

Formação Acadêmico-Profissional na Área de Comunicação: as Competências como Elemento Conceitual dessa Relação¹

Juliane Martins
Universidade de São Paulo, São Paulo/SP

Resumo

Uma visão contemporânea de educação desloca o foco do ensino para a aprendizagem do estudante, valorizada numa abordagem por competências, que entende a necessidade da pessoa mobilizar saberes para resolver problemas em determinado contexto. Essa característica das competências aproxima a formação acadêmica do mundo do trabalho e tem sido norteadora de políticas nacionais de educação superior. As diretrizes curriculares de um curso indicam que o perfil profissional deve ser pensado em termos de competências a se manifestarem no egresso, corroborando as últimas diretrizes de cursos da área de Comunicação. No entanto, resultados recentes de pesquisa de Ferrari (2018) mostraram que, em cursos de Relações Públicas, há dificuldade de compreensão conceitual e operacional das competências, que exigem mudanças nos processos de ensino–aprendizagem.

Palavras-chave

Formação acadêmico-profissional; diretrizes curriculares; competências; projeto pedagógico de curso; processo ensino–aprendizagem.

A implantação de diretrizes curriculares para cursos da área de Comunicação, desde 2002, descortinaram a proposta de trabalhar as competências na formação profissional (MEC, 2001, 2013a, 2013b). Nesses documentos, a necessidade de estabelecer um perfil de formação alinhado ao mundo do trabalho, por meio de competências que devem se manifestar nos egressos, é reforçada.

As diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) forjam os projetos pedagógicos dos cursos superiores, pois as instituições de educação superior (IES) devem fixá-los em consonância com tais diretrizes. Antes da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) a configuração era a dos currículos mínimos, responsáveis por detalhar disciplinas a serem ofertadas obrigatoriamente para o reconhecimento de um curso. O fundamento era que haveria uma formação equânime para egressos de diversas instituições, visando ao exercício profissional resultante de um diploma (MEC, 2003).

A característica desses currículos mínimos era a indicação das disciplinas com ementas que dividiam em parte teórica (tronco comum) e profissional, formatando o currículo e

¹ Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho (GT) Teorias, metodologias e práticas de ensino das Relações Públicas e da Comunicação Organizacional, atividade integrante do XIII Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas.

separando a teoria da prática. A questão de se precisar seguir uma estrutura prévia fez com que fossem classificados como currículos tecnicistas e formais (MOURA, 2008).

Atualmente, as diretrizes curriculares são colocadas como um referencial na organização dos projetos pedagógicos de cursos (PPCs), permitindo a escolha dos conteúdos de acordo com o perfil do egresso pretendido, inclusive para atender demandas locais ou regionais. A perspectiva é de um projeto baseado na relação teoria e prática, que desencadeie uma formação processual e contínua.

Dessa maneira, as diretrizes indicam a formação de um profissional autônomo, flexível, que possa enfrentar situações desafiadoras e apto a mudanças ensejadas na sociedade. Destaca-se que tais diretrizes não se vinculam a um diploma ou ao exercício profissional (MEC, 2003). A reflexão que se faz, então, é que um curso da área de Comunicação, pela própria natureza interdisciplinar do campo, precisa dar espaço à inovação curricular e nos modos de se ensinar e de aprender, o que o MEC entende por flexibilização, que tem sido palavra de ordem em termos educacionais e do mundo do trabalho.

Nesse sentido, Kunsch (2015) aborda a necessidade de se revisitar constantemente o projeto pedagógico de um curso, em função das dinâmicas de transformação social em que se vive. A autora afirma que o mundo contemporâneo não aceita mais um projeto pedagógico ideal derivado de diretrizes curriculares como maneira de se formar o profissional da área de Comunicação – como eram concebidos os currículos mínimos.

A emergência de tecnologias diferenciadas provocou outras relações de trabalho, marcadas por mudanças rápidas e pela compressão do tempo–espaço. Nessa conjuntura, Castells (1999) indica que atividades que podem ser programadas via tecnologia reduzem postos de trabalho em relação às que demandam análise e decisão. As organizações tendem a se horizontalizar e valorizar o processo e o trabalho em equipe.

Esse cenário de mudança social e laboral vem influenciando também a educação, em especial em termos da superação da fragmentação disciplinar em direção à interdisciplinaridade, à integração da teoria com a prática e à presença constante da tecnologia no espaço educacional. Essas transformações engendram um perfil geracional diferenciado de estudantes e também exigem outra postura docente, voltada à inovação e à ação.

A incorporação de métodos inovadores, como comenta Quintanilha (2017), é um dos maiores desafios para um professor que adota métodos tradicionais de ensino, porque exige quebrar paradigmas. Porém, ele explica que os estudantes da Geração Z de hoje exigem outras estratégias de ensino. Entretanto, ressalta-se que para isso é preciso investir em formação docente e proporcionar condições adequadas de trabalho.

O Contexto das Competências

Numa visão contemporânea, o mundo do trabalho e a educação caminham no mesmo sentido no aspecto da aplicação da concepção de competências, tanto que Zabalza (2015) afirma que os elementos vinculados à formação têm amplo espectro e atingem a pessoa em diversas dimensões. O autor julga positivamente a entrada das competências na formação de nível superior, em especial pela proposta de relacionar teoria e prática. Para Zabalza (2015), as competências quebram os preceitos acadêmicos e de racionalidade universal do aprendizado em alguns cursos, abrindo-os a ações e experiências profissionais e no sistema produtivo.

Esse panorama integra-se à ideia de competências que começou a ser incorporada na educação brasileira entre meados dos anos 1990 e a primeira década do ano 2000, fazendo parte das diretrizes curriculares dos então cursos de Comunicação Social (MEC, 2001) – elaboradas após quase 20 anos da vigência do último currículo mínimo (MEC, 1983). Tal perspectiva das competências teve continuidade nas diretrizes já aprovadas para cursos da área de Comunicação, agora sem a dependência de habilitações da Comunicação Social, como Jornalismo e Relações Públicas (MEC, 2013a, 2013b).

Porém, estudos desenvolvidos por Ferrari (2015, 2017, 2018) na área de Relações Públicas têm indicado a dificuldade de operacionalização das competências nos projetos pedagógicos dos cursos e na prática da sala de aula, pois dependem de uma concepção emergente de educação, voltada a métodos didáticos diferenciados.

A primeira pesquisa de Ferrari (2015) a investigar o tema das competências foi com egressos do curso de Relações Públicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Uma sondagem com executivos de Comunicação sobre o assunto fez parte do estudo e trouxe a informação de que os egressos não atendiam demandas do mundo do trabalho, como resolver problemas e ver os negócios de maneira global. Os ex-alunos também perceberam um descompasso entre a formação recebida e as exigências do mundo do trabalho. A revisão do PPC e a adoção de novas práticas de ensino–aprendizagem foram apontadas como indispensáveis a uma formação adequada à contemporaneidade.

O segundo estudo (FERRARI, 2017), baseado em pesquisa com coordenadores e docentes de cursos de Relações Públicas do Brasil, mostrou que os processos de ensino–aprendizagem adotados nos cursos se distanciavam de uma abordagem por competências, pois a maioria dos docentes desenvolvia práticas pedagógicas a partir de concepções tradicionais de educação, tanto que o uso da aula expositiva foi o principal método de ensino citado.

Já no projeto sobre didática nos cursos de Relações Públicas no Brasil (FERRARI, 2018), o assunto foi aprofundado em entrevistas com 11 coordenadores e 22 docentes de cursos de diferentes regiões do país e demonstrou a dificuldade dos respondentes em articular a questão das competências nos processos de ensino–aprendizagem. Além disso, observou-se um desconhecimento sobre o tema das competências, apesar de recentemente os participantes da pesquisa terem reformulado os respectivos projetos pedagógicos em seus cursos e de acordo com as últimas diretrizes curriculares para Relações Públicas.

Os achados da investigação apontaram que os aspectos próprios do andamento das disciplinas, como cumprir o conteúdo programático e avaliar o estudante, são as preocupações dos docentes, sem se refletir com o entorno que envolve a formação, o que demandaria inovação em termos de métodos de ensino–aprendizagem e da avaliação dessa aprendizagem, dimensões importantes de uma educação por competências.

Na realidade dos cursos pesquisados pelo projeto, apesar das últimas diretrizes indicarem quais as competências que se espera do egresso, essa relação não fez parte do projeto pedagógico e das disciplinas, com exceção de um dos cursos participantes do estudo, contudo não em função das diretrizes, mas do projeto institucional da IES onde é ofertada a graduação em Relações Públicas, que definiu a aprendizagem por competências para todos os cursos da referida instituição (FERRARI, 2018).

Verificou-se nesse projeto sobre didática em cursos de Relações Públicas uma confirmação dos resultados levantados no anterior que o originou sobre o perfil dos cursos (FERRARI, 2017), porque muito da prática docente está voltada a passar o conteúdo definido a partir da ementa da disciplina, ainda com foco no ensino, não na aprendizagem do estudante e de como ele vai vivenciar as situações relacionadas às disciplinas que cursou após formado.

Os docentes de Relações Públicas estavam mais preocupados em ministrar suas aulas e avaliar os estudantes, como trouxe o estudo de Ferrari (2017). Como já mencionado, essa pesquisa mostrou, por exemplo, que os métodos tradicionais continuam sendo os mais utilizados pelos professores em detrimento dos métodos considerados ativos, como jogos e simulações, mapas mentais, sala de aula invertida, educação híbrida, aprendizagem baseada em problemas (PBL).

Os resultados da investigação mais recente realizada por Ferrari (2018) demonstraram que, no momento em que se estabeleceram os novos PPCs de cursos de Relações Públicas, orientados pelas últimas diretrizes do MEC (2013b), a matriz curricular e as disciplinas não foram pensadas em relação às competências, mas foram incluídas protocolarmente como item do PPC, como colocado anteriormente.

Assim, entende-se que há desconhecimento de como seria a aprendizagem por competências em cursos de Relações Públicas, o que foi confirmado pela abordagem do assunto com os entrevistados. Eles mostraram uma dificuldade de compreensão conceitual sobre competências e de como elas podem fazer parte da formação do estudante (FERRARI, 2018).

Concepção sobre Competências

O conceito de competências passou a ser referência de políticas educacionais globais há pouco tempo. O documento brasileiro mais recente a ratificar tal informação é o da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018), ao explicitar que o desenvolvimento de competências orienta a educação de diversos países, sendo parte de avaliações internacionais como da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Na Base, a definição de competência é “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (MEC, 2018, p. 8). Na continuidade o texto traz que, assim, entende a educação como responsável por valores e ações que contribuam com uma sociedade mais humana, justa e preocupada com o meio ambiente.

Apesar dessa referência atual, desde a década de 1990 o Brasil conta com a inclusão das competências na educação (ALMEIDA, 2009), tanto que a LDB já trazia essa prerrogativa em seu texto. O modelo europeu foi a base, fundamentando-se no socioconstrutivismo (BERNARDES, 2016). Nessa perspectiva, a aprendizagem do estudante é o mais importante, o que não corresponde a um aprendizado mecânico, mas à participação ativa no processo de construção do conhecimento.

No âmbito da educação superior, o Brasil se uniu às concepções internacionais de uma formação numa abordagem por competências, em que se alinha à lógica do sistema produtivo, como fez, a partir dos anos 2000, o Processo de Bolonha pela criação do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), visando à mobilidade, internacionalização e empregabilidade. Nesse ínterim, as instituições europeias se dedicaram a diversos projetos voltados a estabelecer o EEES, como o Tuning, cujo objetivo foi analisar competências por áreas temáticas para que os cursos pudessem ser comparados entre os países, facilitando tal mobilidade.

Para o projeto Tuning foram estabelecidas diversas fases, em todas as regiões do mundo além da Europa, inclusive na América Latina, com a participação do Brasil, por uma

pesquisa que consultou docentes, egressos, estudantes dos cursos e empregadores, resultando num universo de mais de 22 mil participantes latino-americanos (BENEITONE et al., 2007).

A metodologia do Tuning trabalha com as competências gerais (comuns a diferentes cursos), com as competências específicas por áreas, com os métodos de ensino–aprendizagem e de avaliação. No relatório final do projeto consta que as competências

[...] representam uma combinação de atributos com relação ao conhecer e ao compreender (conhecimento teórico de um campo acadêmico); o saber como atuar (a aplicação prática e operacional a base do conhecimento); e ao saber como ser (valores como parte integrante da forma de perceber os outros e viver em um contexto). Este novo enfoque, além de não centrar-se exclusivamente nos conteúdos teóricos de uma área do conhecimento, tem uma vantagem adicional que consiste em determinar as metas a serem alcançadas na formação de um profissional, quer dizer “o que” e deixar em liberdade o “como”, primordial no ambiente universitário de autonomias acadêmicas. (BENEITONE et al., 2007, p. 25)

O projeto também traz a visão contemporânea da educação que centra no estudante o processo ensino–aprendizagem, mediante uma participação ativa, enquanto o professor se assume como facilitador, a partir da oferta de diversos recursos de aprendizagem e motivador do desenvolvimento humano e acadêmico. Como colocado por Beneitone et al. (2007), entende-se que a formação do estudante deve estar baseada na interdisciplinaridade e no trabalho em grupo, com a finalidade de desenvolver o pensamento crítico, o conhecimento sobre a própria realidade, a capacidade de se adaptar a mudanças e a assunção de um compromisso ético com a sociedade.

Sacristán (2011) comenta que esses ideais de competência na educação superior se relacionam à homologação dos títulos concedidos pelas instituições, que cancelam a especificação do perfil do egresso, por prerrogativa do Processo de Bolonha, permitindo a mobilidade dos estudantes na União Europeia e satisfazendo demandas do mundo do trabalho. Mesmo que o resultado do Tuning não fosse de implantação obrigatória, como explica o autor, foi assumido como proposta básica, tornando-se uma espécie de reforma universitária.

No Brasil, a inclusão das competências como norteadoras da formação superior numa diretriz curricular entende que elas devem ser desenvolvidas pelo estudante durante o curso. Nesse sentido, aproxima-se da política de educação superior europeia, que objetiva a excelência no desenvolvimento de competências (COMISSÃO EUROPEIA, 2018), vistas no Processo de Bolonha como importantes para o mundo do trabalho.

As organizações produtivas têm colocado a necessidade de um alinhamento entre a formação acadêmica e o trabalho, o que está sendo feito por meio das competências, conceito

mundialmente presente em ambas as esferas (ANEAS, 2017). A gestão de pessoas por competências nas organizações, por exemplo, baseia-se em sua estratégia, dentro de parâmetros de competitividade, e envolve processos de seleção, desenvolvimento e avaliação de pessoas (DUTRA, 2017). Na educação, direciona um trabalho com a vivência de situações reais e complexas, para que se mobilizem saberes: conhecer, fazer e ser (ZABALA; ARNAU, 2010).

Nessa direção, a revisão do projeto pedagógico de um curso é uma constante, em vista de entender o perfil profissional solicitado socialmente, tanto que políticas públicas educacionais definem as diretrizes curriculares pela adaptação a esse cenário, muitas vezes com o efeito perverso de precarização do trabalho na educação. Essa realidade pede que se adotem práticas diferenciadas de ensino–aprendizagem, como trabalho por projetos, resolução de problemas, educação híbrida, mais compatíveis com a atualidade, todavia nem sempre com os investimentos necessários em infraestrutura e formação docente para tal.

Sem uma alternativa ao sistema produtivo mais amplo (RAMOS, 2017), a educação vê possibilidades dentro do próprio sistema: buscar formas de compatibilizar propostas, alinhando uma formação emancipadora à formação profissional, como se depreende da concepção sobre competências colocada por Rué (2009), Machado (2016) e Scallon (2018); em oposição à de Almeida (2009) e Sacristán (2011), que entendem as competências no sentido instrumental, voltadas a processos de avaliação internacionais com preceitos econômicos.

Na perspectiva crítica das competências, os conhecimentos são menosprezados e a noção que se tem é a de qualificação profissional. Entretanto, o olhar a que este trabalho² se propõe é a formação da pessoa em sentido completo (MACHADO, 2016), para que se construam competências que contribuam para trilhar o caminho escolhido ao longo da vida em sociedade, com potencial de orientar mudanças profissionais e pessoais, portanto individuais e coletivas.

Assim, valores como cidadania, diversidade, ética, solidariedade e sustentabilidade, alinhados à visão crítica e reflexiva sobre a prática, aparecem nas propostas educacionais contemporâneas e no objetivo de formação de cursos superiores no contexto das competências, tendo como bases aprendizagem ativa, interação disciplinar, superação da polarização teoria–prática, visando à autonomia do estudante. Nesse norte, a ideia atual da educação é de uma formação contrária ao acúmulo de conhecimentos, na concepção bancária de Freire (1997),

² A discussão realizada aqui é parte do projeto de doutorado da autora, que entende a educação formal na área de Comunicação como uma formação acadêmica que contempla a vinculação à atuação profissional, lembrando que o mundo do trabalho é parte da sociedade, assim como o trabalho faz parte da vida das pessoas (RAMOS, 2017). Nesse contexto, estão relacionados: processo ensino–aprendizagem, acompanhamento de egressos e diálogo entre academia e mundo do trabalho, com a finalidade de retroalimentar a reflexão sobre os projetos pedagógicos dos cursos, contribuindo com futuras reformulações do documento.

porque agora voltada à práxis, à mobilização de saberes para construção de conhecimentos, não baseada exclusivamente na transmissão deles.

Entende-se que as competências não se encerram num conteúdo, mas ele é necessário para elas serem mobilizadas contextualmente (DENYER et al., 2007). Portanto, o conteúdo é importante para formar pessoas, ou seja, é um caminho para desenvolver as competências, o que se constitui num desafio para o professor hoje em dia. Afinal, ensinam-se conteúdos disciplinares, mas o objetivo é formar pessoas competentes, e essa é a razão das controvérsias existentes em relação às competências na educação, como afirma Machado (2002).

Perrenoud (2000) lembra que o foco primordial é, portanto, desenvolver competências nos estudantes, não os fazer um depósito de conhecimentos, pela transmissão deles (SCALLON, 2018). Para Morin (2002), essa visão está na tradição do pensamento educacional, que acaba por evitar o complexo, muitas vezes inibindo a subjetividade necessária aos contextos atuais dos vários saberes, que consideram outras dimensões das pessoas para a compreensão da realidade. Os saberes de forma plena preveem conhecimentos e valores, perfazendo uma ideia de sabedoria (MACHADO, 2016).

Deve-se entender, a partir da concepção de Machado (2016), que o conhecimento é um meio da educação realizar a função de formar pessoas, por conseguinte de profissionais competentes. Porém, a educação se organizou a partir do conhecimento, em especial o científico, para estabelecer disciplinas e a fragmentação disciplinar acabou por focar na transmissão de conteúdos. A ideia de competência busca outra lógica para o trabalho educacional, mas não disputa espaço com as disciplinas, tanto que o autor vê um desvio ao contrapor disciplinas e competências, com o que corrobora Rué (2009).

Denyer et al. (2007) expõem a necessidade do conhecimento ter sentido para o estudante, o que uma educação transmissiva não faz. Zabala e Arnau (2010) corroboram a afirmativa, explicando que a educação por competência busca ultrapassar uma aprendizagem que memoriza conhecimentos, trazendo dificuldade de aplicação prática. Para que isso aconteça é necessário contextualizar o conhecimento, de preferência a partir de um problema motivador, relacionando-o com a realidade do discente, então ele vai resolver tal situação pela construção do conhecimento. Nesse caso, Scallon (2018) afirma que os estudantes têm mais motivação com a aprendizagem se comparada com as práticas da pedagogia tradicional.

Rué (2009) explica que um trabalho orientado por competências é de criação, adaptação e imaginação de situações, o que aumenta o tempo para construção da aula por parte dos professores e a carga de atividade para os estudantes, o que exige dos docentes escalonar os conteúdos disciplinares (MACHADO, 2016).

Depreende-se, assim, uma abordagem por competências que inverte a lógica tradicional; são as situações-problema colocadas ao estudante o ponto de partida da aprendizagem, pela mobilização dos diversos recursos necessários para respondê-las. Nessa direção, Denyer et al. (2007) escrevem que nem sempre é preciso adquirir novos recursos para realizar a atividade, pois o estudante pode aprender a gerenciar melhor os recursos disponíveis e aprender equivale também a descobrir modos diferentes de aplicar o que já se sabe.

Apesar desse arrazoado, o contraponto de Almeida (2009) é relevante no sentido de que a implantação de uma abordagem por competências foi feita sem maiores esclarecimentos sobre a concepção teórica de base ou uma socialização do seu significado, tanto que as diretrizes curriculares são prescritivas nesse aspecto. A autora ainda destaca que os professores nem sempre entendem como levar tal concepção à sala de aula, em especial se for acerca de conhecimentos que não estariam relacionados às competências de determinado contexto dado.

Isso foi corroborado na pesquisa sobre didática nos cursos de Relações Públicas no Brasil (FERRARI, 2018), em que se observou o desconhecimento de coordenadores e docentes de cursos sobre o tema das competências – apesar de terem passado por reformulação de seus projetos pedagógicos pela referência das diretrizes curriculares para Relações Públicas, que trazem as competências como perfil de egressos – e a dificuldade em articulá-las no processo ensino–aprendizagem.

Educação numa Abordagem por Competências

A aplicação das competências na educação tem sido um desafio. Os resultados da pesquisa de Ferrari (2018) com cursos de Relações Públicas mostraram isso. Entretanto, o contexto das competências será enfrentado cada vez mais por egressos de cursos, como comenta Lima (2011). No panorama atual do mundo do trabalho, as profissões cedem lugar às competências desenvolvidas pela pessoa, pois as profissões regulamentadas vão perdendo a força que tinham no século 20, explica a autora.

Em vista disso, os movimentos de mudanças em diversas esferas sociais exigem da educação superior outras formas de compreender as relações com o mundo do trabalho. Começa com uma formação baseada num currículo diferenciado, com perspectiva mais dinâmica, não uma lista de créditos fragmentados para serem cumpridos em vista de receber um diploma, aproveitando diferentes atividades como processo formativo, em trabalhos interdisciplinares, integrados ou voluntários, intercâmbios no país e no exterior. Para isso, é necessária uma infraestrutura adequada e de qualidade para docentes e discentes.

Indicadores de inovação na educação, colocados por Masetto e Zokovsky (2015), trazem inúmeros aspectos que norteiam essa discussão. Por exemplo, pensar a flexibilização curricular como base para repensar disciplinas, conteúdos, metodologia, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem. Um elemento importante é a interdisciplinaridade como parte de organizações curriculares diferenciadas que dialogam com experiências integradoras sobre o conhecimento, o uso de métodos ativos, de novas tecnologias e o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

Esse é o ideal de uma formação alinhada a uma perspectiva contemporânea da educação, tanto na concepção pedagógica quanto no cotidiano da sala de aula, em que o professor possa desenvolver práticas diferenciadas em sintonia com os estudantes, para que construam a própria aprendizagem. Isso exige a valorização do professor em todas as dimensões, como figura ímpar nesse processo.

Com isso, deve-se entender que o trabalho docente se aproxima das questões que estão para além da sala de aula. Nem sempre é possível dar conta de todo o conteúdo disciplinar. Se for para ensinar algo, que se ensine a ter prazer pelo aprendizado, em como encontrar respostas para dúvidas ou quais os melhores canais de informação. O professor passa a ser o mediador entre os conteúdos relevantes e os estudantes. Desse modo, acredita-se que são muitos os caminhos possíveis e mais significativos para a aprendizagem.

Pensar no estudante como ser complexo e no significado daquela disciplina na sua vida futura, nos diversos âmbitos (social, profissional, familiar, político, econômico), faz ver a necessidade dessa aprendizagem significativa (SCALLON, 2018). Os conhecimentos não se fecham em si mesmos, mas precisam ser resgatados de modo a ajudar o discente a interpretar, argumentar, compreender, expressar-se, resolver problemas, ou seja, ser competente (MACHADO, 2016).

Essa concepção engendra também uma visão de matriz curricular flexível e dinâmica. Salmi (2014) afirma que a formação atual precisa de uma organização disciplinar diferenciada, o que pode ser feito pela busca de interações entre disciplinas de diferentes professores e até de outros cursos, por exemplo. Os estudantes teriam condição de vivenciar a interdisciplinaridade a partir de projetos conjuntos, em que fossem acessados conhecimentos de diversas disciplinas para mobilizar e desenvolver competências.

Os trabalhos interdisciplinares, conforme Scroferneker e Vitória (2017, p. 94-95), alinham-se aos

[...] contornos desta tendência de formação integral e totalizadora [que] pretendemos (re) configurar [...] com forte potencial inovador, ligado à produção do conhecimento e vinculado à tendência da interdisciplinaridade [...]

Repensar a prática e a teoria, fazendo emergir os problemas da realidade social, a partir de outra matriz teórica, na busca de superação da divisão cartesiana entre sujeito e objeto, mente e matéria nos remetem a desafios que se complementam na necessidade de interação entre o campo da formação acadêmica, o campo profissional e o desenvolvimento da humanidade do ser humano.

A interdisciplinaridade é parte de dimensões curriculares diferenciadas que dialogam com experiências integradoras de saberes, de métodos ativos, como jogos e simulações, dramatização, mapas conceituais, sala de aula invertida, visitas técnicas, PBL, com a possibilidade do apoio de tecnologias educacionais, que podem ser usadas para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

Assim, é interessante incorporar uma ideia de currículo flexível, com uma reflexão sobre necessidades formativas específicas, em que os professores pensem nos desafios do mundo do trabalho, na relação com estágios, ou em currículos por módulos, não disciplinas. Zabalza (2007) destaca a demanda por formação polivalente, que exige mais interdisciplinaridade nos cursos e entre cursos.

Machado (2016) afirma que no aspecto inter/transdisciplinar as atividades educacionais também devem centralizar os projetos das pessoas, a partir dos conteúdos disciplinares, sem subordinação a uma aplicação prática, mas à produção de conhecimento e da compreensão da finalidade cidadã da educação, pelo entendimento da articulação entre projetos individuais e coletivos. Como exemplo, é possível pensar em projetos integrados que atendam demandas sociais (ALMEIDA; PIMENTA, 2011), junto a organizações ou comunidades.

Isso faz com que os estudantes passem a ser incentivados a resolver problemas reais cada vez mais complexos e a tomar decisões para alcançar seus propósitos. Concretiza-se ainda o esforço para proporcionar aos discentes uma formação sem dependência total do docente, estimulando o despertar da autonomia.

Conforme Rué (2009), essa é uma mudança cultural, na prática do professor, na compreensão e orientação das atividades dos estudantes. Não é uma novidade meramente técnica, portanto complexa de se concretizar em sala de aula e em relação à avaliação (ZABALA; ARNAU, 2010), que deve usar maior quantidade de instrumentos, já que, de acordo com Machado (2016), avaliam-se pessoas e não conteúdos na concepção por competências. O ensino não se restringe à exposição dos conteúdos, inclui os resultados do que se pretende com ele, conforme escrevem Pimenta e Anastasiou (2011).

Apesar de cada disciplina ter uma ementa, os conteúdos a serem desenvolvidos dependem da aprendizagem que se almeja e não do cumprimento do programa como tradicionalmente se pretendia. A análise do contexto de cada turma de estudantes deve contribuir para que os conhecimentos sejam articulados com as vivências do cotidiano, com vistas a uma atuação transformadora do mundo em que se vive.

Assim, os estudantes têm condições de alterar estruturas a partir do desenvolvimento de ideias autônomas, mais críticas, reflexivas, criativas e empreendedoras, com capacidade para a transformação social. A proposta é conformar indivíduos que desempenhem uma profissão tendo por base a tradição científica e técnica da sua área de conhecimento, mas que também desenvolvam competências, a serem mobilizadas na realidade em que se inserirem, com condições de potencializar a aprendizagem ao longo da vida e atuarem com responsabilidade social. Nesse norte, Masetto (2003) comenta que os currículos dos cursos devem dialogar com as necessidades da sociedade contemporânea para que tenham sentido.

É preciso explorar a capacidade da formação acadêmico-profissional de promover reflexão, proporcionando aos estudantes condições de exercitá-la, entendendo a prática como instância para se repensar a teoria. O egresso deve conseguir integrar os conhecimentos acadêmicos na atuação profissional.

A possibilidade é que a educação superior seja lugar de formar profissionais que ajudem a modificar o que não agrada no mundo do trabalho, numa visão de “[...] formação de cidadãos que, dotados de pensamento crítico e com o foco voltado para o interesse público, sejam os agentes de uma práxis transformadora. [...]” (LOPES, 2018, p. 17), indo além do pensamento hegemônico do mercado, para abrir novos espaços de atuação ou trazer outras concepções a ele. Esse é um legado a ser compartilhado com os egressos.

Como exemplo, Meditsch (2015, p. 89) comenta a oportunidade dos cursos (aqui se manifestando sobre os de Jornalismo) de não formar só empregados para o setor produtivo público ou privado, porém profissionais “[...] autônomos e para o empreendimento de novos projetos autossustentáveis, com ou sem fins lucrativos. [...] é um momento extraordinário de oportunidades abertas neste sentido, de que a universidade não pode deixar de participar”. Afinal, a educação superior na área de Comunicação também precisa refletir sobre suas práticas, como provoca Trindade (2018, p. 61):

O campo da comunicação como um todo vive na empiria, isto é, na sua práxis do senso comum educacional, as questões da formação docente e discente trabalhada no eixo dicotômico da teoria versus prática, sem conhecer subcampos da educação fundamentais ao estabelecimento de políticas diretrizes de formação. O currículo, por exemplo, é visto só como estrutura de

disciplinas ou grade, não como um campo de reflexão de formação de sujeitos. A didática é vista por uma concepção instrumental de usar técnicas facilitadoras da aprendizagem e não como um campo da educação que faz pensar as lógicas dos processos de ensino e aprendizagem, frente às políticas de formação possíveis.

Essas reflexões devem fazer parte das discussões sobre os projetos pedagógicos de cursos superiores na área de Comunicação e das suas práticas pedagógicas, para que sejam inovadoras em termos de métodos de ensino por parte dos docentes, a fim de promover aprendizagens significativas pelos discentes.

Referências

- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.
- ALMEIDA, M. I. Professores e competência – Revelando a qualidade do trabalho docente. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e competências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009. p. 77-122.
- ANEAS, A. Nativos digitais y aprendizajes en el siglo XXI: desarrollo de competencias en la educación superior. In: SANTOS, C. M. R. G.; FERRARI, M. A. (Orgs.). **Aprendizagem ativa: contextos e experiências em Comunicação**. Bauru: FAAC/Unesp, 2017. p. 28-48.
- BENEITONE, P. et al. **Reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina** – Relatório final – Projeto Tuning, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2XMpWCa>>. Acesso em: 17 jan. 2018.
- BERNARDES, C. T. R. **Competências e habilidades na formação em Psicologia: os desafios do saber-fazer**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2SKE9vX>>. Acesso em: 17 dez. 2018.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 maio 2018.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede** – A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.
- COMISSÃO EUROPEIA. **Sobre a política de ensino superior**, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2HkdJz0>>. Acesso em: 18 jan. 2019.
- DENYER, M. et al. **Las competencias en la educación: un balance**. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- DUTRA, J. S. **Competências: conceitos, instrumentos e experiências**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- FERRARI, M. A. **Didática nos cursos de Relações Públicas: desafios e perspectivas do ensino universitário**. Relatório de projeto de pesquisa. São Paulo, 2018.
- _____. **O perfil dos egressos do curso de Relações Públicas da ECA/USP**. Projeto de pesquisa desenvolvido pelo grupo de pesquisa do curso de Relações Públicas. São Paulo, 2015.

_____. **Perfil dos cursos de Relações Públicas no Brasil: uma visão dos coordenadores e docentes do processo ensino-aprendizagem.** 2017. Tese (Livre-Docência) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KUNSCH, M. M. K. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação de Relações Públicas: aportes conceituais e práticos para sua implantação. In: ALMEIDA, F. F.; SILVA, R. B.; MELO, M. B. M. (Orgs.) **O ensino de Comunicação frente às Diretrizes Curriculares.** São Paulo: Intercom, 2015. p. 20-44.

LIMA, M. C. A (In)Competência diplomada. In: CASAQUI, V.; LIMA, M. C.; RIEGEL, V. (Orgs.) **Trabalho em Publicidade e Propaganda.** São Paulo: Atlas, 2011. p. 111-176.

LOPES, R. S. Diploma universitário: a necessidade de uma formação cidadã e crítica para o exercício da profissão. In: PEREIRA, A.; BASTOS, R. (Orgs.). **Ensicom: reflexões sobre o ensino de Comunicação no Brasil.** São Paulo: Intercom, 2018. p. 13-19.

MACHADO, N. J. **Educação: autoridade, competência e qualidade.** São Paulo: Escrituras, 2016.

_____. Sobre a idéia de competência. In: Perrenoud, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 137-155.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

_____; ZOKOVSKY, C. Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo num curso de Direito. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 1, p. 5-27, mar. 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/22460>>. Acesso em: 6 out. 2018.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2BHItDs>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

_____. **Documenta 274.** Brasília, out. 1983. p. 81-109.

_____. **Parecer CNE/CES n. 39/2013.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo, 2013a. Disponível em: <<https://bit.ly/2EFm5yo>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

_____. **Parecer CNE/CES n. 67/2003.** Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

_____. **Parecer CNE/CES n. 85/2013.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Relações Públicas, 2013b. Disponível em: <<https://bit.ly/2VGamX9>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

_____. **Parecer CNE/CES n. 492/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<https://bit.ly/2kWFmDM>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

MEDITSCH, E. A aplicação das novas diretrizes curriculares: oportunidade para o reencontro do ensino de Jornalismo com o que foi perdido em sua história. In: ALMEIDA, F. F.; SILVA, R. B.; MELO, M. B. M. (Orgs.). **O ensino de Comunicação frente às diretrizes curriculares.** São Paulo: Intercom, 2015. p. 64-103.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, C. P. A pesquisa em Comunicação: o elo entre graduação e pós-graduação. In: MOREIRA, S. V.; VIEIRA, J. P. D. (Orgs.). **Comunicação: ensino e pesquisa**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008. p. 95-123.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

QUINTANILHA, L. F. Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração-Z. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 65, p. 249-263, jul.-set. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2IWh9uj>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

RAMOS, R. L. S. Relação entre educação e trabalho na busca da dignidade humana a partir do pensamento de István Mészáros. **Problemata: R. Intern. Fil.**, v. 8. n. 1, p. 259-270, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7443/problemata.v8i1.28075>>. Acesso em: 8 fev. 2019.

RUÉ, J. A formação por meio de competências: possibilidades, limites e recursos. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e competências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009. p. 15-75.

SACRISTÁN, J. G. Introdução. In: SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por competências: o que há de novo?**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 7-11.

SALMI, J. Novos desafios para o ensino superior no século XXI. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 47-65.

SCALLON, G. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências**. Curitiba: PUCPRes, 2018.

SCROFERNEKER, C.; VITÓRIA, M. Docência em Relações Públicas: fragmentos de uma reflexão inacabada. **Revista Internacional de Relaciones Públicas**, v. 7, n. 14, p. 83-102. 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6235739.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

TRINDADE, E. Três dimensões para pensar a formação em Publicidade na contemporaneidade. In: PEREIRA, A.; BASTOS, R. (Orgs.). **Ensicom: reflexões sobre o ensino de Comunicação no Brasil**. São Paulo: Intercom, 2018. p. 55-64.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2015.