



Artigo

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-57652024v29id285028>

Autorregulação da aprendizagem e autonomia promovidas em práticas educativas docentes de Relações Públicas

Self-regulation of learning and autonomy promoted in educational practices of Public Relations teachers

Autorregulación del aprendizaje y autonomía promovidas en las prácticas educativas del docente de Relaciones Públicas

Célia Christina de A. Padreca Nicoletti – Pontifícia Universidade Católica de Campinas | Campinas | SP | Brasil. E-mail: celia.padreca@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9520-9381>

Samuel Mendonça – Pontifícia Universidade Católica de Campinas | Campinas | SP | Brasil. E-mail: samuelms@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2918-0952>

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa realizada com docentes e/ou coordenadores dos cursos de Relações Públicas de Instituições de Ensino Superior do Brasil, que buscou identificar se as práticas educativas podem ser ressignificadas por meio da promoção da autorregulação da aprendizagem e da autonomia do discente. A partir de uma revisão de literatura sobre o objeto de pesquisa, notou-se o ineditismo do artigo. A pesquisa foi qualitativa e considerou dados quantitativos ao descrever e analisar os dados empíricos coletados em campo, em duas etapas, utilizando dois instrumentos: (i) questionário estruturado com 20 questões de múltipla escolha, formuladas com base na escala *Likert*, que contou com 18 participantes; e (ii) entrevista estruturada com 12 questões abertas, respondida por 13 dos 18 participantes da etapa anterior). A amostra indicou resultados que foram agrupados em três categorias de análises e doze eixos. Observou-se que os participantes da amostra identificaram a importância da promoção da autorregulação e da autonomia no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior e entendem a necessidade de adquirir o devido conhecimento sobre os constructos da autorregulação da aprendizagem, para que possam trazer outras contribuições acerca de uma temática pouco explorada e aplicada. Espera-se que novos estudos surjam a partir dos resultados apresentados nesta pesquisa, que buscou verificar se as práticas docentes em Relações Públicas podem ser ressignificadas por meio da promoção da autorregulação e da autonomia.

Palavras-chave: autorregulação; práticas educativas; relações públicas.

Abstract: This article presents a survey carried out with teachers and/or coordinators of Public Relations courses at Higher Education Institutions in Brazil that sought to identify whether educational practices can be given new meanings through the promotion of self-regulation of learning and student autonomy. Through a literature review on the research object, the article's originality was noted. The research carried out was qualitative and considered quantifiable data when describing and analyzing the empirical data collected in the field through two stages and the use of two instruments: (i) questionnaire - structured with 20 multiple choice questions formulated based on the Likert scale and which had 18 participants; and (ii) structured interview - presented with 12 open questions and had 13 respondents (among the 18 participants in the previous stage). The sample indicated results that were grouped into three categories of analysis and twelve axes. It could be seen that the sample participants identified the importance of promoting self-regulation and autonomy in the teaching and learning process in higher education and understand that it is necessary to obtain due knowledge about the constructs of self-regulation of learning so that they can bring other contributions on the topic little explored and applied. It is expected that new studies will be presented based on the results presented in the research developed that sought to verify whether Public Relations teaching practices can be redefined through the promotion of self-regulation and autonomy.

Keywords: self-regulation; educational practices; public relations.

Resumen: Este artículo presenta una encuesta realizada con profesores y/o coordinadores de cursos de Relaciones Públicas en Instituciones de Educación Superior en Brasil que buscó identificar si las prácticas educativas pueden adquirir nuevos significados a través de la promoción de la autorregulación del aprendizaje y la autonomía de los estudiantes. A través de una revisión de la literatura sobre el objeto de investigación, se constató la originalidad del artículo. La investigación realizada fue cualitativa y consideró datos cuantificables al describir y analizar los datos empíricos recolectados en campo a través de dos etapas y el uso de dos instrumentos: (i) cuestionario - estructurado con 20 preguntas de opción múltiple formuladas con base en la escala Likert y que tuvo 18 participantes; y (ii) entrevista estructurada - presentada con 12 preguntas abiertas y contó con 13 encuestados (entre los 18 participantes de la etapa anterior). La muestra indicó resultados que se agruparon en tres categorías de análisis y doce ejes. Se pudo observar que los participantes de la muestra identificaron la importancia de promover la autorregulación y la autonomía en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior y entienden que es necesario obtener el debido conocimiento sobre los constructos de autorregulación del aprendizaje para que puedan traer otros aportes sobre el tema poco explorado y aplicado. Se espera que se presenten nuevos estudios a partir de los resultados presentados en la investigación desarrollada que buscó verificar si las prácticas docentes en Relaciones Públicas pueden redefinirse a través de la promoción de la autorregulación y la autonomía.

Palavras chave: autorregulación; prácticas educativas; relaciones públicas.

1 Introdução

As questões relacionadas à área da Educação são complexas e demandam reflexão permanente. A partir desse entendimento, neste estudo, buscou-se identificar, além de outros aspectos, elementos sobre as práticas educativas de docentes de Relações Públicas no contexto do ensino e da aprendizagem no ensino superior.

Adotou-se, 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.

Outro contexto descrito é a atuação profissional de Relações Públicas, em que cabe mencionar que se trata do responsável pelo gerenciamento dos relacionamentos, da imagem e da opinião pública da organização ou do indivíduo a quem presta serviços. Esse profissional desenvolve etapas como o planejamento, a organização, a execução, a avaliação e a mensuração de resultados. Sua atuação se pauta em legislação específica, a 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 (CONFERP, 1967).

Para elucidar mais sobre Relações Públicas, Ferrari (2011, p. 157) descreve, em sentido amplo, que essa atividade tem responsabilidade sobre a construção e, também, a manutenção das redes de relacionamento das organizações com os públicos 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.

Formulou-se, assim, a pergunta principal que guiou este estudo: 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?

Buscou-se, como objetivo, analisar as concepções e as práticas educativas que os docentes dos cursos de Relações Públicas no Brasil consideram promotoras da autorregulação e da autonomia do discente. Para tanto, a pesquisa foi definida como de cunho qualitativo e considerou dados quantitativos ao descrever e analisar os dados empíricos coletados em campo, por meio de duas etapas e do uso de dois instrumentos: questionário e entrevista estruturada.

Assim, este artigo foi composto, para além da parte introdutória e conceitual, pelos tópicos de método, resultados e considerações finais, abordando o processo de análise teórica e prática acerca do tema suscitado.

2 Referencial teórico

Considera-se relevante mencionar que, neste tópico, foram abordadas as funções do profissional de Relações Públicas, uma profissão regulamentada por uma legislação específica que a disciplina e lhe dá outras providências, Lei nº 5.377, de 11 de dezembro de 1967 (CONFERP, 1967). Foram apresentados conceitos sobre a autorregulação da aprendizagem, a autonomia e as práticas educativas, com o objetivo de contextualizar teoricamente o que foi desenvolvido ao longo desta pesquisa.

Acrescenta-se que o curso de Relações Públicas possibilita a formação do egresso para atuar nos campos acadêmico e/ou de mercado, atendendo às demandas de atuação e relacionamentos entre os diversos tipos de públicos, que tradicionalmente se constituem como internos, externos e mistos, com suas classificações específicas, bem como no atendimento às instituições, organizações ou pessoas a que estejam vinculadas.

No tocante à definição de públicos, segundo Cesca (2014, p. 80), a classificação tradicional de público interno, externo e misto “não mais atende às exigências geradas pelas várias transformações que ocorrem nas organizações, como as que foram mencionadas, pois surgiram novos públicos, os quais não se enquadram nessa classificação”. A autora ainda apresenta uma nova classificação de públicos com base em vínculo jurídico e vínculo físico dos públicos com a organização, incluindo suas características.

Ao abordar a classificação de públicos apresentada por Cesca (2014), considera-se pertinente citar o que França (2011) descreve sobre os relacionamentos corporativos, os quais, segundo ele, são constituídos de relações que podem ser permanentes ou pontuais com públicos específicos, a fim de possibilitar o desenvolvimento de atividades nos campos econômico, sociopolítico ou institucional, bem como os tipos de relacionamentos que se apresentam de acordo com os públicos.

Mesmo com as diferentes definições apresentadas pelos autores, 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 pelo relacionamento com os diversos públicos aos quais a organização, ou indivíduo que a ela presta serviços, está ligado direta ou indiretamente.

Além da atuação no mercado do profissional supracitado, considera-se que o exercício docente em qualquer curso, incluindo o de Relações Públicas, 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 saberes.

A prática docente, dessa forma, 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, nos planos de ensino e nas outras proposições contextualizadas no âmbito escolar. Pode-se dizer, então, que as práticas pedagógicas são realizadas por meio das práticas docentes. Nessa mesma perspectiva, 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.

De acordo com Nunes (2001, p. 27), 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.

Portanto, constata-se que o docente é 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, como o responsável por delinear a sua autoformação e a reelaboração de seus saberes.

Em complemento, dado o interesse em investigar práticas educativas docentes e sua possível relação com a autorregulação, cabe apresentar as contribuições que foram pesquisadas 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 o 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 acredita-se estar 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. Desse modo, a autorregulação sob a ótica sociocognitiva é vista como:

[...] 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).

Para esclarecer um pouco mais sobre a autorregulação da aprendizagem, 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”.

Para concluir sobre a teoria sociocognitiva, explicam que se trata “de um fenômeno multifacetado que opera por meio de processos cognitivos subsidiários, incluindo automonitoramento, julgamentos autoavaliativos e autorreações” (Polydoro; Azzi, 2009, p. 75).

Propõe-se, por fim, discutir o conceito de “autonomia” sob a ótica da educação, levando em consideração as abordagens trazidas no livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Freire, 1996, p. 49), que descreve que “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”. Freire contempla, como temática central, a formação docente e os saberes que lhes são essenciais, ao trazer 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.

Pautados pela concepção educacional Deweyana - mais especificamente no pensamento iluminista - Lourenço Filho e Mendonça (2014) apontam que a formação de cada pessoa contribui para a concretização da participação social - ou cidadania ativa -, sendo que a autonomia é responsável pela conexão entre a teoria e a prática cotidianas, e 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; Mendonça, 2014, p. 200).

Dessa forma, Lourenço Filho e Mendonça (2014) explicitam que a autonomia do educando - este definido como um cidadão crítico, participativo e também emancipado - é o elemento responsável pela ligação entre a teoria e a prática nas atividades educativas e no cotidiano.

Após as abordagens dos principais conceitos, apresenta-se a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa, a qual contempla a escolha e a seleção dos sujeitos, a coleta do material empírico e a análise dos dados.

3 Método

Como metodologia, anuncia-se que os dados empíricos foram coletados em campo por meio de questionário e entrevista estruturada, passando por uma análise qualitativa que considerou dados quantificáveis. A escolha dos participantes foi determinada com base nos objetivos desta pesquisa, e os contatos foram estruturados por meio da relação profissional de um dos autores com o Conselho Federal de Relações Públicas (CONFERP), o que possibilitou o acesso a uma planilha com dados de contato de todos os coordenadores de cursos de IES do Brasil.

Houve tentativa de contato com os coordenadores dos 55 cursos de Relações Públicas de IES distribuídos por todo o Brasil, e os dados obtidos foram atualizados e inseridos em uma planilha de controle da pesquisa. Após esse contato, 18 docentes aceitaram participar da pesquisa, que, na primeira fase, previu a aplicação de um questionário. Já a segunda fase, que envolveu a coleta de dados e a realização da entrevista estruturada, contou com a participação de 13 dos 18 docentes. De modo geral, dos 18 participantes, nove são do estado de São Paulo (de oito IES diferentes); quatro são do Rio Grande do Sul (quatro IES); dois são da Bahia (duas IES); um do Rio de Janeiro (uma IES); um de Minas Gerais (uma IES); e um do Amazonas (uma IES).

O levantamento do perfil dos 18 participantes ocorreu por meio do questionário, no qual foram solicitadas as seguintes informações: faixa etária; nome da IES; tipo de IES (federal, estadual ou privada); cidade; estado; se leciona atualmente; o turno; a formação; o cargo; se é professor; tempo de atuação; se é coordenador; celular de contato; e se tem conhecimento sobre autorregulação da aprendizagem. Alguns dados pessoais que poderiam levar à identificação dos participantes foram ocultados no Quadro 1, como forma de preservação e sigilo das informações.

Quadro 1 – Dados sobre os respondentes da primeira fase

Iniciais do Nome	Faixa Etária	IES	Estado	Participou da entrevista estruturada?
AN	40-50	Federal	RS	Sim
AM	40-50	Privada	SP	Sim
LC	50-60	Federal	RS	Sim
AP	40-50	Privada	RS	Não
PB	40-50	Privada	SP	Sim
RC	40-50	Estadual	SP	Sim
VL	50-60	Estadual	SP	Sim
CC	60-70	Privada	SP	Não
MR	30-40	Privada	SP	Sim
SA	50-60	Privada	SP	Sim
VO	30-40	Federal	MG	Sim
ZP	50-60	Estadual	BA	Sim
RP	30-40	Privada	RJ	Não
MF	70+	Estadual	SP	Não
IR	40-50	Federal	AM	Não
MC	50-60	Privada	BA	Sim
NM	30-40	Privada	SP	Sim
MT	40-50	Federal	RS	Sim

Fonte: elaboração própria.

A primeira fase, que utilizou o questionário para a coleta dos dados, aplicou a escala numérica de Likert para a análise dos dados, e as perguntas foram estruturadas conforme os objetivos, buscando obter respostas à pergunta que norteou o estudo. O questionário, formatado no Google forms, foi enviado por e-mail juntamente com a carta-convite (corpo da mensagem eletrônica) e todas as explicações sobre a pesquisa, bem como as informações sobre a segunda fase, a da entrevista estruturada.

As perguntas do questionário online, com base nos critérios da escala de Likert, foram apresentadas da seguinte forma: I) 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). II) As práticas desenvolvidas têm apresentado alterações positivas no processo de aprender a aprender. III) As práticas desenvolvidas em ambiente virtual podem ser aplicadas no ambiente presencial. IV) A utilização de práticas mais diversificadas pode contribuir e melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. V) Ao planejar minhas aulas, penso nas fases de antecipação, execução e autorreflexão de cada atividade proposta. VI) Ao planejar minhas aulas, organizo atividades nas quais os alunos possam utilizar estratégias cognitivas (ex.: mapas mentais, resumos, sublinhar ideias principais). VII) 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). VIII) Durante minhas aulas, incentivo os alunos a procurarem ajuda de colegas. IX) Durante minhas aulas, incentivo os alunos a procurarem ajuda dos professores. X) Durante minhas aulas, procuro incentivar os alunos a buscarem informação extra de fontes não sociais ao realizar uma tarefa. XI) Durante minhas aulas, há esforços e iniciativas dos alunos para reverem as informações ou se prepararem para uma aula ou uma atividade (exercício). XII) Estimulo meus alunos a serem docentes e/ou pesquisadores na área de especialidade. XIII) Procuro manter laços de afetividade ao implementar as práticas no ambiente virtual. XIV) Minhas atividades têm sido desenvolvidas em caráter corretivo no processo de ensino e aprendizagem. XV) Minhas atividades têm sido desenvolvidas em caráter preventivo no processo de ensino e aprendizagem. XVI) Estratégias afetivas e de apoio são utilizadas para que os alunos mantenham a atenção e a motivação no processo de ensino e aprendizagem. XVII) Minhas práticas docentes de ensino têm sido inovadoras e eficazes após a aplicação de avaliações. XVIII) Sinto-me motivado a desenvolver outros modelos de práticas educativas. XIX) Ter formação na minha área de especialidade me ajuda na preparação como docente. XX) Busquei formação complementar após assumir a docência.

Com base nas respostas das 20 perguntas descritas acima, foram elaboradas as 12 perguntas para o aprofundamento das informações por meio da entrevista estruturada, apresentadas da seguinte forma: I- O que você entende por autonomia no exercício docente do curso de Relações Públicas? II- O que você entende por autorregulação da aprendizagem no exercício docente do curso de Relações Públicas? III- O curso de RP forma estudantes para a promoção de autonomia? Justifique a sua resposta. IV- Qual o papel do curso de Relações Públicas na formação de processos que envolvem a autorregulação da aprendizagem dos estudantes? V- Relate as práticas que utiliza em sala de aula no curso de Relações Públicas que considera promotoras da autonomia dos estudantes. Justifique a sua resposta. VI- 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. VII- Suas práticas têm possibilitado aos estudantes a formação e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e emocionais (atividades cognitivas)? Como você as descreve no curso de Relações Públicas? VIII- 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. IX- Você utiliza práticas diferenciadas autorreguladas para as abordagens dos conteúdos programáticos dos componentes curriculares? Quais? X- 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. XI- Na sua concepção, o que a autorregulação pode trazer de contribuições para a formação dos estudantes de Relações Públicas? XII- Descreva quais práticas

docentes você desenvolve em sala de aula para promover a autorregulação da aprendizagem com os estudantes do curso de Relações Públicas?

Para a análise do material empírico das entrevistas estruturadas, foram estabelecidas categorias e, também, criados eixos para obter, entre os docentes dos cursos de Relações Públicas participantes da pesquisa, informações sobre as práticas educativas e possíveis ressignificações por meio da promoção da autorregulação e da autonomia. As análises realizadas possibilitaram a verificação de que a autorregulação da aprendizagem carece de ser mais explorada pelos participantes do estudo, e os entrevistados acreditam nas contribuições que a promoção da autorregulação pode trazer para o processo de ensino e aprendizagem.

As três categorias criadas a partir dos dados coletados foram estruturadas com base na análise de conteúdo sugerida por Bardin (1977), seguindo as fases de pré-análise; exploração do material e o tratamento dos resultados; inferência e a interpretação. As categorias foram: I- Autonomias docente e discente; II- Compreensões e ressignificações por meio da autorregulação; III- Capacitações e conscientizações sobre as práticas educacionais. As categorias evidenciaram 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, desde que estudada e estimulada de forma intencional.

Para a primeira categoria, foram criados os eixos: I - exercício docente; II- formação de professores; e III- práticas em sala de aula. A segunda categoria trouxe os eixos: I- exercício docente; II- papel do curso na formação de processos; III- meios utilizados na condução de resultados; IV- Práticas diferenciadas para abordagens de conteúdos; V- contribuições para a profissão e práticas; VI- contribuições para a formação de estudantes. A terceira e última categoria determinou os eixos: I- atividades cognitivas; II- atividades metacognitivas; III- promoção da autorregulação.

O item a seguir apresenta os principais resultados obtidos, com base na análise do material empírico coletado a partir das perguntas da entrevista. Embora categorias e eixos tenham sido definidos para a análise que originou este artigo, aqui é apresentado um recorte com o agrupamento dos resultados. Portanto, não houve uma divisão do texto final por subtópicos, visando a extensão e uma melhor apresentação do trabalho.

4 Resultados

Em busca de trazer os elementos dos resultados encontrados nos dados empíricos na análise inicial, considera-se que a aplicação do primeiro instrumento de pesquisa (questionário) - por meio do qual procurou-se levantar os conhecimentos prévios

sobre autorregulação entre docentes e/ou coordenadores dos cursos de Relações Públicas - foi positiva e possibilitou compreender como cada docente se posicionou frente a cada questão.

Na formulação das perguntas do questionário, apresentado na primeira fase da coleta de dados, 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 da docência. Assim, o questionário trouxe perguntas específicas sobre: práticas educacionais; processo de ensino e aprendizagem; uso de estratégias cognitivas e metacognitivas; formação docente; dentre outras questões.

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

Nota-se, nas respostas apresentadas no material empírico do questionário, que as práticas educativas docentes diversificadas vêm sendo realizadas de forma crescente nos últimos anos. No que se refere a metodologias ativas, constatou-se que os docentes adotaram práticas educacionais diversas em sala de aula com uma frequência classificada entre "sempre", "muitas vezes" e "algumas vezes", sendo que nenhum deles deixou de utilizar ou utilizou poucas vezes (ressalta-se que aqui foram analisadas apenas as perspectivas docentes, não sendo possível inferir como os alunos recebem essas propostas ou como os docentes aplicam em sala o que responderam à pesquisa – ponto, inclusive, deixado como abertura para aprofundamentos posteriores em novas propostas).

Pôde-se observar que 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 de um aprendizado assertivo. Da mesma forma, os discentes vivenciam momentos de mudanças e aprendizados para prosseguir em busca do conhecimento, precisando se adaptar às novas ferramentas e metodologias apresentadas pelos docentes para o cumprimento de suas atribuições acadêmicas.

Em relação às práticas desenvolvidas em ambiente virtual, e se podem ser aplicadas no ambiente presencial, obteve-se o resultado de que muitas atividades propostas pelos docentes no ambiente virtual não se aplicam ao ambiente presencial. Os docentes citaram que os planos de ensino orientam suas práticas educativas, norteando as atividades a serem desenvolvidas para o cumprimento do que propõe o projeto pedagógico do curso (PPC). Percebe-se, nas respostas, que o acesso às aulas remotas requer a utilização de recursos e ferramentas tecnológicas que nem sempre estão disponíveis para que a atividade se realize no ambiente escolar.

Na questão que se refere às fases do processo de autorregulação envolvidas no planejamento de aulas, constata-se que, muitas vezes, essas fases estão presentes nas rotinas de atividades desenvolvidas pelos docentes de Relações Públicas, sendo denominadas como fases do processo de autorregulação, sem que eles tenham essa clara percepção.

Uma das perguntas do questionário buscou identificar se o participante procura manter laços de afetividade ao implementar as práticas no ambiente virtual, retratando o contexto da necessidade de mudanças no processo de ensino e aprendizagem, em um esforço de docentes e discentes para se adaptarem rapidamente ao ambiente virtual e, conseqüentemente, aprenderem a utilizar novas plataformas tecnológicas nos ambientes escolares. Os resultados apontam que 12 respondentes escolheram a opção “sempre”, 4 docentes assinalaram “muitas vezes”, e apenas 2 responderam “poucas vezes”.

Quando questionados sobre o desenvolvimento de atividades em caráter corretivo no processo de ensino e aprendizagem, apenas 1 dos respondentes assinalou a opção “sempre”, 7 assinalaram a opção “muitas vezes”, 5 escolheram “algumas vezes”, 3 responderam “poucas vezes”, e 1 respondeu “nunca”. Na questão que abordou as atividades preventivas, as respostas apontaram para um resultado bem similar ao da questão anterior. Novamente, apenas 1 dos docentes escolheu a opção “sempre”, 8 responderam “muitas vezes”, 6 assinalaram “algumas vezes”, 2 responderam “poucas vezes”, e 1 dos participantes não respondeu essa questão.

Na questão sobre as estratégias afetivas e de apoio para que os alunos mantenham a atenção e a motivação no processo de ensino e aprendizagem as respostas foram: 7 ocorrências de “sempre”, 6 de “muitas vezes”, 3 de “algumas vezes”, e 2 de “poucas vezes”. Os resultados indicam que a maioria dos docentes buscam planejar ações para estimular os discentes a manterem o foco, esforçando-se para estimular e/ou manter a motivação dos alunos durante todo o processo.

Percebeu-se, por conseguinte, que mudanças foram implementadas nas escolas, 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.

Além disso, no tocante às respostas analisadas das entrevistas estruturadas, evidenciou-se que os participantes concebem a autorregulação e a autonomia como características relevantes no percurso educacional do ensino e da aprendizagem na área de Relações Públicas. Entretanto, para muitos, não há clareza sobre o conceito de autorregulação da aprendizagem e sobre as formas de ressignificar as práticas educativas

para promover os processos de autorregulação com ênfase na autonomia. Esse resultado poderá ser percebido ao longo deste tópico, que buscou relacionar e comparar as respostas dos docentes com o referencial teórico, na tentativa de compreender suas práticas docentes e como estas promovem a autorregulação e a autonomia no processo de ensino e aprendizagem.

As perguntas I, III, e V estão classificadas na categoria “autonomias docente e discente” e emergem dos eixos: 1- o exercício docente; 2- a formação de estudantes; e 3- as práticas em salas de aulas.

Entre as contribuições trazidas pelos participantes, destaca-se que o participante 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. Ele se refere à autonomia como o elemento que determina, no processo de ensino, como o docente vai aplicar as práticas, quais teorias utilizará e quais instrumentos de avaliação adotará. Ele complementa que alguns modelos já são pré-definidos, enfraquecendo e até excluindo a autonomia do ensinar, ressaltando que *“a autonomia docente envolve uma série de coisas. Ela envolve desde a montagem do plano de ensino e aprendizagem até a aplicação dele”*.

Um dos entrevistados, por sua vez, afirma que a autonomia está presente em qualquer processo pedagógico e se manifesta nas 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.

Portanto, sob a perspectiva dos docentes e por meio dos dados obtidos, evidenciou-se que a promoção da autonomia está presente no dia a dia de suas salas de aula. Além disso, analisando as respostas e refletindo sobre os conteúdos estudados em minha pesquisa, nota-se que os anseios e realidades dos docentes se assemelham em relação aos aspectos sociais e individuais, o que se aproxima do referencial teórico.

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.

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

As perguntas II, IV, VI, IX, X e XI estão classificadas na categoria “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.

Entre os dados coletados, torna-se possível apresentar algumas respostas dos participantes: o conteúdo aponta o desconhecimento do conceito de autorregulação e levanta 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).

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; e a necessidade de 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 seguindo o ensino tradicional dentro de seu papel regular.

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, enquanto outro AN, aponta a importância de estudos.

Observa-se que as respostas sobre as práticas docentes adotadas em sala de aula não estão necessariamente ligadas à implementação de processos autorregulatórios. Tal processo pode oferecer benefícios ao aluno, pois, de acordo com Ganda e Boruchovitch (2018), possui indícios e princípios que o norteiam.

Verifica-se que as práticas autorreguladas são desenvolvidas, mas o conceito de autorregulação ainda não foi explorado detalhadamente por muitos docentes. Somente a partir de um conhecimento conciso o professor pode se autorregular em seus planejamentos e práticas docentes, e 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 aprendizagem, e acredita que o conjunto

de docentes é o responsável pela formação do profissional. Ela destaca que não desenvolve ações desse tipo, as quais requerem várias horas de formação pedagógica para elaborar o conhecimento dos conceitos de autorregulação.

Devido à extrema relevância da questão “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”, percebe-se que há um (des)conhecimento por parte dos participantes sobre os conceitos de autorregulação e sua aplicação efetiva, conforme demonstrado nas respostas.

Ao analisar as respostas, percebeu-se que os participantes responderam afirmativamente, mesmo que acreditando ou supondo que sim, dando certeza e ou apresentando outras respostas em concordância, como segue: “*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).

Verifica-se que práticas autorreguladas são desenvolvidas, mas o conceito de autorregulação ainda não foi explorado por muitos docentes. Somente a partir de um conhecimento mais conciso o professor pode se autorregular em seus planejamentos e práticas docentes, estruturando 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 aprendizagem, e acredita que o conjunto de docentes é responsável pela formação do profissional. Ela afirma que não desenvolve ações desse tipo, pois estas requerem várias horas de formação pedagógica para elaborar o conhecimento dos conceitos de autorregulação. 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:

“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” (MT).

Identificou-se, assim, nas respostas de LC e de MT, que os docentes percebem a importância das questões abordadas nesta pesquisa, assim como sua relevância para uma ressignificação das práticas docentes de RP por meio da autorregulação, com ênfase na autonomia. O respondente LC comentou que esta pesquisa será muito útil e até firmou um compromisso para que seja publicada e difundida em forma de livro.

Moreira *et al.* (2016) também apresentam suas contribuições ao apontar a falta de consciência do ser humano em se autorregular, o que pode resultar em desempe-

nhos abaixo do esperado, dada a relevância da autorreflexão e da 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 suas capacidades cognitivas, emocionais e comportamentais, embora nem sempre desenvolvidas de forma conscientemente. Argumentam ainda que, na execução do processo de autorregulação, o primeiro passo é a tomada de consciência da capacidade de se autorregular.

A categoria “Capacitações e conscientizações sobre as práticas educacionais” contempla as questões VII, VIII e XII e os eixos: atividades cognitivas, atividades meta-cognitivas e promoção da autorregulação.

Entre as respostas, destaca-se que o docente AN descreve a pergunta como interessante e relata que, por sempre visar a questão da autonomia, discute com os alunos 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.

Ao analisar as respostas, identificou-se que os docentes têm procurado desenvolver a consciência e o monitoramento do ato de aprender de diversas formas em sala de aula. Nota-se também que as respostas indicam as atividades que os docentes desenvolvem 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 aquele conteúdo e com a relação dele com o mundo”, considerando uma interrelação entre as disciplinas.

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 IES.

5 Considerações finais

Esta pesquisa teve 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 foi o desejo de aprofundamento em estudos específicos sobre a profissão de Relações Públicas (da área de Comunicação Social) e a 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 dos docentes dos cursos de Relações Públicas no processo de ensino e aprendizagem.

Considera-se que foi um grande desafio trazer a profissão de Relações Públicas para a área de Educação e buscar identificar interfaces ou contribuições da autorregulação para a práticas educativas docentes.

Para o cumprimento dos objetivos delineados, primeiramente realizou-se uma revisão de literatura sobre os conceitos de Relações Públicas e de autorregulação da aprendizagem e, por fim, buscou-se verificar se havia literatura ou algum tipo de ligação entre os aspectos das práticas educativas dos docentes de Relações Públicas e as características para a promoção da autorregulação da aprendizagem. Identificou-se, 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, notou-se que os participantes demonstraram empenho no desenvolvimento de 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 os 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.

Foi possível compreender que as condições oferecidas para a promoção da autonomia, tanto docente quanto discente, são claras e presentes em práticas educativas.

Acredita-se que, seja factível, a partir do ineditismo constatado neste estudo e com a possibilidade e o interesse manifestado por alguns participantes da coleta de dados, em conhecer mais sobre os conceitos de autorregulação da aprendizagem, para que estes suscitem e que essas contribuições possam promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito aos resultados, constatou-se que alguns docentes de Relações Públicas ainda desconhecem os conceitos de autorregulação e que, para outros, o conceito ainda é pouco explorado.

Por fim, cabe relatar que o material empírico permitiu concluir que não é possível afirmar que os docentes possuem compreensão sobre a teoria que compõe os constructos da autorregulação da aprendizagem em suas práticas educativas, ou seja, não se identificou, aquilo que se configura como uma promoção da autorregulação com ênfase na autonomia. Observou-se características de autorregulação, o que não deve ser confundido com o conhecimento do conceito nem com as práticas específicas

promotoras da autorregulação. Isso posto, pretende-se dar continuidade ao estudo iniciado, em busca de, a partir de um convite e uma explanação sobre os constructos autorregulatórios, seja possível obter novos resultados.

Referências

- 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, 1991. v. 38, p. 69-164.
- BANDURA, A. The evolution of social cognitive theory. *In*: SMITH, K. G.; HITT, M. A. **Great minds in management**. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 9-35. Disponível em: https://d37djvu3ytnwxt.cloudfront.net/assets/courseware/v1/e57a5dfc0367fe26ee4ff80c9433e74e/asset-v1:USMx+LDT100x+2T2017_2+type@asset+block/Bandura2005.pdf. Acesso em: 9 set. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CESCA, C. G. G. Públicos: uma nova classificação para as organizações. **Revista de La Asociación Española de Investigación de La Comunicación**, Santiago de Compostela, v. 1, n. 2, p. 74-84, 2014. Disponível em: <http://www.revistaec.eu/index.php/raec/article/view/33>. Acesso em: 25 mar. 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: <http://www.revistaec.eu/index.php/raec/article/view/33>. Acesso em: 9 set. 2024.
- 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. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2011. p. 157.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRANÇA, F. Gestão de relacionamentos corporativos. *In*: GRUNIG, J. E.; FERRARI, M. A.; FRANÇA, F. (org.). **Relações públicas**: teoria, contexto e relacionamentos. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2011. p. 247-319.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 46, p. 71-80, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n46/n46a08.pdf>. Acesso em: 11 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.

MOREIRA, M. R. *et al.* Autorregulação: elementos para pensar a prática pedagógica. In: SILVA, K. R. X. P.; MOREIRA, M. R. (org.). **Teoria social cognitiva e a formação do professor pesquisador**. Curitiba: CRV, 2016.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpfhPGDsTv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2024.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, 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.

Contribuição dos(as) autores(as)

Célia Christina de A. Padreca Nicoletti – Coordenadora da pesquisa, responsável pela coleta e análise dos dados e a escrita do texto.

Samuel Mendonça – Orientador da pesquisa, com participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Revisado por: Lesy Editorial

E-mail: lesyeditorial@gmail.com