



Educação

ISSN: 0101-9031

ISSN: 1984-6444

revistaeducacaoufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Rhoden, Valmor; Oliveira, Valeska Maria Fortes de
O ensino de Relações Públicas em frente à cultura digital no Brasil, Argentina e Uruguai
Educação, núm. 44, 2019, , pp. 1-25
Universidade Federal de Santa Maria
Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117158942107>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFSM
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

O ensino de Relações Públicas em frente à cultura digital no Brasil, Argentina e Uruguai

Public Relations education facing digital culture in Brazil, Argentina, and Uruguay

Valmor Rhoden

Professor adjunto na Universidade Federal do Pampa, São Borja, Rio Grande do Sul, Brasil.
vrhoden6@gmail.com – <http://orcid.org/0000-0001-6014-1057>

Valeska Maria Fortes de Oliveira

Professora doutora na Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.
vfortesdeoliveira@gmail.com – <https://orcid.org/0000-0002-8295-1007>

Recebido em 20 de fevereiro de 2018

Aprovado em 11 de setembro de 2018

Publicado em 17 de dezembro de 2019

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo comparar as Diretrizes Curriculares Nacionais de Relações Públicas de Brasil, Argentina e Uruguai e refletir a respeito da formação recebida pelos universitários da área. A metodologia conta com pesquisa bibliográfica e amparo documental. O ensino superior representa a preparação cidadã e profissional para o mundo do trabalho e, neste artigo, compara-se a realidade brasileira com a dos países vizinhos no que tange o ensino de Relações Públicas no âmbito digital. Os resultados mostraram que, apenas no Brasil, há diretrizes curriculares especificadas em âmbito nacional, criadas em 2013. A respeito da carga horária, há diferença significativa entre os países estudados. E em relação ao presente cenário, que insere a profissão de Relações Públicas na cultura digital, percebemos que tal mudança é discutida de forma incipiente pela documentação oficial brasileira. Ademais, outro ponto observado é que, na Argentina e no Uruguai, os cursos de Relações Públicas têm autonomia para criar seus conteúdos.

Palavras-chave: Ensino superior; Relações Públicas; Cultura Digital.

ABSTRACT

This paper aimed to compare the National Curriculum Guidelines for Public Relations between Brazil, Argentina and Uruguay, and reflect on the training received by university students in that area. The methodology relies on bibliographic research and documentary support. Higher education represents the preparation of the professional for the world of work and in this article, the Brazilian reality is compared with that of neighboring countries in what concerns the teaching of Public Relations in the digital

scope. Higher education represents the preparation of the professional for the world of work and in this article, the Brazilian reality is compared with that of neighboring countries in what concerns the teaching of Public Relations in the digital scope. Results showed that only in Brazil there are nationally specified guidelines, created in 2013. Regarding the workload, there is a significant difference between the countries under analysis. And concerning the current scenario, which inserts the profession of Public Relations in the digital culture, we realize that such a change is incipiently discussed by the official Brazilian documentation. Also, another point observed is that, in Argentina and Uruguay, Public Relations courses have the autonomy to create their own content.

Keywords: Higher education; Public relations; Digital culture.

Introdução

Uma das principais práticas que transformam o mundo do trabalho é a comunicação. Barichello descreveu a implicação desse cenário nas organizações e, conseqüentemente, entre os gestores comunicacionais, ressaltando a interatividade com os públicos e a convergência propiciada pelo ambiente digital:

As organizações contemporâneas precisam fazer mais do que utilizar estratégias de comunicação mediadas pelo computador. Elas necessitam, sobretudo, assimilar esses novos patamares espaciotemporais nas suas atividades cotidianas. É preciso utilizar, especialmente, duas propriedades estruturais da comunicação digital: a potencialização da interatividade com os públicos e a convergência de ações possíveis em um mesmo dispositivo de comunicação (BARRICHELLO, 2009, p. 351).

Tais desafios estão postos para a área de Relações Públicas¹ enquanto profissão e também se colocam como uma preocupação relacionada à formação acadêmica dos novos profissionais — questão que surge ao refletirmos sobre a relação da teoria e da prática como esferas balizadoras das propostas curriculares.

Estima-se que cerca de 3,2 bilhões de pessoas (número correspondente a cerca de 40% da população mundial) tem acesso à internet, de acordo com a UIT (União Internacional de Telecomunicações) e divulgado pelo portal G1 (2015)². Desse modo, o cenário global transforma-se em meio à crescente cultura digital, que estabelece novos modos de ser, pensar e agir com respaldo das possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. Porém, estariam os cursos universitários de Relações Públicas atentos a tais mudanças? E no Brasil,

encontramo-nos em descompasso com realidades próximas, como as de países vizinhos, a exemplo de Argentina e Uruguai?

Sob esse viés, justifica-se a problemática do presente estudo, no qual buscamos compreender uma questão relevante para a área de atuação em Relações Públicas e para o ensino de nível superior: *Em que medida as mudanças nas Diretrizes Curriculares no ensino superior de Relações Públicas, na atualidade, considerando os cenários de Brasil, Argentina e Uruguai, estão respondendo aos desafios da cultura digital?*

Na perspectiva teórica educacional, esta pesquisa tem seu foco nas Políticas de Educação Superior, que:

[...] definem direitos e deveres, preferências, objetivos, princípios e formas de organização do nível terciário de Educação, compreendendo as funções de ensino, pesquisa e extensão. Dentre as principais questões da política educacional no Brasil estão as relativas à democratização do acesso e à qualidade do ensino, freqüentemente imbricadas na polêmica entre os deveres e prerrogativas do Estado (o público) e os interesses privados. (FRANCO; BITTAR, 2006, p. 166).

Os autores complementam que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são termos relacionados às Políticas de Educação Superior. Nesse íterim, o objetivo deste artigo é analisar e estabelecer comparações entre as DCNs de Relações Públicas de Brasil, Argentina e Uruguai, pensando a formação de nível superior da área na atualidade em frente aos desafios da cultura digital. Assim, tem-se a intenção de verificar se e como as diferentes propostas curriculares dos cursos superiores contemplam conteúdos e atividades que abordem a cultura digital, por meio da leitura das documentações a respeito da área nos países estudados com relação às mudanças na formação.

Em vista desse objetivo, observa-se que as tendências do mundo do trabalho e dos currículos sempre estão em certo descompasso. Barichello (2008, p. 536) salienta a importância dos estudos do ensino superior para os profissionais de comunicação, sendo a formação “[...] uma maneira de compreender a sua atuação, tanto no contexto acadêmico como profissional, especialmente no sentido do reconhecimento de seus contornos identitários”.

A fim de cumprir a proposta de estudo, além da revisão bibliográfica, a principal ferramenta utilizada para a condução do trabalho é a análise documental, compreendendo registros que servem de fonte relevante sobre a temática. Para a construção do texto, foram pesquisadas referências específicas da área, especialmente as seguintes: Resolução nº 2, de 27 de setembro de 2013 do Brasil; Resolução nº 6, de 13 de fevereiro de 1997, da Argentina; Decreto nº 104/14, de 24 de abril de 2014, do Uruguai.

E em vista do caráter que sugerimos para este estudo, trazemos a noção de comparação em educação como uma história de significados (CUNHA; ISAIA, 2006), ou seja, os sentidos que as diferentes comunidades dão às suas ações e que lhes permitem construir e reconstruir o mundo. Nesse sentido, o artigo apresenta a realidade das diretrizes da área de Relações Públicas dos três países supramencionados, que serão analisados e, após, comparados em linhas gerais. Trata-se de uma tentativa que não reivindica a explicação singular, mas que se reconheça na complexidade das significações, abrangendo os limites de sua interpretação. Nesse sentido, compreende-se que as diretrizes influenciam no ensino superior através de linhas mínimas de formação e que há vários outros fatores condicionantes que envolvem as instituições de ensino, a gestão dos cursos e os corpos docentes, o que torna possível uma instrução atualizada na área.

A formação de Relações Públicas nos países estudados na era da cultural digital

A cultura digital desenvolveu-se mais, no sentido da comunicação e da sociabilidade, por meio do avanço tecnológico. Os usuários assumiram os postos de produtores de conteúdos, apresentando-se como autores e atores sociais participantes de ilimitadas redes de conexões, pelas quais as informações trafegam sem fronteiras. Esta é uma realidade da cultura digital, somos emissores de informação ao mesmo tempo em que também ocupamos o papel de receptores. Nesse sentido, como reforça Bauman (1999, p. 84), “estamos todos em movimento”. No contexto atual, isso se dá por meio de uma dinâmica em que nos conectamos,

através da internet, 24 horas por dia. Em dossiê publicado pela revista *Telos*, Castells define a cultura digital em seis tópicos:

1. Habilidade para comunicar ou mesclar qualquer produto baseado em uma linguagem comum digital; 2. Habilidade para comunicar desde o local até o global em tempo real e, vice-versa, para poder aumentar o processo de interação; 3. Existência de múltiplas modalidades de comunicação; 4. Interconexão de todas as redes digitalizadas de bases de dados ou a realização do sonho do hipertexto de Nelson com o sistema de armazenamento e recuperação de dados, batizado como Xanadú, em 1965; 5. Capacidade de reconfigurar todas as configurações criando um novo sentido nas diferentes camadas dos processos de comunicação; 6. Constituição gradual da mente coletiva pelo trabalho em rede, mediante um conjunto de cérebros sem limite algum. Neste ponto, me refiro às conexões entre cérebros em rede e a mente coletiva. (CASTELLS, 2008, p. 03).

Ainda segundo o autor, a cultura da internet é “uma crença tecnocrática no progresso dos seres humanos através da tecnologia” (CASTELLS, 2003, p. 53). Nesta pesquisa, a cultura digital é entendida sob a mesma perspectiva defendida por Bortolazzo :

[...] compreende-se que um conjunto de elementos atrelados ao digital, incluindo os sites pessoais ou institucionais, as redes sociais, os artefatos digitais, entre muitos outros, e todos os tipos de relações que os sujeitos mantêm, compõem parte de um emaranhado de conceitos e ideias que ajudam a produzir a Cultura Digital. (BORTOLAZZO, 2016, p. 13).

Desse modo, emerge um desafio para o ensino superior, ou seja, a questão não é somente ensinar a tecnologia e obter métricas: é preciso saber o que fazer com todos os dados que circulam. Como reforça Maciel (2009, p. 283), “a mera reprodução de teorias e métodos não prepara o profissional para acompanhar a mutabilidade do mundo e da realidade de sua profissão”.

No âmbito da educação de nível superior no Brasil, com relação à área de Relações Públicas, as DCNs são parâmetros elaborados pelo Ministério da Educação para orientar a formação. Segundo a Resolução nº 2, de 27 de setembro de 2013:

Art. 2º A organização de cursos de graduação em Relações Públicas, resguardadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Pareceres desta Câmara, deverá ser elaborada com claro estabelecimento de componentes curriculares, os quais, sem prejuízo de outros aspectos, abrangerão: I - projeto pedagógico e matriz curricular; II - linhas de formação; III - articulação teórico-prática; IV - processos de atualização; V - carga horária total; VI - estrutura laboratorial; VII - descrição de competências gerais e específicas; VIII - habilidades e perfil desejado para o futuro profissional; IX - conteúdos curriculares; X - estágio curricular supervisionado; XI - acompanhamento e

avaliação; XII - atividades complementares; XIII - trabalho de conclusão de curso (BRASIL, 2013, p. 28).

As diretrizes curriculares constituem-se, no entender do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1997), como orientações para a elaboração dos currículos, que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior do país, em quaisquer áreas de formação. Visando assegurar a flexibilidade e a qualidade do ensino, as diretrizes devem observar os seguintes princípios:

1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas; 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com 3 cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos; 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação; 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno; 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão; 8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas. (BRASIL, 1997, p. 2-3).

Assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE) decidiu adotar uma orientação comum para as diretrizes, garantindo certa flexibilidade, criatividade e responsabilidade para as instituições elaborarem suas propostas curriculares. Não obstante, como já mencionado, há linhas gerais previstas que devem orientar os cursos e as instituições de ensino na elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Portanto, é importante entender a relação teórico-prática, que rompe com a dicotomia presente na percepção positivista de ciência, na qual a prática é compreendida como aplicação da teoria. Nessa perspectiva, os componentes integram o sistema didático-curricular, que é algo complexo, com elementos heterogêneos, interdefinidos e interdependentes (LUCARELLI, 2009).

No debate sobre inovação na educação superior é possível afirmar que:

La gran acumulación de conocimiento, su rápida obsolescencia y la renovación y nacimiento de nuevos cuerpos de contenidos marcan la necesidad de pensar en otras formas de organizar los contenidos programáticos y de diseñar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje (E-A) y de evaluación de dichos aprendizajes. (CARRASCO, 2013, p. 49).

A forma como vem sendo concebida e organizada a discussão curricular, no contexto da educação superior, obstaculiza pensar em propostas de trabalho e mediação pedagógica capazes de responder a diferentes demandas da sociedade do conhecimento e do mundo do trabalho, que precisam ser problematizadas e enfrentadas no espaço da universidade. As representações dos professores universitários, formados numa lógica da especialização e monodisciplinar, têm criado dificuldades para o exercício imaginativo de outros desenhos curriculares.

Esta concepção produz ainda, dificuldades de ações e propostas de trabalhos interdisciplinares em que as temáticas seriam agregadoras de abordagens mais complexas e menos redutoras (reducionistas) como aponta Morin (1994, 2001). A lógica monodisciplinar dos nossos currículos de formação de professores acabou por configurar uma professoralidade especializada e isolada. (OLIVEIRA, 2003, p. 254).

Essa concepção, em outras áreas que não a formação de professores, configura-se como uma profissionalização especializada, não permitindo ao estudante, no espaço da universidade, a religação de saberes, que, no mundo do trabalho e da vida, apresentam-se inter-relacionados. Ainda, o isolamento de algumas propostas curriculares da esfera profissional e das demandas da sociedade atual produz, no aluno, ao se inserir no seu campo de atuação, a sensação de que foi preparado para desafios que já são outros.

Agora, em um momento de constantes mudanças, em razão da expansão da cultura digital, o contexto do ensino superior de Relações Públicas na cultura digital encontra-se em meio à complexidade, não podendo ser estudado de forma genérica, o que implicaria o risco de encobrir perspectivas específicas.

O avanço da internet e a expansão dos meios de comunicação digitais criaram descompasso entre o mundo do trabalho e os cursos que preparam os futuros profissionais de Relações Públicas. O ritmo acelerado do desenvolvimento

tecnológico, atrelado a todas as atividades sociais, deixou os cursos, até certo ponto, defasados. Os meios de comunicação não são exclusivamente digitais, e os tradicionais podem ter uma versão on-line.

Para Negroponte (1995), o ser humano desenvolveu rapidamente um nível de compreensão do ambiente digital. Nesse sentido, o autor ressalta, ainda, que a educação deveria ser mais voltada para a valorização da criatividade e do desenvolvimento da autonomia, em frente à construção do conhecimento. Trazendo essa leitura para a área de Relações Públicas, pode-se afirmar que a área precisa ser ressignificada não só em razão do mundo do trabalho, mas, também, com relação ao que a profissão representa para a sociedade no contexto atual.

De certa forma, os conteúdos digitais têm inserção maior ou menor num PPC, dependendo da ênfase ensejada e do quadro docente, ressaltadas as DCNs, que devem balizar minimamente cada projeto. A centralidade da comunicação na sociedade contemporânea implica fortalecimento desse campo de estudos na academia. Mais do que adotar um conjunto de conhecimentos técnicos para o aprimoramento das práticas comunicativas contemporâneas, é imprescindível o desenvolvimento de suportes teóricos que permitam compreender o digital na contemporaneidade, recursos que não podem mais ser vistos como algo complementar ao contexto da comunicação integrada, que, na visão de Kunsch (2008), é um composto das várias formas de comunicação (institucional, mercadológica, interna e administrativa), permitindo a atuação sinérgica da política de uma organização.

Para Grunig (2009), o cenário digital reflete-se na atividade dos profissionais de Relações Públicas, atribuindo um grau de flexibilidade e precisão da informação, em tempo real, o que, há pouco tempo, não fazia parte da realidade do comunicador, imprimindo mais velocidade e interatividade.

Dados mostram que, na Argentina, cerca de 55% da população tem acesso à internet regularmente, o mesmo percentual do Uruguai. Entre os países estudados, o Brasil é o que apresenta o maior número de acessos, sendo que cerca de 70% da população têm acesso às redes.

A trajetória do ensino superior de Relações Públicas no Brasil

Considerando-se como marco histórico a criação do curso de Jornalismo pela Universidade do Distrito Federal, em 1947, o ensino de comunicação, no Brasil, tem 70 anos. A formação na área começou vinculada ao Jornalismo, devido a seus precursores, em sua maioria, terem sido, originariamente, integrantes da imprensa, mas havia uma referência às Relações Públicas (MOURA, 2002).

Já o primeiro curso superior de Relações Públicas, com duração de quatro anos, foi criado 20 anos depois, em 1967, com a fundação da Escola de Comunicações Culturais, na Universidade de São Paulo, conhecida, atualmente, como Escola de Comunicação e Artes (TEIXEIRA, 2002). Nesse período foi sancionada a Lei nº. 5.377 (BRASIL, 1967) disciplinando a profissão e tornando o Brasil o primeiro país do mundo a adotar uma legislação específica para a área de Relações Públicas. Esse fato desencadeou a criação de várias faculdades e departamentos em âmbito nacional.

De acordo com Campanella (2008 p. 68-9), “[...] o número de faculdades de comunicação, no Brasil, em 1974 – nem todas possuindo o Curso de Relações Públicas – era de 54, sendo 15 em São Paulo, dez, no Rio de Janeiro e as demais nos outros estados”. A qualidade de ensino ministrada era problemática, segundo apontado por Marques de Melo (2007), com programas desatualizados e distantes da realidade brasileira.

Em 1984 formulou-se um novo currículo mínimo com a Resolução nº 2/84, que trouxe exigências de infraestrutura para instalações, laboratórios e equipamentos adequados à formação profissional nas diferentes áreas da comunicação, além dos projetos experimentais obrigatórios nos cursos de Relações Públicas. O processo de redemocratização do Brasil, que desencadeou as eleições diretas em 1984, foi um aspecto que auxiliou para que a profissão deixasse o viés apenas governamental, muito atrelado a cerimônia e protocolo durante o período dos governos militares, e começasse a se inserir no âmbito organizacional (MOURA, 2002).

A década de 1990 denotou um marco especialmente importante, devido ao desenvolvimento da internet e ao surgimento das tecnologias digitais. Esse período

também se destaca em razão das discussões para a implementação das DCNs, que entraram em vigor no início da década seguinte. Em meio aos avanços, nos anos 2000, muitos cursos de Relações Públicas foram criados no Brasil³. As discussões sobre o perfil do profissional continuaram no começo do novo milênio. Segundo o INEP/MEC (2017), 73 cursos de Relações Públicas estão em funcionamento, sendo 20 deles em instituições públicas e 53 em instituições privadas.

Uma alteração que pode mexer bastante com o ensino, mas que ainda não tem reais reflexos sobre a formação superior, é com relação às DCNs para a área de Relações Públicas, aprovadas em 2013, que estão apresentadas a seguir.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Relações Públicas do Brasil de 2013

Apesar de não fazer referência específica à emergência da cultura digital, o documento de 2013 que estabelece as DCNs de Relações Públicas menciona que o profissional deve ter domínio do processo comunicacional nas diversas mídias. Outra orientação do documento consta nos princípios gerais, quando se refere à questão da atualização dos cursos, responsabilizando-os pela oferta de condições, aos alunos, para que estes desenvolvam conhecimentos e práticas em mídias digitais, com recursos tecnológicos atualizados e constantes capacitações do corpo docente (BRASIL, 2013).

Em comparativo às antigas diretrizes, aprovadas em 2001 (BRASIL, 2002), que não eram específicas para a área de Relações Públicas, há três aspectos novos: a obrigatoriedade do estágio curricular, o aumento da carga horária mínima obrigatória do curso (de 2.700 para 3.200 horas) e a apresentação da estrutura, que, de conteúdos básicos e complementares, passou a ser descrita em eixos, com quatro aspectos previstos e estudo do cenário digital. Apesar de serem poucas qualitativamente, em termos de escopo, mexem muito com a estrutura atual dos cursos no país.

A implantação das diretrizes de 2013, em frente às anteriores, trouxe um tímido avanço com relação ao cenário digital. Entre outros fatores, a baixa participação das comunidades acadêmica e profissional no processo de discussão, tanto na consulta

virtual quanto nas audiências públicas, provavelmente contribuiu para esse resultado. A estrutura que contempla os conteúdos curriculares do curso de Relações Públicas apresenta uma divisão em quatro eixos: Formação Geral; Comunicação; Relações Públicas; Formação Suplementar. No item 'Comunicação', o documento prevê estudos sobre o cenário digital em dois itens: a) estudos das mídias, das tecnologias de informação e de comunicação e b) estudos sobre cibercultura. Já no eixo 'Relações Públicas', há dois incisos voltados ao cenário digital, sendo: a) gerenciamento de crises, redação institucional, produção de mídias impressas, audiovisuais e digitais e b) comunicação em rede.

Em meio ao processo de transformações, é possível afirmar que as diretrizes atualizadas servem como linhas norteadoras gerais do que se espera do profissional de Relações Públicas no cenário digital e no que diz respeito às suas habilidades e competências comunicacionais, de modo que os estudantes não tenham uma formação desproporcional com relação às demais áreas da comunicação. No Brasil, todos os cursos de Relações Públicas são de bacharelado. Já na Argentina, a situação é diferente, como veremos na sessão a seguir.

As Relações Públicas na Argentina

Segundo Ferrari (2004, p. 6), as Relações Públicas na Argentina surgiram ainda “na época das colônias, quando os primeiros ‘lobistas’, contra a tutela espanhola, foram os membros da primeira junta de governo de 1810”. No entanto, a autora afirma que, oficialmente, o nascimento da função ocorreu apenas na metade do século XX:

Em 1930 já estavam instalados na Argentina o Banco de Galícia, Lever Brothers (atual Unilever), Shell, Siemens, Swift Armour, Banco Rio de la Plata, Ericsson, Colgate Palmolive, Astra, Bayer, Agfa-Gevaert, Price Waterhouse, Goodyear, Citibank, Kodak, Deloitte & Touche, Dun & Brandstreet, Esso, Ford, IBM, Duperial, Cyanamid e Banco de Boston. (FERRARI, 2004, p. 6).

No entanto, até o início dos anos 1960, o cargo de Relações Públicas era geralmente exercido por jornalistas, já que não existia educação acadêmica formal nesse campo.

Com a chegada de Frondizi à presidência, em 1958, e a inserção de sua política desenvolvimentista de abertura aos capitais estrangeiros, a economia argentina tomou outra dimensão. As companhias multinacionais que já existiam no país passaram a crescer em volume, principalmente as automotoras e as petroleiras. Naquela época, o país passou a tomar contato com o que estava ocorrendo no exterior, inclusive no âmbito da comunicação empresarial. Outras datas importantes do período foram:

Em 1958 foi criada a Associação Argentina de Relações Públicas por profissionais argentinos e estrangeiros que trabalhavam com relações públicas na época. Em 1961 foi fundado o Círculo Argentino de Profissionais de Relações Públicas. Em 1962, o Círculo abriu sua primeira escola de relações públicas, que outorgava título técnico, não universitário. Os primeiros formandos estariam entrando no mercado de trabalho somente no final da década de 1960. (FERRARI, 2004, p. 9).

Já em 1962, foi aberto um curso técnico na Escola de Relações Públicas. Segundo Kemp (2014), em 1964 a *Universidad Argentina de la Empresa* abriu o primeiro curso de Relações Públicas que emitia o título universitário aprovado pelo Ministério de Educação. Em 1968, abriu-se o curso de Relações Públicas na *Universidad Argentina John F. Kennedy*. Em 1972, foi criada a formação na área pela *Universidad Nacional de Lomas de Zamora* e, logo na sequência, a *Universidad de Morón* também estabeleceu o seu curso.

No âmbito político, a década de 1970 foi turbulenta na Argentina, com o curto segundo período de Perón, seguido pelo de sua mulher, Isabelita. Depois, com a chegada do novo governo castrense e o fechamento do congresso, o país tomou outros rumos.

As empresas tinham a necessidade de comunicar-se mediante gestões quase personalizadas com os poderes públicos que tinham um grande poder. Assim, com a presença de um Estado forte, as relações públicas incluíam 80% de relações com o governo; além disso, a comunicação nas empresas sofreu um tremendo corte orçamentário. Juntamente com esse quadro, as companhias multinacionais radicadas no país passaram a sofrer ações de seqüestro de seus dirigentes por parte da guerrilha armada e, também, por causa da guerra nas Malvinas. (FERRARI, 2004, p. 10).

Entre as décadas de 1960 e 1980, o sentimento nacionalista aflorou na Argentina contra a força norte-americana. Os governos fomentaram sistematicamente o nacionalismo também para justificar o elefante branco no qual se havia convertido o

Estado, que manejava as empresas que tinham o maior volume no país. Assim, as multinacionais mantiveram seus números, durante décadas, no mais baixo perfil. Até meados dos anos 1980, os jornais locais não dedicavam um espaço próprio para as notícias empresariais. Além de não terem os suplementos econômicos, a seção destinada ao tema era ocupada por assuntos de economia política do governo e de macroeconomia. Em vista disso, a grande procura, por parte dos alunos que se inscreveram para o curso de Relações Públicas nos anos 1970, tomou de surpresa as universidades.

Já no final da década de 1980, o processo foi idêntico ao brasileiro, no sentido de que havia mais disposição para a comunicação e uma maior necessidade desse setor, como esclarece Ferrari (2004, p. 10): “Na área privada, a era da terceirização havia começado [...] e na década de 1990, a privatização de empresas estatais e sua consequente racionalização”. Esses fatores impulsionaram a profissão no país argentino.

Nos anos 2000, a área cresceu em razão da criação de várias agências de comunicação, entre elas, a *Edelman Argentina*, uma das líderes em comunicação corporativa no mundo. Em relação às áreas de maior atuação em Relações Públicas, as que mais se desenvolveram no país foram as de relacionamento com a imprensa, seguida das de comunicações financeiras, planejamento estratégico, administração de crises e organização de eventos, além de cerimonial e protocolo, serviços que também são muito difundidos no país.

Na Argentina estão funcionando, atualmente, 47 cursos de Relações Públicas⁴, sendo 27 em nível de graduação e 20 de *pregrado* – o que equivale, no Brasil, a um curso técnico. Apesar disso, a profissão não é regulamentada.

Diretrizes curriculares de Relações Públicas na Argentina

Na Argentina, a Resolução nº 6/96 estabelece uma carga horária mínima de 2.600 horas para os cursos de graduação no país. Em relação aos conteúdos mínimos para o ensino superior, as carreiras se dividem em dois tipos, listados na Lei nº 24.521 (ARGENTINA, 1995), em seus artigos 42 e 43. Algumas áreas são reguladas pelo

governo, enquanto outras, não. Estas últimas, da qual fazem parte as Relações Públicas, portanto, não contam com conteúdos mínimos. Por isso, as ementas dos cursos dessa área dependem de cada universidade.

Já quanto à nomenclatura, os cursos de graduação são denominados de: *licenciatura em relações públicas* ou, então, *institucionais*. Já nos cursos técnicos (*pregrado*), o predomínio de nomenclatura é para *analista de relações públicas*.

Na próxima seção, damos sequência ao estudo apresentando os detalhes sobre a formação de ensino superior uruguaia voltada à área de Relações Públicas.

As Relações Públicas no Uruguai

As atividades de Relações Públicas, no Uruguai, surgiram de maneira formal, no setor governamental, nos anos 1950, com a criação de um departamento especializado dentro das Forças Armadas. Na década de 1960, a empresa estatal ANCAP (Administração Nacional de Combustíveis, Álcool e Portland) foi pioneira, ao estabelecer um departamento de Relações Públicas.

No Uruguai, as entidades da categoria também tiveram um papel decisivo no desenvolvimento da área de Relações Públicas. “Quem incentivou a criação da *Asociación Uruguaya de Relaciones Públicas* (AURP) foi Radeck Balcárcel, então gerente de Relações Públicas da ANCAP e subsecretário do jornal *El País*” (FERRARI, 2004, p. 13). A associação, constituída em 19 de setembro de 1962, destaca, em seu estatuto, três objetivos principais:

- a) conseguir que as relações públicas sejam desenvolvidas, consolidadas e divulgadas na República Oriental do Uruguai, com o caráter de especialidade orientada para o bem público e para uma convivência harmônica com todos os setores da sociedade; b) promover o intercâmbio de conhecimentos, técnicas entre os sócios, assim como entre as entidades do país e do exterior; c) defender a atividade de relações públicas, elevando-a a categoria de profissão no país. (FERRARI, 2004, p. 13).

A autora ainda ressalta a criação dos primeiros cursos da área no Uruguai:

Em 1966 começam os primeiros cursos de RP, patrocinados pela AURP. Os cursos foram ministrados pelo advogado e profissional de Relações Públicas argentino Dr. Carlos Panisello La Moglie. Juntamente, Román Perez Senac deu-se início ao curso de Relações Públicas Agrárias. Posteriormente foi criado o Instituto Uruguaio de Relações Públicas onde, por vários anos, foram

oferecidos cursos de especialização que formaram uma geração de profissionais da área. (FERRARI, 2004, p. 14).

Desde 1968 e durante toda a década de 1970, a AURP começou a realizar as Jornadas Nacionais, apresentando-se em eventos interamericanos da área. Em 1981, a associação patrocinou cursos em nível técnico juntamente com o Centro de Estudos e Capacitação do Uruguai e, em 1983, foi responsável pela organização do 1º Encontro Mundial de Professores de Relações Públicas (FERRARI, 2004).

Ainda na década de 1980, os cursos foram reorganizados pela AURP, sendo divididos em três níveis: técnico (um ano), consultor em Relações Públicas (dois anos) e *manager*⁵ (três anos). A AURP, de tal modo, contribuiu de modo formal para a capacitação da área, com uma resposta decisiva por parte dos estudantes de Relações Públicas, os quais ansiavam por conhecimentos que pudessem ser aplicados em suas atividades profissionais. Os cursos promovidos pela entidade espalharam-se pelo Uruguai, chegando a cobrir vinte cidades. Em meio a esse cenário, surgiram entidades locais, fenômeno que se deu sob o aval da AURP (FERRARI, 2004). Ainda nos anos 2000:

[...] as empresas que reconhecem a importância das relações públicas são assessoradas por agências internacionais especializadas; também ainda é sabido que em todos os escritórios públicos, ministérios e até na presidência da república encontram-se pessoas capacitadas pela AURP. Segundo os profissionais de Relações Públicas, o conceito da atividade de relações públicas está mais relacionado a protocolos e eventos sociais do que à administração ou ao planejamento da comunicação empresarial e institucional. (FERRARI, 2004, p. 14).

Atualmente, é possível cursar Licenciatura em Comunicação Social⁶, em nível de graduação, em quatro instituições de ensino no país: *Universidad ORT*, *Universidad Católica del Uruguay*, *Universidad de Montevideo* e *Universidad de la República*. A *University Business* oferece um curso de Mestrado em *Comunicação Corporativa e Relações Públicas*.

No Uruguai, cursos universitários têm duração de quatro anos. Há também universidades que oferecem opções de um e dois anos, como é o caso da *Universidade de la Empresa*, com o curso *Analista de Relações Públicas*, de um ano, e a *Universidad ORT*, com os cursos *Analista de Comunicação Corporativa e*

Relações Públicas, de dois anos, e *Técnico de Relações Públicas e Gestão de Eventos*, com duração de um ano.

A *Universidad del Trabajo del Uruguay* oferece formação de nível técnico e tem um curso de dois anos, concedendo o título de *técnico em comunicação social*. Quanto aos Institutos Técnicos, estes oferecem cursos geralmente com um ano de duração.

Diretrizes curriculares de Relações Públicas no Uruguai

No Uruguai, o Decreto nº 104/14 (URUGUAI, 2014) dá concessão do reconhecimento às universidades e aos institutos sobre os diferentes cursos oferecidos, só levando em conta a carga horária, sendo a mínima de 2.200 horas. Sobre diretrizes curriculares ou conteúdo, não há uma orientação do Ministério de Educação uruguaio, ou seja, cada instituição tem autonomia a respeito dos cursos que oferece.

Segundo o presidente da AURP, Juan Pablo Topalian⁷, há, no país:

[...] um registro profissional. Mesmo tendo em conta os dados de membros de nossa organização, envolvidos em cursos de atualização profissional e seminários e o número de graduados universitários, atrevo-me a estimar que deve haver mais de mil profissionais que a exercem em nosso país. (TOPALIAN, 2015).

A requisição de título para exercer a profissão no país é bastante recente, já que os cursos superiores e técnicos oficiais não têm mais de 15 anos. Atualmente, é comum a exigência da formação em um desses cursos para a busca por vagas no mundo do trabalho. A AURP está trabalhando no desenvolvimento de uma legislação para as Relações Públicas e de um registro profissional, porém, ainda não há data para promulgação.

Breve análise comparativa entre as diretrizes e orientações dos três países

Conforme destacado nesta pesquisa, no Brasil, as DCNs para as Relações Públicas foram publicadas em 2013. Na Argentina e no Uruguai, não há documentos específicos para a área, apenas uma legislação ampla relacionada às orientações para o ensino superior. Nos dois países, os cursos e as instituições têm autonomia em relação aos conteúdos programáticos.

Nesse âmbito da discussão, se confirma a importância das Políticas de Educação Superior:

[...] as políticas de Educação Superior definem os territórios, as práticas e os signos acadêmicos, reconhecidos pelo Estado e pela sociedade; deverão sempre ter como referência a missão pública da Educação Superior para a formação política dos cidadãos, a Cultura, a Ciência & Tecnologia, o desenvolvimento sustentável, a soberania nacional e a justiça social, assim como a crescente demanda popular pelo direito à Educação, inclusive Superior. (FRANCO; BITTAR, 2006, p. 166).

Em vista disso e com base no conteúdo até aqui exposto, o Quadro 1 traz uma síntese comparativa entre os três países, apontando as principais diferenças em relação ao ensino superior de Relações Públicas no cenário atual, especificamente no que concerne ao desenvolvimento digital. Na sequência do comparativo, segue uma explicação mais detalhada sobre os pontos apresentados no quadro.

Quadro 1 – Comparativo das Orientações/Diretrizes Curriculares de Relações Públicas entre Brasil, Argentina e Uruguai

ASPECTOS ANALISADOS	BRASIL	ARGENTINA	URUGUAI
<i>Perfil de Relações Públicas</i>	Uma referência (Art. 4º/Res. nº 2/2013)	Não tem	Não tem
<i>Competências específicas para o cenário digital</i>	Duas referências (Eixo Formação em Relações Públicas/Res. nº 2/2013)	Não tem	Não tem
<i>Carga horária mínima do curso</i>	3.200 horas	2.600 horas	2.200 horas
<i>Estágio</i>	Obrigatório	Não obrigatório	Não obrigatório
<i>Estrutura</i>	Quatro eixos: (1) Formação geral; (2) Formação em Comunicação; (3) Formação em Relações Públicas; (4) Formação complementar.	As instituições de ensino/cursos têm autonomia para criar os conteúdos.	Os cursos têm autonomia, não havendo diretriz que oriente os conteúdos.

Fonte: Os autores.

Em relação ao perfil do egresso, observa-se, nas diretrizes brasileiras, a seguinte disposição:

O egresso do curso de Relações Públicas deve ser profissional ético, humanista, crítico e reflexivo, com as seguintes características pessoais: I - capacidade acurada de análise conjuntural, de forma que se lide quantitativa e qualitativamente com dados estatísticos, econômicos e sociais, transformando-os em indicadores para a elaboração de políticas de comunicação; II - percepção das dinâmicas socioculturais, tendo em vista interpretar as demandas dos diversos tipos de organizações e dos públicos; III - compreensão das problemáticas contemporâneas, decorrentes da globalização, das *tecnologias de informação*⁸ e da comunicação e do desenvolvimento sustentável necessária ao planejamento de relações públicas; IV - entendimento do campo técnico-científico da comunicação, capaz de estabelecer visão sistêmica das políticas e estratégias de relacionamentos públicos; V - capacidade de liderança, negociação, tomada de decisão e visão empreendedora. (BRASIL, 2013).

Como não há diretrizes na Argentina e no Uruguai, não há descrição do perfil do egresso para os dois países.

Já com relação às competências do egresso em frente ao cenário digital, como mencionado anteriormente, nas diretrizes brasileiras, constam duas referências no eixo de Relações Públicas – *gerenciamento de crises, redação institucional, produção de mídias impressas, audiovisuais e digitais e comunicação em rede*. Já na Argentina e no Uruguai, não foi encontrada descrição para esse quesito.

Com respeito ao período de estudos, no Brasil, a carga mínima foi aumentada em 500 horas, a partir das diretrizes de 2013, passando de 2.700 para 3.200. Na Argentina são, no mínimo, 2.600 horas. No Uruguai, a carga mínima para cursos de graduação é de 2.200 horas.

Quando se trata do estágio, esta prática é obrigatória apenas no Brasil, tendo sido incorporada na mais recente atualização das DCNs. Nos outros dois países analisados, a obrigatoriedade dessa atividade não consta como integrante dos elementos de formação.

Com relação à estrutura, como já informado na seção descritiva do Brasil, o país conta com quatro eixos específicos de formação. Já na Argentina e no Uruguai, a ementa ainda é flexível, havendo mais autonomia na organização curricular, mas, no entanto, sem diretrizes que orientem os estudos em Relações Públicas.

Por fim, ainda é interessante considerar sobre a terminologia da área, questão abordada anteriormente nesta pesquisa. No Brasil, apesar de haver algumas exceções, em sua maioria, a formação é denominada como Relações Públicas,

justificada por sua regulamentação, em 1967. Já na Argentina e Uruguai, aparecem outras nomenclaturas, conforme apresentado nas sessões descritivas dos dois países.

No cenário digital, cabe ao profissional de Relações Públicas estabelecer uma política eficaz de relacionamentos entre a organização e os seus públicos de interesse. Ademais, qualquer política de comunicação deve também inserir o contexto digital em todos os seus processos, desde o planejamento até a mensuração de ações, tendo-se em vista, principalmente, que há diversas ferramentas disponíveis para o detalhamento dos resultados alcançados.

Considerações finais

A tecnologia digital traz muitas facilidades, mas, também, representa um desafio para os cursos de graduação – em especial na área de Relações Públicas, tema desta discussão. Nesse cenário, é importante ressaltar que a sociedade passa por muitas transformações, as quais nem sempre acompanhadas pelas instituições de ensino superior. Em seu estudo, Terra (2006, p. 66) descreveu o “nascimento da comunicação organizacional digital e das relações públicas digitais, ambas decorrentes do fenômeno da digitalização e da evolução da sociedade”. Ou seja, há ao menos uma década, o cenário digital faz parte de forma incisiva no trabalho de Relações Públicas e vem sendo encarado como objeto de estudo.

Nesse íterim, como reforça Castells (2003, p. 212), o sistema educacional, como um todo, no mundo, “é, por tudo que se sabe, lamentavelmente inadequado para o uso dessa nova metodologia de aprendizado [...] Carece de professores capazes de usá-la com eficiência, além de pedagogia e organização institucional para estimular novas habilidades de aprendizado”.

O ensino superior é o que prepara ou deveria preparar o profissional para o mundo do trabalho. Um estudo descrito por Gobbi (2010) mostrou um panorama da atuação dos graduados em Comunicação (não mostra de Relações Públicas especificamente, mas serve como um parâmetro). “97,4% dos graduados em Comunicação Social do país atuam no mundo do trabalho, fora da

pesquisa/ensino/docência, de acordo com a pesquisa.” (RHODEN, 2013, p. 20). Portanto, o que se reflete nesta pesquisa, ao comparar a realidade brasileira com a de outros países regionalmente próximos, é a questão de que o ensino superior de Relações Públicas tem de incorporar mais substancialmente a área no âmbito digital, de modo que esta seja uma perspectiva de atuação e ampliação para a vida profissional. No entanto, temos presenciado que:

La universidad enfrenta un dilema importante en relación a la conjugación de sus propósitos estrictamente académicos, con los requerimientos de la sociedad, ya que a pesar de las muchas presiones, asociadas a la pertinencia social de su quehacer, conforme las características del contexto y de su tiempo, de estar al servicio de su entorno social, político y económico, de mejor posicionar a sus egresados en el mundo profesional, no puede convertirse tan solo en un instrumento a favor de la economía y de la demanda del mercado. El conocimiento que genera la investigación y la formación de profesionales es consubstancial a su existencia y por tanto, la universidad debe profundizar en lo que le es constitutivo. (CARRASCO, 2013, p. 46).

Corroborando essa visão, em termos de diretrizes, observou-se, na elaboração deste artigo, que, dentre os três países analisados, apenas o Brasil possui documentação específica para a área de Relações Públicas, e isso apenas desde 2013. Antes, a área integrava as orientações mais amplas para o campo da comunicação como um todo. Além disso, a presença do cenário digital é pouco descrita, indo na contramão das atuais mudanças no mundo do trabalho. Na área de Relações Públicas isso representa funções na gestão das redes sociais e na inclusão de todas as ferramentas digitais num processo de comunicação.

Em vista dos dados expostos, entende-se que as DCNs podem ser implantadas de modo vanguardista, considerando as necessidades locais e regionais nos PPCs, com mais referências ao cenário digital. Isso envolve um sistema que integre o que se espera do profissional da área, o perfil do egresso, suas competências e habilidades, em consonância com uma legislação pertinente e oportunidades profissionais.

No Brasil, apesar de já haver documentação, percebem-se lacunas, tanto de estrutura curricular quanto de participação das instituições interessadas, especialmente em meio ao cenário multimídia que envolve nossa sociedade. Nos países vizinhos aqui analisados, Argentina e Uruguai, um dos principais fatores que

ainda necessita de avanços é a própria estruturação de um documento norteador, o que reforça a necessidade de ampliar as discussões a respeito do mundo do trabalho de Relações Públicas em frente à era digital.

Referências

ARGENTINA. Ministério de Cultura e Educação. **Lei de Educação Superior, nº 24.521, de 20 de julho de 1995.** Disponível em: <http://secgral.unsl.edu.ar/docs/Ley%2024521%20de%20Educacion%20Superior.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

ARGENTINA. Ministério de Cultura e Educação. **Resolução nº 6, 13 de fevereiro de 1997.** Disponível em: http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/dngu/RM_6-97.pdf. Acesso em: 4 nov. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. Turistas e vagabundos. In: BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 85-110.

BARICHELO, Eugênia Maria Mariano da Rocha. Ensino das profissões midiáticas: trajetória do curso de comunicação da UFSM. In: MOURA, Cláudia Peixoto de (Org.). **História das relações públicas: fragmentos da memória de uma área.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 536-551.

BARICHELO, Eugênia Maria Mariano da Rocha. Apontamentos sobre as estratégias de comunicação mediadas por computador nas organizações contemporâneas. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **Comunicação organizacional: histórico, fundamentos e processos.** v. 1. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 337-353.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. O imperativo da cultura digital: entre novas tecnologias e estudos culturais. **Revista Cadernos de Comunicação**, UFSM, Santa Maria, v.20, jan/abr.2016.

BRASIL. Lei n. 5.377, de 11 de dezembro de 1967. Disciplina a Profissão de Relações Públicas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 dez. 1967. Seção 1, p. 12477. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5377.htm. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 776, aprovado em 3 de dezembro de 1997. **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2018.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644431227>

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001. Retifica o Parecer CNE/CES nº 492/2001, de 4 de julho de 2001, publicado no Diário Oficial da União de 9 de julho de 2001, seção 1E, página 50, favorável à aprovação dos Projetos de Resolução que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 jan. 2002. Seção 1, p. 60. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=60&data=29/01/2002>. Acesso em: 2 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 27 de setembro de 2013. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Relações Públicas. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 out. 2013. Seção 1, p. 28-29. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/10/2013&jornal=1&pagina=28&totalArquivos=96>. Acesso em: 2 out. 2017.

CAMPANELLA, Lana D'ávila. **Estudo da bibliografia na disciplina**: "teorias de relações públicas" dos cursos de relações públicas brasileiros: uma análise das obras básicas utilizadas na disciplina. 2008. 303 f. Tese (doutorado em comunicação)– Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Tradução Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. Creatividad, innovación y cultura digital: un mapa de sus interacciones. **Revista Telos**, n. 77, oct./dic. 2008. Disponível em: <https://telos.fundaciontelefonica.com/%20telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=77.htm>. Acesso em: 9 fev. 2018.

CARRASCO, María Zuñiga. Innovación en educación superior. In: SÁNCHEZ, Aurélio Vila (Ed.) **Las universidades como generadoras de la innovación**: investigación, iniciativa y responsabilidad social. Costa Rica: Foro Internacional sobre Innovación Universitaria, 2013. p. 35-60.

CUNHA, Maria Isabel; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor da educação superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário. v. 2. Brasília: INEP, 2006. p. 349-406.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; BITTAR, Mariluce. Políticas públicas da educação superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. v. 2. Brasília: INEP, 2006. p.163-209.

FERRARI, Maria Aparecida. A trajetória das relações públicas nos países do Mercosul: reflexão e pesquisa da atividade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27, 2004, Porto Alegre. **Anais**. Intercom: São Paulo. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2004/resumos/R0301-1.pdf>. Acesso em: 22 set. 2017.

GOBBI, Maria Cristina. Panorama da produção de conhecimento em comunicação no Brasil. In: CASTRO, Daniel Cosette; MARQUES DE MELO, José. (Orgs.). **Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil**. v. 3. Brasília: Ipea, 2010. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/Panorama_da_Comunicacao_e_das_Telecomunicaes_no_Brasil_-_Volume_3.pdf. Acesso em: 2 set. 2018.

GRUNIG, James. Uma teoria geral das relações públicas: quadro teórico para o exercício da profissão. In: GRUNIG, James; FERRARI, Maria Aparecida; FRANÇA, Fábio. **Relações públicas: teoria, contexto e relacionamentos**. 1.ed. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2009. p. 15-111.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 02 set. 2018.

KEMP, Laura. **As relações públicas na América do Sul**. (2014). Apresentação em slides. Disponível em: https://prezi.com/cwjw_lqmfupg/relacoes-publicas-na-america-do-sul/. Acesso em: 22 jun. 2017.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. A pesquisa e a produção científica em comunicação no Brasil e sua integração com a sociedade. In: MOREIRA, Sônia Virgínia; VIEIRA, João Pedro Dias (Org.). **Comunicação: ensino e pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 27-50.

LUCARELLI, Elisa. **Teoria y practica en la universidad: la innovación en las aulas**. Buenos Aires: Miño y D'Avila, 2009.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. A geratividade docente na educação superior e os movimentos (trans)formativos para o desenvolvimento profissional. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas (Org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 281-298.

MARQUES DE MELO, José. A batalha da qualidade no ensino de comunicação: novos (antigos) desafios. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling (Org.). **Ensino de comunicação: qualidade na formação acadêmico-profissional**. São Paulo: ECA-USP; Intercom, 2007. p.33-41.

MOURA, Claudia Peixoto de. **O curso de comunicação social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2002.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644431227>

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. O professor universitário: saberes acadêmicos e demandas profissionais. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.) **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 253-261.

RHODEN, Valmor. **O ensino superior de relações públicas**: formação digital, práticas e desafios na UFSM. 2013. 331 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Faculdade de Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

TEIXEIRA, João Evangelista. **Relações públicas na Umesp**: 30 anos de História. São Bernardo do Campo: UMEP, 2002.

TERRA, Caroline Frazon. **Digital**: o futuro das relações públicas na rede. 2006. 173 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

TOPALIAN, Juan Pablo. **Asociación Uruguay de Relaciones Públicas** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por vrhoden6@gmail.com, em 13 set. 2015.

URUGUAI. Ministério de Educação e Cultura. **Decreto nº 104/14**. Disponível em: http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/54856/1/decreto_104-014.pdf. Acesso em: 4 out. 2017.

Correspondência

Valmor Rhoden — Universidade Federal do Pampa — Rua Ver. Alberto Benevenuto, 3200 Passo, CEP 97670000, São Borja, Rio Grande do Sul, Brasil.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Há duas nomenclaturas possíveis: Relações-Públicas, com hífen, e Relações Públicas, sem hífen. A primeira designa o profissional e a segunda, a atividade. Fonte: Portaria nº 116, de 09 de maio de 2011, do Conferp. Disponível em: <http://www.conferp.org.br/?p=2728>. Acesso em: 12 mai. 2017.

² Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2015/05/mundo-tem-32-bilhoes-de-pessoas-conectadas-internet-diz-uit.html>. Acesso em: 19 fev. 2018.

³ Dados do Inep/MEC apontavam que, em julho de 2009, havia 127 cursos presenciais credenciados no país.

⁴ Dados do *Ministerio de Educación y Deportes de Argentina*. Disponível em: <http://titulosoficiales.siu.edu.ar>. Acesso em: 31 jul. 2017.

⁵ Significa gestor neste contexto.

⁶ Não Relações Públicas especificamente.

⁷ Trecho retirado de mensagem eletrônica enviada, conforme referência constante na lista ao fim deste artigo.

⁸ Grifo nosso.