

## **Mídias digitais aplicadas ao ensino de Relações Públicas: contribuição de uma comunidade virtual de aprendizagem**

Josilene Ribeiro de Oliveira<sup>1</sup>, Professora-pesquisadora da UFPB

Jamile Miriã Fernandes Paiva<sup>2</sup>, Professora-pesquisadora da UFPB

**Resumo:** Este trabalho discute a contribuição de comunidades virtuais de aprendizagem (CVA) na formação de Relações Públicas, a partir de um estudo de caso sobre o "Laboratório de práticas em Relações Públicas", projeto criado por professores da habilitação Relações Públicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Busca-se entender como a interação em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) contribui para o aprendizado e em que medida influi sobre o desempenho individual dos discentes de relações públicas, além de saber como eles avaliam as atividades realizadas dentro da CVA. O embasamento teórico contempla conceitos e filosofias norteadoras da formação de comunidades de aprendizagem *on-line*, a legislação e as diretrizes do ensino de relações públicas no Brasil. As pesquisas quantitativa e qualitativa, realizadas ao longo do ano letivo de 2010, com os alunos participantes do projeto, apontam uma contribuição relevante das mídias digitais na formação do profissional gestor da comunicação organizacional.

**Palavras-chave:** Mídias digitais; Ensino; Relações Públicas; Pesquisa; Comunidade virtual de aprendizagem.

### **1. INTRODUÇÃO**

As mídias digitais têm se difundido e criado novas linguagens, formas de sociabilidade e culturas, modificando a forma de apropriação e construção do conhecimento, em função da tênue fronteira entre o virtual e o real (OLIVEIRA J. et al, 2009). Nesse contexto, observa-se o interesse e

---

<sup>1</sup> Professora Assistente do Curso de Comunicação Social da UFPB; Coordenadora do Projeto de Monitoria "Laboratório de práticas em Relações Públicas. E-mail: josilene\_rp@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professora Assistente do Curso de Comunicação Social da UFPB. Membro do projeto de monitoria "Laboratório de práticas em Relações Públicas. E-mail: jatilepaiva@ig.com.br

a inserção crescente de novas ferramentas de comunicação e interação, técnicas e métodos virtuais de ensino na educação presencial.

Ao falarmos em mídias digitais assumimos que estas têm como principal suporte a internet, meio de comunicação inovador que vem disseminando novas funcionalidades na transmissão de informações e inúmeras possibilidades de troca de informações, tornando-se especialmente útil a estudantes e professores. Conforme Dwyer, Barbieri e Doerr apud Costa (2006, p. 66) a internet “está revolucionando algumas áreas de estudo através da ampliação das oportunidades de aprendizado e de formatos alternativos para a transmissão de informações”.

Todavia, a Internet é caótica por princípio, provocando o seguinte questionamento: como canalizar as buscas individuais por conhecimento, qualquer que seja ele, para a construção de um saber coletivo para o bem comum, em que também se possa explorar as possibilidades de inovação? (COSTA; ANDRADE, 2007).

Pesquisas recentes desenvolvidas por pedagogos e educadores que trabalham com Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) apontam que a resposta para essa questão passa pela integração de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ao tradicional ensino presencial, sendo este um passo importante para melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem. Porém, a apropriação das mídias digitais extrapola a simples utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, exigindo uma mudança de paradigmas na educação, que ultrapasse a fase constituída de situações de ensino focadas no professor e chegue a um outro momento em que a aprendizagem focalize o aluno.

A diferença entre um paradigma e outro, segundo Hanna, Glowaki-Dudka e Conceição-Runlee apud Palloff e Pratt (2004, p.74-75), consiste em que:

Na abordagem centrada no professor, a organização do curso, o conteúdo e as atividades contêm um mínimo de participação do aluno. Trata-se de um modelo baseado na exposição, no qual os alunos talvez não se envolvam em muitos debates, sejam entre eles, sejam com o professor. Uma abordagem centrada no aluno, ao contrário, implica um processo de participação dos alunos na seleção e no desenvolvimento do conteúdo. Há negociação entre os alunos e destes com o professor.

Em outras palavras, focalizar o aluno significa colocá-lo no centro do processo de ensino-aprendizagem, não o considerando apenas como receptor/destinatário da informação/contéudo do

curso, mas, sobretudo, como emissor e sujeito, que colabora com a aprendizagem de todo o grupo, além de responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem, e que (re)constrói informações, criando novos conteúdos e objetivos.

Logo, os objetivos de aprendizagem, agora referidos e definidos em termos de competências, requerem um novo planejamento metodológico (MAYOR, 2004; ALBA, 2005; BENITO y CRUZ, 2005 apud BUENO, TORELLÓ e FERNÁNDEZ 2009, p. 4). Tomando por base as ideias de Palloff e Pratt (2004), tal planejamento deve partir da compreensão de duas premissas: a) a tecnologia serve apenas como suporte/veículo pelo qual o conhecimento é construído; b) os aspectos sociais da educação e a necessidade que o aluno tem de participar de um grupo são mais importantes que os conteúdos em si.

Os autores sugerem que uma efetiva experiência de ensino-aprendizagem em ambientes virtuais se dá no processo de construção de uma comunidade de aprendizagem on-line, que contemple essas e outras premissas.

Para Ussoi e Behar (2010), considera-se comunidade virtual de aprendizagem as redes eletrônicas de comunicação interativa, constituídas a partir de interesses comuns de conhecimentos estabelecidos em um processo cooperativo.

O diferencial da comunidade de aprendizagem *on-line* está na prática colaborativa e reflexiva implícita na aprendizagem transformadora, ou seja, aquela que propõe desafios que auxiliem o aprendiz a atribuir significados ao que está desenvolvendo. Tal aprendizagem se efetiva com a criação de meios para o aluno aplicar o que está aprendendo, transformar e buscar outras informações e, assim, construir novos conhecimentos (VALENTE, 2003, p.31)

A colaboração, de acordo com Palloff e Pratt (2004), deve ser entendida como:

...envolvimento direto em atividades específicas e [é] algo que persiste ao longo do curso. É um processo que ajuda os alunos a atingir níveis mais profundos de geração de conhecimento por meio da criação de objetivos comuns, trabalho conjunto e um processo compartilhado de construção de sentido (MAYES apud PALLOFF; PRATT, 2004, p. 46).

O aspecto colaborativo encontra um estímulo imenso dentro das práticas que norteiam a educação a distância, sendo ainda pouco estimulado no ensino presencial, em que na maioria das vezes prevalece a preferência pela relação direta professor-aluno/aluno-professor e se estabelece uma

atmosfera de competitividade entre os estudantes, que disputam a atenção do professor e um lugar de destaque na turma em função, geralmente, das notas.

Em sentido contrário, em uma comunidade de aprendizagem, ensinar e aprender passam a ser vistos de forma diferente, fruto do comprometimento mútuo entre seus membros. Assim, "em detrimento da bi-direcionalidade professor-aluno, a educação passa a ser um espaço de troca, de uma forma mais ampla, ao ceder espaço para a multi-direcionalidade onde todos aprendem com todos" (COSTA, 2007, p.66).

Neste artigo discutimos a contribuição das comunidades virtuais de aprendizagem para formação dos profissionais de Relações Públicas. Partindo de um estudo de caso sobre o projeto "Laboratório de práticas em Relações Públicas", criado há dois anos na habilitação de Relações Públicas do curso de graduação em Comunicação Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o qual fornece monitoria virtual na plataforma *moodle*, buscamos responder três questões: 1) como a interação no ambiente virtual de aprendizagem contribui para o aprendizado dos alunos? 2) como os discentes avaliam as atividades realizadas no AVA? 3) em que medida a experiência influi sobre o desempenho individual dos discentes?

Essas perguntas são respondidas através de embasamento teórico sobre comunidades virtuais de aprendizagem e pesquisas sobre o ensino de relações públicas no Brasil, além dos resultados das pesquisas quantitativa e qualitativa, realizadas ao longo do ano letivo de 2010, com os alunos participantes do projeto "Laboratório de práticas em Relações Públicas, bem como sua interpretação pelas pesquisadoras, que procuram manter um olhar crítico apesar da aproximação com o objeto de estudo.

## **2. ENSINO DE RELAÇÕES PÚBLICAS NA “ERA DIGITAL”**

As Tecnologias da Informação e Comunicação trouxeram novos desafios para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem - pedagogos, docentes, gestores educacionais, alunos, governo, IES etc. Ainda mais diante do fato de que o ensino superior brasileiro se caracteriza predominantemente por ser um sistema profissionalizante, pois há que se considerar as competências e habilidades específicas requeridas para cada profissional/profissão, dentro de sua área de conhecimento.

No caso das relações públicas, atividade profissional que se dedica ao trabalho de legitimar as ações organizacionais perante a sociedade e gerenciar o relacionamento entre elas e seus públicos, se

torna indispensável utilizar a comunicação como um instrumento estratégico, considerar as demandas sociais, econômicas e as mudanças tecnológicas.

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 diversos contextos, 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 como um todo. Por todos estes fatores, tanto o ensino como a prática de relações públicas não podem desconsiderar as funcionalidades e contribuições tragas pelas mídias digitais.

Corroborando tal ideia, Bueno, Torelló e Fernández (2009, p. 4) afirmam que

Las TIC mejoran la enseñanza, permiten trabajar cada uno a su ritmo e mejoran el trabajo colaborativo de los alumnos, permiten el acceso a más información, ofrecen una mejor presentación de los contenidos, facilitan el autoaprendizaje y la individualización de la enseñanza.

Por sua vez, 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 uma conduza seus cursos dentro do perfil mais próximo de suas áreas de atuação, propiciando ao aluno uma formação mais adequada a um mundo em transformação (FRANÇA; TONDATO, 2002).

Revisando as diretrizes curriculares proposta na Resolução CNE/CES nº 16, de 13 de março de 2002 (MOURA, 2009; MEC, 2010) para o curso de Comunicação Social - 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 uma lacuna quanto seu uso como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem.

Por outro lado, a utilização de recursos digitais no ensino superior, em apoio ao ensino presencial, encontra respaldo na legislação. A Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001 e atualizada pela Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, regulamenta a inclusão de atividades não-presenciais até o limite de 20% da carga horária do curso nas instituições de ensino no Brasil, criando assim condições legais para inserção de atividades em ambientes virtuais ou até mesmo a criação de cursos semi-presenciais, isto é, permite a utilização de mídias digitais para complementar aulas presenciais, através de sistemas de gerenciamento de conteúdo.

A plataforma moodle é um exemplo desses sistemas de gestão de conteúdo, com um diferencial: é um software livre. Ele 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. Permite, de maneira simplificada, ao(s) estudante(s) e seu(s) professor(es) integrar(em)-se, estudando ou lecionando, num curso *on-line* à sua escolha (SANTOS, 2010).

Ao fazer uma revisão bibliográfica sobre o tema ensino de relações públicas no Brasil encontramos pouca literatura e/ou estudos sobre o uso das mídias digitais em sala de aula. Fala-se muito sobre a importância de dominar e aplicar estrategicamente as mídias digitais para estabelecer relacionamento, mas muito pouco sobre seu uso como recurso pedagógico, exceto no caso específico do Ensino a Distância (EAD). Assim, a construção de uma comunidade virtual de aprendizagem de Relações Públicas na plataforma *moodle*, tarefa empreendida por professores da UFPB, nos chamou atenção e suscitou uma série de questionamentos, que motivaram uma pesquisa de campo.

Verificamos que a iniciativa está atrelada ao projeto de monitoria intitulado "Laboratório de Práticas em Relações Públicas"<sup>3</sup> (LPRP), que complementa as aulas presenciais, oferecendo monitoria e realizando uma série de atividades assíncronicas, tais como fóruns sociais intitulados de Sala de Bate Papo<sup>4</sup> e Passando a limpo<sup>5</sup>, assim como tarefas síncronas/*on-line* como o Portfólio

---

<sup>3</sup> O Projeto foi aprovado pela Pró-Reitoria de Graduação/Coordenação de Estágio e Monitoria com a melhor nota dentre todos os projetos submetidos a aprovação da PRG/CEM, na seleção dos projetos de ensino 2010.

<sup>4</sup> Espaço disponível para interação sobre assuntos diversos de interesse direto dos alunos, não relacionados com a disciplina.

<sup>5</sup> Espaço disponível para esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos e assuntos de cada disciplina.

Individual<sup>6</sup>, dentre outras que estimulam debates que ampliam e expandem as discussões ocorridas na sala de aula tradicional.

A proposta do projeto é contribuir para capacitação do discente na perspectiva de que ele adote a postura empreendedora de construtor de seu processo de formação acadêmica e profissional. Deste modo, a proposta está em consonância com o Projeto Político Pedagógico do curso, que por sua vez leva em conta: o crescimento do mercado local na última década, em função dos impactos da comunicação digital, e o fomento institucional para que docentes e discentes incorporem o uso das tecnologias midiáticas a sala de aula.

O LPRP envolve quatro disciplinas de diferentes períodos e quatro professores da área de Relações Públicas, caracterizando-se assim como uma experiência integradora e inovadora no curso, por trazer uma nova filosofia de trabalho/estudo baseado na construção de uma comunidade de aprendizagem e o, conseqüente, estímulo ao aprendizado colaborativo e reflexivo.

Os resultados da pesquisa realizada foram sistematizados neste trabalho com o intuito de motivar um debate maior sobre como o uso das TIC pode contribuir para melhoria da qualidade do ensino superior no Brasil, especialmente na habilitação em relações públicas, que ainda busca firmar-se tanto no mercado como no campo científico.

### 3. METODOLOGIA

O método de pesquisa aplicado nesta experiência abrangeu aspectos qualitativos e quantitativos, com destaque para utilização da pesquisa participante, considerando que todos os agentes envolvidos no processo de implementação do Laboratório de Práticas em Relações Públicas - professor, monitores e alunos - participaram da análise de sua própria realidade, sendo as autoras deste artigo professora coordenadora e membro do projeto e que se utilizaram do AVA para apoiar as aulas presencias.

A abordagem quantitativa se valeu do questionário como instrumento de coleta de dados. Dentre outros, o questionário contemplou os seguintes aspectos: *A experiência com o moodle e Atividades no moodle*. As questões foram elaboradas no formato de afirmações para as quais os alunos foram solicitados a dizer se concordavam ou discordavam, usando a escala de Likert.

De um universo de 98 alunos que cursaram as quatro disciplinas no período 2010.1, aplicamos um questionário com uma amostra de 27 estudantes das disciplinas Laboratório de Planejamento em

---

<sup>6</sup> Espaço que permite ao aluno postar exercícios, resumos, resenhas e tarefas sobre conteúdos vistos em sala de aula.

Relações Públicas' e 'Laboratório de Administração e Assessoria de Relações Públicas'. No período 2010.2, de um universo de 104 alunos das quatro disciplinas, aplicamos a pesquisa com uma amostra de 38 alunos. Em ambos os casos, os questionários foram respondidos na última semana de aula do período letivo.

Os resultados foram tabulados em planilha do Excel, analisado descritivamente através de gráficos, apresentados e discutidos a seguir.

#### **4. CONTRIBUIÇÕES DE UMA COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

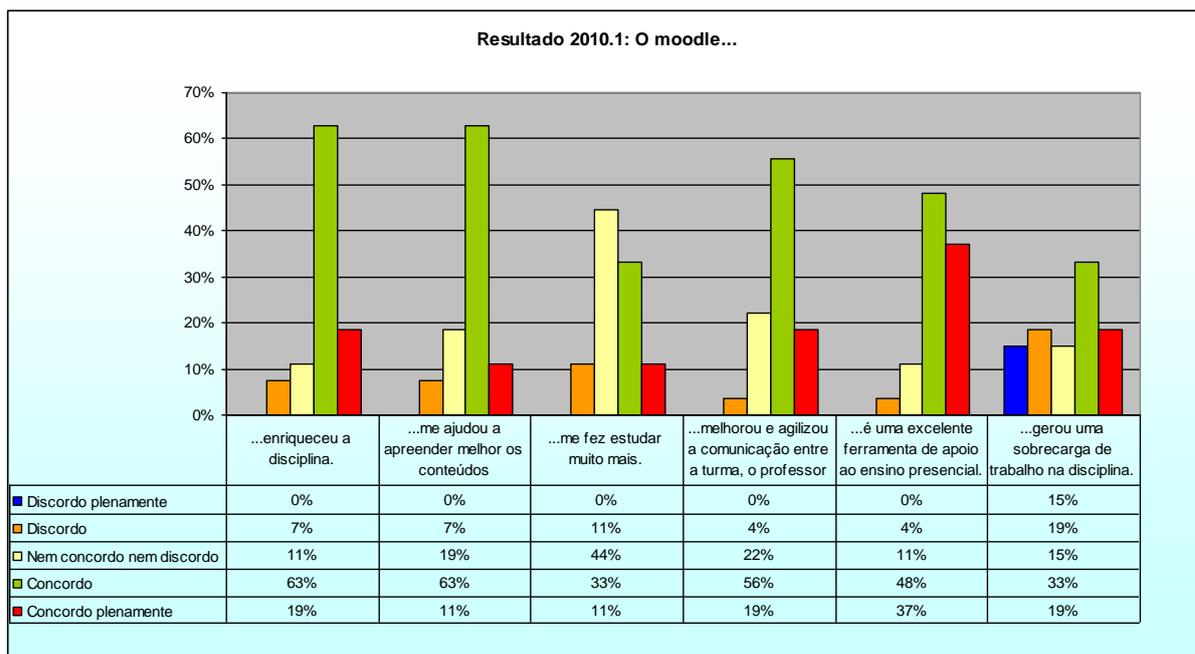
Organizamos esta seção em duas sub-partes, cada uma contemplando um dos questionamentos levantados pela pesquisa que deu origem ao artigo<sup>7</sup>. Dentro de cada subitem encontra-se dois gráficos, cada um referindo-se aos dados de um semestre, o que nos permitiu fazer comparações e observar mudanças no curso do projeto ao longo de dois semestres do ano letivo de 2010.

##### **4.2.1. Contribuição do AVA para o aprendizado dos alunos**

O Gráfico 1 e 2 apresentam a avaliação dos alunos sobre a contribuição da *experiência com o moodle* para o aprendizado, em cada período (2010.1 e 2010.2).

---

<sup>7</sup> Este artigo traz um recorte dos dados apresentados no relatório da pesquisa e muitos dados tiveram que ser suprimidos em função da própria estrutura e limitação de páginas desse modelo de trabalho.



**Gráfico 1:** A experiência com o moodle no período 2010.1

No primeiro semestre, a maioria dos aprendentes (19% + 63%) revelou que 'concorda plenamente' ou 'concorda' que o *moodle enriqueceu a disciplina*. A questão seguinte, que avalia se o AVA *ajudou a apreender melhor os conteúdos ministrados*, obteve percentuais similares (11% + 63%), e em ambos os casos apenas 7% dos discentes discordou. Com base nesses resultados, identifica-se que a monitoria virtual e a realização de atividades na plataforma *moodle* atingiram seu propósito - apoiar e ampliar os debates, dando continuidade e complementando as aulas presenciais.

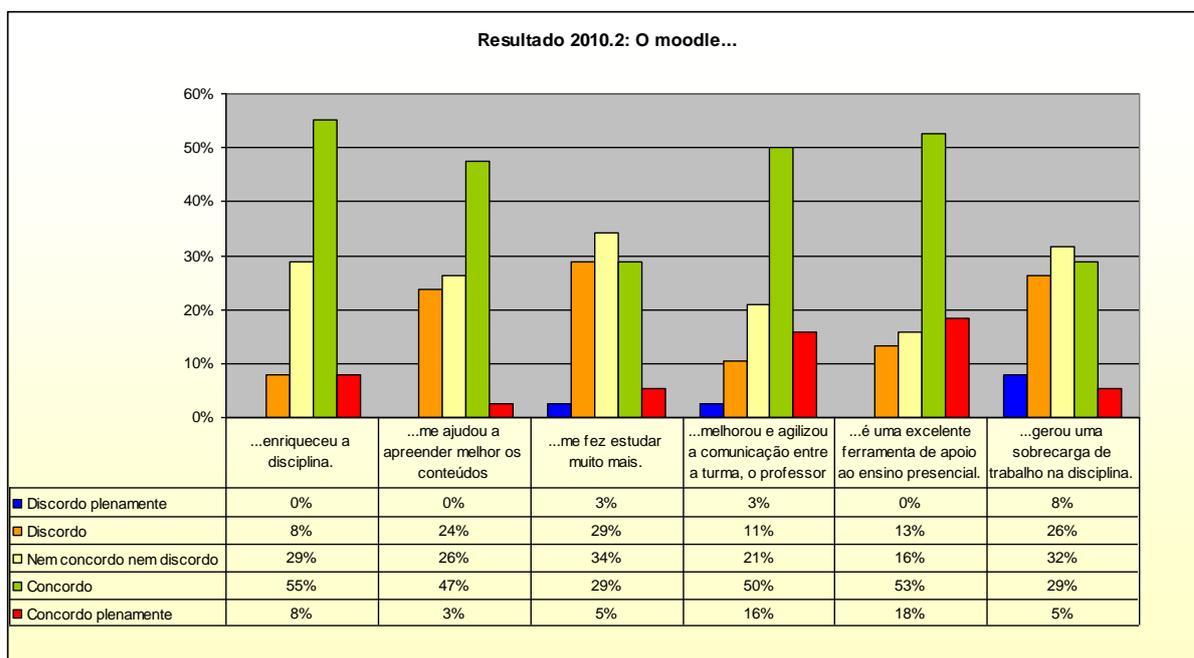
Na afirmação "*o moodle me fez estudar muito mais*", os respondentes foram mais reticentes, posto que 11% 'discorda' e 44% deles 'nem concorda nem discorda' de tal proposição. Tais percentuais sugerem que maioria dos alunos não mudou a rotina de estudo em função do uso do AVA. Os 33% e 11% restantes, respectivamente, "concorda" ou "concorda plenamente" com a afirmação porque possivelmente sentiram-se mais estimulados a estudar para obter uma nota/média melhor com a realização das atividades on-line.

Quando indagados se "*o moodle melhorou e agilizou a comunicação entre a turma, professor e monitores*" 56% 'concorda' e 19% 'concorda plenamente' com a afirmação, comprovando a interatividade e eficácia do recurso para melhoria da comunicação. No caso dos 22% que 'nem concorda nem discorda', tomando-se por base a observação *in-loco* e os relatórios do *moodle*, concluímos que possivelmente retrate a opinião dos alunos que não utilizaram efetivamente a plataforma e/ou não procuraram a monitoria virtual para tirar dúvidas/obter alguma informação. A mesma conclusão se aplica aos 4% que discorda da proposição.

A grande maioria dos alunos concorda (48%) ou concorda plenamente (37%) que a plataforma “é uma excelente ferramenta de apoio ao ensino presencial”. Apenas (4%) discorda da afirmativa. Estes percentuais reforçam os resultados alcançados com a execução de Plano de Ensino no AVA, o qual perseguiu os objetivos proposto na ementa de cada disciplina.

Quanto a afirmativa “o moodle gerou uma sobrecarga de trabalho na disciplina”, embora 34% (somando-se os percentuais 15% e 19%) dos alunos discorde plenamente ou discorde, 52% ‘concorda’ ou ‘concorda plenamente’ que a utilização do AVA (35% + 19%) gerou sobrecarga. Vale salientar que esse resultado refere-se basicamente a visão dos alunos de uma das disciplinas (Laboratório de Planejamento em Relações Públicas), na qual houve uma cobrança e regularidade semanal de inserção de atividades no moodle.

Observamos que em função de tais resultados os professores discutiram e unificaram os procedimentos no período 2010.2, fazendo algumas adaptações, como, por exemplo, a divisão das atividades no AVA por unidade/tópicos, com a finalidade de diminuir a sobrecarga dos alunos, que além das aulas presenciais têm que desenvolver um projeto prático em empresas reais.



**Gráfico 2:** A experiência com o moodle em 2010.2

No segundo semestre de 2010, a maioria dos alunos (55%+8%) afirmou que ‘concorda’ ou ‘concorda plenamente’ que a experiência com *o moodle enriqueceu a disciplina*. Entretanto, 29% não se posicionou ao responder o questionário, possivelmente por esses não terem feito uso do ambiente virtual de forma regular.

Quando questionados se o *moodle* ajudou a apreender melhor os conteúdos, verificamos que há uma divisão de opiniões entre os aprendentes pois, 24% discorda, 26% 'nem concorda nem discorda' e 50% (47%+3%) "concorda" ou "concorda plenamente". Esses dados refletem o que também foi relatado nas conversas informais com os alunos, nas quais registra-se o interesse de um grupo de alunos em buscar formas novas de aprendizado e, por outro lado, a resistência de outros com as novas metodologias de ensino.

Aqueles que são refratários à utilização do AVA alegam falta de tempo por possuírem outros compromissos, com destaque para o trabalho, como um das ocupações mais citadas. Essa visão não deixa de ser contraditória e de refletir uma situação típica ao alunado noturno, que não tem tempo para dedicar-se às outras facetas do universo acadêmico (pesquisa e extensão) durante o dia, perdendo oportunidades de enriquecer sua formação. No caso específico dos alunos de Relações Públicas, estes não conseguem perceber as vantagens do recurso *on-line* como meio de compensar a deficiência de seu aprendizado, que muitas vezes acaba ficando restrito à sala de aula. Para muitos estudantes com quem conversamos o recurso *on-line* torna-se "uma obrigação a mais".

Os resultados da pesquisa feita no segundo semestre reforçam a divergência de posicionamento entre os alunos, já observada no primeiro, quanto a afirmação "*o moodle me fez estudar muito mais*". Boa parte dos alunos pesquisados no período 2010.2 (34%, somando-se os que) 'concorda' ou 'concorda plenamente' disseram que o AVA fez com que estudassem muito mais. Outros 34% 'nem concorda nem discorda' da afirmação. Por outro lado, 32% (29% + 3%) discorda ou discorda plenamente da proposição. Logo, não há unanimidade nem maioria e a questão parece ser muito subjetiva, dependendo de aluno para aluno.

Já em relação à comunicação entre professor e aluno, tal qual no período anterior, 66% (50%+16%) 'concorda' ou 'concorda plenamente' que o *moodle* melhorou a comunicação entre as partes. Ainda assim, 21% dos discentes não se posicionaram, representando o percentual daqueles que possivelmente não usaram a plataforma efetivamente. E 14% 'discorda' ou 'discorda plenamente' que houve melhoria na comunicação entre professor e aluno. Este último grupo representa possivelmente a opinião dos estudantes que tem aversão a outras formas de comunicação diferentes do modelo tradicional - síncrono e presencial.

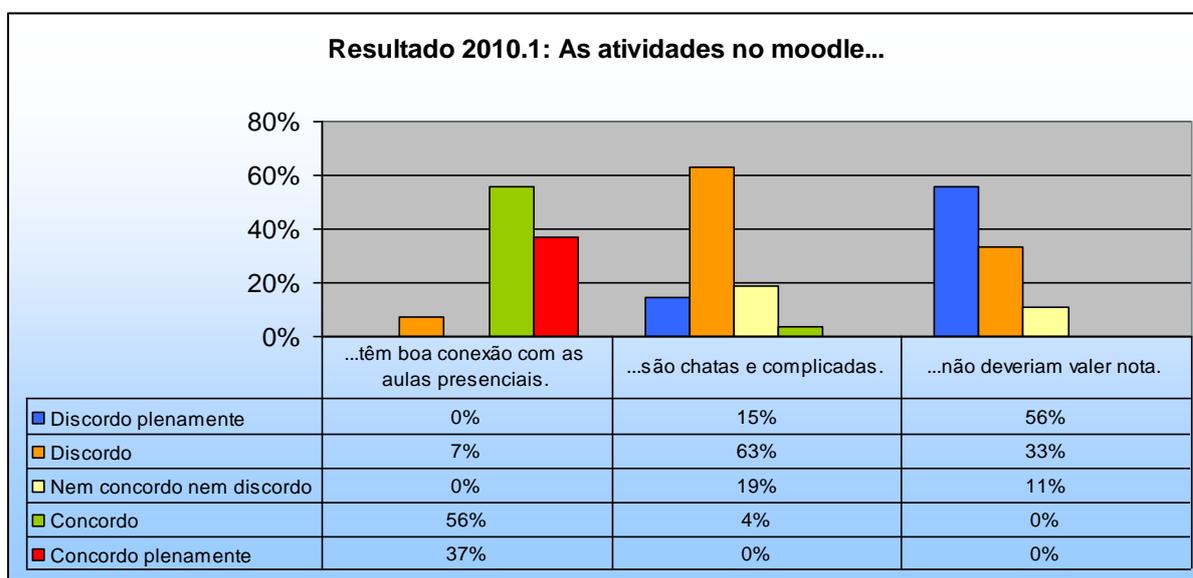
A questão que avaliou se "*o moodle é uma excelente ferramenta de apoio ao ensino presencial*" obteve 71% (53%+18%) entre concordo ou concordo plenamente. Neste quesito 16% dos estudantes não se posicionaram e 13% discordaram da afirmação.

A última questão desta parte da pesquisa abordou se o *moodle* gerou sobrecarga na disciplina. Constatamos que, embora 34% (29%+5%) do estudantes do período 2010.2 acreditem que o *moodle*

tenha gerados sobrecarga, houve um declínio acentuado de tal percepção em relação ao dados do primeiro semestre, certamente devido as mudanças implementas, as quais reestruturaram e diminuíram o ritmo da cobrança das atividades *online*.

#### 4.2.2. Avaliação das atividades realizadas no Ambiente Virtual e da influência sobre o desempenho dos estudantes

Os Gráficos 3 e 4, apresentados a seguir, trazem as percepções dos alunos sobre as *Atividades no moodle*, nos semestres 2010.1 e 2010.2, respectivamente.



**Gráfico 3:** Avaliação das Atividades no moodle

No quesito “*tem boa conexão com as aulas presenciais*”, 41% concorda plenamente, 47% concorda e apenas 12% discorda. Desse modo, esses dados explicitam que o alunado percebe claramente tanto a integração entre os dois ambientes - presencial e virtual, quanto a importância da utilização do sistema *moodle* como ferramenta de apoio.

Quanto às atividades no AVA serem “*chatas e complicadas*”, 18% discorda plenamente e 59% discorda. Nenhum aluno concorda com a afirmação. Esse dado demonstra que, apesar da experiência com o moodle ter gerado sobrecarga, as atividades não são consideradas desagradáveis ou são rejeitadas.

Quanto a afirmação “*as atividades do moodle não deveriam valer nota*”, há praticamente uma discordância unânime, posto que 59% 'discorda plenamente' e 29% 'discorda'. Isto se deve sobretudo

ao fato dos alunos perceberem no AVA uma oportunidade de melhorar seu desempenho e o coeficiente de rendimento escolar (CRE).

Um outro dado ilustrativo sobre a influência do AVA sobre o desempenho dos estudantes veio especificamente da disciplina Laboratório de Planejamento em Relações Públicas<sup>8</sup>, em que observou-se o seguinte fato: os quatro alunos que não participaram das atividades da plataforma foram os mesmo que ficaram na prova final e os outros 84% dos estudantes obtiveram aprovação por média, com uma melhoria no desempenho/média em 60% dos casos, graças às notas obtidas com exercícios *on-line*.



**Gráfico 4:** Avaliação das Atividades no moodle

No segundo período, a questão “*tem boa conexão com as aulas presenciais*”, obteve 45% de concordância dos alunos, 26% nem concorda nem discorda e 21% concorda plenamente. Apenas 8% discorda da afirmação. Assim, tais dados confirmam e reforçam o que foi constatado no primeiro semestre.

Os resultados da afirmativa que sugeria que às atividades no AVA eram “*chatas e complicadas*”, obteve os seguintes percentuais: a metade dos estudantes (50%) discorda e 5% discorda plenamente; 34% nem discorda nem concorda, 8% concorda e 3% concorda plenamente.

<sup>8</sup> Nessa disciplina foram distribuídos pela participação nas atividades no AVA (fóruns, estudos de caso, interpretação de textos etc.) um total de 130 pontos (100 para as atividades regulares e 30 em atividades extras). Os pontos obtidos com as atividades no moodle são somados, descartados qualquer valor excedente a 100 pontos, e divididos por 10, para chegar a 4ª avaliação da disciplina, que pode substituir a menor dentre as três primeiras avaliações, o que serve de incentivo a participação na plataforma, embora esta não seja de uso obrigatório.

Assim, o acentuado aumento dos que não opinaram (de 19% para 34%), em relação a 2010.1, levanta novos questionamentos: Até que ponto as atividades são atraentes? Qual razão do desinteresse de boa parte do alunos pelas atividades no AVA?

Quando questionados se *as atividades do moodle deveriam valer notas*, os alunos do segundo semestre mantiveram a maioria de discordância parcial ou plena (24% + 45%) auferida no primeiro período. Porém, o aparecimento de 16% de respostas positivas a questão (somando 8% dos que concordam e 8% dos que concordam plenamente) expressa uma mudança significativa de opinião dos alunos de um período a outro. Isto denota uma maior rejeição dos estudantes 2010.2 ao uso que vem sendo feito do AVA, algo a ser observado e acompanhado atentamente na continuidade do Projeto.

## 5. CONCLUSÕES

A experiência da comunidade virtual de aprendizagem de relações públicas da UFPB está se viabilizando na perspectiva de que os monitores, os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes atualizam continuamente tanto seus saberes 'disciplinares' como suas competências pedagógicas, conforme sugere Lévy apud Costa (2007, p.35).

Os alunos participaram do ambiente virtual expondo suas reflexões de forma mais crítica, construtiva e buscando interagir não só unilateralmente com o professor ou monitores, mas também entre si, a fim de construir conhecimento e não só cumprir com as atividades propostas pela disciplina.

Mas, ao mesclar atividades *on-line* e encontros presenciais, evidenciou-se que o uso equilibrado da tecnologia como instrumento mediador do saber, o saber ser e o saber fazer entre o educador o educando e o mundo é essencial. Pois no primeiro momento, em algumas disciplinas, constatou-se que houve insatisfação dos discentes por causa da sobrecarga de atividades resultantes da combinação/soma de tarefas presenciais e no AVA.

Em função disso observamos que foi preciso repensar o uso do AVA para responder a exigência específica da situação, tal qual sugerem Bueno, Torelló e Fernández (2009, p. 6):

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, serán claves para responder a las exigencias de cada situación formativa, solventando algunos de los

problemas de espacio y tiempo que habitualmente nos podemos encontrar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Os docentes e monitores esforçaram-se em planejar cada passo, incluindo a observação dos aspectos culturais, políticos, sociais e econômicos do grupo de alunos, o que significou disponibilizar espaço/ambiente com computador conectado a internet para aqueles que não tinham acesso e atenção especial dos monitores aos alunos que tinham maior dificuldade em manusear/navegar pela internet. Tal medida vai ao encontro do que afirmam Martins e Giraffa (2008, p.1):

O que faz a diferença no uso pedagógico das TDs (o mesmo que TIC) é o tipo de planejamento e organização do projeto pedagógico o qual deve focar a aprendizagem como elemento central do processo. Ou seja, utilizar a tecnologia a serviço da Educação e não a Educação subjugada e restrita às ofertas tecnológicas.

Esse princípio esteve presente também quando os professores redefiniram a estrutura das atividades no AVA para o semestre 2010.2, após ouvirem e avaliarem os resultados da primeira pesquisa e as queixas dos alunos do período anterior sobre a sobrecarga de atividades. Ainda assim, sugeriram outros aspectos a serem reavaliados, tais como o desinteresse de alguns pelas atividades colaborativas ou a rejeição ao uso do AVA por parte de outros que o vêem como mais uma obrigação.

Os próprios professores ainda têm dificuldade para usar integralmente todos os recursos disponibilizados na plataforma *moodle*, seja por causa da sua interface ou baixa usabilidade, seja porque alguns resistem a mudar o paradigma e dar mais autonomia e abertura para negociação com os alunos.

Apesar desses aspectos negativos, o uso do AVA no curso de relações públicas da UFPB está possibilitando "a todos redescobrir e reconstruir o conhecimento..." (Andrade; Costa, 2006, p. 6). A experiência analisada nos fez compreender que a capacidade humana de construir conhecimento não se ilimitada ou restringe as quatro paredes da sala de aula convencional. Logo, em um mundo conectado e integrado pela tecnologia não pode exigir fronteiras ou barreiras para o aprendizado.

Por fim, no contexto das relações públicas a comunidade virtual de aprendizagem tem contribuído para formar um profissional mais apto e competente a gerenciar as estruturas comunicacionais nos diferentes tipos de organizações onde pode vir a atuar, face a tecnologia disponível e as crescentes demandas de melhoria nos relacionamentos interpessoais e grupais.

## REFERÊNCIAS

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.

COSTA, Adriano Medeiros. *Gestão da TelEduc*: plataforma de ensino-aprendizagem para cursos semi-presenciais ou a distância. Monografia (Especialização em Gestão do Processo Educativo), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006. Disponível em: <[http://www.combase.educ.ufrn.br/adriano/monografia\\_especializacao.pdf](http://www.combase.educ.ufrn.br/adriano/monografia_especializacao.pdf)> Acesso em: 10 de outubro de 2010.

COSTA. Adriano Medeiros; ANDRADE, Arnon Alberto Mascarenhas de. *Usos do Orkut como extensão da sala de aula*. In: Revista Travessias, nº 1, ano 1, Cascavel: UNIOESTE - Universidade do Oeste do Paraná, 2007. Disponível em: <[http://www.combase.educ.ufrn.br/adriano/orkut\\_artigo\\_adriano2.pdf](http://www.combase.educ.ufrn.br/adriano/orkut_artigo_adriano2.pdf)> Acesso em: 10 de outubro de 2010.

FRANÇA, Fábio; TONDATO, Márcia Perencin. O ENSINO E A PRÁTICA DE RELAÇÕES PÚBLICAS NO BRASIL. VI Congresso Latinoamericano de Ciências de la Comunicación. Santa Cruz

de la Sierra, Bolívia - 5 a 8 de junio - 2002. Disponível em: <[www.uel.br/grupo-estudo/gecorp/](http://www.uel.br/grupo-estudo/gecorp/)>

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](http://www.uel.br/grupo-estudo/gecorp/artigointercom.pdf)> Acesso em: 30 abril 2010.

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](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.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Givaldo Almeida dos. Ambiente Virtual de Aprendizagem: A Usabilidade do Moodle. Disponível em: <[http://edapeciufs.dominiotemporario.com/doc/072\\_GIVALDO\\_DO\\_AUTOR.pdf](http://edapeciufs.dominiotemporario.com/doc/072_GIVALDO_DO_AUTOR.pdf)> Acesso em: 14 de fevereiro de 2011.

USSOI, Eunice Maria., BEHAR, Patrícia Alejandra. Comunidades Virtuais: Um novo espaço de aprendizagem. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/8aEunice.pdf>>. Acesso em: 20 de Setembro de 2010.

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: 08 fev de 2011.