-10 ANOS () 10-15 ANOS () 15-20 ANOS () 20-25 ANOS () 25 ANOS OU MAIS
SE COORDENADOR: TEMPO DE ATUAÇÃO: () 0-05 ANOS () 05-10 ANOS () 10-15 ANOS () 15-20 ANOS () 20-25 ANOS () 25 ANOS OU MAIS
E-MAIL DE CONTATO:
CELULAR DE CONTATO, COM DDD: ()
VOCÊ TEM CONHECIMENTO SOBRE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM?
() SIM
() JÁ OUVI FALAR
() CONHEÇO PARCIALMENTE
() CONHEÇO PROFUNDAMENTE
() NÃO
() NUNCA OUVI FALAR
() JÁ OUVI FALAR MAS NÃO ME INTERESSEI

Data: _____ Hora: _____

PERGUNTAS:

- 1) O que você entende por autonomia no exercício docente do curso de Relações Públicas?
- 2) O que você entende por autorregulação da aprendizagem no exercício docente do curso de Relações Públicas?
- 3) O curso de RP forma estudantes para a promoção de autonomia? Justifique a sua resposta.
- 4) Qual o papel do curso de Relações Públicas na formação de processos que envolvem a autorregulação da aprendizagem dos estudantes?
- 5) Relate as práticas que utiliza em sala de aula do curso de Relações Públicas que considera promotoras da autonomia dos estudantes. Justifique a sua resposta.
- 6) Você considera que os meios utilizados para o processo de ensino podem conduzir a diferentes resultados no que diz respeito aos processos autorregulatórios? Justifique a sua resposta.
- 7) Suas práticas têm possibilitado aos estudantes a formação e desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e emocionais (atividades cognitivas)? Como você as descreve no curso de Relações Públicas?
- 8) Suas práticas têm corroborado para estimular a consciência e o monitoramento do ato de aprender (atividades metacognitivas)? Descreva a aplicação prática no curso de Relações Públicas.
- 9) Você utiliza práticas diferenciadas autorreguladas para as abordagens dos conteúdos programáticos dos componentes curriculares? Quais?
- 10) No seu ponto de vista, a autorregulação pode trazer contribuição(es) para a profissão e para as práticas de Relações Públicas? Justifique a sua resposta.
- 11) Na sua concepção, o que a autorregulação pode trazer de contribuições para a formação dos estudantes de Relações Públicas?
- 12) Descreva quais práticas docentes você desenvolve em sala de aula para promover a autorregulação da aprendizagem com os estudantes do curso de Relações Públicas?