



---

## **Pensando o Ensino do Jornalismo por Competência: a experiência do Centro Universitário da Bahia – FIB<sup>1</sup>**

Mônica CELESTINO<sup>2</sup>

Universidade Federal da Bahia e Faculdade Social da Bahia, Salvador, BA

### **RESUMO**

Experiências do ensino por habilidades e competência preconizado pela legislação brasileira, inclusive para o campo do jornalismo, disseminam-se pelo país nos últimos anos. Os resultados ainda são pouco conhecidos. Pautado pela “pedagogia por competências”, o Centro Universitário da Bahia – FIB, nos últimos sete anos, adota a interdisciplinaridade como estratégia em todas as fases do curso, tanto para o desenvolvimento de conhecimento e habilidades inerentes ao jornalismo quanto do senso ético e de responsabilidade social do discente. Este *paper* apresenta princípios, desafios e resultados desta iniciativa, implementada por uma equipe de formação e experiência multidisciplinar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Competências; projeto pedagógico; interdisciplinaridade; ensino; jornalismo

### **Introdução**

Os três documentos basilares para o ensino qualificado no campo do jornalismo no Brasil - Diretrizes Curriculares a Área de Comunicação Social e suas Habilitações<sup>3</sup>, Padrões de Qualidade para Cursos da Área de Comunicação Social<sup>4</sup> e Bases de um Programa Nacional de Estímulo à Qualidade da Formação em Jornalismo<sup>5</sup> – preconizam, de modo explícito ou não, a formação por habilidades e competências de novos jornalistas do país. Seguem, assim, uma tendência nacional de utilização deste paradigma na educação de todos os níveis, nos mais diversos campos do conhecimento.

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado na NP Jornalismo, do VIII Nupecom – Encontro dos Núcleos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

<sup>2</sup> Jornalista e doutoranda em História Social com ênfase em História do Jornalismo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenadora do curso de Comunicação Social/ do Centro Universitário da Bahia – FIB entre 2004 e 2008. Professora da Faculdade Social da Bahia.

<sup>3</sup> BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares a Área de Comunicação Social e suas Habilitações. Resolução CNE/CES nº 16, de 13 de março de 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES162002.pdf>, acesso em 22 de maio de 2008.

<sup>4</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Padrões de Qualidade para Cursos da Área de Comunicação Social. Brasília: Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/rjornalismo.pdf>, acesso em 12 de janeiro de 2008.

<sup>5</sup> As Bases de um Programa Nacional de Estímulo à Qualidade da Formação em Jornalismo é um documento da Federação Nacional dos Jornalistas, elaborado conjuntamente com entidades como Intercom, Associação Brasileira de Escolas de Comunicação e Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação, entre outras entidades. BASES DE UM PROGRAMA NACIONAL de Estímulo à Qualidade da Formação em Jornalismo. Vila Velha (ES): Congresso Nacional dos Jornalistas Extraordinário, 1997. Disponível em <http://www.fnj.org.br/pnqfj.php>, acesso em 12 de janeiro de 2008.

De maneira simplificada, pode-se afirmar que a habilidade refere-se ao domínio de técnicas, conceitos e recursos tecnológicos para execução de uma atividade - ao saber-fazer - e é um elemento constitutivo da competência. Já a competência, mais ampla e complexa, consiste na apropriação, articulação mental e aplicação de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes com o propósito de possibilitar a compreensão, interpretação e solução de problemas concretos como empreender um novo programa de TV ou desenvolver um projeto gráfico-editorial para reformulação de um jornal impresso. Portanto, diz respeito ao saber-fazer, saber-pensar e saber-ser - que exige saber-interagir com o outro e o meio - e, também, saber-aprender.

A pesquisadora Gílian Barros<sup>6</sup> relaciona competência ao conteúdo, ao conhecimento, à teoria e às habilidades em ação, caracterizadas pela função, e habilidade à capacidade pontual de agir. Diz que “competência é o saber construído, elaborado e desenvolvido pelas muitas descobertas e redescobertas e as habilidades referem-se ao saber quando e como fazer”<sup>7</sup>. Já os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico<sup>8</sup>, embora seja direcionado a um nível específico de ensino, indicam a visão geral e a postura do poder público brasileiro quanto a esta questão. O documento compreende competências:

(...) enquanto ações e operações mentais, (que) articulam os conhecimentos (o "saber", as informações articuladas operatoricamente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o "saber fazer" elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os valores, as atitudes (o "saber ser", as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional<sup>9</sup>.

Tal viés<sup>10</sup> começou a ser debatido, na década de 1980, por empresários ávidos para solucionar seus desafios de ordem econômica. Agiam sob efeito da internacionalização do capital; do acirramento da concorrência promovido, sobretudo, pela concentração de capital percebida desde os anos 1970; e da carência de reorganização do universo do trabalho para ajuste às novas demandas do sistema produtivo. O cenário exigia a livre circulação do profissional no mercado, possibilitado pelo equilíbrio entre formação técnica e desenvolvimento de outras competências.

<sup>6</sup> BARROS, Gílian Cristina. **Competências e Habilidades - Síntese 05**. Paraná. Disponível em [http://br.geocities.com/gilianb\\_nte/ws\\_pessoal/corpo/sinteses/sint\\_05.htm](http://br.geocities.com/gilianb_nte/ws_pessoal/corpo/sinteses/sint_05.htm), acesso em 22 de janeiro de 2008.

<sup>7</sup> BARROS, Gílian Cristina. Op. cit.

<sup>8</sup> A reforma da educação profissional brasileira está em curso desde 1997. Foi formalizada e implementada a partir de dois documentos: o decreto federal nº 2.208 e as Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. A primeira discute o conceito de qualificação pela noção de competência. A segunda, os limites epistemológicos, pedagógicos e metodológicos dos projetos curriculares por competências para educação profissional. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Profissional – referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

<sup>9</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Profissional. Op. cit., p.10.

<sup>10</sup> DELUIZ, Neise. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: implicações para o currículo**. Disponível em <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273b.htm>, acesso em 21 de janeiro de 2008; e BARROS, Gílian Cristina. Op. cit.

Em seguida, nos anos 1990, muitos adotaram este conceito na gestão da sua mão-de-obra. Passaram, primeiro, a identificar a competência da organização e, somente depois, a competência atinente a cada função e a ser exigida dos candidatos à sua ocupação. Deflagraram um processo de valorização de escolaridade, formação contínua, mobilidade e compromisso do funcionário com a corporação e, ainda, de acompanhamento individualizado da carreira, opondo-se ao sistema tradicional marcado pela educação acadêmica com formação técnica e divisão hierárquica do trabalho, refletida em salários e cargos diferenciados.

Mudou, então, o perfil do profissional com valorização de aspectos como flexibilidade, polivalência e empregabilidade, além de preparo para transferência de setores e empresas, assimilação constante de conhecimento, domínio de saberes diversos, autonomia, capacidade de inovação e para manter relações saudáveis com seu grupo. A pessoa deve compreender, interpretar e resolver problemas através de projetos e métodos produtivos criativos, independente de intempéries e contratemplos. Neste novo cenário, a educação formal tem tanta relevância quanto as características pessoais e os conhecimentos e as habilidades devem ser desenvolvidos continuamente e ter aplicabilidade imediata para atender os objetivos e a missão das organizações. Neise Deluiz, citando Zarifian, afirma:

Para o capital, a gestão por competências implica em dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos (incidentes/eventos) e passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa requerendo-se, para tanto, a polivalência e a constante atualização de suas competências, o que lhes dá a medida correta de sua "empregabilidade"<sup>11</sup>.

Para a autora<sup>12</sup>, as implicações disso são contraditórias. De positivo, ela ressalta a valorização do trabalho e da capacidade intelectual do trabalhador para mobilizar conhecimentos afora a simples técnica; da qualificação e escolaridade; da inteligência prática, independente da titulação; da possibilidade de execução de múltiplas funções e da multiqualificação - que assegura a participação em processos, o uso de equipamentos e o desempenho de atividades diversas -; e da formação de equipe engajada e comprometida. Entretanto, tudo isso depende da complexa relação de força e poder entre capital e trabalho, exigindo a articulação das categorias profissionais em defesa de seus interesses.

De negativo<sup>13</sup>, há a intensificação e ampliação da carga horária e a “desprofissionalização”, conseqüentes da exigência de polivalência, da redução do quadro funcional e do aumento da cobrança por produtividade; a ocorrência de estresse e ansiedade pela iminência do desemprego, pela desgastante jornada e pelo ambiente altamente competitivo; a preponderância do

---

<sup>11</sup> DELUIZ, Neise. Op. cit.

<sup>12</sup> DELUIZ, Neise. Op. cit.

<sup>13</sup> DELUIZ, Neise. Op. cit.

individualismo devido à concorrência. Também há a limitação dos saberes às necessidades do capital; a eclosão de casos de insatisfação com tal limitação; e a fragilidade das práticas associativas e sindicais porque as negociações ocorrem individualmente, a depender do desempenho. Em síntese, exige-se a articulação, mas há tendência à dispersão.

A movimentação no mercado desencadeou o debate sobre o papel das instituições educacionais esta conjuntura. Ainda na década de 1980, países da Europa empreenderam a reformulação de seu sistema de formação geral e profissional, pautados pelo ensino por competências em detrimento da tradicional visão conteudista e disciplinar. Somente na década seguinte, os latinos deflagraram seu processo de adequação, enquanto implantavam reformas estruturais do Estado incitados pela necessidade de ajuste macroeconômico para retomada do crescimento. Desde então, educadores começaram a focalizar as quatro formas de aprendizado - aprender a fazer, aprender a aprender, aprender a conviver, e aprender a ser -, inclusive no Brasil.

A legislação brasileira, assim, passou a induzir a adoção deste paradigma balizado pela articulação dos saberes tácitos aos saberes formais. A reforma educacional do Brasil<sup>14</sup> transcorre desde os idos de 1990, com apoio financeiro e orientações técnicas de organismos internacionais (como os bancos BID e BIRD, e unidades ligadas à Organização das Nações Unidas como UNESCO e OIT). Como contrapartida, eles requisitam, por exemplo, a redução de índices de evasão e repetência e a universalização do acesso ao ensino fundamental, alcançados com medidas nem sempre benéficas à qualidade de ensino.

O marco inicial é a sanção da Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)<sup>15</sup>, regulamentada posteriormente por decretos, resoluções e diretrizes curriculares específicas por modalidade educacional e/ou curso. O principal foco é a formação de caráter geral e específico simultaneamente, para a participação em atividades produtivas, como indicavam as corporações empresariais desde os anos 1980, porém há, também, a previsão de uso de mecanismos de avaliação e controle da qualidade da educação, cuja implementação é questionável, porém não é objeto deste estudo.

Sucederam à Lei as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, elaboradas por comissões de especialistas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Entre seus objetivos e suas metas explicitados desde 1997 e ratificados em 2003, o primeiro<sup>16</sup> é:

Conferir maior autonomia às IES [instituições de ensino superior] na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um

---

<sup>14</sup> KUENZER, Acácia Zeneida. **Competência: conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Disponível em <http://www.senac.br/informativo/BTS/282/boltec282a.htm>, acesso em 12 de janeiro de 2008.

<sup>15</sup> BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. In: Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996.

<sup>16</sup> BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Parecer CNE/CES 67/2003, de 11 de março de 2003. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>, acesso em 22 de maio de 2008.

modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente.

E, conforme as orientações<sup>17</sup> do CNE homologadas pelo Ministério da Educação em 2001, as diretrizes devem contemplar competências, habilidades e atitudes desejáveis para a formação do universitário, além do perfil do egresso, de indicações para composição dos currículos sem que isso signifique a imposição de um currículo mínimo, de habilitações e ênfases para as áreas do conhecimento, de conteúdos curriculares, da organização do curso, de estágios e atividades complementares e de mecanismos de acompanhamento e avaliação.

A despeito deste e de outros instrumentos legais reiterarem o compromisso do poder público com o ensino por competências, ainda não há estudos definitivos sobre os efeitos da mudança do paradigma educacional no país em quaisquer campos. Sequer em jornalismo. Acredita-se que a aplicação e as implicações desta política só serão aferidas com maior propriedade, precisão e profundidade a longo prazo, quando os pesquisadores poderão se debruçar sobre variáveis como a aceitação e o desempenho dos egressos no mercado de trabalho e na sociedade.

Considerando este cenário, o presente *paper* propõe o início de uma reflexão acerca da aplicação da pedagogia das competências nos cursos superiores de jornalismo, a partir do caso do Centro Universitário da Bahia – FIB, de Salvador (BA). Apresenta as Diretrizes Curriculares para a Área de Comunicação Social e suas Habilitações, em vigor desde 2002, e busca sinalizar sua aplicabilidade na formação do jornalista partindo do caso escolhido. A intenção é incitar a análise crítica do tema entre docentes, pesquisadores e estudantes.

### **O que dizem as Diretrizes**

A concepção de projetos pedagógicos de graduação é norteada por uma matriz teórico-conceitual – condutivista, funcionalista, construtivista e crítico-emancipatório –, variável em função da fundamentação epistemológica e selecionada de acordo com os propósitos da organização e do contexto em que ela opera e, ainda, da formação, da experiência e dos interesses da equipe que delibera sobre o currículo. Considera-se aspectos como o perfil desejado para o egresso; as competências a serem desenvolvidas; e a estrutura de funcionamento da instituição de ensino (por módulos, séries ou semestres; estritamente presencial ou com aulas semipresenciais; com tendência à flexibilização do percurso e do acesso às disciplinas ou não). A escolha orienta as estratégias para garantia de aprendizagem (como a prática interdisciplinar e contextualizada, “pedagogia de projetos” e estudo de caso com situações-problema) e o siste-

---

<sup>17</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CES 583/2001, de 04 de abril de 2001. In: Diário Oficial da União de 29 de outubro de 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>, acesso em 22 de maio de 2008.

ma de avaliação discente. As instituições de ensino superior têm livre arbítrio desde que submetam seus cursos aos processos de credenciamento e reconhecimento de cursos<sup>18</sup> conduzidos pelo Conselho Nacional de Educação, e sejam aprovados.

No caso do jornalismo, o principal referencial para a constituição do projeto é as Diretrizes Curriculares a Área de Comunicação Social e suas Habilitações. Não obstante os antigos Padrões de Qualidade para Cursos da Área de Comunicação Social e as Bases de um Programa Nacional de Estímulo à Qualidade da Formação em Jornalismo, historicamente, exercem influência sobre bacharelados por todo o país, embora não haja obrigatoriedade legal e a adesão seja voluntária.

Substitutas das recomendações de 1984, as Diretrizes voltam-se para as necessidades do mercado de trabalho; incentivam a articulação entre formação geral e profissional que contemplem o conhecimento e sua aplicação; propõem o desenvolvimento de competências a partir do estímulo à vivência e à crítica; e dão alta relevância ao saber-fazer, aos valores e às aptidões para a vida social, ou seja, à formação integral do sujeito, inclusive com aspectos éticos, estéticos e políticos. São calcadas em uma composição híbrida, entre os modelos crítico e funcionalista. No primeiro, as operações cognitivas convergem, em especial, para a análise crítica de processos e produtos, com a intenção de propiciar o desenvolvimento e a aplicação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores nas dimensões técnica, política e sociais. Ainda em construção, tal modelo<sup>19</sup> valoriza os saberes formais e informais, a cultura e a sua experiência do trabalhador quanto à transferência e reutilização de conhecimento.

A proposta é que os currículos façam uma abordagem técnica e teórico-reflexiva, com ênfase em questões éticas, sociais e políticas para a formação integral, associando o saber disciplinar historicamente consolidado às experiências dos educandos. Neste sentido, as relações dos indivíduos entre si e com seu ambiente são consideradas basilares para sua aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do profissional, aspecto imprescindível para a conquista de auto-

---

<sup>18</sup> Por anos, os processos de credenciamento e reconhecimento basearam-se nos Padrões de Qualidade, ora substituído pelo novo instrumento de avaliação de graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O antigo manual específico para a área, preparado pelo MEC e com conceitos objetivos para itens que versam sobre aspectos como formação docente e oferta de laboratórios, vem sendo preterido em favor de um guia que se presta a qualquer graduação - a exceção de medicina e direito -, faculta uma análise subjetiva dos especialistas que visitam as organizações e delega a definição final do conceito do curso ao Conselho Nacional, que utiliza como referência o relatório dos avaliadores *in loco* mas tem autonomia para determinar o resultado. Os procedimentos são deflagrados a partir da solicitação de autorização ou reconhecimento, pela instituição de ensino, ao Ministério da Educação. Em seguida, o MEC convoca uma comissão de especialistas na área, composta por dois membros, para realizar análise *in loco* de a qualidade do corpo docente, organização didático-pedagógica e instalações físicas, com ênfase na biblioteca. O processo é organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ligado ao MEC. O novo instrumento é BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instrumento de avaliação para autorização de cursos de graduação - bacharelados e licenciaturas - do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Portaria nº 928, de 25 de setembro de 2007. Disponível em [http://www.inep.gov.br/download/condicoes\\_ensino/2007/Portaria\\_928\\_2007\\_%20Autorizacao\\_Bacharelado\\_Licenciatura.pdf](http://www.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2007/Portaria_928_2007_%20Autorizacao_Bacharelado_Licenciatura.pdf), acesso em 21 de maio de 2008.

<sup>19</sup> DELUIZ, Neise. Op. cit.

nomia, a emancipação no universo do trabalho e a transformação da realidade em que está inserido. Sobre isso, afirma Deluiz<sup>20</sup>:

A noção de competência está, assim, situada e referida aos contextos, espaços e tempos socioculturais e ancorada em dimensões macrosocioculturais de classe social, gênero, etnias, grupos geracionais, entre outras. Nesta perspectiva, a identificação, definição e construção de competências profissionais não se pautam pelas necessidades e demandas estritas do mercado, na ótica do capital, mas leva em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos socioambientais, os saberes do trabalho, os laços coletivos e de solidariedade, os valores e as lutas dos trabalhadores.

Já a adesão ao modelo funcionalista<sup>21</sup> é evidenciada pela listagem de habilidades preconizadas pelas Diretrizes. Subjugado à lógica do mercado, o documento favorece o direcionamento da atuação profissional aos objetivos dos empregadores, com ênfase nos resultados em detrimento do processo que conduziu a eles. Neste caso, os projetos pedagógicos são pautados em atribuições e condutas profissionais, com uso, por vezes, inclusive, de guias didáticos. Reduzem-se à execução de tarefas, preterindo os fundamentos científico-tecnológicos inerentes a elas.

Em síntese, o modelo crítico manifesta-se, por exemplo, através da indicação de formação básica e generalista com abordagem de dimensões éticas, políticas e sociais, enquanto o funcionalista é mais perceptível nos itens referentes à formação técnica-profissionalizante, na descrição do perfil do egresso e na enumeração das habilidades desejáveis.

Uma pesquisa exploratória em sites oficiais de faculdades baianas indica que conhecimentos, habilidades, atitudes e valores são considerados na constituição curricular de instituições de ensino superior, conforme as Diretrizes. Contudo, são privilegiados o desempenho de funções e o cumprimento de tarefas. Como consequência, o discente pode acumular saberes e ser aprovado nas disciplinas curriculares, sem estar preparado para aplicação deste aprendizado no mercado e na sua própria vida cotidiana; ou simplesmente pode ter uma formação tecnicista restrita, que dificulta o improviso e a adaptação às transformações do mundo do trabalho.

Para evitar que o ensino por competências torne-se só moda, o país precisa romper com os hábitos já consolidados e investir nas mudanças no seu *modus operandi*, a partir de um esforço conjunto do poder público, das instituições de ensino e, principalmente, dos professores e estudantes. Urge a necessidade de romper com projetos pedagógicos pré-formatados; ultrapassar o conteúdo e a abordagem lineares norteados pelos livros didáticos; possibilitar a criativa busca de solução para situações reais; estimular a experimentação em exercícios que provoquem a reflexão e a construção coletiva do conhecimento.

---

<sup>20</sup> DELUIZ, Neise. Op. cit.

<sup>21</sup> DELUIZ, Neise. Op. cit.

O Estado contribuiria através da discussão e elaboração de políticas públicas que subsidiem as ações dos atores sociais envolvidos na educação e, ainda, do financiamento da sua execução na rede pública, com a sensibilização e capacitação da mão-de-obra. Cabe às organizações educacionais alinhar sua missão, sua visão e seus valores a este cenário, além, é claro, de delinear estratégias para cumprimento da legislação e atenção aos pilares desta nova proposta pedagógica. Aos docentes e demais profissionais da área, é imprescindível abandonar sua cômoda rotina estabelecida há décadas, com o propósito, em última instância, de instrumentalizar o universitário para o pleno exercício da cidadania. Por fim, ao acadêmico, compete colaborar com este processo.

Entre as técnicas e os métodos didáticos afins a esta perspectiva, estão a pedagogia de projetos, a observação da realidade e a vivência. Philippe Perrenoud<sup>22</sup> prevê a preparação do estudante por meio de situações-problema. Todos calcados na interação entre teoria e prática, na mobilização de conhecimento. Ressalte-se, entretanto, que as “inovações” são complementares às aulas expositivo-participativas e não, excludentes. Conforme Barros<sup>23</sup>, “as informações e conteúdos devem ser tratados ricamente através de inúmeras reflexões e análises, pois, se apenas forem repassados, estaremos formando pessoas carregadas de informações e não de atitudes, conhecimentos e saberes”. Está posto o desafio de contornar as dificuldades para efetivação e eficiência do ensino por competências. Em jornalismo, a interdisciplinaridade pode ser um caminho.

### **A operacionalização em Salvador**

Por natureza, o jornalismo é um campo do conhecimento interdisciplinar<sup>24</sup>, assim como a comunicação, por interagir com disciplinas diversas – como a história, a antropologia, a sociologia e a ciência política - e apropriar-se de elementos inerentes a elas para constituir seu campo de produção de discursos, suas teorias e seu método científico. Sem se configurar como uma disciplina específica, firma-se a partir da sua interação com outras, exigindo uma prática interdisciplinar. Conforme Marcio Flizikowski<sup>25</sup>, “exatamente essa realidade que impossibilita a caracterização do jornalismo como campo científico é que permite caracterizar a área como naturalmente interdisciplinar”.

<sup>22</sup> GENTILE, Paola; BENCINI, Roberta. **Construindo Competências: entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra**. Disponível em [http://eproinfo.proinfo.mec.gov.br/Upload/ReposProf/Tur00457/img\\_upload/7524835466.htm](http://eproinfo.proinfo.mec.gov.br/Upload/ReposProf/Tur00457/img_upload/7524835466.htm), acesso em 12 de janeiro de 2008.

<sup>23</sup> BARROS, Gílian Cristina. Op. cit.

<sup>24</sup> Há uma diferença conceitual entre inter, multi e transdisciplinar. O primeiro exige a formulação de objetivos comuns e a constante interação entre as disciplinas na execução do projeto. De maneira simplista, pode-se afirmar que o segundo é apenas o conjunto de disciplinas que desenvolvem um mesmo projeto. O terceiro conceito, mais complexo que os demais, implica na superação dos limites entre as disciplinas no decorrer do projeto.

<sup>25</sup> FLIZIKOWSKI, Marcio Rogério. **Interdisciplinaridade no Ensino de Jornalismo: a construção de uma caminhada**. Florianópolis (SC): 7º Fórum Nacional de Professores de Jornalismo, 2004. Disponível em <http://www.fnpij.org.br/grupos.php?det=53>, acesso em 27 de dezembro de 2007.

Por conseguinte, o processo de ensino-aprendizagem do jornalismo, também por natureza, deve ser norteado pela concepção interdisciplinar, de interação de saberes diversos, embora nem sempre se efetive desta forma. Se assimilada, a interdisciplinaridade serve como um eixo articulador das disciplinas constituintes do currículo acadêmico, originadas de recortes arbitrários do conhecimento definidos a partir de relações de poder (que implicam em valorização, depreciação, ênfase, omissão, negação de saberes específicos).

Ela guarda ligação direta com outros princípios: a contextualização, a identidade e a autonomia. A primeira estabelece que a prática docente deve partir daquilo que está ao redor do estudante, de suas experiências e seus interesses, objetivando a ampliação deste saber inicial através de exercícios que trabalhem suas habilidades e competências. Já a identidade e a autonomia dizem respeito à adequação das políticas educacionais às necessidades locais dos corpos docente e discente; à aplicação da legislação federal, mas com respeito às demandas específicas do professorado e alunado relacionados à cultura e à vocação do lugar.

A interdisciplinaridade não pressupõe o abandono das disciplinas. Torna-se, sim, uma alternativa para superação tanto da dificuldade de transferência e mobilização quanto da fragmentação e dispersão do conhecimento, em busca da garantia de aprendizagem significativa pelo acadêmico. Promove a reflexão integral de um tema à luz da realidade, atenuando ou até abolindo os aspectos negativos da distribuição do conteúdo em disciplinas. Propicia a superação gradual da passiva posição do docente como prosaico instrutor, atribuindo-lhe o papel de orientador da aprendizagem do educando.

A metodologia não exige uma múltipla especialização do professor, que poderia conduzir à superficialidade. Implica, sim, na condução plural do processo ensino-aprendizagem, com constituição de uma equipe multidisciplinar para garantia de olhares diferentes sobre uma mesma questão. Requer a sinergia dos membros da equipe em torno de um objetivo comum, determinado a partir da participação ativa dos atores sociais envolvidos no projeto; exige que idéias e ações individualistas sejam suplantadas pelas atitudes coletivas e colaborativas do grupo; e demanda que as especialidades de cada membro sirvam para o aprofundamento das discussões e das propostas e não, como entrave por evidenciar as diferenças de referenciais e interesses entre eles.

A transição para esta metodologia, contudo, está sujeita à superação de uma complexa rede de desafios. Entre os quais, se distinguem a formação formal e informal do professor em consonância com a pedagogia de competências; a assimilação dos conceitos de interdisciplinaridade e das suas implicações pelos corpos docente e discente habituados ao modelo tradicional limitado à sala de aula, à transmissão de fórmulas e à cobrança por acúmulo de conhecimento, sem necessariamente avaliação da sua aplicabilidade; as frágeis relações de trabalho pontua-

das pela má-remuneração, alta rotatividade e sobrecarga de docentes; e a escassez de recursos materiais, inclusive laboratórios. E, por fim, a estrutura seriada, por módulos ou semestres, que dificulta a condução do ensino por competências devido à dispersão e fragmentação do conhecimento em disciplinas, ministradas em tempos distintos, mas não impede, definitivamente, sua implementação, visto que existem experiências pedagógicas que superam as limitações da modulação e seriação.

Apesar de certas disciplinas serem consolidadas e estarem inseridas nos currículos historicamente e da atual legislação brasileira indicar áreas a serem contempladas nos projetos pedagógicos do país, as instituições educacionais têm livre arbítrio para incluir novas disciplinas nos seus cursos e definir seus mecanismos de abordagem do conhecimento. Sobre isso, a Fundação Darcy Ribeiro<sup>26</sup> afirma: “a forma de inserção e abordagem das disciplinas num currículo escolar é em si mesma indicadora de uma opção pedagógica de e propiciar ao aluno a construção de um conhecimento fragmentário ou orgânico e significativo, quanto à compreensão dos fenômenos naturais, sociais e culturais”.

Para os bacharelados em jornalismo, por exemplo, as Diretrizes oferecem uma base nacional, porém permitem a diversificação com introdução de outras disciplinas que assegurem o ajuste às demandas de professores e estudantes e à realidade local. Além do mais, mesmo as disciplinas do núcleo comum podem ser ministradas de maneira que contemplem especificidades, por meio de trabalhos de campo, discussão de textos sobre objetos regionais etc.

Uma opção<sup>27</sup> é a organização do currículo por conceitos-chave (realidade local, tempo, ética etc.), com disciplinas de diversos campos do conhecimento, mas com os mesmos objetos de estudo e objetivos, abertas ao diálogo e conduzidas por uma equipe plural. Podem ser fios condutores um objeto de estudo ou um projeto de intervenção, por exemplo, desde que tenham como foco central a compreensão global e profunda da realidade. Se mantida a “disciplinarização” arraigada na cultura brasileira, a instituição pode estabelecer a alternância de aulas específicas por disciplina com aulas e atividades extra-classe conjuntas, que agrupem dois ou mais professores e permitam a prática docente articulada na execução de exercícios com propósitos afins. Trata-se de um avanço sobre a multidisciplinaridade – abordagem de um tema por diferentes disciplinas a partir de um planejamento integrado – e diferencia-se da simples execução de projetos temáticos, que se debruçam sobre temas de interesse do grupo. Em Salvador (BA), há uma experiência neste sentido. O projeto pedagógico<sup>28</sup> do bacharelado em comunicação social com habilitação em jornalismo do Centro Universitário da Bahia –

---

<sup>26</sup> INTERDISCIPLINARIDADE. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro. Disponível em [http://www.fundar.org.br/temas/texto\\_7.htm](http://www.fundar.org.br/temas/texto_7.htm), acesso em 2 de julho de 2008.

<sup>27</sup> INTERDISCIPLINARIDADE. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro. Op. cit.

<sup>28</sup> PROJETO PEDAGÓGICO do bacharelado em comunicação social com habilitação em jornalismo do Centro Universitário da Bahia – FIB. Salvador: Centro Universitário da Bahia – FIB, agosto de 2007. (Mimeografado).

FIB, criado no segundo semestre de 2000, objetiva a formação holística e crítica do acadêmico, proporcionando o desenvolvimento de suas habilidades e competências para compreensão dos desafios que lhes são apresentados, análise do contexto, e proposição de soluções jornalísticas inovadoras, eficazes e eficientes. Busca formar profissionais capazes de interagir, analisar, criticar, questionar e transformar sua realidade, baseado na legislação em vigor e nas três premissas institucionais (ética, empreendedorismo e responsabilidade social).

A FIB visa a formação de jornalistas com conhecimento sobre a realidade em que vão atuar; alia o conhecimento teórico à prática jornalística; e aproxima o estudante do mercado profissional por meio do exercício laboratorial. São ofertadas disciplinas voltadas para questões políticas, sociais, culturais, econômicas, éticas, lingüísticas, tecnológicas e de atualidade, e aquelas específicas e diretamente ligadas à prática do jornalismo, além de atividades complementares (monitoria, vivências, visitas técnicas etc.), iniciação científica, inserção no mundo do trabalho, e extensão para contato com a comunidade. A carga horária é de 2.820 horas/aula, incluindo o Trabalho de Conclusão de Curso e as atividades complementares preconizadas pela legislação em vigor. A graduação, até então, é exclusivamente presencial.

Como estratégia, o curso pauta-se por trabalhos interdisciplinares (TI), em todos os semestres, com associação da iniciação científica dos estudantes através da pesquisa aplicada - cujos resultados são apresentados em forma de relatórios ou *papers* e seminários temáticos - à aplicação de conceitos e técnicas do jornalismo e experimentação em produtos laboratoriais (jornal especializado, jornal institucional, site, portal, documentário e/ou grande reportagem radiofônica e televisiva, e noticiário radiofônico e televisivo com periodicidade pré-estabelecida e projeto gráfico-editorial específico), sempre sob a orientação de professores e com acompanhamento de técnicos especializados nas áreas de fotografia, cinegrafia, edição de imagens, edição de áudio e sistema de informação.

Por um lado, a pesquisa possibilita a valorização do *background* do aluno, a atuação com casos reais, a identificação das demandas das comunidades e do mercado de trabalho, e a busca de solução para elas. Por outro, o trabalho laboratorial estimula a prática da apuração, interpretação, redação e edição e a utilização de recursos imagéticos e de design para apresentação das mensagens jornalísticas, a partir da reflexão e análise de técnicas, conceitos, procedimentos produtivos, questões éticas e dos modos de recepção do produto. A experiência viabiliza o contato com a profissão, a reflexão e aplicação de conceitos e técnicas, muitas vezes com inovação da linguagem, da abordagem e do formato.

Os TI integram disciplinas, cujos objetivos e ementas interagem. Cada um envolve de duas a quatro matérias propostas no currículo para aquele semestre, excluindo-se aquelas sem afinidade com a proposta interdisciplinar, facilitando o contato diário entre os docentes participan-

tes, dos professores com os estudantes e do alunado entre si e atenuando os problemas decorrentes da rotina corrida da equipe e da falta de tempo para encontros fora do horário de atividade acadêmica. Considerando a evolução do conhecimento e do mercado, os TI mantêm seus princípios, mas alguns têm seu foco temático e/ou espaço de execução alterados periodicamente. Há flexibilidade desde que haja consenso no grupo da necessidade de alterações e garantia da aplicabilidade técnica e conceitual, em um movimento dialético ação-reflexão-ação. Na fase de planejamento, o corpo docente escolhe um tema transversal para cada bloco de disciplinas (Sertão, Subúrbio de Salvador, Juventude etc.) ligado a um conceito-chave (realidade brasileira, realidade regional, novas tecnologias etc.), garantindo a adesão da equipe à idéia. O tema deve dialogar com as ementas e os objetivos das disciplinas, proporcionando a integração entre elas; possibilitar a elaboração de produtos laboratoriais jornalísticos com pautas pertinentes; e favorecer o desenvolvimento de conhecimento, habilidades, valores e atitudes pelos educandos; e relacionar-se com as carências das turmas e do mercado. Ele é dividido em sub-temas que tangenciam questões sociais, culturais, políticas e culturais de espaço geográfico e propiciam o aprofundamento da realidade. Também nesta etapa, define-se um objetivo geral, metas e tarefas específicas a serem executadas por disciplina, dentro e fora de sala de aula, e as características da avaliação de desempenho dos estudantes.

Na primeira semana letiva, o docente-coordenador do TI discute com o alunado a metodologia, os critérios de avaliação, projeto gráfico e editorial do produto laboratorial e/ou aspectos relativos à pesquisa; e forma os grupos responsáveis pela abordagem de cada sub-tema. Ainda no começo do semestre, exploram-se os conteúdos básicos das disciplinas para a instrumentalização do educando para o trabalho de campo, enquanto os demais são distribuídos entre os meses subsequentes, a depender do nível de complexidade e da demanda em campo. Em aulas e atividades por disciplinas ou conjuntas, são feitas exposições e realizados estudo de caso, debate sobre situações-problema, leitura e interpretação de bibliografia de referência, além da análise de produtos culturais e de comunicação e de pesquisa científica.

A sistemática é única para os três blocos iniciais do curso. Cada grupo revisa a literatura sobre o tema, faz observação *in loco*, coleta de depoimentos de fontes orais, material áudio-visual e documentos, em um processo de apuração com fim jornalístico ou para constituição do relatório ou *paper*. Em seguida, sistematiza e cruza as informações com a bibliografia das disciplinas, redige o texto científico, prepara o seminário e elabora um produto jornalístico. Ao final, apresenta os resultados da pesquisa em seminário temático aberto à comunidade acadêmica, distribui as edições jornalísticas para público pré-estabelecido, divulga o material na mostra laboratorial interna, e encaminha os relatórios para correção pelo corpo docente envolvido.

Na elaboração de produtos jornalísticos, utiliza-se como referencial os procedimentos produtivos de uma redação, inclusive com a exigência de articulação em equipe, respeitando-se os limites inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Parte-se sempre do planejamento da edição, passando pela pauta, apuração, captação e tratamento de imagem, redação, edição e editoração ou finalização do produto audiovisual. Por vezes auxiliado por monitores, os professores acompanham a execução das atividades em que o estudante desenvolve suas habilidades para o exercício da profissão, motivando a reflexão e a explicação técnica e conceitual para a tomada de decisões durante o processo produtivo.

Cada projeto interdisciplinar é coordenado por um docente selecionado pela coordenação do curso. Cabe a ele<sup>29</sup> organizar as discussões acerca da elaboração e da condução do projeto; distribuir tarefas entre os professores; sistematizar e acompanhar a atuação dos colegas docentes; planejar e coordenar atividades extra-classe como visitas técnicas; estabelecer um cronograma de execução das ações; acompanhar o desenvolvimento dos produtos pelos alunos, orientando-os, entre outros procedimentos.

Ocorre avaliação contínua com possibilidade de aperfeiçoamento da proposta em execução. Destacam-se o permanente diálogo entre os professores; reuniões da equipe com e sem participação do coordenador de curso; pesquisa de opinião com os universitários; e análise dos produtos pela coordenação e/ou conselho editorial. Antes da conclusão do período letivo, os docentes reúnem as turmas e a coordenação organiza com os representantes estudantis e o corpo docente, separadamente, encontros para reflexão e redirecionamento, se necessário. O desempenho discente é aferido pelas tarefas propostas para cada etapa e da sua contribuição para o TI, através de auto-avaliação, do relatório do chefe de reportagem/editor/monitor (em caso de produto) e da análise dos professores referenciada por critérios estabelecidos e divulgados desde o início do semestre letivo.

Em geral, os principais desafios são conciliar qualidade gráfico-editorial do produto, periodicidade do produto jornalístico e respeito ao processo pedagógico (“tempo de aprender” do estudante); e reverter resistência do acadêmico habituado ao sistema tradicional de ensino e de avaliação (dificuldade de lidar com a crítica, hábito de copiar, super-valorização da nota, restrição à dedicação extra-classe e a custos adicionais etc.).

Em decorrência deste *modus operandi*, o curso já consolidou seu projeto pedagógico como diferencial em relação aos concorrentes em Salvador (BA). O êxito é atestado pela inserção dos egressos no campo da comunicação – inclusive em postos de liderança e como empreendedores –; pelo resultado no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes de 2006 com

---

<sup>29</sup> PROJETO PEDAGÓGICO do bacharelado em comunicação social com habilitação em jornalismo do Centro Universitário da Bahia – FIB. Op. cit.

conceito e IDD quatro, em uma escola de um a cinco (o melhor do Norte e Nordeste); e pela conquista de prêmios de âmbito regional e nacional destinados a produtos experimentais como o Expocom da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares em Comunicação (Intercom) referentes aos anos de 2006 e 2007. Organizações não-governamentais, empresas e comunidades têm aproveitamento o material gerado no curso no seu dia a dia e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) concedeu bolsas de iniciação científica a projetos deste bacharelado em 2006 e 2007.

### **Considerações finais**

A estratégia pedagógica da interdisciplinaridade, na habilitação em jornalismo do Centro Universitário da Bahia – FIB, propicia a aplicação de conceitos e técnicas jornalísticas; a iniciação à prática da pesquisa científica com utilização de técnicas e métodos como entrevistas e revisão bibliográfica e com preparação de relatório e seminário; e, ainda, a aproximação do estudante do universo em que ele irá operar no futuro já na condição de profissional.

A abordagem interdisciplinar, em geral, estabelece a interação entre diversos ramos das ciências humanas e a comunicação, mais especificamente o jornalismo, e viabiliza a interface entre o ensino, pesquisa e extensão, preconizada como um dos elementos característicos da formação universitária. Assim, o acadêmico exercita sua capacidade de análise crítica e reflexiva, a tomada de postura ética, a criatividade em busca de soluções para os desafios que lhes são postos e a inteligência interpessoal. Desta forma, acredita-se que o curso superior possa proporcionar ao educando a construção do conhecimento com a prática profissional e a investigação científica.

A expectativa é que jornalista qualificado, dentro desta perspectiva, possa identificar as demandas regionais e contribuir para a compreensão e interpretação da realidade pelo público, com vista no fomento à mobilização social e ao pleno exercício da cidadania. Afinal, somente a conscientização, propiciada pela difusão ampla de informações variadas e qualidade, gera condições para a mudança de paradigmas e a intervenção social. Os cursos de jornalismo de todo o país têm papel fundamental neste processo, inclusive como estratégia para consolidação da exigência da formação superior para o exercício da profissão.

### **Referências**

BARROS, Gílian Cristina. **Competências e Habilidades - Síntese 05**. Paraná. Disponível em [http://br.geocities.com/gilianb\\_nte/ws\\_pessoal/corpo/sinteses/sint\\_05.htm](http://br.geocities.com/gilianb_nte/ws_pessoal/corpo/sinteses/sint_05.htm), acesso em 22 de janeiro de 2008.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. In: Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares a Área de Comunicação Social e suas Habilitações. Resolução CNE/CES nº 16, de 13 de março de 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES162002.pdf> , acesso em 22 de maio de 2008.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Parecer CNE/CES 67/2003, de 11 de março de 2003. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf> , acesso em 22 de maio de 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Profissional – referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instrumento de avaliação para autorização de cursos de graduação - bacharelados e licenciaturas - do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Portaria nº 928, de 25 de setembro de 2007. Disponível em [http://www.inep.gov.br/download/condicoes\\_ensino/2007/Portaria\\_928\\_2007\\_%20Autorizacao\\_Bacharelado\\_Licenciatura.pdf](http://www.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2007/Portaria_928_2007_%20Autorizacao_Bacharelado_Licenciatura.pdf) , acesso em 21 de maio de 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CES 583/2001, de 04 de abril de 2001. In: Diário Oficial da União de 29 de outubro de 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf> , acesso em 22 de maio de 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Padrões de Qualidade para Cursos da Área de Comunicação Social. Brasília: Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/rjornalismo.pdf>, acesso em 12 de janeiro de 2008.

BASES DE UM PROGRAMA NACIONAL de Estímulo à Qualidade da Formação em Jornalismo. Vila Velha (ES): Congresso Nacional dos Jornalistas Extraordinário, 1997. Disponível em <http://www.fnpi.org.br/pnqfj.php>, acesso em 12 de janeiro de 2008.

DELUIZ, Neise. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: implicações para o currículo.** Disponível em <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273b.htm>, acesso em 21 de janeiro de 2008.

FLIZIKOWSKI, Marcio Rogério. **Interdisciplinaridade no Ensino de Jornalismo: a construção de uma caminhada.** Florianópolis (SC): 7º Fórum Nacional de Professores de Jornalismo, 2004. Disponível em <http://www.fnpi.org.br/grupos.php?det=53> , acesso em 27 de dezembro de 2007.

GENTILE, Paola; BENCINI, Roberta. **Construindo Competências: entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra.** Disponível em [http://eproinfo.proinfo.mec.gov.br/Upload/ReposProf/Tur00457/img\\_upload/7524835466.htm](http://eproinfo.proinfo.mec.gov.br/Upload/ReposProf/Tur00457/img_upload/7524835466.htm), acesso em 12 de janeiro de 2008.

INTERDISCIPLINARIDADE. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro. Disponível em [http://www.fundar.org.br/temas/texto\\_7.htm](http://www.fundar.org.br/temas/texto_7.htm), acesso em 2 de julho de 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Competência: conhecimento e competências no trabalho e na escola.** Disponível em <http://www.senac.br/informativo/BTS/282/boltec282a.htm> , acesso em 12 de janeiro de 2008.

PROJETO PEDAGÓGICO do bacharelado em comunicação social com habilitação em jornalismo do Centro Universitário da Bahia – FIB. Salvador: Centro Universitário da Bahia – FIB, agosto de 2007. (Mimeografado).