

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP  
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES  
E COMUNICAÇÃO - FAAC**

**ALINE SANDOVAL MARTINS**

**AS HUMANIDADES E A FORMAÇÃO EM RELAÇÕES  
PÚBLICAS: TRAJETÓRIAS, CONEXÕES E  
PERSPECTIVAS**

BAURU  
2017

**ALINE SANDOVAL MARTINS**

**AS HUMANIDADES E A FORMAÇÃO EM  
RELAÇÕES PÚBLICAS: TRAJETÓRIAS, CONEXÕES  
E PERSPECTIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Unesp (Universidade Estadual Paulista), como parte dos requisitos para obtenção do título de Bacharel em Comunicação Social – Relações Públicas, sob orientação do Prof. Dr. Danilo Rothberg.

BAURU  
2017

**ALINE SANDOVAL MARTINS**

**AS HUMANIDADES E A FORMAÇÃO EM RELAÇÕES PÚBLICAS:  
TRAJETÓRIAS, CONEXÕES E PERSPECTIVAS**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Danilo Rothberg  
UNESP – Universidade Estadual  
Paulista

---

Prof. Dr. Cláudio Bertolli  
UNESP – Universidade Estadual  
Paulista

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Raquel Cabral  
UNESP – Universidade Estadual  
Paulista

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais e minha irmã, Yara, José Carlos e Amanda, por tudo que fizeram por mim durante a vida toda. Agradeço pela dedicação, amor, paciência, confiança e apoio imensurável. Eu não estaria aqui, nem seria quem eu sou, sem vocês.

Aos meus amigos e familiares, que me ajudam constantemente a ser uma pessoa melhor, mais feliz, mais dedicada. Que me dão suporte e força pra seguir em frente e alcançar minhas realizações.

Ao Prof. Dr. Danilo Rothberg, que além de ter me ensinado tanto durante o curso, aceitou me orientar e me ajudar a tornar esse trabalho realidade. Agradeço imensamente pela força, paciência, cuidado e dedicação.

Ao Prof. Dr. Cláudio Bertolli e à Profª. Dra. Raquel Cabral, pelas aulas incríveis durante a graduação e por aceitarem o convite de compor a minha banca. Agradeço pela contribuição ao trabalho e por fazerem parte do fim dessa jornada.

À Unesp Bauru, incluindo colegas, professores e funcionários. Agradeço a oportunidade de ter feito parte de tudo isso, por ter aprendido e crescido tanto, me tornando uma pessoa melhor. Agradeço pelo amor que criei às Relações Públicas, pela vontade de ver o curso e a profissão alcançarem o reconhecimento que merecem. Agradeço pelos melhores quatro anos da minha vida, pelo sentimento de ser unespiana e pela saudade que vou carregar com muito carinho pra vida toda.

## **RESUMO**

O presente trabalho examinou antecedentes e possíveis impactos de disciplinas da área das Humanidades no processo de formação em Relações Públicas. Como metodologia, foram realizadas pesquisa bibliográfica, análises curriculares e coleta de dados com coordenadores de curso de universidades e faculdades dos estados de São Paulo e Paraná. O estudo indicou questões envolvendo a importância de uma base humanística sólida durante a graduação em Relações Públicas, focando o período após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013. Desse modo, buscou proporcionar conhecimento acerca da capacidade de profissionais com tal formação, por meio da revisão de aspectos da literatura científica sobre competências e da análise de estruturas curriculares. As conclusões do trabalho sugerem que o diferencial da formação em Relações Públicas não se limita ao aprendizado prático e específico em Comunicação Social, mas que se aprofunda de forma interdisciplinar.

**Palavras-Chave:** Relações Públicas. Humanidades. Graduação. Competências. Diretrizes Curriculares. Interdisciplinaridade.

## ABSTRACT

The present study examined antecedents and possible impacts of disciplines from the Humanities area in the graduation process in Public Relations. As a methodology, were carried out a bibliographical research, curricular analyzes and data collection with course coordinators from universities and colleges in the states of São Paulo and Paraná. The study identified issues involving the importance of a solid humanistic foundation during Public Relations graduation, focusing on the period after the 2013 National Curricular Guidelines. In this way, it sought to provide knowledge about the capacity of professionals in this area, through the revision of aspects in scientific literature on competencies and the analysis of curricular structures. The conclusions of the study suggest that the differential of Public Relations graduation is not limited to practical and specific learning in Social Communication, but that deepens in an interdisciplinary way.

**Keywords:** Public Relations. Humanities. University Graduate. Skills. Curricular Guidelines. Interdisciplinarity.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2. HUMANIDADES E FORMAÇÃO EM BACHARELADO .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 Enfoques disciplinares e interdisciplinares .....</b>	<b>17</b>
<b>3. BACHARELADO EM COMUNICAÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>3.1. Formação em Relações Públicas .....</b>	<b>20</b>
<b>3.2. Matrizes e Diretrizes Curriculares .....</b>	<b>24</b>
<b>3.3. Reestruturação de Projetos Pedagógicos.....</b>	<b>29</b>
<b>4. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES.....</b>	<b>32</b>
<b>4.1. Competências centrais do século 21.....</b>	<b>37</b>
<b>4.2. Competências Cognitivas .....</b>	<b>40</b>
<b>4.3. Competências de Relacionamento .....</b>	<b>42</b>
<b>4.4. Competências Profissionais.....</b>	<b>43</b>
<b>5. RESULTADOS .....</b>	<b>45</b>
<b>5.1. Análise de Matrizes Curriculares .....</b>	<b>45</b>
<b>5.2. Coleta de dados com Coordenadores de Curso.....</b>	<b>50</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>55</b>
<b>7. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>57</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A graduação consiste um processo de formação profissional no qual os alunos desenvolvem diversas competências e obtêm conhecimentos necessários para a posterior atuação no mercado de trabalho. É possível perceber que, durante essa fase, também há formação de caráter, de aspectos éticos e de diversas outras características consideradas imprescindíveis ao indivíduo, não apenas no âmbito profissional.

Nesse sentido, as humanidades exercem uma importante função nesse processo, na medida em que permitem ao graduando uma maior percepção acerca da configuração social atual e seus problemas, proporcionando assim uma compreensão mais intensa da realidade em que está inserido. Dessa forma, o estudante consegue entender questões morais, éticas e filosóficas da vida na sociedade contemporânea. Portanto, as humanidades são peça fundamental para uma formação cultural mais ampla.

Porém, para a formação universitária ser considerada de fato ideal, é preciso englobar não apenas as matérias teóricas de uma área em questão, mas também as matérias específicas e práticas da profissão, assim como demais áreas do conhecimento. Essas características constituem um processo de graduação interdisciplinar, possibilitando assim um aprendizado prático e específico, aliado a conhecimentos de diferentes áreas de estudo.

O crescimento das Relações Públicas atualmente está muito relacionado aos aprendizados durante o período de formação universitária. E o ensino superior exerce grande influência nos profissionais da área, em todos os setores: público, privado e das organizações não governamentais.

Diante tal acepção, é preciso destacar também que o momento atual vivido pelas Relações Públicas, tanto no mercado quanto nos cursos de graduação, está descrevendo uma nova fase na história da profissão, que tem como objetivo alinhar a reflexão teórica e a prática, por meio da interdisciplinaridade.

As mudanças na área se intensificaram ainda mais após as Diretrizes Curriculares de 2013, que deram novos rumos aos cursos de graduação e enfatizaram ainda mais a importância das matérias humanas e da interdisciplinaridade durante o processo de formação profissional. As novas Diretrizes estabeleceram um marco positivo nas Relações Públicas e vêm rendendo resultados favoráveis à profissão.

Ademais, o foco do trabalho é acerca das matérias específicas da área das Ciências Humanas. Visou, portanto, estudar capacidades, habilidades e características que podem



transformar a experiência profissional dos egressos do curso na área profissional, tomando como base, principalmente, a formação em humanidades.

A questão inicial que deu origem a esta pesquisa foi pensar sobre a forma como tais disciplinas, quando aliadas a outras, influenciam no desenvolvimento de competências consideradas imprescindíveis para a área das Relações Públicas e para o mercado de trabalho contemporâneo.

No Capítulo 2, a pesquisa bibliográfica passa pelo estudo do processo de formação no ensino superior, focando nas humanidades e no bacharelado, de maneira geral. Apresenta visões de autores que valorizam uma base humanística sólida, assim como uma formação flexível, adaptável e interdisciplinar.

O capítulo seguinte apresenta uma pesquisa focando mais especificamente na graduação em Comunicação e Relações Públicas. Também contempla a visão de autores que discorrem acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais, com foco na de 2013 que está atualmente em vigência. Ademais, apresenta estudos sobre a reestruturação dos projetos pedagógicos dos cursos da área em questão.

No Capítulo 4, a pesquisa engloba um aprofundamento no estudo das competências, de acordo com diversos autores. Apresenta também alguns tipos de competências consideradas relevantes na contemporaneidade e na área das Relações Públicas: centrais do século 21, cognitivas, de relacionamento e profissionais.

No capítulo seguinte, o quinto, foi feita uma análise com diferentes matrizes curriculares de universidades e faculdades dos estados de São Paulo e Paraná. Nessa análise, foram estudadas as frequências das matérias de humanas, durante todo o período de graduação. De maneira comparativa, foi realizada uma reflexão acerca dos resultados e das influências percebidas ao longo do estudo, dialogando com os autores da pesquisa bibliográfica.

Ademais, ainda no capítulo 5, foi realizada uma coleta de dados com coordenadores de curso de universidades e faculdades dos estados analisados. O objetivo foi entender melhor a influência das novas Diretrizes no ambiente da graduação, assim como o desenvolvimento de certas competências no perfil dos egressos do curso de Relações Públicas.

O objetivo foi, portanto, discutir e clarificar à comunidade de Relações Públicas tal influência das matérias humanas e da interdisciplinaridade, para que o aprendizado durante a graduação se torne ainda mais enriquecido.

A clarificação acerca dos assuntos tratados, de maneira geral, busca fornecer melhorias ao curso de Relações Públicas, principalmente na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para que, dessa forma, melhorias possam ocorrer também na área acadêmica e no mercado de trabalho de maneira geral. Nossa proposta é que isso seja alcançado através da reflexão proposta pela relação entre os temas abordados.

## 2. HUMANIDADES E FORMAÇÃO EM BACHARELADO

Para Carvalho e Martins (2013), as mudanças que estão ocorrendo no mercado de trabalho atualmente, se dão, principalmente, em função dos conhecimentos escolares não serem direcionados, prioritariamente, a uma formação de cidadãos como agentes de transformação. Portanto, no contexto escolar, o aprendizado de competências se torna fundamental para o sucesso profissional.

Nesse sentido, conteúdos das ciências, da filosofia, das artes, tornam-se secundários, já que atualmente não há um entendimento amplo acerca da necessidade de uma formação universitária humanizada e crítica. Martins (2004 apud CARVALHO e MARTINS, 2013) explica esse acontecimento pela chamada ideologia da empregabilidade, que faz com que o foco durante a formação seja justamente no discurso do ensino voltado à qualificação profissional.

Nesse sentido, Kenski (2012) sustenta que a qualidade da formação universitária é muito questionada tanto pelos alunos, quanto pelo mercado de trabalho que os recebe como profissionais após a graduação. Principalmente porque novos perfis de atuação profissional foram redefinidos pelos avanços tecnológicos dos últimos tempos.

Jovens egressos de Instituições de Ensino Superior (IES) renomadas, assim que se formam, precisam se capacitar mais antes de iniciar as atividades no mercado de trabalho, devido ao fato dos próprios currículos, independentes da área de conhecimento, não correspondem mais “às expectativas da sociedade para a ação, reflexão e formação” (KENSKI, 2012, p. 118).

As universidades apresentam atualmente uma situação paradoxal, conforme Kenski (2012): ao mesmo tempo em que assimilam a cultura da inovação e oferecem avanço à sociedade em diversos âmbitos, também bloqueiam a formação de seus alunos nas mesmas bases, uma vez que o aluno não sai da graduação totalmente capacitado para enfrentar o mercado de trabalho.

Com relação a esse paradoxo, a autora coloca o problema não apenas na ação docente, mas também na estrutura fechada e disciplinar com que a universidade e seus programas são construídos. E tal estrutura é exigida pelas instituições responsáveis pelo ensino superior, como o Ministério da Educação (MEC), que muitas vezes não abrem espaço para inovação na área.

Tedesco (2012) sustenta que uma boa formação básica é a responsável por permitir que haja uma adequação ideal das mudanças que ocorrem em determinada disciplina ou área do conhecimento. Portanto, na escola fundamental é que se encontra a base de todo o aprendizado posterior e dos fracassos mais relevantes. Para a democratização da universidade, é preciso, então, que se parta desde ponto, visando modificar essa escala de valores e conceder uma nova importância à formação básica.

De acordo com Dias (2012), só é possível falar em reforma da universidade tendo em vista o processo de globalização. É preciso que o desenvolvimento da ciência nas universidades sirva aos interesses de todos no país, e não somente a uma parcela específica. O autor também sustenta que a universidade, para ser considerada de qualidade, deve ser capaz de se relacionar de forma mais profunda com a sociedade, assim como agir de forma pertinente ou relevante, visando soluções aos seus problemas.

Bernheim e Chauí (2008) sustentam que a relação entre a universidade e a sociedade não se limita apenas às aparências e, portanto, não podemos considerar a universidade como uma entidade independente. O relacionamento deve ser intrínseco e não forçado por meio de mecanismos ou instrumentos. Por isso, a ideia de uma formação nas universidades que seja voltada à sociedade, de maneira crítica e reflexiva, deve ser foco das IES.

A educação superior é um fenômeno de alta complexidade, cuja análise exige instrumentos que superem as abordagens puramente economicistas ou parciais, e respeitem a necessidade de manter o equilíbrio entre as necessidades do setor produtivo e da economia, as da sociedade como um todo, e as não menos importantes necessidades do indivíduo como ser humano, tudo considerado dentro de um contexto particular, histórico, social e cultural (BERNHEIM E CHAUI, 2008, p. 20).

Diante esse contexto, é preciso repensar o processo de aprendizado. Bernheim e Chauí (2008) citam competências básicas para o aprendizado contemporâneo e estratégico. Estas envolveriam sete capacidades: reflexiva e crítica; de solução de problemas; de adaptação a novas situações; de selecionar informação relevante nas áreas de trabalho, cultura e exercício da cidadania; de continuar aprendendo em contextos de mudança tecnológica e sociocultural acelerada; de buscar espaços intermediários de conexão entre os conteúdos das várias disciplinas; de apreciar a leitura e a escrita, o exercício do pensamento e a atividade intelectual.

Nesse sentido, é possível evidenciar que tais capacidades expostas por Bernheim e Chauí (2008) só se tornam de fato viáveis num contexto onde há a interdisciplinaridade,

relação estreita entre prática e teoria e, além disso, um aprendizado crítico, reflexivo e humanizado.

Diante desse cenário, Aquino (2012) sustenta que é preciso pensar a universidade constantemente e de forma renovada, justificando que isso seria uma forma de compromisso social e moral.

A universidade pensando a universidade, historicamente compreendida como locus gerador do conhecimento no conjunto da sociedade e na cooperação com os diferentes agentes sociais implicados. [...]. Os desafios que se apresentam à universidade no processo de sua reinvenção pedem sua abertura ampla à sociedade, à consideração dos problemas por ela elencados, ao convívio direto com a sustentabilidade financeira e ao estabelecimento de padrões de conduta que garantam sua especificidade. (AQUINO, 2012, p. 138).

Um dos primeiros passos para tal mudança seria a eliminação da rigidez nas linhas que dividem de forma polarizada as ciências básicas e as aplicadas, as humanidades e as tecnologias, entre outras dualidades. Isso porque, quando consideradas fora do contexto da inter-relação e complementaridade em que são constituídas, essas dualidades apenas reforçam as críticas ao isolamento social que ainda diz respeito a muitas universidades. E é justamente no cenário de uma visão holística, ou sistêmica, que a universidade vem se reinventando (AQUINO, 2012).

Sobrinho (2012) analisa criteriosamente o atual contexto de formação universitária e a presença das humanidades durante esse período, destacando a estreita ligação entre as inovações tecnológicas e o setor industrial ao ambiente das universidades, em detrimento das ciências humanas.

A globalização econômica neoliberal, de acordo com Sobrinho (2010), fez com que houvesse um deslocamento do referencial central da universidade. Antes o conhecimento universal produzido nas universidades era centrado nas humanidades, hoje tem como foco as disciplinas técnicas. Nesse sentido, tais disciplinas apresentariam maiores vantagens competitivas na disputa por prestígio e financiamento no mercado de trabalho.

Visões de mundo conflitantes constituem maneiras diferentes de se pensar e fazer o ensino superior. Sendo assim, as instituições educacionais se veem na necessidade de dar respostas rápidas e satisfatórias para os problemas e demandas, diante das amplas implicações e múltiplas contradições das diferentes visões de mundo (SOBRINHO, 2012).

Com isso, o autor propõe um estreitamento da relação entre o ambiente universitário, principalmente nas IES públicas, e a sociedade, assim como também sustentado por Bernheim e Chauí (2008).

Ao invés de privilegiar apenas a inovação tecnológica e os interesses privados de empresas e indivíduos, para Sobrinho (2012), as universidades deveriam estar integradas também a estratégias de desenvolvimento humano e social sustentável. E, nesse sentido, as disciplinas humanísticas seriam uma ferramenta-chave para tal mudança.

Ainda de acordo com Sobrinho (2012), é possível, portanto, uma atribuição de valores comuns e universais à educação superior, como a busca pela verdade, liberdade de pensamento, respeito à diversidade, democracia e justiça social. Tais valores devem fazer parte da missão de todas as IES. Além desses princípios universais, cada instituição deveria levar em conta suas respectivas realidades e culturas, assim como as demandas e necessidades das sociedades em que se encontram inseridas.

Para uma formação humana integral, é preciso desenvolver no aluno uma autonomia, com todas as suas possíveis dimensões. E, diante disso, uma instituição de ensino superior deve ser capaz de apresentar tanto relevância científica, quanto pertinência social (SOBRINHO, 2012).

A relevância científica tem a ver com a importância e o rigor do conhecimento com relação ao avanço da ciência e com a formação de indivíduos e sociedades considerados cultural e intelectualmente ricos. Como explica Sobrinho (2012), a ciência apenas tem sentido quando contribui para a formação humana integral.

Nesse sentido, Sobrinho (2012) também explica que a educação superior, por meio desses conhecimentos científicos, pertinentes e socialmente relevantes, ao desempenhar suas funções com sentido público, contribui, então, para potencializar as sinergias que impulsionam um desenvolvimento social sustentável.

Diante desta polarização do ensino superior entre a formação voltada a atender as demandas do mercado de trabalho e a formação integral, autônoma, crítica, ética e humanística, Rodrigues e Morgado (2013) explicam que o problema de um currículo baseado em competências estaria na valorização do saber apenas pela sua utilidade prática, deslocando o processo de formação acadêmica “(...) do saber para o saber-fazer descontextualizado, acríptico e sem compromisso social” (p. 6157).

Porém, o desenvolvimento de competências pode se dar, de maneira efetiva, de acordo com o sentido ao qual a IES de cada curso o dará, segundo Rodrigues e Morgado (2013). Por isso, os autores sustentam que o princípio de integração do conhecimento acarreta uma mudança da forma como as matrizes curriculares e as metodologias de ensino e

aprendizagem se organizam, não apenas no que diz respeito às atividades pontuais durante o processo de graduação.

Ademais, Rodrigues e Morgado (2013) destacam a importância que deve ser dada à forma como as competências se relacionam à utilização prática dos aprendizados teóricos. E estas podem ser evidenciadas na capacidade de articulação do aluno entre o conhecimento e a realidade.

Catani, Oliveira e Dourado (2001) apresentam o conceito de “flexibilização curricular”, também trabalhado por Rodrigues e Morgado (2013). A proposta de flexibilizar a gestão pedagógica, de reafirmar a autonomia escolar e de diversificar o currículo dos cursos conferiu às IES a responsabilidade de elaboração dos projetos pedagógicos. Ou seja, as instituições assumiriam o compromisso de definir os currículos oferecidos em seus cursos.

Nesse sentido, Rodrigues e Morgado (2013) defendem a necessidade de uma formação superior generalista, com flexibilidade curricular, capaz de garantir que o currículo de qualquer curso e seus respectivos profissionais, sejam capazes de se adaptar a diversas e constantes mudanças da sociedade.

A formação generalista é proposta em contraposição à especialização. Os documentos enfatizam a necessidade de que a formação em nível superior possua uma base sólida de conhecimentos gerais dentro de cada área, isto porque se considera que se trata de uma formação capaz de tornar o futuro profissional apto para responder às novas e emergentes demandas da sociedade contemporânea (RODRIGUES E MORGADO, 2013, p. 6158).

Mesmo que o período de formação acabe por facilitar a integração curricular, os autores também esclarecem que tal integração pode não alcançar aquilo que seria considerado ideal. Portanto, um período de formação universitária de fato ideal deveria proporcionar o desenvolvimento curricular integrado ao longo de toda a graduação, de modo a preparar alunos com uma visão mais holística, em todos os sentidos.

A graduação, de acordo com Rodrigues e Morgado (2013), deve ser capaz de acompanhar as constantes mudanças do mercado de trabalho. Diante disso, propõem o princípio da flexibilidade curricular, na qual as instituições constroem “[...] currículos que contemplem as suas particularidades (missão, vocação, etc.), as características do contexto regional e/ou local em que se integram e as necessidades e características do aluno” (p. 6158-6159).

A flexibilidade curricular estimula a dinamização nos currículos, que podem ser atualizados constantemente de acordo com demandas sociais e que atendam aos interesses de

cada aluno, podendo se moldar de acordo com preferências. Dessa forma, os estudantes podem construir seu próprio percurso formativo.

Nesse sentido, a qualidade no ensino superior e a consequente formação de profissionais com visões mais holísticas e preocupados com o desenvolvimento de uma sociedade mais humana, dependem muito da política e das práticas educacionais adotadas pelas IES. Essa qualidade, segundo Sobrinho (2012), tem como referentes fundamentais os valores da existência humana e, por tanto, da sociedade. Isso porque as atividades de caráter cognitivo e formativo de uma instituição educativa contribuem para a formação de tais valores sociais.

## **2.1. Enfoques disciplinares e interdisciplinares**

Kenski (2009 apud KENSKI, 2012) considera primordial que haja discussão entre universidades e as mais diversas instâncias responsáveis por credenciar os cursos de ensino superior, a fim de criar propostas que valorizem princípios educacionais que não mais privilegiem uma aquisição de conteúdos de forma descontextualizada e rígida, assim como um processo regrado e fragmentado de disposição de temas em disciplinas, arranjadas em estruturas que se encontram fechadas e que não dialogam entre si.

Para a autora, isso significaria discutir currículos e propostas educacionais que apresentam a possibilidade de ultrapassar os limites das salas de aula, por meio do acesso e uso dos diversos meios de comunicação de maneira fluente. Nesse sentido, acredita ser possível atingir pessoas que, independente de qualquer tempo ou espaço, estão interessadas e estão conectadas à mesma vontade de aprender.

Kenski (2012), como já apresentado, sustenta que tal aquisição de conteúdos não ocorre da forma considerada ideal devido às “às próprias exigências das agências credenciadoras – sobretudo o MEC – que, muito além dos discursos, exigem configurações estruturadas, fechadas e disciplinares” (p. 118). Diante disso, os espaços para inovação e reinvenção de currículos dos cursos são estreitos.

Bernheim e Chauí (2008) destacam a interdisciplinaridade do conhecimento que “[...] implica complementaridade, enriquecimento mútuo e conjunção de conhecimentos disciplinares” (p. 11). Ademais, apontam a capacidade de busca por conexões entre conteúdos de diversas disciplinas, como uma das competências básicas para o aprendizado estratégico contemporâneo. Pois, com essa competência, é possível alcançar a realização de projetos envolvendo a aplicação de conhecimentos de várias matérias.



Na contemporaneidade, a conjuntura universitária vem percebendo que não é possível resolver os complexos problemas sociais fora de uma perspectiva interdisciplinar. Com isso, as reformas acadêmicas passam a exigir uma combinação dos elementos estruturais nas IES, para que a sua composição facilite essa interdisciplinaridade que, segundo Bernheim e Chauí (2008), “(...) é a forma contemporânea de exercer o ofício universitário” (p. 32).

Os autores discorrem também sobre o volume de conhecimento disciplinar na atual sociedade, afirmando que tal conhecimento vem aumentando e, ao mesmo tempo, há um evidente surgimento de novas disciplinas e subdisciplinas.

O conhecimento contemporâneo apresenta, entre outras características, as do crescimento acelerado, maior complexidade e tendência para a rápida obsolescência. O que tem sido chamado de *explosão do conhecimento* é um fenômeno tanto quantitativo quanto qualitativo [...]. Por isso falamos também em *explosão epistemológica* (BERNHEIM e CHAUI, 2008, p. 8).

A educação superior enfrenta o desafio de equilibrar funções básicas de ensino, pesquisa e serviço. Bernheim e Chauí (2008) ainda explicam que, mesmo que não exista um modelo estrutural considerado ideal, capaz de apoiar todas as funções, os modelos acadêmicos tradicionais estão cedendo lugar a novos modelos considerados mais flexíveis. Para os autores, é bastante claro que esses novos modelos promovem “(...) a reintegração do conhecimento, o estabelecimento da interdisciplinaridade e a recuperação da concepção integral da universidade” (p. 28).

Para Beane (2002 apud RODRIGUES e MORGADO, 2013) a integração do conhecimento significa um rompimento com a disciplinarização, que faz com que os conhecimentos se disponham de forma fragmentada, sendo compartimentados nas mais diferentes áreas do estudo. E para realizar tal integração é necessário reunir os saberes de acordo com sua pertinência perante as questões da sala de aula. Isso seria feito transcendendo as fronteiras disciplinares.

Diante disso, o princípio da integração do conhecimento apresenta uma nova perspectiva curricular, “[...] que difere substancialmente das perspectivas mais tradicionais” (RODRIGUES e MORGADO, 2013, p. 6157). Sendo assim, essa nova abordagem apresenta uma mudança na forma como os currículos são organizados e também nas metodologias de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, é possível evidenciar a importância da interdisciplinaridade durante o período de formação universitária, uma vez que a integração do conhecimento representa uma tentativa de superar uma estrutura tradicional das IES. Isso se dá porque tal estrutura acaba

por prejudicar a aprendizagem globalizante e holística, diferentemente do que ocorre no processo de integração disciplinar (RODRIGUES E MORGADO, 2013).

Nesse sentido, no ensino das Relações Públicas, a interdisciplinaridade exerce consequente impacto na atuação do profissional no mercado de trabalho, pois o relações-públicas, de acordo com Moreira (2011), deve ser capaz de executar tarefas estratégicas a fim de gerir a comunicação como um todo. E para que essas tarefas sejam bem executadas, os conhecimentos adquiridos de maneira correlata durante a graduação, tornam-se essenciais.

Conforme a Resolução nº 2 de 27 de setembro de 2013 do Ministério da Educação (MEC), a capacidade de articular as diferentes interfaces das áreas da comunicação de forma interdisciplinar, de modo a promover a integração entre prática e teoria, é uma das competências e habilidades gerais estimuladas no curso de Bacharelado em Relações Públicas.

### **3. BACHARELADO EM COMUNICAÇÃO**

#### **3.1 Formação em Relações Públicas**

A graduação é um período no qual o aprendizado vai além da formação profissional e técnica. A Universidade exerce um papel de influência sob os alunos que engloba também a formação pessoal e de caráter. Portanto, é um período essencial para o desenvolvimento de habilidades que influenciarão na vida do indivíduo.

Diante disso, Bittencourt e Figueiredo (2003) refletem inicialmente sobre a real influência que a estrutura curricular exerce sob o período de formação profissional, seja ela em quaisquer áreas. Discutem que a seleção de conteúdos dispostos nas disciplinas, a sequência de apresentação e a forma como as disciplinas se relacionam, impactam preponderantemente o resultado final do processo de formação.

Também articulam acerca da importância da multidisciplinaridade e integração curricular, principalmente porque o mercado de trabalho exige cada vez mais competências e, na maioria dos casos, que essas competências sejam simultâneas, envolvendo várias disciplinas ao mesmo tempo. “O mercado de trabalho tem demandado profissionais com formação holística, capazes de lidar com problemas complexos e interdisciplinares” (BITTENCOURT E FIGUEIREDO, 2003, p. 6).

Tratando mais especificamente da trajetória da formação superior na área das Relações Públicas, Kunsch (2015) discorre sobre a história do curso no Brasil e suas associações às diversas estruturas curriculares construídas ao longo dos mais de quarenta anos. O surgimento das Relações Públicas no âmbito da formação universitária se deu na Comunicação Social, como subárea que possui relação com outros cursos.

A autora discorre que a institucionalização do curso foi consolidada a partir de um modelo concebido pelo Ministério da Educação e de sucessivas reformas que formataram o curso como habilitação em Relações Públicas, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Radialismo (Rádio e Televisão), Cinema e Produção Editorial/Editoração.

A autora explica que o primeiro curso de Relações Públicas no Brasil surgiu na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, em 1967. No mesmo ano, surge em Recife a Escola Superior de Relações Públicas (Esurp), pela idealização e protagonismo de Francisco Higino Barbosa Lima.

O curso de Relações Públicas já passou por diversas mudanças curriculares desde sua institucionalização no Brasil e já foi foco em diversas discussões nos meios universitário e

mercadológico. “São muitas as histórias, os problemas e também as conquistas” (KUNSCH, 2015, p. 24).

Kunsch (2015) também relata que, de acordo com o Ministério da Educação (MEC) e outras fontes, incluindo a Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação Organizacional e Relações Públicas (Abrapcorp), “já chegamos a contar com 102 cursos no Brasil, mas atualmente (...), só há 79, dos quais apenas 66 em funcionamento” (p. 24).

Diante disso, a autora reflete sobre o motivo pelo qual muitos cursos de Relações Públicas são extintos ou deixam de ser oferecidos, e porque esta não é a mesma realidade para outros cursos da área, como Jornalismo e Publicidade. Em busca de uma resposta, ela apresenta uma visão na qual supõe equívocos que seriam provocados pelas próprias Instituições de Ensino Superior.

Além de alguns deles possuírem matrizes curriculares ultrapassadas, há falta de investimentos por parte das IES em infraestrutura laboratorial específica, no oferecimento de condições institucionais adequadas e na preparação de um corpo docente qualificado e engajado para que os cursos possam oferecer uma formação que atenda às demandas sociais contemporâneas e do mercado (KUNSCH, 2015, p. 24).

Diante essa problemática, a autora também sustenta que existe certa indefinição do perfil profissional do relações-públicas que as universidades pretendem formar. Segundo a autora, muitas Instituições de Ensino Superior não conseguem deixar esclarecido em seus canais de comunicação, o que de fato faz o profissional da área das Relações Públicas, quais são suas principais funções e o que o difere dos demais profissionais de Comunicação.

Não é deixada clara a abrangência da área da atuação dos relações-públicas, como profissional liberal e autônomo, nos mais diferentes ramos, ambientes e setores do mercado de trabalho. Kunsch (2015) ainda relaciona esses pontos ao desconhecimento de muitos jovens interessados na área e no curso durante a época do vestibular, que não conseguem visualizar com clareza a profissão.

Apesar deste cenário, a autora destaca um avanço nos últimos anos, porém que ainda não se faz capaz de estabelecer um conhecimento público verdadeiro sobre a profissão de Relações Públicas. Isso acaba por refletir em diversos pontos críticos da área, seja na decisão pré-vestibular, na desistência durante o curso ou outras consequências negativas à profissão e à formação na área.

“Qual prefeitura, qual secretaria de governo e quais empresas em geral e organizações não-governamentais (ONGs) não precisam se relacionar com seus públicos,

planejar sua comunicação e seus processos comunicativos?” (KUNSCH, 2015, p. 25). Esse questionamento é explorado de forma a embasar a importância do curso de Relações Públicas e de seus profissionais como algo que, mesmo sendo intrínseco ao ambiente de trabalho, seja em qualquer um dos três setores do mercado de trabalho, ainda não é valorizado e reconhecido devidamente.

Apesar disso, Kunsch (2015) esclarece que essa visão vem sendo melhorada, uma vez que as Relações Públicas, ao passar dos anos, constitui-se diante um novo cenário como importante fator de desenvolvimento econômico e social nos mais diversos âmbitos. Ela explica que isso se dá principalmente pela capacidade do relações-públicas em agregar valor às organizações onde está presente, diante um contexto democrático.

Diante essa perspectiva, Pinho (2008) expõe que é apenas possível a existência e a prática das Relações Públicas em uma sociedade democrática, uma vez que a profissão está direta e indiretamente ligada ao fenômeno da opinião pública. A profissão somente faz-se relevante onde a opinião pública assume um papel preponderante na política. Principalmente pelo fato de que é apenas em uma democracia que há a necessidade de se estabelecer diálogo e consenso entre diferentes grupos e movimentos sociais.

Pinho (2008) também destaca que houve um espaço de abertura para o surgimento e atividade de Relações Públicas justamente durante o fortalecimento da sociedade civil, que trouxe, conseqüentemente, maior necessidade por discussão e mobilização política.

Kunsch (2015) reforça este pensamento ao constatar que a profissão de Relações Públicas é “[...] um importante fator de potencialização dos atores sociais, dos públicos e do almejado reconhecimento social das entidades corporativas, dos órgãos governamentais etc. para além do modelo publicitário ou mercadológico”.

No entanto, como já mencionado, por Kunsch (2015) defende que não há ainda um conhecimento e reconhecimento amplos da profissão. Por isso, muitas Instituições de Ensino Superior acabam por não investir nos cursos de Relações Públicas. Mas a autora também dá ênfase à necessidade de reconhecer as conquistas do curso ao longo dos anos.

Moura (2009) discorre sobre a formação em Relações Públicas, por meio dos aprendizados durante a graduação e sua relação aos saberes vinculados ao capital cultural. A autora dialoga com pressupostos que definem tal capital como essencial para o exercício da profissão na atualidade.

Nesse sentido, explica que capital social representa bens culturais que só existem de fato se forem adequados no campo da produção cultural e das classes sociais que são beneficiadas pela apropriação desse tipo de capital.

Diante disso, é possível evidenciar uma relação entre esse capital cultural e o processo de formação acadêmica, uma vez que, ainda de acordo com Moura (2009), a certificação do ensino superior não é garantia dos saberes ligados ao capital incorporado e objetivado, mas garante reconhecimento social como profissões regulamentadas. Por isso, o capital cultural institucionalizado é conferido pelo reconhecimento proporcionado pelo certificado acadêmico como garantia de competência cultural.

Moura (2009) também assinala que a capacidade profissional concedida pelo diploma se relaciona a uma legitimação das hierarquias sociais, assim como a uma qualificação técnica e rentabilidade social. E tudo isso garante vantagens nos âmbitos acadêmico e social ao indivíduo que passa pelo processo de graduação no ensino superior.

Portanto, quando tratamos do campo da Comunicação, é possível perceber que os cursos dessa área “[...] pressupõem um investimento no capital cultural [...], estabelecendo uma rede de ligações na qual a pesquisa acadêmica tem um papel relevante” (MOURA, 2009, p. 99).

Sendo assim, é possível entender que a formação superior fornece aos graduandos capacitações baseadas no conjunto entre conhecimento geral e específico, cujo objetivo é a ampliação do capital cultural incorporado. Por isso, projetos qualificados envolvendo prática e teoria asseguram maior conhecimento e benefícios ao indivíduo após a formação no ensino superior.

Os conhecimentos gerais fornecem uma bagagem cultural necessária para o entendimento da realidade, para uma reflexão sobre a sociedade, por meio das práticas de comunicação. Os conhecimentos específicos, envolvendo teorias e técnicas, podem capacitar o profissional para uma atuação responsável e ética na atividade de Relações Públicas [...] (MOURA, 2009, p. 99).

Por isso que uma interdisciplinaridade torna-se base essencial para um curso de Comunicação Social, principalmente em Relações Públicas, já que a união entre disciplinas específicas e disciplinas voltadas à comunicação só são efetivamente contempladas por meio da adição das matérias puramente humanísticas. Nesse sentido, o foco se torna justamente a ampliação da visão crítica e social do profissional. Por isso, tal análise e sua relação com as ciências humanas é o objeto central do presente trabalho.

Moura (2009) sustenta que o enriquecimento da área das Relações Públicas pode vir por meio das ciências que estudam a sociedade e sua aplicação ao campo da Comunicação. Portanto, a reflexão acerca das práticas profissionais se torna uma necessidade, diante um contexto social cada vez mais caracterizado pela troca de conhecimento e informação, no qual os saberes acabam possibilitando novos caminhos em diversos espaços sociais. A forma pela qual matrizes e diretrizes curriculares orientam tais caminhos é o foco da próxima seção.

### **3.2. Matrizes e Diretrizes Curriculares**

Num contexto geral, Rodrigues e Morgado (2013) explicam que as Diretrizes Curriculares Nacionais defendem que o período da graduação é apenas um momento inicial da formação, sendo esta contínua. Isso se dá uma vez que, para acompanhar as rápidas mudanças no mundo do trabalho, é necessária uma educação dinâmica e que não permaneça estagnada.

Nesse sentido, é por meio da demanda de uma responsabilidade de atualização constante, por parte daqueles que aprendem, que as DCNs acabam por aliviar parte da responsabilidade do Estado sobre a educação.

Na área das Relações Públicas, mudanças e estudos realizados acerca do processo de formação são muito frequentes no Brasil, como frisa Kunsch (2015). Antecedendo as novas Diretrizes de 2013, existiram outras mudanças curriculares no curso. Nos anos 1980 houve uma reforma das estruturas curriculares e em 2001 ocorreu o estabelecimento de diretrizes nacionais curriculares.

De acordo com Moura (2002), em 1980, o antigo Conselho Federal de Educação, através da Portaria nº 179, criou uma Comissão Especial responsável por analisar o currículo do Curso de Comunicação Social e suas habilitações. A Comissão, que realizou a análise por um período de dois anos, foi composta por profissionais de diferentes áreas da Comunicação, diretores, docentes e discentes das faculdades e escolas do país.

O Parecer nº. 480/83 de 1980 visou um aperfeiçoamento de práticas democráticas nas relações entre produtores de mensagens com fontes de informação e o público usuário, e também nos próprios processos de produção de mensagens. Segundo Moura (2002), propôs também ampliação e desenvolvimento de pesquisa e reflexão sobre a Comunicação e seu impacto sobre a sociedade. Além disso, visou exploração e criação de novas possibilidades de expressão artística e cultural por meio de técnicas e linguagens de comunicação, e com isso, explorar também novos usos para a comunicação na sociedade.

A Resolução 2/84, de 24 de janeiro de 1984 consolidou o Currículo Mínimo obrigatório do curso de Comunicação Social e suas habilitações, onde se localizava o curso de Relações Públicas até então (KUNSCH, 2015).

Moura (2002) assinala que o currículo mínimo foi constituído por matérias ou disciplinas obrigatórias e eletivas do tronco comum e também por uma parte específica, na qual há também matérias ou disciplinas obrigatórias.

O Currículo Mínimo não prevê o desdobramento das matérias em disciplinas específicas, nem estabelece a abrangência da abordagem e os procedimentos de ensinos a serem adotados, dando margem a uma diversificação do conteúdo programático a ser desenvolvido (MOURA, 2002, p. 14).

A autora sustenta que o currículo mínimo, portanto, apenas faz referência às ementas que se encontram anexadas à Resolução 02/84, permitindo que disciplinas sejam incluídas conforme a orientação das instituições de ensino.

Diante disso, é possível perceber que as informações desse plano de 1984 são importantes uma vez que apresentam coerência com o exercício profissional de três das seis habilitações, estabelecido pela legislação das respectivas áreas. Ainda segundo Moura (2002), a escolha das áreas de Relações Públicas, Jornalismo e Publicidade/Propaganda se deu por estas serem, até então, as únicas três presentes em todos os estados brasileiros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2001 incluíram outros cursos da área da Comunicação Social, até então reconhecidos como habilitações: Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Cinema, Radialismo, Editoração, ou outras habilitações pertinentes ao campo da Comunicação que poderiam ser criadas.

A elaboração destas Diretrizes Curriculares da Área da Comunicação se deu objetivando atender a dois principais pontos: a flexibilização da estruturação dos cursos, tanto de modo a atender a variedades de circunstâncias geográficas, acadêmicas e político-sociais, e também para se adaptar ao dinamismo da área em questão e suas mudanças ao longo do tempo, de modo a viabilizar o surgimento de propostas pedagógicas inovadoras e eficientes; o outro ponto refere-se ao estabelecimento de orientações para a obtenção de padrão de qualidade durante o processo de graduação nas habilitações.

Moura (2002) considera todos os resultados obtidos, desde a concepção do primeiro Currículo Mínimo de 1962, do Conselho Federal de Educação às Diretrizes de 2001, como uma sistematização da trajetória da Comunicação Social ao longo da história. As Diretrizes



Curriculares do Curso de Comunicação Social em questão foram estabelecidas em 1999 e homologadas, com algumas alterações, em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação.

Segundo Moura (2002) houve uma discussão em nível nacional sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos, promovida pelo MEC, a partir do Edital nº4 de 10 de dezembro de 1997. Isso acabou por despertar o interesse de vários segmentos ligados ao ensino na área e correspondeu às aspirações de muitos professores de comunicação, uma vez que as mudanças foram acontecendo e seus reflexos alteravam a forma como os estudantes se desempenhavam futuramente no mercado de trabalho.

A Lei 10.172 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação, define como objetivo o estabelecimento, em nível nacional, de diretrizes curriculares que garantam necessárias flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas instituições de ensino superior, de modo a melhor atender às diferentes demandas de seu público de interesse e às peculiaridades das diferentes regiões nas quais estas estão inseridas.

Kunsch (2015) sustenta que a proposta das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2013 para os Cursos de Graduação de Relações Públicas é bastante inovadora. Elaboradas em 2010 e aprovadas e homologadas em 2013 pelo Ministério da Educação, as novas Diretrizes surgiram após a criação de uma comissão de especialistas na área.

As inovações fornecidas à área das Relações Públicas, segundo Kunsch (2015), se deram devido à ênfase na necessidade de uma formação universitária abrangente, que envolva uma visão holística, que integre teorias e práticas da comunicação nas organizações, com envolvimento às bases conceituais não apenas das disciplinas específicas da área, mas também com foco na interdisciplinaridade.

Diante esse cenário, Kunsch (2015) sustenta que tais transformações na área identificam que interfaces, tanto nos campos acadêmicos quanto nos práticos, estão muito presentes nos estudos referentes às mudanças nas matrizes e diretrizes em Relações Públicas no país. Ela explica que essa característica de entrosamento entre teoria e prática é uma característica singular da realidade no Brasil, uma vez que nos Estados Unidos, por exemplo, o foco é maior no mercado e na atuação dos relações-públicas.

Kunsch (2015) considera, levando em conta os fundamentos das Relações Públicas como teoria e da Comunicação Organizacional como prática, que é possível verificar que as duas possuem suas especificidades e diferentes propósitos, porém é inegável uma interconexão entre as ambas. “A Comunicação Organizacional como fenômeno intrínseco à natureza das organizações é uma entidade dinâmica como um organismo vivo. E as Relações

Públicas administram essa comunicação” (p. 26). Tal interconexão se explica porque as duas áreas têm como foco as organizações, o processo de formação de opinião pública e os comportamentos de pessoas, grupos e públicos.

Kunsch (2015) assinala que, no ano de 2009, o MEC uniu especialistas para debater a necessidade de mudanças nas nomenclaturas dos cursos de bacharelado e licenciatura, com o objetivo de extinguir as habilitações, criando assim novos referenciais curriculares desses cursos nas mais diversas áreas de conhecimento no Brasil. No ano seguinte a esses debates, surgiu a oportunidade da elaboração dos novos referenciais ao Curso de Relações Públicas.

Assim, o objetivo da nova proposta para o curso de Relações Públicas era “possibilitar um melhor entendimento e abrir mais possibilidades de abertura de novos cursos, evitando também o fechamento de muitos que já vinha ocorrendo na época” (KUNSCH, 2015, p. 28). E o maior foco foi dado na realidade atual dos cursos brasileiros de Relações Públicas, visando melhorias que preparariam os futuros profissionais da área a enfrentar o mercado de trabalho.

Além disso, Kunsch (2015) assinala que, para tais conquistas, seria necessário um alinhamento com a produção científica nacional e internacional, através de um olhar abrangente e holístico às Relações Públicas e à Comunicação Organizacional, que enfatiza a interconexão entre os conceitos. Isso porque a visão corporativista impera no país e, por isso, “muitas vezes se fecha em guetos que impedem uma abertura maior e com mais ousadia para atender às demandas contemporâneas da sociedade e do mercado com vistas também ao futuro” (p. 28).

Diante disso, quando se fala em Relações Públicas, o entendimento é mais abstrato e menos claro do que quando o assunto é comunicação nas organizações, uma vez que o primeiro sempre foi polissêmico. Por isso, a autora sustenta que ainda há uma grande demanda nos campos de comunicação atualmente e, a partir do momento em que surgem novas profissões na área, perfis de profissionais muito mais diversificados e ecléticos fazem-se necessários.

E isso acaba por se relacionar diretamente ao período de formação universitária e, a partir daí, esse processo deve passar por mudanças e se pautar por uma perspectiva consideravelmente mais dinâmica, interdisciplinar e não se prender a legislações obsoletas, que na prática acabam não sendo respeitadas, como assinala Kunsch (2015). Portanto, diante do atual contexto social, surge uma necessidade por reais transformações nas matrizes curriculares do curso das Relações Públicas.

Na atualidade, as fortes mudanças sociais, econômicas, culturais, políticas e tecnológicas evidenciam a necessidade premente de estabelecimento de novas diretrizes curriculares, que consolidem as Relações Públicas como um campo teórico e profissional atualizado, com identidade fortemente definida a partir de teorias e práticas próprias e interfaces com inúmeros campos profissionais e do conhecimento (KUNSCH, 2015, p. 29).

Diante este cenário, a autora apresenta informações sobre a elaboração das Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Relações Públicas que foram instituídas pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria 595 da Secretaria de Educação Superior, em 24 de maio de 2010.

A proposta surgiu de uma comissão integrada por sete especialistas da área, com atuações profissional e acadêmica reconhecidas, e que compunham representativamente em termos de entidade científica, classe e região. Estes eram: Cláudia Peixoto de Moura, Esnel José Fagundes, Maria Aparecida Viviani Ferraz, Paulo Roberto Nassar de Oliveira, Ricardo Ferreira Freitas e ainda Márcio Simeone Henriques como relator e Margarida Maria Krohling Kunsch como Presidente da comissão.

O trabalho da comissão se deu de junho a outubro do ano de 2010 e foi constituído pela produção de documentos, consultas e ouvidorias de diversos segmentos, como estudantes, professores, profissionais, entre outros envolvidos à área. De acordo com Kunsch (2015), algumas consultas foram realizadas virtualmente no site do MEC e outras em audiências públicas presenciais nas cidades de Manaus, Porto Alegre, São Paulo, Recife e Brasília. Posteriormente, foram realizados também levantamentos e análises sobre a situação dos cursos brasileiros de graduação em Relações Públicas e também sobre a atuação profissional desta área no Brasil.

As consultas, também segundo Kunsch (2015), tanto virtuais quanto presenciais foram abertas a sugestões que se pautaram em, basicamente, três pontos: o perfil esperado do profissional da área diante mudanças nos mais diversos âmbitos; as competências necessárias durante o processo de graduação; e os mecanismos, ferramentas e conteúdos a serem incorporados pelas IES.

A comissão também recebeu e considerou em seu trabalho documentos de diversas instituições e profissionais influentes na área das Relações Públicas no Brasil, como da Associação Brasileira das Empresas de Comunicação (Abracom) e de coordenadores do curso em diversas universidades e faculdades, tais como a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).

Diante de todas essas informações, documentação e subsídios colhidos, a comissão produziu seu relatório e encaminhou ao MEC, reforçando a necessidade de reposicionamento da graduação, uma vez que os campos profissional e acadêmico se viam em crescente expansão, porém ainda lidavam com a “(...) patente desatualização dos parâmetros até então estabelecidos para os cursos de Comunicação Social” (KUNSCH, 2015, p. 32), tendo em vista que, neste momento, as Relações Públicas ainda eram consideradas como habilitação em Comunicação Social.

A proposta das diretrizes surge, portanto, num momento de diversas transformações e reorganização dos campos prático e teórico da Comunicação Social, cuja definição não se pautava mais pelas habilitações.

Desse jeito, de acordo com Kunsch (2015), muito além de apenas serem construídas nesse período, as diretrizes acabam por influenciar tais mudanças e exige novas formas de pensar sobre a área da Comunicação Social na academia e no mercado de trabalho. A autora assinala que o diagnóstico realizado pela comissão contribuiu para o desenvolvimento metodológico, teórico e conceitual do campo.

### **3.3. Reestruturação de Projetos pedagógicos**

Retomando a problemática evidenciada por Kunsch (2015), diversas questões estão relacionadas aos propósitos dos projetos pedagógicos das Relações Públicas no Brasil, assim como à falta de elucidação objetiva necessária durante a formação deste profissional.

A autora, ao analisar criteriosamente a Resolução nº 2, de 27 de setembro de 2013, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Relações Públicas de 2013, sustenta que “(...) seu conteúdo é bastante abrangente, inovador e ao mesmo tempo muito desafiador frente ao *status quo* dos cursos de Relações Públicas existentes no país” (KUNSCH, 2015, p. 35).

Além disso, Kunsch (2015) também assinala a importância de constantes avaliações e acompanhamentos que as diretrizes demandam. Por isso, destaca que essa situação exigiu mais atenção e investimentos das IES, principalmente das universidades e faculdades privadas, já que a maioria destas pouco investe em pesquisa, formação constante de professores, participação em eventos científicos, entre outros.

Kunsch (2015) se refere à Resolução também para destacar os princípios norteadores que determinam uma evidente formação dos componentes curriculares que abrangem essas diretrizes, sendo o primeiro destes o Projeto Pedagógico e Matriz curricular. Seguindo a lista,

dentre todos os 13 componentes, é possível encontrar alguns como: Articulação teórico-prática; Carga horária total; Conteúdos curriculares; e Trabalho de conclusão de curso.

Ainda segundo Kunsch (2015), muitos são os pontos dentre os 13 que podem ser considerados inovadores no que se refere à delimitação e elaboração do projeto pedagógico. Um dos exemplos citados diz respeito à antiga visão unicamente tática e tecnicista do profissional de Relações Públicas que, com a proposta inovadora das diretrizes, passa a ser superada devido à demanda por uma formação voltada à gestão estratégica da comunicação no mercado de trabalho.

Outro exemplo sustentado por Kunsch (2015) encaixa-se de forma ainda mais clara com o presente trabalho, uma vez que se refere à demanda, ocasionada pelas novas diretrizes, por uma formação geral e humanística numa perspectiva interdisciplinar, exigindo do relações-públicas atuante uma visão cada vez mais crítica e sintonizada com a sociedade contemporânea, assim como com as demandas regionais e locais de cada caso específico.

Diante disso, a Resolução reforça relevantemente a ideia de que a reflexão e a crítica, uma vez destacadas durante a graduação, evitando que o processo comunicativo se afaste dos interesses da sociedade. E, por isso, torna-se imprescindível a preocupação com a multidisciplinaridade, com a formação humanística, crítica e ética. Exigindo assim, cursos que possibilitem a formação de um relações-públicas com diversas capacidades, como análise conjuntural e percepção de dinâmicas socioculturais.

Segundo Kunsch (2015) as Diretrizes também inovaram ao trazer mais flexibilidade na composição do histórico escolar, dentre os novos quatro grandes tópicos temáticos exigidos: Formação Geral; Formação em Comunicação; Formação em Relações Públicas e Formação Suplementar. Tais eixos podem ser contemplados em diversas atividades temáticas, como disciplinas, oficinas e seminários.

Consideramos que os princípios e as proposições dos conteúdos temáticos estão muito bem delineados e sintonizados com as demandas sociais da contemporaneidade e com vistas ao futuro. Se forem confrontados como o que está descrito no perfil do egresso e nas competências gerais e específicas exigidas, há muita coerência e eles se conectam de forma pertinente. Evidentemente, tudo irá depender de como o curso será oferecido e administrado. (KUNSCH, 2015, p. 37)

Kunsch (2015) também sustenta que duas questões das novas diretrizes geraram polêmica, principalmente nas IES privadas: a exigência do Estágio Supervisionado e a carga horária total de 3.200 horas. O segundo ponto, da carga horária, se deu justamente por causa

do primeiro, uma vez que o aumento foi ocasionado pelo acréscimo do Estágio Supervisionado.

Diante tais fatos, a autora também assinala que a instituição do Estágio Supervisionado tem como foco, principalmente, o desenvolvimento do graduando por meio do contato direto com o mercado de trabalho. Porém, houve muitas manifestações referentes a falta de clareza, dentro das próprias instituições de ensino, das reais funções do relações-públicas na sua área de atuação.

Nesse sentido, a obrigatoriedade do Estágio Supervisionado, exige uma nova postura das IES. É preciso que os estudantes tenham “(...) a oportunidade de praticar as atividades de Relações Públicas em condições laboratoriais dignas e adequadas aos propósitos do seu curso” (KUNSCH, 2015, p. 38).

Diante esse novo cenário, as IES precisam se preocupar numa maior interação com a comunidade e as organizações locais, para preparar melhor os graduandos à experiência profissional. Além disso, Kunsch (2015) destaca que os coordenadores e professores precisam acompanhar mais estreitamente a vida acadêmica dos estudantes do curso, para que os aprendizados sejam além do ambiente da sala de aula.

Kunsch (2015) sustenta que outros pontos das novas diretrizes mereciam destaque, porém os que foram contemplados constituem os desafios e oportunidades mais relevantes que fazem parte dessa mudança. Por isso, na presente seção, o foco foi dado a esses pontos específicos, por se tratarem mais diretamente ao tema do trabalho.

#### 4. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Para que a proposta do presente trabalho seja atendida, é preciso analisar a teoria exposta até aqui, a fim de entender como as humanidades são aplicadas nos cursos de Relações Públicas pós Diretrizes de 2013. Para embasar a análise, nesse capítulo serão estudados tipos de competências e habilidades relevantes na contemporaneidade.

Para Carroll (1993), de maneira geral, habilidade pressupõe a ideia de potencial de realização. Nesse sentido, ser habilidoso em determinado tema implica que um indivíduo tem relativa facilidade em lidar com alguma informação ou problema desse assunto. Quando o indivíduo investe nesse potencial de forma a adquirir experiências de aprendizagem, pode atingir maestria, envolvendo assim, um conhecimento organizado sobre determinada questão, surgindo assim a competência.

De acordo com o exposto por Carroll (1993), é possível perceber que a habilidade não pressupõe, necessariamente, competência. Para que determinada habilidade se transforme em competência, é preciso investimento em experiências de aprendizagem.

Segundo Brandão e Guimarães (2001), para a exposição de determinada habilidade, se pressupõe que o indivíduo tenha conhecimento das técnicas e princípios específicos. Nesse sentido, apresentam ideias de diversos autores para elucidar o conceito de competência.

Para Isambert- Jamati (1997 apud BRANDÃO e GUIMARÃES, 2001), no final da Idade Média, o conceito de competência estava ligado à linguagem jurídica, principalmente. Eram considerados competentes indivíduos ou instituições capazes, por atribuição, de julgar e apreciar determinadas questões. Mais tarde, como uma extensão de tal ideia, competência passou a ser considerada como um reconhecimento social à capacidade de pronunciamento sobre algum assunto. E posteriormente, de forma mais genérica, começou a ser usada como qualificação a qualquer indivíduo com capacidade de realizar determinado assunto.

Competência pode ser referente, de acordo com Sparrow e Bognanno (1994 apud BRANDÃO e GUIMARÃES, 2001), a um conjunto de atitudes que possibilitam ao indivíduo propensão à inovação e aprendizado perduráveis, assim como à rápida adaptação a um ambiente não estável. Nesse sentido, competências podem ser consideradas como representações de atitudes relevantes a fim de se obter alto desempenho em uma tarefa específica, num contexto profissional.

Já Ropé e Tanguy (1997 apud BRANDÃO e GUIMARÃES, 2001) consideram essencial que a competência não possa ser compreendida num contexto separado da ação. E

indo um pouco além da ideia individual do conceito de competência, Brandão e Guimarães (2001) sustentam que a definição de competência pode ser aplicada também a ações coletivas.

Segundo Perrenoud (2000 apud CARVALHO e MARTINS, 2013), o significado de competência não designa um conhecimento em si, mas sim a capacidade de um indivíduo, diante determinada situação, em mobilizar diversos conhecimentos, controlando os recursos cognitivos.

Numa perspectiva pedagógica, as competências são abordadas por Carvalho e Martins (2013) de forma associada ao conceito de Pedagogia das Competências. A ideia de uma formação por meio de competências seria a de preparar os indivíduos para realizarem trabalhos de acordo com as exigências, de eficiência e produtividade, que são passadas durante a formação. Um processo de aprendizado que visa à extração da máxima força de trabalho atrelada à personalidade de cada indivíduo, ou seja, sua forma de pensar e agir.

[A Pedagogia das Competências] surge num momento ímpar da produção capitalista, quando um número cada vez mais reduzido de força de trabalho empregada consegue atingir altos níveis de produtividade em função do grande desenvolvimento científico e tecnológico, o que tem tornado a produção mais independente das qualificações dos trabalhadores, padronizando uma força de trabalho que seja intercambiável e flexível (CARVALHO e MARTINS, 2013, p. 145).

O discurso do ensino das competências se potencializa, pois a partir desse momento, apenas o domínio sobre determinado assunto passa a não ser mais suficiente, e a forma de pensar e raciocinar passa a ser valorizada também. A Pedagogia das Competências, portanto, se contrapõe ao ensino tradicional baseado nos métodos de acumulação de conhecimentos. Segundo Carvalho e Martins (2013), essa perspectiva tem a preocupação do ensino focada no desenvolvimento de competências e habilidades imprescindíveis à autonomia de cada indivíduo.

Nesse sentido, considerando a caracterização da competência como objeto de ensino, é possível tomar como exemplo o ensino de competência de leitura. Em 2013, o INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, realizou uma matriz de avaliação de leitura, com base nas edições do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

A matriz facilita o entendimento da competência por meio da representação do domínio de leitura, que é caracterizada pela situação (contexto), pelo texto em si e também pelos aspectos do mesmo, sendo este último o mais relevante para a questão da competência.



De acordo com o INEP (2013), os aspectos seriam as estratégias mentais, ou seja, aproximações ou propósitos que o leitor faz uso a fim de interagir com o que está lendo. Porém, a classificação de tais aspectos é dificultada uma vez que estes se encontram inter-relacionados e interdependentes. No entanto, a matriz apresenta, de forma separada, os itens que dão mais ênfase a determinados aspectos.

Nesse sentido, três aspectos foram agrupados de acordo com competências de leitura: localizar e recuperar informação; integrar e interpretar; refletir e interpretar. O primeiro, segundo o INEP (2013), diz respeito a dois processos distintos, o de seleção de uma informação solicitada e o de localização do espaço onde a informação se encontra. Sendo assim, a dificuldade em nessas capacidades pode estar relacionada a muitos fatores, tais como o número de páginas e quantidade de informação a ser processada.

O segundo aspecto, de integração e interpretação, requer que o leitor compreenda o texto de forma mais completa e específica. Nesse sentido, integrar é descrita como a conexão entre partes distintas de um mesmo texto, ou de diferentes textos, com o objetivo de entender o significado do que está sendo lido. Já interpretar seria a construção de significado com base em algo que não se encontra em nenhuma parte do texto (INEP, 2013).

O terceiro aborda a reflexão e a análise, envolvendo “a elaboração de conhecimento, ideias ou atitudes para além do texto visando relacionar informação presente dentro do texto” (INEP, 2013, p. 4). Sendo assim, refletir seria a ação do leitor de consulta às suas experiências a fim de contrastar, traçar ou comparar hipóteses.

Analisar seria, por outro lado, a realização de julgamentos formados com base nos padrões que se estendem além do texto. Ambos os aspectos possibilitam que o leitor conecte informações de outras fontes às informações do texto em que estão lendo. A matriz destaca que, para que o leitor defenda seu próprio ponto de vista sobre o assunto tratado no texto, é imprescindível que este entenda, compreenda e seja capaz de desenvolver o que está escrito.

Nesse sentido, o INEP (2013) apresenta uma escala dividida em sete níveis de proficiência em leitura de materiais impressos, com base nas avaliações da OCDE-Organização da Cooperação e do Desenvolvimento Econômico, feitas também em 2013. A divisão considera os princípios estatísticos e apresenta habilidades e conhecimentos específicos dos níveis, levando em conta atividades realizadas acerca de leituras em cada nível.

O sétimo nível especificado, o mais superficial, requer que o leitor localize uma simples informação que esteja em destaque num texto de baixa complexidade, diante de

informações mínimas. Nessa interpretação, o leitor precisa ter a competência de realização de conexões simples entre fragmentos que complementem o texto (INEP, 2013).

O nível descrito em sexto requer “que o leitor localize um ou mais blocos de informações explícitas” (INEP, 2013, p. 5), a fim de identificar o tema proposto pelo autor ou para estipular uma simples relação entre conhecimentos cotidianos e as informações contidas no texto. Nesse caso, as informações encontram-se evidentes no texto.

O quinto nível apresentado pelo INEP (2013), requer que o leitor localize uma ou mais informações que demandem condições variadas ou interferências. Quando as informações não estiverem evidentes, o leitor precisa ser capaz de entender a ideia central do texto, de modo a realizar pequenas interferências a fim de compreender relações ou construir significados. Nesse nível, o leitor também deve conseguir realizar comparações ou conexões entre o que se encontra escrito e seus conhecimentos.

O quarto nível, conforme apresentado pelo INEP (2013), requer que leitor seja capaz de identificar e, em alguns casos, reconhecer relações entre informações em diferentes fragmentos do texto. Sendo assim, requer “que o leitor integre diversas partes de um texto visando identificar uma ideia central, compreender uma relação ou construir um significado de uma palavra ou frase” (p. 5). Muitas vezes, as informações que são demandas competem com diversas outras ou simplesmente não são relevantes.

O terceiro nível envolve a recuperação de informações, sendo assim, o leitor deve estar capacitado para encontrar e organizar diversas pequenas informações que se encontram ocultas no texto. Em alguns casos, é preciso interpretar significados específicos levando em conta o texto como um todo. O leitor também pode estar sujeito a compreender e aplicar categorias diante um contexto desconhecido em textos longos e complexos (INEP, 2013).

O segundo nível, um dos mais profundos, exige do leitor a recuperação de informações de modo a localizar e organizar diferentes informações ocultas, concluindo a respeito da relevância de tais informações. De acordo com o INEP (2013), preciso apresentar habilidades para avaliar criticamente ou emitir hipóteses acerca do assunto do texto, considerando conhecimento especializado.

Finalmente, o primeiro nível, o mais profundo, demanda do leitor a realização de diversas comparações, inferências e contrastes de forma precisa e detalhada. Requer que o leitor “lida com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes, e gere categorias abstratas de interpretação” (INEP, 2013, p. 5).

Outro exemplo é possível de ser utilizado dentro da perspectiva da competência de leitura como objeto de ensino. Faria (2011) discorre acerca dessa competência de acordo com as diretrizes da Psicologia Cognitiva, que a partir de modelos cognitivos e processos mentais explica o comportamento dos indivíduos.

Nesse sentido, a autora sustenta, em termos gerais, a definição de metacognição, para assim pontuar a importância do papel das estratégias metacognitivas no contexto da competência em leitura. Tomando como base alguns autores da área, Faria (2011) defende que a metacognição é definida como o conhecimento ou a atividade cognitiva que tem por objetivo a própria cognição ou qualquer ação cognitiva. Seria o conhecimento e o controle que alguém tem sobre suas próprias atividades cognitivas, demandando, portanto, conhecimento da sua forma de pensar e das habilidades de controle dos processos de pensamento e aprendizado.

Sendo assim, segundo Faria (2011), no contexto da leitura como competência, as estratégias cognitivas envolvem várias ações, recursos e técnicas que possibilitam ao leitor um domínio sobre o próprio processo de compreensão do que se lê. A compreensão de determinado texto engloba uma relação entre o indivíduo e o texto, cujo processamento das informações não ocorre apenas através de habilidades cognitivas e metacognitivas, mas também de diversas influências como as práticas de leitura e os conhecimentos prévios.

No processo da leitura o conhecimento prévio está relacionado à vida social do indivíduo, que é simplesmente saber algo antes de aprender ou fazer, porém, o modo como se aprende não importa. O conhecimento prévio do sujeito é um elemento importante e determinante na organização da leitura, fazendo com que o armazenamento de objetos guardados em sua memória, a partir das vivências e experiências, passe a ser estimulado no ato da leitura. Esse conhecimento é ativado, possibilitando a compreensão e a construção de ideias (FARIA, 2011, p. 93).

Portanto, o conhecimento anterior do leitor proporciona que este realize necessárias interferências para agrupar as diversas partes do texto com o objetivo de entender o conteúdo como um todo. Todavia, esse processo depende também da habilidade do indivíduo no ato de ler, de acordo com Pereira e Flores (2009 apud FARIA, 2013). Um leitor habilidoso, ao realizar inferências, consegue controlar o que considera relevante ou não para o entendimento geral do conteúdo e, por outro lado, um leitor menos habilidoso pode não ter controle sobre as inferências necessárias e acabar não entendendo as informações do texto todo, ou de parte dele.

Gonçalves (2008 apud FARIA, 2011) sustenta que em qualquer texto, nem todas as ideias do autor estão explícitas, portanto, o leitor precisa realizar inferências com base nos

seus conhecimentos prévios. Uma vez que tais inferências contribuem para esclarecer o conteúdo e as informações provenientes do texto, e possibilitam, dessa forma, que o leitor atinja uma compreensão mais aprofundada sobre o assunto que lê.

Faria (2011) também discorre sobre o monitoramento, uma habilidade metacognitiva, caracterizada pela capacidade que um leitor tem de refletir sobre o próprio entendimento de determinado texto. Nesse sentido, o monitoramento é imprescindível para a integração de todas as informações que são processadas durante a leitura.

Portanto, a habilidade que o leitor possui ao monitorar seu próprio aprendizado interfere nas ações decisórias sobre qual assunto acha relevante de ser aprofundado, ou o quanto considera relevante se aprofundar em cada assunto. Faria (2011) considera, portanto, que “leitores habilidosos fazem uso do monitoramento de maneira rigorosa e cuidadosa, detectam e procuram solucionar dificuldades que surgem durante a leitura [...]” (p. 94). Já os menos habilidosos parecem não fazer uso desse processo de monitoramento, assim sua compreensão acerca da leitura é comprometida.

#### **4.1. Competências centrais do século 21**

Brandão e Guimarães (2001) sustentam a importância da relação entre capital humano e sucesso nas organizações modernas, levando em conta que a produtividade organizacional depende de profissionais capacitados para as dificuldades do mercado de trabalho. Sendo assim, um dos fatores determinantes de tal sucesso organizacional passa a ser a gestão das competências.

Diante deste cenário, o processo de busca por esse profissional ideal, eficiente e competente em suas atividades, se torna cada vez mais rigoroso e intenso. Para Brandão e Guimarães (2001), o mercado de trabalho contemporâneo passa constantemente por diversas mudanças e é considerado muito dinâmico. Nesse sentido, o profissional acaba tendo que se adaptar a essa realidade e desenvolver algumas habilidades tais como flexibilidade, resiliência, eficiência e preparação para diversas mutações inesperadas.

Carvalho e Martins (2013), ao discorrer sobre as exigências atuais do mercado de trabalho, sustentam que as oportunidades não são garantidas por aqueles profissionais intelectualizados e sim por aqueles capazes de se adaptar da melhor maneira às constantes mutações do ambiente de trabalho.

Os autores pontuam que o mercado atual apresenta um alto grau de competitividade e, sendo assim, a demanda por profissionais com conhecimentos cada vez mais gerais, e não

específicos, tem aumentado muito. As empresas têm valorizado mais aquele profissional hábil em diversas tarefas e não aquele que é especialista em apenas uma tarefa específica.

Carvalho e Martins (2013) alertam ao fato de que essas características do mercado acabam gerando competitividade e superficialidade, uma vez que os profissionais tendem a realizar diversas tarefas sem apresentarem muitas dificuldades. Atualmente, é comum encontrar profissionais sem formação superior ou até mesmo não capacitados, exercendo funções em cargos que demandam determinadas competências.

Okada (2014) ilustra o desenvolvimento e ensino de competências consideradas imprescindíveis para o século XXI e das chamadas competências-chave. A autora discorre a respeito da importância das recentes mudanças sociais e das novas tecnologias diante esse contexto.

Nesse sentido, foi elaborada e justificada uma lista das principais competências atuais, como por exemplo: criatividade, adaptabilidade, liderança, tomada de decisão, pensamento crítico e trabalho em grupo. Conforme apresentado por Okada (2014), uma parte dessas competências-chave foi separada a fim de criar quatro categorias, chamadas de domínios constitutivos, definidos de acordo com a relevância das competências e também com conhecimentos, características e habilidades similares.

Diante esse contexto, os quatro domínios constitutivos seriam: Literacia Científica, Colaboração-Comunicação, Pensamento Crítico-Criativo e Literacia Digital. A autora também elucida que, de maneira geral, existem competências relacionadas a todos os quatro domínios. Nesse sentido, tomando como base diversos autores, Okada (2014) descreve de forma breve cada um dos domínios, ou o que seriam os quatro grupos de competências-chave do século XXI.

O domínio da Literacia Digital é centrado no efetivo, eficiente e ético uso de tecnologias. Seriam as habilidades de avaliação, acesso e compartilhamento de informações nesse meio. Okada (2014) descreve como a capacidade de compreender como as mídias funcionam, bem como sua influência sobre diversas questões éticas e de pontos de vista.

Colaboração-Comunicação seriam as competências de interação entre pessoas diferentes. É apresentado como o respeito às habilidades individuais, assim como às coletivas. Seria a capacidade de relacionamento respeitoso, flexível e eficaz entre indivíduos de diferentes grupos (OKADA, 2014).

O terceiro domínio, do Pensamento Crítico-Criativo, esboça a capacidade criativa e crítica como competências imprescindíveis do pensamento. Okada (2014) ilustra como sendo habilidades de avaliação, tomada de decisão, intuição, análise e reflexão.

Por último, a autora apresenta o domínio da Literacia Científica como referente à consciência e visão das ciências como um conhecimento que almeja fins individuais e sociais, de maneira interdependente. Seria a capacidade de investigação, por meio da resolução de problemas e proposta de soluções baseadas no raciocínio científico.

Uma vez que os quatro domínios consistem nas competências-chave, conforme apresentado por Okada (2014), a autora também discorre acerca da importância da interação entre esses domínios, que são ainda mais efetivos quando combinados.

Okada (2014) desenvolve a relevância do termo coaprendizagem diante o contexto da era digital, frisando a importância do aprendizado conjunto de professores e alunos, propondo uma mudança no método tradicional de aprendizagem, que tem apenas um fluxo de conhecimento, com distribuidores e receptores estáticos. A coaprendizagem, segundo a autora, é fundamentada no engajamento dinâmico e participativo para a construção coletiva do conhecimento.

O conceito de coaprendizagem se tornou mais popular com os rápidos avanços tecnológicos, o crescimento das redes sociais e a maior facilidade de compartilhamento de informações. As plataformas de aprendizado têm mudado para redes sociais e ambientes com interfaces mais interativas, como blogs, conferências online, ferramentas de mapeamento e análises de aprendizagem. Nesse sentido, a coaprendizagem permite que docentes e discentes recriem, readaptem, revisem e redistribuam o conhecimento (OKADA, 2014).

Sendo assim, esses novos papéis desempenhados por estudantes e educadores proporcionam oportunidades para estes praticarem e desenvolverem suas habilidades-chave para o século XXI. Nesse sentido, Okada (2014), apresenta sete habilidades consideradas fundamentais para a coaprendizagem: empreendedorismo- ser capaz de planejar seus aprendizados e metas; técnica- conseguir compreender e fazer uso das novas tecnologias; proatividade- capacidade de compartilhar diferentes tipos de informação; interatividade- ser capaz de gerenciar suas redes em diferentes níveis de maneira efetiva; reflexão- elaboração de pensamento crítico e criativo individual e coletivo; científica- capacidade de desenvolver pesquisas e produções por meio de métodos científicos; inovação: ser capaz de criar novas práticas e influenciar o trabalho derivado.

## 4.2. Competências cognitivas

Primi, Santos, Vendramini, Taxa, Muller, Lukjanenko e Sampaio (2001), citando outros vários autores, discorrem acerca dos modelos explicativos da inteligência e da forma como estes têm sido classificados em três grandes correntes: a psicométrica, a desenvolvimentalista, e a da abordagem do processamento humano de informação.

Segundo os autores, a corrente psicométrica tem como foco a definição das estruturas da inteligência e sua organização, e isso faz com que seja vulnerável à crítica de que seus estudos estejam concentrados apenas nas diferenças individuais percebidas nos testes de inteligência, e não no processo cognitivo que leva a tais diferenças.

A desenvolvimentalista busca definir as estruturas da inteligência e sua dinâmica durante o processo de desenvolvimento, o que resulta em avanços significativos na busca pela descrição do processamento cognitivo e na relação destes aos diferentes estágios de desenvolvimento (PRIMI, SANTOS, VENDRAMINI, TAXA, MULLER, LUKJANENKO e SAMPAIO, 2001).

A terceira, do processamento da informação, surgiu como uma reação à abordagem psicométrica. Citando outros autores, Primi, Santos, Vendramini, Taxa, Muller, Lukjanenko e Sampaio (2001), explicam que, a partir da década de 60, a corrente do processamento humano de informação deu origem a uma série de estudos que investigaram detalhadamente os processos cognitivos envolvidos na resolução dos tradicionais testes que eram usados pela psicométrica. Nesse sentido, a abordagem vem aos poucos se integrando aos estudos da neurologia e originando a neurociência cognitiva.

A partir desse contexto, os autores, ainda tomando como base outros pesquisadores, discorrem acerca das abordagens da inteligência e das duas estruturas tratadas como fundamentais nessa abordagem: a inteligência cristalizada, que enfatiza o conhecimento; e a inteligência fluida, que dá prioridade ao raciocínio.

A inteligência considerada cristalizada diz respeito à extensão e profundidade das informações que são adquiridas durante o processo de escolarização de um indivíduo. Segundo Primi, Santos, Vendramini, Taxa, Muller, Lukjanenko e Sampaio (2001), essas informações geralmente são utilizadas para resolver problemas parecidos com os vivenciados no passado, conhecimentos de experiências antigas e informações de áreas específicas do conhecimento.

A outra, inteligência fluida, está relacionada à capacidade de processamento cognitivo, ou seja, capacidade de processamento de informações de maneira geral. Formar

conceitos abstratos sobre determinado assunto ou relacionar ideias complexas, são exemplos dessa capacidade. A inteligência fluida também se refere àquelas operações mentais que são realizadas quando o indivíduo não tem informações prévias o suficiente, durante a resolução de problemas novos, diferentes, nunca antes vivenciados (PRIMI, SANTOS, VENDRAMINI, TAXA, MULLER, LUKJANENKO e SAMPAIO, 2001).

De acordo com Carroll (1993), num processo cognitivo os conteúdos mentais são operados para produzir alguma resposta. Esses conteúdos mentais podem ser representações ou codificações de estímulos externos ou de imagens, conhecimentos, regras e materiais similares a partir de memória de curto ou longo prazo.

Nesse sentido, o autor explica que a resposta pode ser secreta, quando não é observável, ou aberta, podendo ser observada. No que diz respeito aos testes mentais, apenas as respostas observáveis são admitidas como dados, apesar de que estas podem ser úteis para explicar tais dados, para desenvolver construções hipotéticas relativas a respostas secretas.

Conforme Régis (2008), as competências que requerem capacitação em diversas áreas são denominadas competências cognitivas. Citando outros autores, sustenta que o termo cognição foi escolhido para denominar esse tipo de competência, pois abrange todo e qualquer processo, operação, atividade ou estrutura da mente, de acordo com as ciências cognitivas.

A partir dessa perspectiva, tudo o que ocorre na mente, seja consciente ou inconsciente, é considerado cognitivo. A cognição, portanto, não envolve apenas habilidades lógicas e racionais, mas todas as habilidades humanas, incluindo as sociais e emocionais, que usualmente não são consideradas provenientes de processos da mente.

(...) processos cognitivos envolvem não apenas a linguagem simbólica e representacional, mas todo o tipo de sinais e estímulos sensoriais e perceptivos que permitem tanto a formulação de códigos e linguagens atuantes em um regime de representação, quanto de outros processos de percepção, intensidades e afetuosidades que extrapolam o campo da linguagem, embora construam igualmente nossas práticas comunicativas e de sociabilidade (RÉGIS, 2008, p. 35).

Régis (2008) também apresenta o conceito de competência cognitiva, que pode ser entendido como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes- saberes, saber fazer e saber ser, respectivamente- que são imprescindíveis para “os usos, criações e recombinações de linguagens, interfaces e códigos promovidos pelas tecnologias digitais nas práticas de comunicação e de entretenimento contemporâneas” (p. 35).



### 4.3. Competências de relacionamento

Mello, Leão e Paiva Jr (2006), em um contexto de competências necessárias para o mercado de trabalho, voltadas ao empreendedorismo, citam diversos outros autores e apresentam o conceito de competência de relacionamento, também chamadas de competência relacional.

O mercado de trabalho contemporâneo demanda, cada vez mais, capacidade de construção de uma imagem considerada boa, assim como uma boa reputação, confiança e compromisso junto aos públicos com os quais a instituição ou o próprio indivíduo se relaciona ou pretende se relacionar (MELLO, LEÃO e PAIVA JR, 2006).

Nesse sentido, é preciso dar grande atenção aos relacionamentos em rede, que hoje são reconhecidos como fundamentais para o desenvolvimento profissional. Segundo Mello, Leão e Paiva Jr (2006), as conexões em rede crescem constantemente no cotidiano dos indivíduos também fora do ambiente de trabalho.

Os autores sustentam que, desde o pós-fordismo, era possível entender a importância da competência relacional entre instituições, que por meio da troca de conhecimentos e produtos, acrescentavam inovações imprescindíveis para o crescimento de seus negócios.

Com os desenvolvimentos estratégicos no ramo empresarial, os desempenhos inovadores são aprimorados. Mello, Leão e Paiva Jr (2006), explicam também que as atividades relacionadas a pesquisas de mercado e de satisfação de público passam a se aperfeiçoarem devido às informações compartilhadas em rede.

Diante tal acepção, os autores destacam que a tarefa de controle dos relacionamentos em rede deve ser de indivíduos em posição estratégica na organização. Os dirigentes devem ser capazes de conduzir e adaptar constantemente os recursos de acordo com os objetivos a serem atingidos e nas oportunidades que forem surgindo. Com isso, é possível destacar o papel do relações-públicas e da necessidade de sua posição ser estratégica dentro de uma instituição, assim como possuir competências de relacionamento.

Mello, Leão e Paiva Jr (2006) apresentam exemplos de competências de relacionamento. Uma destas refere-se a não apenas construir, mas principalmente manter redes de relacionamento, confiança e credibilidade com o público interno e externo, seja este efetivo ou potencial. Os autores chamaram essa competência de Construir e manter redes de relacionamentos com *stakeholders*.

Os autores também apresentaram outras competências como Gerenciar conflitos entre os empregados da organização; Promover o consenso entre os parceiros no processo de tomada de decisão; Utilizar-se de relacionamentos; Negociar com parceiros de negócios e recorrer às relações pessoais.

Paiva Jr (2004 apud MELLO, LEÃO e PAIVA JR, 2006) sustenta que a competência relacional pode levar o indivíduo a compor articulações de alianças. Nesse sentido, tais conexões acabam por auxiliar no cumprimento dos pactos estratégicos de maneira satisfatória e também propõem soluções criativas a um custo baixo. E é justamente devido a estas características que as competências de relacionamento estão muito ligadas também ao profissional empreendedor, uma vez que tais características facilitam o sucesso em ambientes incertos e desafiadores por meio das relações pessoais.

#### **4.4. Competências profissionais**

Allen e Velden (2008), com base nos dados da pesquisa REFLEX, discorrem acerca das competências demandadas aos estudantes durante a formação no ensino superior, uma vez que, na atual conjuntura social, se espera dos graduados, quando ingressam no mercado de trabalho, certa expertise em suas áreas de atuação. No entanto, a dinâmica natural do mercado contemporâneo implica a posse de diversas competências consideradas genéricas, assim como um alto grau de flexibilidade, a fim de garantir a empregabilidade em diversos tipos de situações ao longo da vida profissional.

Além disso, a globalização da sociedade e da economia demanda aos graduados um conhecimento internacional muito maior do que antes. Por conseguinte, se espera que estes também sejam mais ou menos competentes em pelo menos cinco áreas: flexibilidade funcional, mobilização de recursos humanos, conhecimentos profissionais, orientação internacional e gestão da inovação e do conhecimento (ALLEN e VELDEN, 2008).

Flexibilidade funcional, de acordo com Schmid (2000 apud ALLEN e VELDEN, 2008), seria a capacidade de o indivíduo ser adaptável às diversas mudanças do não estável mundo do trabalho, podendo enfrentar os constantes desafios desse ambiente, não apenas aqueles relacionados à sua própria área de atuação, mas também de outras, sendo capaz de adquirir constantemente novos conhecimentos.

Segundo Allen e Velden (2008), a mobilização de recursos humanos é apresentada como a habilidade do indivíduo de mobilizar suas próprias competências e conhecimentos de maneira efetiva a fim de controlar ativamente sua atuação no trabalho. E, mais do que isso,

deve também ser capaz de orientar, com a mesma efetividade, o trabalho de outras pessoas com as quais tem contato no meio profissional.

A área dos conhecimentos profissionais requer de cada graduado o total domínio de suas respectivas áreas de atuação. Todavia, como apresentado por Allen e Velden (2008), o domínio de conhecimento por si só não faz do profissional um especialista, sendo assim, é preciso que o indivíduo também seja capaz de usar tal domínio com a finalidade de diagnosticar e resolver problemas de diversos níveis de complexidade.

Orientação internacional seria quando um indivíduo é capaz de não apenas o conhecimento e domínio de línguas estrangeiras, mas também a capacidade de entender outras culturas e ter empatia com outros povos. Seria ter vontade e habilidade de apreciar além das limitações do próprio contexto nacional, ou seja, ser capaz de desenvolver competências interculturais (ALLEN e VELDEN, 2008).

Por fim, a última área apresentada é a da gestão da inovação e do conhecimento, que requer que o graduado não apenas detenha conhecimento e seja capaz de inovar, mas principalmente que este consiga criar um ambiente no qual a produção e a difusão de conhecimento sejam realizadas de forma efetiva e otimizada. Além disso, Allen e Velden (2008) sustentam que este indivíduo deve também ser capaz de implementar inovação no ambiente de trabalho e na organização em que trabalha, de maneira geral.

Segundo apresentado por Allen e Velden (2008), a pesquisa REFLEX mostra evidências que a demanda pelas habilidades divididas entre as áreas é mais ou menos universal. Em cada um dos treze países estudados, o nível médio nas cinco áreas é exigido dos egressos recém-contratados. A grande maioria parece estar adequadamente preparada para atender essa demanda, porém esse é um dado que depende do país.

Uma parte relativamente grande de diplomados na Itália, na França e na Estônia, por exemplo, têm uma preocupante escassez das competências relevantes. Dito isto, os autores sustentam que tal dado não implica, necessariamente, que a educação superior é ineficaz com relação às competências, e sim que a variação dentro e entre os países, acerca da organização da educação, não é relevantemente grande.

## 5. RESULTADOS

### 5.1. Análise de Matrizes Curriculares

Diante toda a contextualização elaborada até aqui, para atingir os objetivos do trabalho, foi realizada uma pesquisa com as matrizes curriculares de algumas instituições de ensino superior dos estados de São Paulo e Paraná. A escolha dos estados se deu através da divisão de regiões pelo Conselho Regional de Profissionais de Relações Públicas- CONRERP, na qual São Paulo e Paraná constituem a 2ª região.

O CONRERP faz parte do Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas- CONFERP, e é uma das autarquias federais desse sistema. Sendo assim, a finalidade do CONRERP/2ª é de regulação da profissão de Relações Públicas em São Paulo e no Paraná (CONRERP/2ª, 2016).

Assim, foi realizada uma pesquisa pelos sites das instituições a fim de encontrar as matrizes curriculares dos cursos de Relações Públicas em cada um. Nem todos os sites disponibilizam as matrizes, sendo assim, enviamos e-mails para as instituições solicitando este material. Não obtivemos respostas em todos os casos, por isso a análise não apresenta todas as universidades da lista presente no site do CONRERP.

Dado o objetivo do trabalho, o ideal seria que todas as matrizes analisadas fossem atuais, ou seja, já adequadas às Diretrizes de 2013. Na maioria dos casos, os sites apresentavam duas matrizes, uma antes e uma após as novas Diretrizes, devido ao fato de ainda estarem em processo de transição.

É preciso ressaltar, portanto, que nem todas as matrizes necessariamente estão de acordo com este critério de adequação às novas DCNs. Alguns sites não fornecem detalhes acerca da data de formulação da matriz, e o estudo foi realizado de acordo com as informações que nos foram disponibilizadas, tanto nos sites institucionais, quanto nos e-mails enviados às instituições.

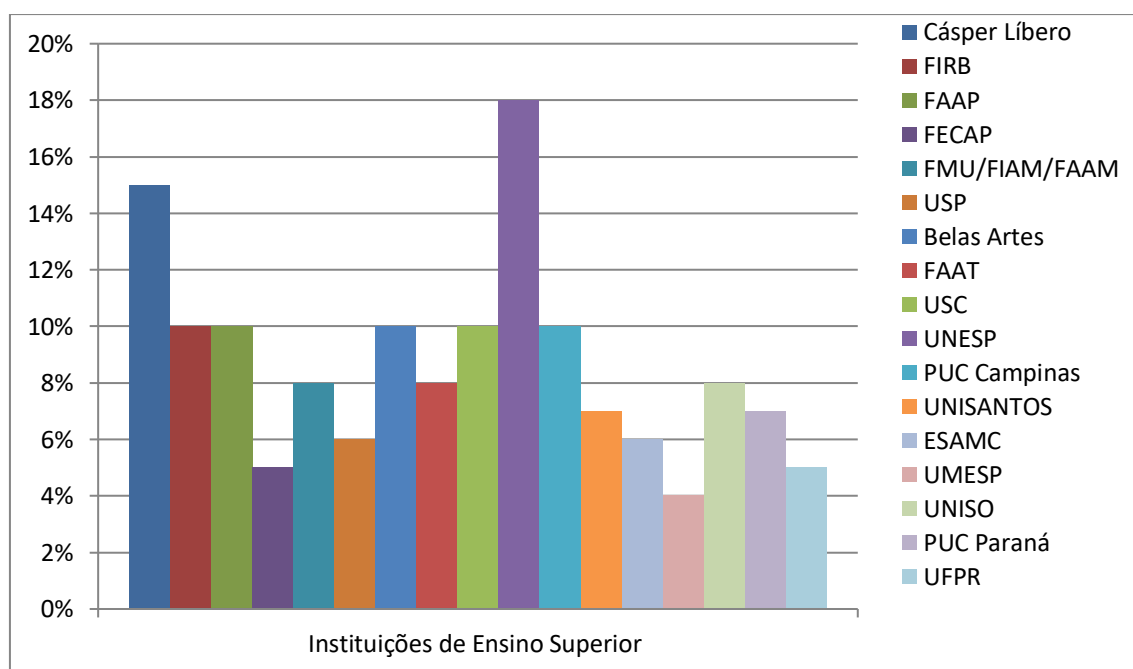
Nesse sentido, é preciso levar em conta que muitos cursos ainda passam por esse período de reestruturação e mudança. E, em muitos casos, os frutos de tais modificações apenas serão colhidos dentro de alguns anos, conforme a adequação do curso e dos envolvidos às transformações estruturais.

A análise constitui um total de 17 instituições de ensino superior, das quais duas são do estado do Paraná e 15 de São Paulo. As instituições analisadas foram: Faculdade Cásper Líbero, Faculdades Integrada Rio Branco (FIRB), Fundação Armando Álvares Penteado

(FAAP), Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), Centro Universitário FMU/FIAM/FAAM, Universidade de São Paulo (USP), Unicentro Belas Artes de São Paulo, Faculdades Atibaia (FAAT), Universidade do Sagrado Coração (USC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas), Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), ESAMC Santos, Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), Universidade de Sorocaba (UNISO), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC Paraná), Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A metodologia utilizada na análise foi uma somatória da carga horária total, em horas/aula, dos cursos de Relações Públicas. Em seguida, com as cargas horárias totais dos cursos das 17 instituições, foi realizada outra somatória, dessa vez com apenas as cargas horárias das disciplinas de Humanidades (incluindo Filosofia) e Ciências Sociais. Com isso, foi possível chegar a uma porcentagem aproximada das disciplinas humanísticas em cada instituição.

Gráfico 1- Comparação entre Matrizes Curriculares dos cursos de Relações Públicas registrados no CONRERP/2ª Região



Fonte: produção própria.

Para que fosse possível comparar os resultados e observar amplamente as porcentagens, foi feito um gráfico com todas as instituições analisadas. É possível perceber que nenhuma instituição apresenta, na carga horária do curso de Relações Públicas, um

porcentual acima de 20%. A instituição que apresenta a maior porcentagem é a UNESP, com 18%. A menor é a UMESP, com 4%. E a maioria das instituições apresentam suas porcentagens entre 10 e 5%.

É preciso retomar os estudos de Bitterncourt e Figueiredo (2003), cuja reflexão acerca da estrutura curricular é relevante. Os autores explicam que, independente da área, diversos fatores influenciam no resultado final do processo de formação em nível superior.

Diante dessa concepção, é preciso esclarecer que diversos outros fatores interferem na formação humanística e interdisciplinar, além da porcentagem das disciplinas apenas. Fatores estes como a forma como a disciplina é lecionada, como os conteúdos das diferentes aulas dialogam entre si, como as disciplinas são distribuídas ao longo dos semestres, as atividades e trabalhos propostos, e também o conhecimento dos docentes acerca da importância de sua disciplina para os estudantes de Relações Públicas.

Porém, o presente trabalho se limitou a esse tipo de análise, de acordo com o tempo e as informações que nos foram disponibilizados. A análise, como está aqui representada, serve para uma reflexão acerca do impacto das disciplinas no currículo e na forma como os envolvidos compreendem esse impacto. De forma visual e comparativa, é possível entender melhor a dinâmica das matérias das Ciências Humanas nos cursos de Relações Públicas da região.

Diante os resultados obtidos, considerando as Diretrizes de 2013 e o atual contexto da formação em Relações Públicas, é possível perceber a importância que deve ser dada à formação interdisciplinar. Conforme já apresentado e defendido por Bernhein e Chauí (2008), a formação se torna relevante quando baseada em estudos críticos, humanizados e reflexivos, que exigem mais do que simples aprendizado dos alunos.

Ademais, os autores também sustentam que uma formação somente é considerada amplamente efetiva, quando há diálogo entre os aprendizados práticos e teóricos. Nesse sentido, é necessário que os cursos, englobando docentes, discentes e todos os envolvidos, entendam a importância de uma boa estruturação curricular.

Diretrizes Nacionais e Projetos Pedagógicos visam melhorar questões envolvendo as matrizes, de forma a tornar o aprendizado cada vez mais qualificado. Nesse sentido, Aquino (2012), discorre sobre o cenário de transformação que a universidade vem se reinventando. Por isso as mudanças na rigidez curricular são necessárias, mudando a polarização de áreas de ensino, que dificulta o aprendizado. É preciso que as disciplinas não apenas completem o currículo, mas que se complementem e confluam a um mesmo objetivo.

É importante existir um entendimento acerca da necessidade do desenvolvimento de competências durante o período de formação superior. É evidente que muitas competências apenas são profundamente desenvolvidas nas experiências após a graduação. Porém, as IES podem exercer grande influência no desenvolvimento de qualidades que facilitam os aprendizados posteriores. Conforme já apresentado, segundo Rodrigues e Morgado (2013), o desenvolvimento de competências depende do sentido dado pela própria IES.

Os autores também sustentam que o ideal, durante o período da graduação, seria a formação generalista que se contrapõe à especialização. Nesse sentido, com o resultado da análise, é importante ressaltar tal perspectiva, uma vez que atualmente os alunos e a sociedade, de maneira geral, demandam do ensino superior uma base sólida em conhecimentos de diversas áreas, de forma relevante para a profissão. Com isso, os egressos vão para o mercado mais preparados e capazes de se adaptar às constantes mudanças da sociedade.

Já foi apresentada também a visão de Kenski (2012), que demonstra a valorização de currículos baseados numa adaptabilidade maior, de forma a estruturar as disciplinas de forma maleável e flexível, que dialoguem entre si e contribuam para um aprendizado mais enriquecedor.

Nessa mesma perspectiva, os estudos de Bernheim e Chauí (2008) são novamente relevantes por explicarem que, por causa do ensino ser entendido como uma forma rápida de transmissão de conhecimento, a interdisciplinaridade se destaca. Diferente de apresentar disciplinas desconexas, o ensino interdisciplinar oferece complementaridade, enriquecimento mútuo e conjunção ao processo de aprendizagem. Isso faz com que os conteúdos das diversas áreas se conectem e facilitem o sucesso no mercado de trabalho, tendo em vista as características contemporâneas demandadas nesse meio.

Os autores também discorrem acerca do desafio enfrentado atualmente pelo ensino superior, no que diz respeito ao equilíbrio entre as suas funções básicas: ensino, pesquisa e serviço. Isso faz com que novos modelos estruturais surjam, como as Diretrizes e os Projetos Pedagógicos, substituindo os modelos mais tradicionais, a fim de redirecionar as IES à integral concepção da universidade. E mesmo que os modelos não sejam considerados ideias e capazes de englobar todas as especificidades desse ramo, vivem em constantes mudanças e reestruturações, se adaptando às novas demandas sociais.

Retomando Rodrigues e Morgado (2013), é importante destacar também que, para que ocorra a tal integração curricular baseada na interdisciplinaridade, é preciso reunir

assuntos de diversas áreas do conhecimento de acordo com sua pertinência dentro da sala de aula. Nesse sentido, os autores propõem que seria ideal não estabelecer categorias rígidas, deixando que as disciplinas transcendam as fronteiras disciplinares.

Moreira (2011), focando nas Relações Públicas, discute acerca do profissional dessa área, explicando que o mercado cobra deste o exercício de tarefas estratégicas, implicando uma gestão da comunicação de maneira geral, e não específica a determinado assunto ou área. Essa acepção pode ser ressaltada com a Resolução nº 2 de 27 de setembro de 2013 do MEC, que prevê que uma das competências, que deve ser estimulada durante o curso de Relações Públicas, é justamente a capacidade de articular, de forma interdisciplinar, diferentes interfaces da Comunicação.

Diante toda essa contextualização e análise, é possível perceber que os egressos do curso têm muita facilidade no domínio de tais tarefas, quando passaram por um período de formação baseada na interdisciplinaridade, com currículos divididos entre áreas do ensino de maneira harmônica e complementar.

Kunsch (2015) sustenta que muitas IES, além de possuírem atualmente matrizes curriculares ultrapassadas nos curso de Relações Públicas, também apresentam falta de investimentos em estrutura e na composição do corpo docente. Esse contexto acaba por atrasar o desenvolvimento do curso no país.

É preciso frisar que, para a autora, outras questões também dificultam o crescimento dos relações-públicas no mercado. Há ainda muita indefinição acerca do perfil profissional e das competências que um egresso do curso precisa ter. As próprias instituições não compreendem a área de maneira clara e completa a função dos profissionais e isso acaba por refletir nos alunos.

Kunsch (2015) também destaca que, apesar dessa contextualização, é possível perceber um avanço recente na área das Relações Públicas. Muito desse avanço pode ser justificado pelas DCNs de 2013 e pela mobilização de profissionais e acadêmicos nesse sentido. Porém, há muito a se fazer e a autora considera que as Relações Públicas ainda não se faz capaz de estabelecer um conhecimento público e verdadeiro sobre sua profissão.

A reflexão acerca da estruturação do curso de Relações Públicas como é hoje, também se torna imprescindível para o entendimento geral da proposta do trabalho. Como já apresentado, Kunsch (2015) explica que a institucionalização do curso como habilitação ocorreu justamente após diversas reformas concebidas pelo MEC. Porém, ainda é possível encontrar as Relações Públicas muito atreladas às demais áreas da Comunicação Social.



É importante haver essa aproximação entre as áreas, porém é imprescindível que tanto o corpo docente, quanto o discente entendam as especificidades de cada habilitação. No curso de Relações Públicas, as disciplinas precisam dialogar com a Comunicação de maneira geral, mas principalmente saber entender as demandas e as peculiaridades do próprio curso.

Ademais, é importante que os pontos levantados acima, acerca da interdisciplinaridade, da consistência das matrizes curriculares e da valorização da humanização, também sejam considerados. Dessa forma, o aprendizado em Relações Públicas pode ser de fato bem aproveitado e acarretar num maior preparo à dinâmica do mercado de trabalho.

## **5.2. Coleta de dados com Coordenadores de Curso**

Para que os objetivos do estudo fossem alcançados, foi realizada uma coleta de dados com Coordenadores de Curso das instituições analisadas. O contato foi estabelecido por e-mail e por telefone com todas as instituições da análise, porém apenas obtivemos respostas de três Coordenadores, das seguintes instituições: USP, UNESP, UFPR.

A coleta dos dados se deu através de três questões norteadoras: 1- Por favor, indique brevemente quais são, em sua perspectiva, os impactos sobre o curso sob sua coordenação, das preocupações com a formação humanística presentes nas Diretrizes Curriculares dos cursos de Relações Públicas; 2- Por favor, indique brevemente como a interdisciplinaridade, prevista pelas Diretrizes Curriculares de Relações Públicas, impacta o estudo teórico e prático no curso sob sua coordenação, inclusive em relação às competências desejadas nos perfis dos egressos em sua instituição; 3- Por favor, indique brevemente de que forma, no curso sob sua coordenação, as disciplinas de Humanidades (incluindo Filosofia) e Ciências Sociais buscam se adequar às Diretrizes Curriculares de Relações Públicas, em termos da necessária articulação entre teoria e prática profissional.

Obtivemos dados que refletem perspectivas interessantes acerca do tema em questão, assim como afirmações da análise anterior e também das visões sustentadas pelos autores na pesquisa bibliográfica.

Na primeira questão, em duas das instituições, os Coordenadores acreditam que há sim uma boa bagagem humanística, visto que ambas sendo públicas, há uma maior preocupação em relação a questões sociais, éticas e críticas, por exemplo. As respostas foram justificadas pelo fato de que muito do que foi previsto pelas Diretrizes de 2013, já estava sendo trabalhado anteriormente:

*Muito do que está nas Diretrizes, já era considerado antes da oficialização das mesmas. Já havia uma preocupação com a formação humanística, com o perfil dos egressos. Após as DCNs de 2013, foi conversado com professores de humanas sobre diferentes abordagens para que se atendessem as expectativas em relação ao aprendizado na área, de forma a articular a interdisciplinaridade. Porém, de maneira geral, não houve mudanças muito impactantes, justamente porque tais questões propostas nas DCNs, já eram antes levadas em consideração no curso (Coordenador 1).*

Em uma das respostas, foi considerada a oferta das disciplinas, em termos de porcentagem da carga horária total, assim como analisado anteriormente, por ser um dos meios de concretizar o que está previsto nas Diretrizes. Nesse sentido, foi ressaltado também que, além das disciplinas, é possível considerar ainda as iniciações científicas e trabalhos de conclusão de curso que são voltados às humanidades.

Por outro lado, tomando mais suas opiniões como docente de Humanas em Comunicação, do que como Coordenador, o terceiro considera que, de maneira geral, a abordagem das humanidades nos cursos de Comunicação não é realizada da melhor forma:

*O modo como as disciplinas de Filosofia, Sociologia, entre outras, é ministrado nas Relações Públicas, Jornalismo e Publicidade, é precário, pois muito mais focado, por exemplo, na "história" do pensamento filosófico e de autores consagrados do que na utilização empírica das reflexões propostas pelos filósofos. Há uma sacralização de autores clássicos e mera discussão de "problemas" filosóficos (problemas, aliás, criados pela própria filosofia) e não a "desconstrução", "dissolução" ou desmistificação desses intermináveis debates "científicos". Isso, em minha opinião, é que seria um modo prático de atuar na realidade cotidiana e organizacional (Coordenador 3).*

Diante tal perspectiva, é possível retomar Aquino (2012) que sustenta a necessidade de repensar constantemente a universidade. Para o autor, atingir essa demanda significa dar um primeiro passo, no que diz respeito à eliminação da rigidez das linhas que separam as diferentes áreas do conhecimento, dos diferentes níveis, de forma polarizada. Ele propõe que é preciso considerar todas num mesmo contexto, com complementaridade, objetivando uma melhor aplicação prática dos conteúdos teóricos.

A primeira questão também levou a uma reflexão acerca das Diretrizes de 2013, da forma como foi elaborada pelos seus membros:

*A comissão das DCNs foi composta por pessoas voltadas à pesquisa, à docência, oriundas de instituições públicas e confessionais. Por isso as questões éticas, humanas e interdisciplinares foram relevantes. Na comissão os membros levaram em conta suas*

*leituras como docentes, sobre o que consideravam interessante colocar como diretriz aos cursos de RP, assim como também levaram em conta experiências e vivências nas suas respectivas instituições de origem. Por isso, esses profissionais consideraram das suas instituições pontos que estavam dando certo como algo a ser seguido, e pontos inadequados, a serem repensados (Coordenador 1).*

Nesse sentido, é interessante ressaltar Kunsch (2015) em suas explicações sobre as Diretrizes de 2013, que considera bastante inovadoras. Segundo a autora, a comissão foi composta por especialistas da área, que enfatizaram a necessidade de uma formação universitária abrangente, integrando teoria e prática, envolvendo uma visão holística e englobando as diferentes bases conceituais.

Kunsch (2015) também explica que a comissão trabalhou a produção de diversos documentos, consultas e ouvidorias, em vários estados do país, considerando levantamentos e análises sobre a situação dos cursos de graduação e da área de atuação das Relações Públicas no Brasil.

No que diz respeito ao perfil dos egressos dos cursos de Relações Públicas, abordado na segunda questão, um dos Coordenadores comentou que, novamente, não sentiram muito o impacto das Diretrizes:

*Os feedbacks acerca do perfil dos egressos já eram considerados muito positivos. Diversas empresas e agências destacavam positivamente o perfil dos graduados como um perfil diferenciado e mais crítico, e muito se dá pela valorização das humanidades, pela carga teórica considerável. Nesse aspecto, portanto, não sentimos tanto impacto (Coordenador 1).*

Esta observação se aproxima do que Moura (2009) sustenta em relação à articulação teórica e prática em Relações Públicas. Para a autora, é imprescindível que, durante a graduação, haja reflexões sobre a sociedade, por meio das práticas de comunicação, a fim de que os alunos tenham maior compreensão acerca da realidade social em que estão inseridos.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade é papel importante durante o processo de formação em nível superior. Para Moura (2009), os conhecimentos específicos, quando envolvem teorias e práticas, podem capacitar o aluno, para que futuramente ele atue profissionalmente de maneira responsável e ética.

Ainda referente à questão dois, os coordenadores explicaram que mudanças foram feitas em relação às abordagens interdisciplinares. Em dois dos casos, as explicações envolveram implantação e oficialização de atividades e disciplinas.

*Temos implantado disciplinas-chave que integram as demais e, por meio delas, realizamos trabalhos integrados. A proposta é que, ao final do semestre, os alunos articulem o conhecimento adquirido na resolução de determinado problema (Coordenador 2).*

*Temos representações práticas, por meio de trabalhos envolvendo mais de uma disciplina, que vem acontecendo há alguns anos no curso. Porém, foi uma questão muito trabalhada pós-diretrizes, pois eram realizados muito na informalidade, e hoje já são trabalhos oficializados, organizados. A mudança a favor da interdisciplinaridade não ocorreu apenas entre conteúdos de matérias trabalhadas concomitantemente, mas também entre conteúdos passados em semestres diferentes (Coordenador 1).*

É importante frisar que, os trechos acima, expressam claramente o que foi proposto pela Resolução nº 2 de 27 de setembro de 2013 do MEC, que instituiu as novas Diretrizes. Nesse documento, a capacidade de articulação entre diferentes áreas, de maneira interdisciplinar, é explicada como uma das competências e habilidades gerais que devem ser estimuladas nos cursos de Relações Públicas.

Na terceira e última questão, as opiniões variaram um pouco de acordo com a realidade de cada instituição:

*Temos a vantagem de as disciplinas serem oferecidas a cursos específicos, o que permite que os professores façam o diálogo das mesmas com a área de formação. Além disso, a partir de 2015, com o novo projeto político-pedagógico, as ementas foram repensadas e atualizadas (Coordenador 2).*

*Nessa questão destaco a influência do olhar do docente, seja na instituição pública ou na privada. O quanto o docente que está à frente de uma disciplina de humanas, entende ou procura entender sobre o curso de relações públicas, sobre a área de atuação, sobre o perfil dos alunos e etc. Isso influencia muito na forma como o conteúdo é passado, que pode ser muito melhor aproveitado quando direcionado ao curso em questão (Coordenador 1).*

Com relação às observações acima, é possível retomar mais uma vez Kunsch (2015), que discorre acerca da indefinição do perfil profissional do relações-públicas, seja na visão do público externo às IES, dos alunos ou até mesmo aos docentes responsáveis pela formação dos universitários. Segundo explicado pela autora, muitas vezes, as IES não deixam claro, em seus canais de comunicação, as funções de um profissional das Relações Públicas, o que a difere das demais áreas, sua abrangência. E isso também pode ser refletido internamente, nos professores.

Nesse sentido, mesmo que as disciplinas sejam específicas ao curso de Relações Públicas, como é exposto no primeiro trecho, é preciso que sejam levados em consideração os

pontos sustentados por Kunsch (2015), para que as atividades propostas e a visão do docente também sejam direcionadas especificamente ao curso.

Ainda em relação à questão três, o Coordenador 1 explica melhor sobre a articulação entre teoria e prática no trecho a seguir:

*É muito difícil controlar a articulação entre teoria e prática de maneira padronizada, isso varia muito de acordo com o professor, sua forma de passar o conteúdo, de articular as atividades, etc. Nesse sentido, algumas aulas são mais teóricas, outras mais práticas, em algumas há maior articulação entre ambas (Coordenador 1).*

Tal afirmação se relaciona ao abordado anteriormente, exposto por Moura (2009), no que diz respeito à capacidade da formação superior em fornecer aos graduandos capacitações baseados na relação entre conhecimentos gerais e específicos. Nesse sentido, projetos qualificados que envolvem prática e teoria acabam por garantir maiores benefícios e conhecimentos ao aluno durante e após a formação no ensino superior.

A reflexão acerca dos impactos também foi mais além, considerando ainda a diferença entre instituições públicas e privadas:

*Muitos cursos acabaram apenas mudando a nomenclatura da disciplina, pois a proposta antes das DCNs já era de acordo com o desejado após, porém havia a necessidade de mudar apenas o nome. Talvez os maiores impactos tenham ocorrido nas instituições privadas, devido à maior liberdade e adaptabilidade nas estruturas, coordenadores com mais autonomia e também mais supervisões das instituições reguladoras, como o MEC. As públicas costumam responder a outras instâncias da educação (Coordenador 1).*

De fato, muitas mudanças ocorreram apenas na formalização de ações que já haviam sido pensadas antes das Diretrizes, seja uma realidade geral ou específica de algumas instituições. Outro fator que diferencia instituições privadas e públicas é a autonomia tida pelos docentes em relação às disciplinas de sua responsabilidade, que pode ser maior ou menor dependendo da instituição.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças sociais e o dinamismo do mercado demandam dos profissionais, de qualquer área ou ramo, mais flexibilidade e competências que permitem uma melhor desenvoltura no desempenho de determinada profissão.

Diante esse contexto, o período da graduação exerce grande influência na vida profissional dos egressos. Aprendizados das mais diversas áreas do conhecimento fazem diferença na hora de ir para o mercado. As IES precisam ser capazes de entender o perfil dos alunos, dos docentes e da profissão, fornecendo assim uma boa infraestrutura e suprindo as necessidades de aprendizado, a fim de catalisar o processo de formação.

Diversas questões envolvem o âmbito da formação em nível superior nos dias de hoje. Não há dúvidas de que muitas mudanças ainda precisam ser feitas, até mesmo na educação como um todo no Brasil. Porém, é cada vez mais claro que há de fato progresso em relação a tais questões, uma vez que as universidades brasileiras crescem a cada dia e ganham reconhecimento lá fora. Reformas, Diretrizes e Projetos Pedagógicos refletem esse constante desenvolvimento.

O mercado demanda cada vez mais um perfil profissional humanizado, ético e empreendedor. Ademais, diferenciais como ser multitarefa, adaptável e entender de várias áreas, fazem com que o profissional seja mais valorizado. E tais características podem ser desenvolvidas durante a graduação. Porém, não é possível esse desenvolvimento fora de uma perspectiva interdisciplinar.

A forma como a matriz curricular é estruturada, a maneira com a qual as disciplinas se conectam e a aproximação entre teoria e prática influenciam demasiadamente o perfil dos egressos dos cursos. As disciplinas de Humanas exercem forte influência no desenvolvimento de um perfil socialmente consciente, crítico e humanizado. Porém, a grande questão é a forma como essas disciplinas se conectam com as demais, com as específicas e práticas de cada curso.

Na Comunicação Social, a exigência da flexibilidade e do domínio de diversos assuntos se torna ainda mais evidente. Principalmente nas Relações Públicas, tendo em vista que o profissional desta área precisa entender diversos públicos, além de ser capaz de se comunicar de maneira estratégica com eles.

Em Relações Públicas, além das competências cognitivas, profissionais e das centrais do século 21, que são consideradas relevantes para qualquer área, é importante também que o profissional detenha competências de relacionamento, tendo em vista sua área de atuação. E a forma como tais competências são trabalhadas na formação superior, com articulação entre teoria e prática, é um ponto a ser considerado pelas IES.

Levando em consideração os estados aos quais a análise das matrizes e a coleta dos dados com Coordenadores de Curso se restringiu, é possível perceber que as Diretrizes Curriculares Nacionais trouxeram maior relevância à graduação em Relações Públicas. Porém, ainda é importante considerar outras mudanças e novos modelos estruturais, a fim de que a presença da interdisciplinaridade e a valorização das humanidades sejam cada vez mais relevantes na formação dos relações-públicas.

Ademais, considerando ainda os resultados das análises e das coletas de dados, é possível destacar pontos que de fato melhoraram muito significativamente pós-diretrizes, e por outro lado, pontos que ainda precisam ser trabalhados.

Tais pontos podem ser verificados na análise das matrizes, complementado nas observações das respostas dos coordenadores de curso. Porém, a coleta de dados mostra que muitas vertentes interferem na estruturação das matrizes e, por isso, não é possível considerar apenas os resultados numéricos.

A área das Relações Públicas ganha cada vez mais reconhecimento no mercado brasileiro e isso pode ser percebido nas diversas mudanças que ocorrem, seja em relação à graduação ou à atuação profissional. Mas é preciso que se entenda todo esse processo de maneira unificada, reconhecendo o processo de formação como base para futuros desenvolvimentos na profissão.

Nesse sentido, o trabalho dialogou e expôs diversas perspectivas nesse âmbito, a fim de esclarecer à comunidade das Relações Públicas tais questões envolvendo o processo de formação superior e de que forma a interdisciplinaridade e as matérias da área de humanas interferem nesse processo.

É preciso, antes de tudo, que todos os envolvidos entendam as limitações e as oportunidades da área, de forma a contribuir dentro de suas limitações, para que os aprendizados da graduação contribuam para a construção de uma profissão mais crítica, ética, empreendedora e humanizada. E isso só é possível considerando a relevância dos impactos da interdisciplinaridade, da conexão entre os conteúdos e da valorização das áreas de

conhecimento, sejam específicas ou gerais, humanísticas ou não, levando em conta a importância da articulação entre teoria e prática.

## 7. REFERÊNCIAS

ALLEN, J.; VELDEN, R. V.D. . **The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project**. Holanda, 2008. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/254434711\\_The\\_Flexible\\_Professional\\_in\\_the\\_Knowledge\\_Society\\_General\\_Results\\_of\\_the\\_REFLEX\\_Project](https://www.researchgate.net/publication/254434711_The_Flexible_Professional_in_the_Knowledge_Society_General_Results_of_the_REFLEX_Project). Acesso em 20 de maio de 2017.

AQUINO, Marcelo F. . Diversificação de IES- alternativas ao modelo estatal. In: SPELLER, P., ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. (Org). **Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

BERNHEIM, C. T.; CHAÚÍ, M. S. . **Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento**. Brasília: UNESCO, 2008.

BITTENCOURT, R. A.; FIGUEIREDO, O. A. . O Currículo do Curso de Engenharia de Computação da UEFS: Flexibilização e Integração Curricular. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO (XI WEI), 23, 2003, Campinas. **Anais**. Campinas: SBC, 2003.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A.; **Gestão de Competências e Gestão de Desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?** Revista de Administração de Empresas, v. 41, n.1, 2001.

CARROLL, John B. . **Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies**. Nova York, Cambridge University Press, 1993.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. . **A Escola Pública e as Competências para o mercado: realidade e mitos**. Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v.17, n.1, 2013.

CATANI, A.; OLIVEIRA, F.J.; DOURADO, L.F. . Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII (75). 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf>. Acesso em 03 de maio de 2017.

CONRERP/2ª. **O Conferp: quem somos**. Disponível em: <http://conrerp2.org.br/institucional/o-conrerp/>. Acesso em 02 de julho de 2017.



DIAS, Marco A. R. . Inovações na Educação Superior: tendências mundiais. In: SPELLER, P., ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. (Org). **Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

FARIA, Elaine L. B. . Estratégias de Compreensão da Leitura: perspectivas teóricas. **Mal-Estar e Sociedade**- Ano IV- n. 6- Barbacena, 2011.

INEP. Pisa: **Matriz de Avaliação de Leitura**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/marcos\\_referenciais/2013/matriz\\_avaliacao\\_leitura.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_leitura.pdf). Acesso em 19 de maio de 2017.

KENSKI, Vani M. . Tecnologia educacional: uma nova cultura de ensino e aprendizagem na universidade. In: SPELLER, P., ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. (Org). **Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

KUNSCH, Margarida . 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. (Org). **O ensino de Comunicação frente às Diretrizes Curriculares**. INTERCOM, São Paulo, 2015.

MELLO, Sérgio C. B.; LEÃO, André L. M. S.; PAIVA JÚNIOR, Fernando G. . Competências Empreendedoras de dirigentes de empresas brasileiras de médio e grande porte que atuam em serviços da nova economia. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v.10, n. 4, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Relações Públicas**. Resolução nº 2 de 27 de setembro de 2013.

MOREIRA, Laís L. . **A Visão Sistêmica e a Formação Multidisciplinar no Currículo de Graduação em Comunicação Social com Habilitação em Relações Públicas da ECA-USP**. Monografia (Graduação) USP- São Paulo, 2011.

MOURA, Cláudia P. . **O Curso de Comunicação Social no Brasil: do Currículo Mínimo às Novas Diretrizes Curriculares**. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2002.

MOURA, Cláudia P. . O Profissional Cultivado para os Campos de Relações Públicas e Comunicação Organizacional. **Revista ORGANICOM**. Edição especial, nº 10/11, 2009.

OKADA, A. . **Competências-chave para Coaprendizagem na Era Digital: fundamentos, métodos e aplicações**. Santo Tirço, 2014.

PINHO, Júlio A. . O contexto histórico do nascimento das Relações Públicas. In: MOURA, C. P. (Org). **História das Relações Públicas**: fragmentos da memória de uma área. PUC-RS, 2008.

PRIMI, R.; SANTOS, A. A. A.; VENDRAMINI, C. M.; TAXA, F.; MULLER, F. A.; LUKJANENKO, M. F.; SAMPAIO, I. S. . Competências e Habilidades Cognitivas: Diferentes Definições dos Mesmos Constructos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Universidade São Francisco, v. 17, n. 2, 2001.

RÉGIS, F. . Tecnologias de comunicação, entretenimento e competências cognitivas na cibercultura. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, nº 37, 2008.

RODRIGUES, Yangla K. O.; MORGADO, José C. B. C. . Uma Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior no Brasil. **Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade Minho, 2013.

SOBRINHO, José D. . Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, 2010.

SOBRINHO, José D. . Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. **Revista Avaliação**. Campinas, Sorocaba, SP, v.17, n. 3, 2012.

TEDESCO, Juan C. . Inovações na Educação Superior: experiências na América Latina. In: SPELLER, P.; ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. (Org). **Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.