



Ensino de Relações Públicas e Novas Tecnologias: um estudo de caso sobre a utilização da plataforma Moodle.¹

Josilene Ribeiro de Oliveira²

Maria Lívia P. Oliveira³

Universidade Federal da Paraíba

Resumo

Este artigo discute a utilização de novas Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino superior, tomando como referência as diretrizes curriculares propostas pelo MEC para os cursos de comunicação social, em 2002, e um estudo de caso sobre a implementação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem na plataforma Moodle, como recurso de apoio às aulas da disciplina Laboratório de Planejamento de Relações Públicas, no curso de Comunicação Social da UFPB. Os resultados quantitativos e qualitativos levantados na pesquisa de campo, realizada através da aplicação de questionários e de observação participante nos semestres 2009.1 e 2009.2, permitem concluir que o uso de tecnologias digitais requer do professor grande conhecimento técnico e habilidade de planejamento de aula. Constatou-se ainda que a metodologia adotada propicia uma mudança de postura do aluno, fazendo com que assuma a condição de sujeito de seu aprendizado.

Palavras-chave: Ensino; Relações Públicas; Ambiente Virtual de Aprendizagem; TIC; Moodle.

1. Introdução

O ensino superior ultrapassa o nível da instrução sobre técnicas e instrumentos, o que significa que aprender uma profissão exige mais do que o mero desenvolvimento de habilidades para realizar procedimentos de trabalho. Na academia, o aluno deve ser incentivado a desenvolver seu senso crítico através de uma base sólida de cultura e ciência para que esteja preparado para interpretar, compreender e atribuir significado a um cenário mercadológico e social de instabilidades e mudanças e para que exerça com ética sua profissão (BROM, 2006).

Neste sentido, vale salientar que as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) criaram possibilidades e produziram impactos socio-culturais sob diversos aspectos e em diferentes âmbitos da sociedade contemporânea, transformando-a na *Sociedade da Informação*, onde interatividade e compartilhamento tornaram-se palavras-chave para

¹ Trabalho apresentado no DT 3 -Relações Públicas e Comunicação Organizacional do Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste realizado de 10 a 12 de junho de 2010.

² Professora Assistente do Curso de Comunicação Social da UFPB. E-mail: josilene_rp@yahoo.com.br

³ Concluinte do curso Com. Social - Relações Públicas; monitora bolsista da disciplina LPRP em 2009. liviapac@hotmail.com

entender o processo de produção do conhecimento. Porém, o caminho que leva da simples disponibilidade, disseminação e divulgação de dados para a *Sociedade do Conhecimento* pressupõe ir da informação para o significado, da percepção para o julgamento (MARKL, 1998).

Os recursos e estratégias pedagógicas estão em plena evolução e adaptação ao contexto das TICs. Fala-se e aplica-se indiscriminadamente recursos tecnológicos em cursos presenciais e à distância (EaD) sem compreensão clara dos seus impactos e resultados para o aprendizado. Assim, acreditamos que é necessário refletir e realizar uma investigação acurada dos impactos das novas tecnologias no ensino superior, especialmente na habilitação de Relações Públicas, posto que está vinculada ao curso de Comunicação Social.

Para embasar este estudo tomamos como ponto de partida a revisão bibliográfica sobre Educação à Distância e ensino de Relações Públicas e na sequência realizamos um estudo de caso sobre a implementação de um curso híbrido⁴, utilizando a plataforma Moodle⁵ como recurso de apoio ao ensino presencial da disciplina Laboratório de Planejamento em Relações Públicas (LPRP), a qual integra a grade curricular obrigatória da habilitação de Relações Públicas, do Curso de Comunicação Social, do Departamento de Comunicação e Turismo – DECOMTUR, da Universidade Federal da Paraíba.

A disciplina LPRP tem um caráter teórico-prático e se insere no sexto período do curso, tendo por objetivos: capacitar os alunos para elaboração de diagnósticos e prognósticos de comunicação, planos e projetos de Relações Públicas para organizações (instituições públicas, empresas privadas e organizações do terceiro), a partir da investigação do ambiente organizacional (por meio de pesquisas de opinião e auditorias de comunicação, dentre outros instrumentos de coleta de dados) e do planejamento de estratégias e ações de comunicação. Assim, a disciplina exige além do embasamento teórico, a orientação sistemática e o acompanhamento contínuo das práticas dos alunos nas empresas, contribuindo para construção de conhecimentos basilares para o profissional de Relações Públicas.

A adoção do Moodle na disciplina em questão se deu em função do Projeto de monitoria "*Laboratório de Relações Pública Online – Ambiente Virtual de Aprendizagem de*

⁴ Um curso híbrido assume que os dois ambientes de aprendizagem – a tradicional sala de aula presencial e o moderno ambiente virtual de aprendizagem, são mutuamente complementares, aproveitando o que há de vantajoso em cada modalidade, considerando contexto, curso, adequação pedagógica, objetivos educacionais e perfis dos alunos. (TORI, 2009, p. 121). Em outras palavras, um curso híbrido é composto por uma combinação equilibrada de aulas presenciais com suporte, recursos e atividades à distância.

⁵ Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - Moodle é um software livre, de apoio à aprendizagem. O **Moodle** é um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades on-line, isto é, um pacote de software que permite aos docentes criar sítios Web para as disciplinas que lecionam. Mais informação em: <http://moodle.org/>

*apoio ao ensino de planejamento de Relações Públicas na UFPB*⁶, que visa dar suporte a prática dos alunos nas organizações, por meio da criação de um espaço para interação virtual entre o professor responsável pela disciplina, o monitor-tutor e os alunos, na plataforma Moodle, através de um sítio na internet. Neste Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) os alunos tiveram acesso a orientação e acompanhamento individualizado, estudos de caso e problemas, fórum de discussão e materiais de estudo/apoio, de modo “contínuo”⁷, ou seja, não se restringindo ao horário da aula.

O método de pesquisa usado nesta investigação abrangeu aspectos qualitativos e quantitativos, com destaque para utilização da pesquisa participante, considerando que todos os agentes envolvidos no processo de implementação do curso híbrido - professor, monitores e alunos - participaram da análise de sua própria realidade, sendo as autoras deste artigo respectivamente professora e monitora responsáveis pela disciplina.

Deste modo, a questão que se apresenta neste estudo é a de saber como os recursos tecnológicos, mais precisamente a plataforma Moodle, têm servido para ampliação e construção do conhecimento na área de comunicação e contribuído mais especificamente para o aprendizado e formação dos profissionais de relações públicas.

2. Novas Tecnologias e Ensino de Relações Públicas

Sem dúvida as novas tecnologias tornam-se essenciais não só para a ampliação da comunicação e dos relacionamentos (F. ANDRADE, 2009). No âmbito do ensino-aprendizagem em cursos superiores a utilização dos recursos tecnológicos se tornou praticamente inevitável, seja como simples ferramenta de pesquisa e busca de materiais ou como mediadora no processo de ensino-aprendizagem, como observado com a popularização da Internet - ícone de todos os meios digitais.

A internet disseminou e fortaleceu a modalidade de ensino a distância, possibilitando que milhares de pessoas tivessem acesso ao ensino superior e a cursos de formação continuada, implementados por políticas de educação e programas de governo, como é o caso da Universidade Aberta do Brasil, voltados para capacitação de professores da rede básica de ensino e a população em geral.

⁶ Em sua segunda edição, em 2010, o projeto de monitoria sofreu alterações, passando a incluir mais três disciplinas laboratoriais e a se chamar "Laboratório de Práticas em Relações Públicas".

⁷ O curso de relações públicas é noturno e as práticas dos alunos nas empresas têm que ocorrer em horário distinto das aulas, durante horário comercial, quando a maioria das empresas está em funcionamento.

Neste contexto, Bueno, Torelló e Fernández (2009, p. 3) destacam que:

[...] la interacción educativa en la universidad ha variado fundamentalmente alrededor de dos variables: espacio y tiempo, dando lugar a nuevas modalidades educativas. Estas dos coordenadas, que hasta hace poco parecían establecer límites claros en los planteamientos de la educación superior, hoy en día, gracias al desarrollo tecnológico, se han relativizado y están dando lugar a situaciones de enseñanza-aprendizaje diversas.

Em paralelo a crescente demanda pela EaD, observa-se uma grande explosão do uso de tecnologias, técnicas e métodos virtuais de ensino na educação presencial. Esta que outrora caminhava de modo independente vem paulatinamente apropriando-se das novas ferramentas de comunicação e interação, visando acompanhar a nova realidade, em que linguagens, culturas e hábitos estão se modificando em função da tênue fronteira entre o virtual e o real (OLIVEIRA J. et al, 2009).

Para Martins e Giraffa (2009, p. 2):

[...] as potencialidades de interação, colaboração, exploração, simulação, investigação presentes nas TDs (*Tecnologia Digitais, o mesmo que TICs*) sugerem transformações nas formas de ensinar e aprender, uma vez que utilizando estes recursos construímos e consumimos conhecimento de forma diferente...

Estamos diante de uma mudança de paradigma educativo, passando de uma longa fase em que as situações de ensino estavam focadas no professor, para um outro momento em que a aprendizagem focaliza o aluno (aprendente). Logo, os objetivos de aprendizagem, agora referidos e definidos em termos de competências, nos levam a um novo planejamento metodológico (MAYOR, 2004; ALBA, 2005; BENITO y CRUZ, 2005 apud BUENO, TORELLÓ e FERNÁNDEZ 2009, p. 4).

Além disso, devemos levar em consideração que a aprendizagem é mais significativa quanto maior for o grau de interação e comunicação entre os participantes do processo (KENSKI, 2005 apud OLIVEIRA J. et al, 2009). Porém, somente o emprego dos recursos tecnológicos não garante a interação, sendo imprescindível o planejamento das atividades, para definir qual o melhor meio de atender a necessidade dos aprendentes (F. ANDRADE, 2009).

Desse modo o uso das TICs na educação requer do docente o domínio de ferramentas e recursos tecnológicos e o conhecimento dos princípios da EaD, em que todas as linguagens podem ser utilizadas simultaneamente (TORI, 2009). Contudo, diante da possibilidade de utilizar os recursos tecnológicos, "muitos docentes expandem para os espaços informatizados práticas transmissoras de conhecimento, reproduzindo digitalmente as metodologias

instrucionais da mesma forma que já se faz utilizando a oralidade ou o lápis e o papel" (MARTINS; GIRAFFA 2009, p. 4).

Logo, é preciso prover condições para que o professor possa construir conhecimento sobre as técnicas computacionais, entender por que e como integrar o computador em sua prática pedagógica e ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Ou seja, deve-se utilizar a tecnologia a serviço da Educação e não a Educação subjugada e restrita às ofertas tecnológicas (MARTINS e GIRAFFA 2009). As autoras referenciadas enfatizam ainda que o docente do século XXI deve possuir, além do domínio de conteúdo específico, competências para estimular a aprendizagem em tempos de cibercultura.

Cada vez mais os governos e gestores educacionais se vêem obrigados a investir não apenas na aquisição de equipamentos, computadores, e acesso a internet, pois isto por si só não promove a melhoria do ensino. Sobretudo, é preciso investir na capacitação dos docentes e na criação de equipes de trabalho que os auxiliem na adaptação dos cursos, conteúdos e metodologias de ensino-aprendizagem. E para responder as exigências de cada situação formativa, segundo Bueno, Torelló e Fernández (2009, p. 5) deve-se considerar "La adecuada combinación del trabajo presencial, del trabajo a distancia, del trabajo del alumno, dirigido y autónomo, individual o en grupo y la pertinente utilización de un entorno virtual, entre otros medios didácticos más tradicionales..."

Nesse contexto, observamos que as TICs colocam novos desafios para todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem - pedagogos, docentes, gestores educacionais, alunos, governo, IES etc. E, tendo em vista o fato do ensino superior brasileiro se caracterizar predominantemente por ser um sistema profissionalizante, isso se torna ainda mais desafiante, pois há que se considerar as competências e habilidades específicas requeridas para cada profissional/profissão, dentro de sua área de conhecimento.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - nº. 9.394/96 dá certa autonomia para as instituições de ensino na elaboração de sua estrutura curricular, permitindo que cada instituição conduza seus cursos dentro de um perfil mais próximo de suas áreas de atuação, propiciando ao aluno uma formação mais adequada a um mundo em transformação (TONDATO; FRANÇA, 2002).

No caso das relações públicas, habilitação da comunicação social, isso se torna indispensável, pois essa atividade profissional se dedica ao trabalho de legitimar as ações organizacionais perante a sociedade e gerenciar o relacionamento entre elas e seus públicos, usando a comunicação como instrumento. Assim, para fazer frente ao posicionamento do empresariado e do mercado, o profissional de relações públicas vivencia a busca de um lugar

específico para suas ações no contexto da comunicação, empenhando-se na procura de uma identidade própria, tanto no campo teórico como no prático, quanto à definição das suas funções, métodos e do seu objeto de estudo (MOURA, 2005).

Cremos que esta situação é reflexo da insipiente pesquisa científica na área, a qual tem o papel de gerar novos conhecimentos, teorias e metodologias capazes de redimensionar tanto o ensino quanto a prática e, conseqüentemente, promover o diálogo entre a academia e a sociedade, tão importante para que a atividade de relações públicas conquiste respaldo científico e social.

Segundo Tondato e França (2002, p. 9) o ensino de Relações Públicas requer:

[...] uma formação humanística que permita a construção do conhecimento por parte do aluno, ao mesmo tempo que o insere no mercado de trabalho, (*além de*) um corpo docente acadêmico conhecedor das exigências do mercado nas disciplinas de formação geral, e profissionais que traduzam seu conhecimento prático dentro das expectativas de uma formação universitária.

Deste modo, o ensino de relações públicas deve levar em consideração o contexto e a demanda social, contemplando as necessidades da região onde os cursos estão inseridos, sem perder de vista a perspectiva dos centros regionais e, obviamente, da globalização. Devemos lembrar ainda que os profissionais de relações públicas trabalham diretamente com a gestão da comunicação entre a organização e seus públicos, os quais, invariavelmente, estão em permanente processo de mudança e adaptação a realidade econômica e social como um todo. Por todos estes fatores, tanto o ensino como a prática de RR.PP não podem desconsiderar as TICs.

Revisando as diretrizes curriculares proposta na Resolução CNE/CES nº 16, de 13 de março de 2002 (MOURA, 2009; MEC, 2010) do curso de Comunicação Social na habilitação Relações Públicas constatamos que dentre os conteúdos sugeridos na formação desse profissional está o conhecimento de linguagens, técnicas e tecnologias midiáticas dentro das matérias/disciplinas eletivas do tronco comum. Porém, o uso das tecnologias midiáticas enquanto ferramentas do ensino-aprendizagem não está contemplado em tais diretrizes, deixando totalmente em aberto a questão dos procedimentos e recursos pedagógicos.

Deste modo, cremos ser pertinente refletir o tema sobre dois aspectos convergentes: 1) *Pedagógico* - centrado na estratégia pedagógica elegida pelo docente para alcançar os objetivos pretendidos, diz respeito, portanto, a metodologia de ensino-aprendizagem. Dentro desse aspecto pergunta-se "Como os docentes fazem uso dos recursos digitais nas disciplinas que ministram?"; 2) *Prático* - focado no aluno, diz respeito aos resultados e ao alcance dos objetivos da aprendizagem, os quais estão condicionados a adequação e a contribuição dos recursos e estratégias pedagógicas, para o desenvolvimento das competências essenciais ao

exercício da profissão. Sob este aspecto emerge dois questionamentos: a) "Como os discentes avaliam o uso das novas tecnologias no ensino? b) Qual a relevância das TICs para o aprendizado e formação profissional?

Por se tratar de um estudo de caso sobre o tema, não temos a pretensão de esgotar o debate. Assim, neste trabalho procuramos responder as questões acima observando um caso em particular, em que a professora responsável pela disciplina LPRP planejou e concebeu um curso híbrido, fazendo uso da plataforma Moodle. Na seqüência trazemos a descrição do caso, que revela as estratégias e recursos pedagógicos eleitos e implementados pela docente para alcançar os objetivos práticos, e em seguida discutimos os resultados da experiência do ponto de vista do aluno em formação, que se prepara para o mercado de trabalho.

3. Descrição do caso: uso da plataforma moodle na disciplina LPRP

Seguindo as recomendações da Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001 e atualizada pela Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que regulamentam a inclusão de atividades não-presenciais até o limite de 20% da carga horária do curso nas instituições de ensino no Brasil, a disciplina LPRP introduziu recursos tecnológicos de mediação que configuraram o método de ensino semi-presencial, combinando aulas presenciais e à distância através de sistemas de gerenciamento de conteúdo, no caso, o Moodle, situado na plataforma da UFPB Virtual⁸.

3.1 A estrutura do curso

Orientando-se pela ementa e programa da disciplina, o curso híbrido foi planejado e desenvolvido em 3 unidades, organizadas em 16 semanas, totalizando uma carga horária de 30 horas não presenciais e 120 horas presenciais, em conformidade com o calendário escolar da graduação para o Campus I da UFPB.

A partir do estudo da ementa da disciplina LPRP criou-se um mapa de atividades (rubrica), no qual foram definidos os temas e sub-temas, os objetivos a serem alcançados, as atividades e formas de avaliação para cada semana no AVA, face ao objetivo geral da disciplina.

Optou-se por chamar de '*Semana 0*' aquela destinada a apresentação das monitoras na sala de aula presencial e a ambientação dos alunos no AVA, tendo como objetivos fazê-los

⁸ Acesso a plataforma disponível no endereço: <<http://www.virtual.ufpb.br/entrada/>>

entender o funcionamento da sala virtual no moodle, e aproximar estudantes, professora e monitoras⁹.

Para as semanas seguintes estabeleceu-se pelo menos uma atividade/tarefa a ser cumprida, com prazo pré-estabelecido de início e término, devidamente informado no Roteiro (página web disposta dentro do próprio AVA) feito para cada semana. O cumprimento de tais atividades regulares, proposta para cada semana, recebia uma pontuação, variável entre 5 e 10 pontos, que somadas poderiam totalizar ao final do curso 100 pontos, os quais se tornavam uma nota da disciplina¹⁰.

Foram proposta algumas atividades contínuas para todo o período letivo/curso, que resultavam em pontos extras (no máximo 35 pontos), tais como o Glossário, Diário de Bordo e o Desafio Solidário, como forma de incentivar e motivar a cooperação entre o grupo e também compensar a perda de atividades regulares, por razões adversas¹¹. Assim, realizando todas as atividades propostas o aluno poderia atingir até 135 pontos.

3.2 Atividades no moodle

Na disciplina LPRP foram planejadas e implementadas várias atividades, inserindo diversos objetos de aprendizagem, com o propósito de integrar as aulas em ambiente real e virtual.

Para Araújo e Marquesi (2009, p. 359):

Os objetos de aprendizagem permitem ao professor modelar uma aula/conteúdo por meio de diversas formas de visualização e de uso de mídias diferentes, abrangendo, assim, todos os estilos de aprendizagem individuais de seus alunos, o que possibilita melhora no processo de ensino-aprendizagem.

As atividades foram divididas em duas categorias: contínuas/permanentes e semanais. As atividades Glossário e o Diário de Bordo tiveram caráter contínuo, pois eram avaliadas e moderadas durante todo o período do curso. As outras, Fóruns Temáticos, Questionários, Tarefas, Lições e Pesquisa, eram avaliadas segundo o objetivos e metas da semana em que eram propostas.

Os *Fóruns Temáticos* traziam sempre algum tipo de recurso multimídia e a partir deste propunha-se uma discussão entre os alunos, solicitando-se que expressassem seus pontos de

⁹ Além da monitora bolsista o Projeto contou com mais três monitoras voluntárias.

¹⁰ Desde o início os alunos foram informados que os pontos obtidos com as atividades no moodle seriam somados, descartados qualquer valor excedente a 100 pontos, e divididos por 10, para chegar a 4º avaliação da disciplina.

¹¹ Tomou-se essa atitude como precaução aos fatídicos apagões do servidor que hospedada a plataforma moodle/UFPB Virtual na época; Hoje o servidor foi trocado e sistema tem apresentado poucas falhas.

vista sobre o tema da semana. Após cada fórum fazia-se um resumo da discussão, encerrando o debate sobre o tema da semana.

Considerando as idéias de Garrison et al apud Coutinho (2009) observou-se nos Fóruns Temáticos a *presença cognitiva*, pela qual se aprofunda o conhecimento a partir de questionamentos; *presença social*, pela troca de diferentes opiniões e; por fim, a *presença de ensino*, observada no auxílio efetuado pelo moderador (monitor-tutor ou professor).

Por sua vez, as *Tarefas* permitiam o envio de resenhas, textos e exercícios. Os *Questionários* tratavam dos textos obrigatórios discutidos em sala de aula e as *Lições* de leituras complementares. Ambos procuravam levar o aluno a fazer uma síntese de seu aprendizado através de perguntas objetivas.

O *Glossário* consistiu na construção colaborativa pelos alunos de um “Dicionário on-line de comunicação”. Esta atividade possibilitou uma rica troca de conhecimento entre os participantes, que formaram um grupo cooperativo. Ao final da disciplina todos os conceitos postados pelos alunos no Glossário foram revistos pelos participantes para a execução de uma atividade em sala presencial. Assim, todos foram motivados a consultar os conceitos enviados pelos outros colegas e dessa forma realizar a atividade proposta.

3.3 Suporte e recursos de apoio

Segundo Loyolla (2009, p. 235), “o suporte compreende o oferecimento de todos os recursos que os alunos possam utilizar com o propósito de desenvolver o processo de aprendizagem ou mesmo que possam incentivar futuros processos de aprendizagem”. Logo, as ferramentas utilizadas como suporte visam incrementar a qualidade da aprendizagem dos alunos, desenvolvendo a socialização e a interatividade entre os participantes do processo (alunos, professores e monitores).

Na experiência, foram usados os seguintes elementos de suporte e apoio aos aprendentes: a Biblioteca do Curso, o Plantão Tira-dúvidas, as mensagens instantâneas e as orientações presenciais.

A *Biblioteca do curso* se volta para o aprendizado individual, disponibilizando materiais de uso corrente na disciplina e complementares aos estudos, possibilitando ampliar os conhecimentos sobre os conteúdos discutidos.

Além das mensagens instantâneas, o *Plantão Tira-Dúvidas* e as orientações presenciais, individual e em grupo, possibilitaram o aconselhamento e a percepção de dificuldades específicas de cada aluno, quando da produção dos exercícios práticos. Outro

canal de comunicação contínuo entre os participantes foi a *Sala de Bate Papo*, espaço para a turma dialogar, propor idéias sem intervenção da monitoria/professora.

No labor de planejar tais recursos, partiu-se do entendimento de Peters *apud* Coutinho (2009) para quem a didática on-line deve favorecer o equilíbrio entre o auto-estudo (caracterizado pela aprendizagem individual baseada na autonomia do aluno) e a interação dos participantes (caracterizada pela aprendizagem cooperativa baseada no diálogo do grupo).

3.4 Avaliação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem

O sistema de avaliação no ensino à distância difere quanto à sistemática do modelo tradicional, isto é, no ensino presencial prevalece o modelo classificatório, monodirecional e quantitativo (POLAK, 2009). O desafio para docentes nessa nova categoria de ensino é avaliar os aprendizes de forma contínua, levando-os a construção do conhecimento e não meramente estabelecendo uma classificação numérica ou mensuração dos resultados.

Na disciplina LPRP buscou-se incorporar esta última perspectiva, isto é, desenvolver entre os aprendentes a consciência que o aprendizado é, em primeiro lugar, uma tarefa pessoal, ou seja, que ele é o sujeito e o responsável pelo seu próprio crescimento, e, em segundo lugar, que é algo contínuo, e por último, que não se encerra em uma sala de aula, entre quatro paredes. Assim, no caso em questão a avaliação da aprendizagem se baseou tanto no método quantitativo como qualitativo.

O método qualitativo foi utilizado através da Escala Di@loga¹² nos *Fóruns Temáticos* no AVA. Cabe destacar que a Escala Di@loga consiste em um instrumento de avaliação que categoriza as mensagens dos aprendentes em duas dimensões principais (Habilidades Cognitivas e Habilidades Colaborativas) e depois as subdivide em subcategorias que avaliam desde as capacidades de problematizar, questionar, sintetizar, generalizar, as atitudes de colaboração, orientação técnica e interação social, dentre outras, expressas nos fóruns de discussão.

Contudo, cabe esclarecer que na avaliação direta da aprendizagem dos alunos predominou o método quantitativo, embora reconhecidamente reducionista, tendo em vista que ao final do curso o aprendente teria que ter uma nota, isto é um valor número entre 0 e 10, como indicador de seu aprendizado.

¹² Este sistema de avaliação foi desenvolvido pela profa. Marta Maria Gomes Van der Linden (UFPB) com a colaboração de Cláudio Fernando André (USP) e integra a tese de Doutorado defendida no Programa de Pós Graduação de Engenharia de Produção da UFSC.

4. Resultados Alcançados

Após o término de cada semestre (2009.1 e 2009.2) foram realizadas pesquisas para conhecer a opinião dos alunos sobre o AVA e para avaliar o curso híbrido. A pesquisa adotou a abordagem quantitativa, utilizando o questionário como instrumento de coleta de dados, porém teve os resultados complementados com as observações individuais e com a discussão entre todos os membros da equipe de monitoria (professora coordenadora e monitoras), que juntos puderam comparar e refletir sobre a evolução da experiência nos dois períodos letivos.

De um universo de 30 alunos no período 2009.1 e 21 alunos no período 2009.2 que cursaram a disciplina, aplicamos o questionário com 26 e 16 deles respectivamente, na última semana de aula de cada período letivo. O questionário foi estruturado em 13 questões fechadas, para quais os alunos deveriam atribuir uma nota entre 0 a 10, e duas questões abertas, que possibilitaram aos estudantes apontar os pontos positivos e negativos e comentar a experiência com o Moodle.

Optamos por apresentar neste trabalho apenas os dados que julgamos atender aos questionamentos exposto no início desse artigo e que expressam mais claramente o ponto de vista do aluno sobre: “Forma de apresentação da disciplina”, utilização do “Moodle como ferramenta de apoio”, “Conexão das aulas no moodle com as aulas presenciais”, e “Aplicabilidade da disciplina para a profissão”.

A forma de apresentação da disciplina refere-se as escolhas metodológicas, destacando-se no caso a inovação do uso de uma AVA. Avaliação desse item pelo estudantes pesquisados foi a seguinte: no período 2009.1, 78% deles atribuíram notas entre oito e dez; no período 2009.2, 100% (cem por cento) deles atribuíram notas entre oito e dez. Dessa forma, podemos observar que os alunos aprovaram a forma de apresentação da disciplina no Moodle nos dois períodos.

A utilização do Moodle como ferramenta de apoio do ponto de vista dos aprendentes foi bem sucedida, pois ao analisar os dados constatamos que 66% e 88% dos pesquisados atribuíram notas entre oito e dez, nos períodos 2009.2 e 2009.1, respectivamente. Observamos assim um aumento significativo na aceitação. Acreditamos que esses bons resultados se devem ao fato de que o uso dessa plataforma favoreceu a aproximação dos participantes do processo, através de comunicação e interação efetivas.

Durante a realização do curso, os alunos tiveram a oportunidade de estarem presentes em dois ambientes de ensino-aprendizagem, unidos por um planejamento baseado na ementa e objetivos do curso. Quanto à conexão entre os dois ambientes, foi possível verificar que

75% dos entrevistados no período 2009.1, e 100% (cem por cento) do período 2009.2, atribuíram notas entre oito e dez, mantendo dessa forma uma elevada média de aprovação, com um acentuado acréscimo no período 2009.2.

No que se refere à aplicabilidade da disciplina para formação profissional, ou seja, a adequação e a contribuição dos recursos e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento das competências essenciais ao exercício da profissão, obtivemos os seguintes resultados: 74% dos pesquisados no período 2009.1 e 88% no período 2009.2 atribuíram notas entre nove e dez. Essa questão nos permite refletir como o conteúdo e a metodologia aplicada às aulas presenciais e ao ambiente virtual de aprendizagem contribuíram para a construção do conhecimento e formação do profissional de relações públicas e, com base nos dados coletados, concluir que os alunos consideraram a disciplina como algo extremamente importante e útil para sua formação.

Os comentários deixados nas questões abertas permitiram ampliar qualitativamente o entendimento sobre a experiência. Tais comentários foram avaliados observando-se a semelhança, consistência e coerência entre as respostas e fazendo uma distinção da percepção (positiva, neutra ou negativa) do aluno sobre a experiência. Abaixo inserimos alguns deles:

PERCEPÇÃO POSITIVA	PERCEPÇÃO NEGATIVA
“A disciplina foi uma das melhores que tive durante todo o curso. A metodologia [...] contribuiu bastante para a eficiência do aprendizado. As monitoras também estão de parabéns!” (E14 - 2009.1)	“[...] Não gostei das falhas do moodle e do excesso de trabalhos que englobou: moodle, aula presencial e trabalhos. (E21 - 2009.1)
“Eu pude refletir muito mais aqui [<i>moodle</i>] do que na sala de aula ou estudando só, sobre os temas abordados, nessa etapa o moodle foi uma boa cartada para interação, maior proveito do conteúdo e uma maneira nobre de aproveitarmos o nosso tempo livre. [...] é muito mais cômodo, estamos em casa e aprendendo ao mesmo tempo”(E03 - 2009.2).	“Existem algumas ferramentas do Moodle que ainda não fiz uso por não compreende-las completamente. Acredito que serei mais beneficiado quando usá-lo 100%” (E16 -2009.2).
“[...]o moodle me ajudou bastante a ter mais auto-crítica, fez com que eu me empoigasse mais em relação ao curso. É bastante importante essa forma de aprendizagem, é mais estimulante” (E13 - 2009.2).	“[...] vi que a interação entre os participantes estar muito longe do ideal,e me coloco nessa situação também. Vejo que tenho que interagir mais com os colegas” (E9 - 2009.2).

Quadro 1: Avaliação Somativa - Resposta dos alunos as questões abertas

A partir do quadro acima, podemos afirmar que as “percepções negativas” dos alunos quanto à experiência recaem sobre problemas com o software/plataforma em si (moodle) e com a adaptação a metodologia do curso híbrido.

5. Conclusões

A implementação de um AVA como estratégia de ensino-aprendizagem de planejamento de relações públicas permitiu observar como a plataforma Moodle pode ser útil para ampliação e construção do conhecimento na área de comunicação e contribuir mais especificamente para o aprendizado e formação dos profissionais de relações públicas, considerando dois aspectos distintos: o pedagógico e o prático.

Do ponto de vista pedagógico, concluímos que uso das TICs requer do professor, além do domínio de ferramentas multitécnicas com sua linguagem multimídia, um preparo para o diálogo, que por vezes se encontra distante do discurso autoritário do sistema educacional tradicional. Além disso, exige uma habilidade de planejamento de aula muito maior, pois no ambiente virtual de aprendizagem não há espaço para improvisações.

Do ponto de vista prático, entre os resultados pretendidos e alcançados, constatamos que um curso híbrido, unindo aulas presenciais e *online*, implica em muito mais dedicação e disciplina dos estudantes, difundindo assim uma mudança de postura, fazendo com que se coloquem na condição de sujeitos de seu aprendizado, não esperando apenas pelo professor. A modificação na metodologia de ensino, propiciou aos alunos a oportunidade de expandirem seus conhecimentos dentro de uma perspectiva construtivista da educação, pois, todas as atividades convergiram para o debate, o diálogo e principalmente para a cooperação, gerando um ambiente propício à participação e para o trabalho em conjunto.

Por fim, destacamos que a utilização de um recurso inovador - Ambiente Virtual de Aprendizagem, foi efetiva no sentido que promoveu qualitativa e quantitativamente um melhor comunicação entre alunos – monitor - professor, aperfeiçoando e ampliando a interação e contribuindo diretamente para construção do conhecimento.

Obviamente não pretendemos com a descrição desse caso esgotar a discussão sobre o tema, nem tampouco prescrever ou padronizar as formas de utilização das TICs em sala de aula, mas sim mostrar que é possível uma forma híbrida de ensino, que tira proveito do melhor do ambiente virtual e que pode minimizar as limitações do ensino presencial, especialmente em cursos noturnos, em que normalmente os alunos não vivenciam e/ou usufruem das possibilidades que a Universidade oferece em termos de extensão e pesquisa. Enfim, cremos que dessa forma estamos contribuindo para o debate sobre como melhorar a qualidade do ensino superior no Brasil, especialmente na habilitação em relações públicas, que busca a cada dia conquistar mais espaços na academia e no mercado, através da produção e investigação científica e da atuação efetiva de profissionais qualificados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Incorporação da tecnologia de informação na escola: vencendo desafios, articulando saberes, tecendo a rede. In: MORAES, Maria Cândida (Org) . *Educação a Distância: fundamentos e práticas*. Campinas-SP: Unicamp/NIED, 2002.

BROM, Luiz Guilherme. *Universidade e mercado de trabalho*. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/docente/materia.jsp?materia=11506>> Acesso em 16/11/2009. Publicado em 05/07/2006.

BUENO, Carmen Ruiz; TORELLÓ, Óscar Mas; FERNÁNDEZ, José Tejada. El uso de un entorno virtual en la enseñanza superior: una experiencia en los estudios de pedagogía de la Universitat Autònoma de Barcelona y la Universitat Rovira i Virgili. In: *Revista Iberoamericana de Educación*. Universitat Autònoma de Barcelona, España. disponível em: <<http://www.rieoei.org/expe/2193RuizBuenov2.pdf>> Acesso em: 29 dez 2009.

CABANAS, Maria Inmaculada Chao; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Educação a Distância: Tutor, Professor ou Tutor-Professor? E-TIC - 5º Encontro de Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação. Universidade Estácio de Sá., Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/unesamariainmaculada.pdf>> Acesso em: 20 abril 2009.

COUTINHO, Laura. Aprendizagem on-line por meio de estruturas de cursos. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos. *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

F. ANDRADE, Zilda Aparecida. Aplicação de Recursos Tecnológicos para Criação e Manutenção de Relacionamentos da Organização com os seus Públicos. In: *Anais do ABRACORP 2009*. Disponível em: <<http://www.portal-rp.com.br/bibliotecavirtual/comunicacaovirtual/0301.pdf>> Acesso em: 20 fev 2010.

FILHO, Clóvis de Barros. BELIZÁRIO, Fernanda Branco. O enigma sistêmico das relações públicas como expressão da fragilidade de sua doutrina. In: F. BARROS, Clóvis de. *Ética na comunicação organizacional*. São Paulo: Paulus, 2007.

FRANÇA, Fábio; TONDATO, Márcia Perencin. O ENSINO E A PRÁTICA DE RELAÇÕES PÚBLICAS NO BRASIL. VI Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Comunicación. Santa Cruz de la Sierra, Bolívia - 5 a 8 de junio - 2002. Disponível em: <www.uel.br/grupo-estudo/gecorp/>

GONÇALVES, Fernando do Nascimento. Relações Públicas e as novas tecnologias: solução ou dilema? In: *Desafios contemporâneos em comunicação*. São Paulo: Summus, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. DAS SALAS DE AULA AOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM. In: XIII ENDIPE - Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino, 2006, Recife, 2006. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf> Acesso em: 21 abril 2009.



LOYOLLA, Waldomiro. O suporte ao aprendiz. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos. *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MARCHIORI, Marlene; et al. O Ensino do Planejamento nos Cursos de Comunicação/Relações Públicas - Brasil . In: *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009*. Disponível em: <www.uel.br/grupo-estudo/gecorp/artigointercom.pdf> Acesso em: 30 abril 2010.

MARKL, Hubert. InterNations, 1998. Humboldt 76. Revista Veja, nº 35 de 05/09/2001.

MARTINO, Luís Mauro Sá. *A ilusão teórica no campo da comunicação*. Revista FAMECOS. Porto Alegre - nº 36 - agosto de 2008.

MARTINS, Cátia Alves; GIRAFFA, Lúcia M. M. *Metodologia de Projetos via MOODLE: uma investigação acerca das competências necessárias aos docentes do Ensino Fundamental*. In: XIV Workshop de Informática na Escola, 2008, Belém. Proceedings of XXVIII Congresso da Sociedade Brasileira de Computação, 2008.

_____. *CAPACIT@NDO: uma proposta de formação docente utilizando o Moodle*. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2008/artigos/5c_catia.pdf> Acesso em: 04 mar 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES nº 16, de 13 de março de 2002. Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p.50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em: 30/04/2010.

MOURA, Cláudia Peixoto de. O ensino de graduação e de pós-graduação em relações públicas no Brasil. In: KUNSCH, Margarida M. Krohling (Org.). *Relações Públicas- história, teorias e estratégias nas organizações contemporâneas*. São Paulo: Saraiva, 2009.

OLIVEIRA J. Ribeiro de; et al. Cursos Híbridos no Ensino Superior: A experiência do ensino-aprendizagem de Planejamento em Relações Públicas, no Curso de Comunicação Social da UFPB. In: *Jornada Paraibana de Educação à Distância*. João Pessoa. UAB/UFPB virtual, 2009.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. A avaliação do aprendiz em EAD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos. *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

VALENTE, José Armando. *Formação de professores para uso de informática na educação*. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/tec/tectxt4.htm>> Acesso em: abril 2009.