

Percurso Acadêmico de Egressos de Relações Públicas em Histórias de Vida e Formação¹

Juliane Martins²

Resumo

Este artigo busca compreender a formação acadêmico-profissional de egressos de Relações Públicas no contexto das competências, abordagem utilizada ao se delinear o perfil profissional desde que se implantaram as diretrizes curriculares de graduação. Para isso, foi escolhido o método história de vida e formação, efetivado por meio de entrevistas, bases para a produção de narrativas. Como resultado, destacou-se a importância de uma formação geral, articulando competências transversais e específicas no processo ensino–aprendizagem dos cursos.

Palavras-chave: formação acadêmico-profissional; competências; Relações Públicas; diretrizes curriculares; projeto pedagógico de curso.

INTRODUÇÃO

A formação de nível superior tem sido influenciada por mudanças socioeconômicas ao longo do tempo. As organizações produtivas, por exemplo, colocam a necessidade de um alinhamento entre a formação acadêmica e o trabalho, o que está sendo proposto por meio das competências, conceito mundialmente presente em ambos os contextos (ANEAS, 2017).

A gestão de pessoas por competências nas organizações se baseia na estratégia empresarial, dentro de parâmetros de competitividade, e envolve os processos de seleção, desenvolvimento e avaliação de pessoas (DUTRA, 2017). Na educação, a abordagem por competências tem buscado direcionar um trabalho com a vivência de situações reais e complexas, para mobilização de saberes – conhecer, fazer e ser (ZABALA; ARNAU, 2010).

Nesse caso, a revisão dos projetos pedagógicos de curso (PPCs) é uma constante, em vista de entender o perfil profissional solicitado socialmente, por vezes trazendo precarização à formação acadêmica. Entretanto, uma perspectiva formativa mais completa, procura desenvolver competências como cidadania, diversidade, ética, solidariedade e sustentabilidade, incentivando a visão crítica e reflexiva sobre a prática profissional.

O cenário das competências será enfrentado cada vez mais pelos egressos dos cursos superiores no contexto atual do mundo do trabalho, como comenta Lima (2011). O conceito³ e a aplicação das competências na educação têm sido um desafio, o que foi constatado em pesquisa de Ferrari, Martins e Theodoro (2020) com cursos de Relações Públicas. Os resultados mostraram como a operacionalização

¹ Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho (GT) Comunicação, Ensino e Estratégias Docentes, atividade integrante do XV Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas.

² Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), especialista em Comunicación Científica pela Universitat Pompeu Fabra (Barcelona-Espanha) e bacharel em Comunicação Social – Jornalismo pela PUCPR. Professora do curso de Comunicação Institucional da Universidade Federal do Paraná. E-mail: professorajuliane@ufpr.br

³ O conceito de competência adotado pela autora está baseado em Machado (2016, p. 98), que define uma pessoa competente como aquela “[...] capaz de mobilizar o que sabe para realizar o que deseja. [...] Não basta desejar, não basta conhecer, é preciso competência para realizar”.

das competências nos PPCs e nas práticas docentes não é facilmente compreendida.

Estudo de Clokie e Fourie (2016) aponta que as empresas exigem mais que competências técnicas de egressos, enfatizando a importância de competências genéricas. Pesquisa de Calvo e Cervi (2017) indicou que os PPCs da área de comunicação devem investir na reflexão teórica, no olhar crítico dos contextos comunicativos, em especial pelas transformações provocadas pela cultura digital. Um enfoque mais humanista é capaz de desenvolver competências críticas, analíticas e éticas, promovendo uma formação geral sólida. O estudo também apontou que se devem ofertar mais disciplinas optativas que obrigatórias, para o estudante definir seu percurso acadêmico.

Hoje as diretrizes curriculares são colocadas como um referencial na organização dos PPCs, permitindo a escolha dos conteúdos de acordo com o perfil do egresso pretendido, inclusive para atender demandas locais, além de orientar sobre atividades complementares. A perspectiva é um projeto baseado na relação teoria-prática, que desencadeie uma formação processual e contínua.

Nesse cenário, a formação se alinha a uma perspectiva educativa contemporânea, tanto como concepção pedagógica quanto na realidade dos ambientes de aprendizagem, com o professor desenvolvendo práticas em sintonia com os estudantes, que são estimulados a construir a própria aprendizagem. Conforme Rué (2009), essa é uma mudança cultural, na prática docente, na compreensão e orientação das atividades discentes.

Ao relacionar processo ensino-aprendizagem com acompanhamento de egressos, este artigo traz um recorte da tese de doutorado elaborada pela autora e orientada pela profa. dra. Maria Aparecida Ferrari, com o objetivo de compreender a formação acadêmico-profissional de egressos de Relações Públicas no contexto das competências. Na sequência vai ser apresentada a metodologia de pesquisa adotada, alinhada ao propósito de buscar o entendimento sobre o que foi formativo na trajetória desde o ingresso no curso.

METODOLOGIA

A abordagem qualitativa foi escolhida neste estudo, a partir de pesquisa narrativa na modalidade história de vida (CRESWELL, 2014). Como método de pesquisa, a história de vida começou a ser utilizada pela Sociologia no início do século 20. Com o tempo, a área da Educação passou a incorporá-la como metodologia e também a incluiu como instrumento de formação, na educação de adultos, avaliação de competências e de aquisições experienciais (JOSSO, 2006).

A experiência de vida das pessoas é entrecruzada por vivências sociais, profissionais e educativas. Nessa direção, a vertente da história de vida e formação foi entendida como uma maneira de se construir conhecimento (JOSSO, 2010b). Tem como base uma narrativa que foca a formação e as aprendizagens das pessoas. O destaque está no processo reflexivo decorrente da história de vida,

seguido de uma narrativa oral e depois uma narrativa escrita. Para Josso (2004, p. 205), “as histórias de vida elaboradas por adultos inscritos num curso universitário abordam a questão do lugar e do sentido dos seus estudos universitários na dinâmica da sua vida”.

Com essa perspectiva, é possível compreender como cada pessoa vê a formação que teve durante a graduação e como ela reverbera na trajetória profissional, compartilhando suas histórias. O processo acontece no interior do sujeito e é revelado por meio da linguagem e, posteriormente, ordenado para que seja compreendido por outras pessoas.

Nesta investigação, houve reelaboração da proposta mencionada por Josso nas diferentes obras citadas. A ideia é de que a narrativa vem da trajetória pessoal, educativa, profissional e de outras aprendizagens que tenham contribuído para a formação. A escuta da narrativa e sua produção escrita foram realizadas pela pesquisadora, após um processo que incluiu o primeiro contato para explicar a pesquisa, seus procedimentos e falar do termo de consentimento livre e esclarecido; depois a entrevista em si, gravada em áudio; seguida da produção da narrativa de cada entrevista; e, por fim, o envio desse texto para validação.

A narrativa de formação (JOSSO, 2010a) é uma fração do que a pessoa experienciou em sua vida. É a lembrança, a partir da memória, de algo que aconteceu, mas por ocorrer de modo fragmentado, a escrita da narrativa busca dar sentido. A partir das pesquisas realizadas por Josso (2010b, p. 71-72), as narrativas dos estudantes universitários participantes do estudo com ela revelaram:

competências diversas, adquiridas de diferentes maneiras, tanto pessoais – emotivas, afetivas, intelectuais – como técnicas – saber desembaraçar-se com objetos e procedimentos sociais –, ou relacionais – estilo de vida e de convivibilidade. Falam também de conhecimentos: quer se trate da descoberta de fatos humanos e sociais, cuja existência lhes era desconhecida, quer se trate da tomada de consciência de significados novos e enriquecedores para a compreensão de si próprios ou do ambiente que os rodeia. Em todos os casos, um “gene”, um “choque”, uma curiosidade, a maturação de uma questão ou ainda de um exercício efetuado com perseverança estão na origem dessas competências, descobertas e significados.

Josso (2006, p. 23) explica que um adulto ao entrar na universidade tem projetos pessoais, profissionais ou de vida que direcionam sua formação. Os estudantes esperam que “os saberes e o saber-fazer [...] encontra[dos] deverão ter sentido e serem eficazes, em sua cotidianidade, de seres humanos, profissionais e cidadãos”. Ela comenta que um procedimento biográfico ajuda no esclarecimento de aquisições de novas competências ou no aprofundamento das existentes, pois é um trabalho realizado tendo como base um relato de experiências formadoras.

Para Ferrarotti (2010, p. 50), o método reveste-se de uma ciência verdadeira, entendido por ele como voltado ao particular e ao subjetivo, tendo condições de resultar num conhecimento geral e de ser extrapolado para o coletivo. Explica que para entender o método, é necessário suplantar o

modelo científico hegemônico e voltar-se a uma razão dialética, porque só ela “permite alcançar o universal e o geral (a sociedade) a partir do individual e do singular (o homem)”. Perspectiva corroborada por Martino (2018), que trata da unicidade de uma vida, no entanto com potencial de refletir vivências coletivas.

Essa reflexão ajuda a aprofundar a discussão em torno da história de vida como método de investigação e de formação. Nesse sentido, destaca-se sua extrapolação produtiva na área de comunicação, apesar de Martinez (2015) comentar a pouca utilização no campo, provavelmente por se exigir bastante do pesquisador, mas defende seu vínculo com a comunicação. Esse ponto de vista referenda-se em Ferrarotti (2010, p. 46, grifo original), quando afirma que: “as formas e os conteúdos de uma narrativa biográfica variam com o interlocutor. Dependem da interação que serve de campo social à comunicação. Situam-se no quadro de uma reciprocidade relacional”.

Martino (2016) faz a defesa das narrativas como elemento epistemológico da comunicação, em termos relacionais, cognitivos e afetivos. No ato comunicacional, os participantes compartilham ambientes de reciprocidade, buscam por entendimento e estabelecem vínculos. Assim também numa narrativa quando, de certo modo, é possível vivenciar as experiências daquele que as conta e propiciar empatia.

PESQUISA DE CAMPO

A proposta do estudo foi compreender o processo de formação da pessoa a partir da entrada na graduação, baseada numa versão mais limitada da história de vida (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A entrevista narrativa começou com uma pergunta geradora de lembranças sobre a escolha do curso, deixando o participante livre para falar sobre o que aconteceu um pouco antes, durante e depois da entrada na graduação, com a expectativa de que tratasse do que tinha sido marcante, aprendizagens consideradas significativas, conhecimentos adquiridos, deficiências sentidas, métodos utilizados, como categorias de análise, pela inspiração nos eixos de investigação apresentados por Nóvoa (2010). Esses itens estavam relacionados aos interesses da pesquisa, portanto considerados tópicos exmanentes, aguardando os relatos imanentes a serem trazidos pelos entrevistados (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003), conforme foram surgindo durante a narração, para enriquecer o diálogo que se realizaria.

Antes do fim da entrevista foi apresentado um quadro de competências, definido por competências gerais e específicas relacionadas à área de comunicação, com base no cruzamento de informações das diretrizes curriculares mais recentes (MEC, 2013a, 2013b), das competências trazidas no relatório do Projeto Tuning (BENEITONE et al., 2007), no Libro blanco de la comunicación (ANECA, 2005) e no artigo de Martínez Clares e González Morga (2018), que trata das competências transversais de estudantes universitários.

A ideia foi entender qual vivência contribuiu para cada competência listada, levando em consideração a graduação, escola ou outros cursos realizados, e experiências pessoais ou profissionais. Também, caso o participante considerasse que a competência ainda estivesse em desenvolvimento, não desenvolvida, se não soubesse ou não achasse relevante, havia possibilidade no quadro. Era livre a marcação nas diferentes opções, porquanto o entrevistado poderia considerar que mais de um item poderia ter contribuído.

Para este artigo, são apresentados os resultados derivados de entrevistas com cinco egressas de Relações Públicas, selecionadas por conveniência, sendo três realizadas presencialmente e duas via internet, entre 2019 e 2020. Foi produzida a narrativa de cada entrevista, num processo de reestoriar (CRESWELL, 2014), reorganizando a história de acordo com uma estrutura cronológica dos acontecimentos, sem qualquer indicação de nomes ou organizações, para preservar o anonimato.

O texto foi enviado às participantes, pensando numa produção colaborativa, pois as considerações e devolutivas eram importantes para o fechamento do processo, além de um retorno às entrevistadas. Também foi solicitado que elas escolhessem um pseudônimo para referência a cada narrativa. O perfil das participantes, em ordem alfabética, é apresentado na figura a seguir.

	ESTADO	IDADE	CURSO	UNIVERSIDADE	PERÍODO	CARGO
ANA SILVA	Amazonas	31	Comunicação Social - Relações Públicas	Pública	2006-2009	Coordenadora de Marketing
CLARA	Rio Grande do Sul	25	Relações Públicas	Pública	2014-2018	Analista de comunicação interna
JULIETA	São Paulo	34	Comunicação Social - Relações Públicas	Particular	2004-2007	Líder de projetos digitais
LUÍSA	São Paulo	34	Comunicação Social - Relações Públicas	Pública	2003-2007	Assistente de comunicação e relações institucionais
PRISCILA	São Paulo	24	Comunicação Social - Relações Públicas	Pública	2013-2018	Pesquisadora

Essas narrativas foram transferidas ao software NVivo de análise qualitativa de dados assistida por computador para auxiliar no processo de codificação. Como indicado por Bardin (2016), a análise de conteúdo seguiu as fases de pré-análise, exploração do material e interpretação. Kelle (2003) ensina que a codificação busca relacionar trechos do texto a categorias já estabelecidas pelo pesquisador ou que serão desenvolvidas pelo contato com o material a ser analisado.

A análise de conteúdo começou pelo processo de codificação, realizado conforme as regras de transformação por recorte, agregação e enumeração dos dados brutos, em uma representação do texto em perspectiva qualitativa (BARDIN, 2016). Martino (2018) realça que se ultrapassa uma visão quantitativa da análise de conteúdo, sendo utilizada para compreender a narrativa, buscando desvendar as mensagens.

As narrativas produzidas pelas histórias de vida contadas levaram a inferências, pela presença das categorias gerais e específicas codificadas, sem a preocupação de uma generalização, mas de interpretação sobre o que foi compartilhado na história de vida. A inferência se fundamenta na presença de palavras, não necessariamente em sua frequência.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS NARRATIVAS

A reflexão em torno de escolher o curso foi o ponto de partida para ativar as lembranças anteriores à entrada na universidade, o período de permanência na instituição e as reverberações das vivências e aprendizagens até os dias atuais. A conversa inicial mostrou a afinidade com perspectivas sobre a área da comunicação como determinante na escolha, em especial pelas humanidades (como o gosto pela escrita e pela leitura). Clara e Luísa destacaram características pessoais que levaram a uma inclinação ao curso, como ser comunicativa (Clara) e, por outro lado, vencer a timidez, uma forma de enfrentar dificuldades que percebia em si mesma (Luísa).

Porém, a escolha esteve envolta em dúvidas, em especial pelo desconhecimento sobre o curso, como relataram Ana Silva, Clara e Julieta. Luísa e Priscila procuraram orientação vocacional para tomar uma decisão. Julieta começou antes o curso de Economia. Ela contou que se questiona hoje sobre isso: *“como fui parar em Economia? Tudo se encaminhava para Relações Públicas, mas fiquei dividida, porque também gostava de entender o cenário econômico e político [...], achei que economia fosse algo mais seguro, até para justificar para a minha família essa escolha. [...]. Quando disse que ia desistir para fazer Relações Públicas, [meu pai] ficou sem entender, em especial porque não sabia o que significava. Ouvi algumas vezes ele explicando errado para os amigos o que era, dizendo ora que eu fazia Jornalismo, ora Publicidade, mas nunca falava Relações Públicas. [...], como todo relações-públicas há essa dificuldade do entendimento da família. O que posso dizer hoje é que o curso encaixou como uma luva para mim”*.

As entrevistadas apontaram pontos positivos em relação ao período passado no curso. Entre os principais comentários estiveram o desenvolvimento de autonomia e uma mudança como pessoa, talvez fruto do momento de descobertas, como mencionado nas narrativas de Clara, Julieta e Priscila. Luísa mudou de cidade para poder frequentar a universidade.

As amigadas nascidas na época também foram importantes, criando laços duradouros e que ainda estão conservados, como disse Ana Silva. Proporcionar a convivência com pessoas diferentes foi realçada. Clara e Priscila, por exemplo, disseram que antes da universidade o grupo ao seu redor era bem homogêneo e depois encontraram muita diversidade lá. Priscila comentou: *“a formação como sujeito, cidadã, a visão de mundo que desenvolvi foi outra se comparada a dos meus amigos de escola que estudaram em outras instituições de ensino superior. Tínhamos muitos debates no curso, que estimulavam que nos posicionássemos sobre diversas questões”*.

As dificuldades enfrentadas permaneceram na memória, em especial com relação ao ingresso no curso e durante o terceiro ano. As aulas e a infraestrutura foram outros temas presentes. No primeiro caso, Ana Silva lembrou dos professores incentivarem a reflexão e trazerem às aulas bons conteúdos e de modo planejado. Já Luísa criticou que os exemplos mencionados estavam sempre voltados a grandes empresas. Clara achava a maioria das aulas muito tradicionais, por serem expositivas. Como ponto negativo, Luísa e Priscila se decepcionaram com as disciplinas ligadas à profissão. Clara e Julieta sentiram falta de mais disciplinas da área de negócios. Sobre a infraestrutura, Ana Silva e Clara avaliaram que gostariam de ter mais vivência, em especial com relação aos laboratórios. Entretanto, em outros casos, essa perspectiva se expandiu para a existência de boa biblioteca e complexo esportivo, como disse Priscila.

Ao citarem disciplinas importantes para a formação, foram mais mencionadas as de Metodologia, as humanísticas, como Sociologia, e as da área de relações públicas, como Eventos, Teoria de relações públicas e Planejamento em relações públicas. Ana Silva explicou que é preciso *“uma base pautada na teoria para poder ir para a prática um pouco mais consciente. Por exemplo, as disciplinas de Ética e Sociologia, que possibilitam que nós realmente possamos ter uma base para sermos profissionais mais atuantes”*.

Luísa afirmou que a disciplina de Teoria de relações públicas foi *“um divisor de águas, trouxe toda uma base do que são as relações públicas. É minha melhor lembrança em relação a isso”*. Sobre Planejamento em relações públicas, Ana Silva comentou: *“apesar de hoje eu trabalhar com marketing, [sendo] [...] responsável pelas campanhas de produtos, serviços, processos, cenários... Todos esses desafios partem de um planejamento. Para desenvolver uma campanha, preciso começar um projeto de base, fazer um briefing, ver em que situação se encontra, onde devo chegar, quais as estratégias a utilizar, que meios de comunicação, qual público preciso atingir... Então tudo isso está no DNA de quem estudou Relações Públicas”*.

Os professores tiveram grande destaque durante a formação, elas comentaram dos que foram marcantes em suas trajetórias, até de lembrarem de recomendar para um trabalho, pelo relato de Luísa, além de indicar caminhos possíveis, como para Priscila no direcionamento para atuar em pesquisa, algo com o que trabalha desde o terceiro ano do curso. Ela conta: *“se eu não tivesse cursado Relações Públicas, não teria ido por esse caminho da pesquisa, porque não teria feito iniciação científica, o que foi determinante nessa minha trajetória profissional. Hoje me sinto realizada, pois o curso atendeu todas as minhas expectativas”*.

Os professores de Ana Silva receberam muitos elogios, vistos como sempre preocupados em se atualizar e sendo considerados em sua narrativa como visionários: *“apesar de não ter disciplinas específicas que acompanhassem a evolução das mídias e das formas de comunicação, [...] já tratavam*

sobre rede social, isso há mais de dez anos, de muitas novidades que se precisa dominar atualmente. Com os professores aprendi realmente sobre diagnóstico, planejamento, sobre comunicar as mensagens da linguagem técnica para os diferentes públicos. Acredito que melhorei a questão da redação, a visão crítica também, por meio dos trabalhos e das leituras realizadas”.

Diversos comentários explicitaram características visíveis em sala de aula, em especial pelas práticas pedagógicas adotadas, como propor atividades diferenciadas, em que a escolha do método ajudou na aprendizagem. Julieta ainda lembra de uma paródia criada, incentivada por um professor que trabalhava com dramatização: *“o meu grupo fez um musical para apresentar conceitos de relações públicas. Cada um tinha a liberdade para se expressar, para demonstrar os conhecimentos na área. Lembro de alguns conceitos hoje por causa da música que criamos, ficou bem enraizado. Fizemos uma paródia inspirados em técnicas de professores de cursinho. Até sei a música ainda”.*

Seguindo proposta semelhante, a música “A banda”, do Chico Buarque, foi significativa para Ana Silva na aula que tratou sobre massa e multidão: *“foi uma aula diferente, que significou muito para mim”.* Ela destacou que escolheu seu tema para o trabalho de conclusão de curso (TCC) inspirada nessa experiência, abordando outras formas de ensinar com jovens universitários, principalmente na vertente cultural. Além disso, o estímulo de realizar trabalhos externos com entidade filantrópica ficou marcado para Ana Silva, como uma forma de deixar um legado para uma instituição, fora a valorização em unir teoria e prática.

A relação com a futura atividade profissional era indispensável para Clara, que adorava quando havia palestras com profissionais atuantes na área. Para ela, esses momentos eram interessantes principalmente por serem atividades práticas, pois sua avaliação é que alguns professores não eram tão bons por optarem por métodos entendidos como obsoletos, *“eu gostava de quando os professores levavam pessoas para conversar com a gente. Pena que alguns não buscam essa opção e ficam um pouco obsoletos, aí falta a parte da aplicação, nunca vai ser perfeito. Porém, quem se empenha em fazer isso, vai ver que funciona para os alunos”.*

As atividades práticas estiveram entre os métodos mais comentados, como pontuaram Ana Silva, Clara e Julieta. Foram citados ainda os seminários, com valorização da importância deles na formação – como expôs Luísa em relação à contribuição que trazem hoje à atividade profissional quando precisa fazer uma apresentação⁴; os projetos interdisciplinares ou integrados e as visitas técnicas.

⁴ Luísa comentou: *“na época, você não entende porque faz tanto seminário, mas depois, conversando com o seu chefe, para apresentar um projeto em público, vê que quanto mais apresentações fizer, melhor será a sua habilidade de apresentar um projeto dentro do ambiente de trabalho. Ou seja, o quanto a graduação pode desenvolver no estudante novas competências. O que nem sempre fica claro durante a graduação”.*

Apesar de conseguirem se dedicar aos estudos como gostariam, a inserção no mundo do trabalho foi uma preocupação sempre presente. A intenção era sair com alguma experiência profissional do curso, assim, o estágio foi destaque da fala sobre o período da graduação, tanto pela possibilidade de atuação e visão sobre a área quanto em mostrar os caminhos possíveis.

A outra atividade formativa mais citada foi a realização de disciplinas em outros cursos e a participação em eventos. Clara, inclusive, atuou como monitora em eventos. Priscila, por ser bolsista de iniciação científica, representou a universidade em dois congressos e esteve em evento internacional. Clara e Luísa participaram de atividades de extensão. Julieta e Priscila disputaram atividades esportivas pela universidade. Foi mencionada a importância das diversas atividades formativas na relação da teoria com a prática, acrescentando muito à formação do estudante.

Nenhuma delas realizou intercâmbio no exterior, no entanto, Clara, Luísa e Priscila revelaram que gostariam de ter tido a oportunidade. Julieta conseguiu fazer após a graduação. Luísa até comentou que deveria haver o incentivo tanto para essa modalidade quanto para iniciação científica durante o curso. Entre essas participações listadas, diversas podem figurar como atividades complementares para integralização dos cursos, como indicam as diretrizes curriculares na composição dos projetos pedagógicos.

Aprendizagens significativas

Ter construído uma base na área de estudo foi um tema recorrente nas narrativas. Nesse caso, consideraram que tiveram uma formação integral, que contribuiu para serem quem são hoje, tanto que Julieta e Luísa chegaram à conclusão de que a parte técnica foi menos importante no curso. Julieta comentou: *“entendo a universidade como desenvolvimento de pensamento crítico, principalmente eu que trabalho com tecnologia, com mídias sociais. Os alunos têm uma cobrança para aprender a mexer com o Facebook, mas ele muda toda a semana, não tem que ter só o conhecimento técnico. Desenvolver o pensamento crítico independe de ser o Facebook, o Instagram, o YouTube, porque você vai conseguir ter uma boa análise do que precisa fazer para o seu cliente ou para a empresa onde você trabalha”*.

Luísa trouxe que: *“o que senti falta na formação mais técnica foi compensado pela capacidade de repertório [...]. Não aprendi a fazer evento na faculdade, mas quando eu fui à prática, soube materializar. Sei que o que aprendi me levou a isso, porque me deu expertise de como correr atrás desses instrumentais para fazer a coisa acontecer. De ter um miolo sólido”*.

Clara, Julieta e Luísa se compararam a profissionais da área de comunicação com os quais têm contato para reafirmar esse vínculo com toda uma base proporcionada pelo curso. Julieta considerou: *“vejo que consigo ter um olhar maior de análise de cenários, enquanto as pessoas ficam mais focadas em um determinado ponto que elas trabalham. Tenho uma visão do todo, dos impactos*

derivados das escolhas que eu faço. Isso tem a ver com o que era trabalhado no curso. Os professores enfatizavam muito essa questão da avaliação de cenários, porque para poder propor qualquer programa de comunicação, antes de tudo, tinha que ter essa análise”.

Luísa refletiu que: *“todas as disciplinas, bem ou mal, foram transformadoras, deram o olhar humanista, do diálogo com o outro e de empatia, a noção de públicos diferentes, de seus interesses e necessidades, do relações-públicas como mediador e conciliador. Quando vou falar com um gestor, tenho que chegar ‘vendendo o meu peixe’, consigo passar essa visão do outro, de público, de quem está do outro lado e de como dialogar com essa pessoa da melhor forma. Os gestores reconhecem isso. O curso me trouxe essa bagagem importante, algo que eu não teria nem em Jornalismo, nem em Publicidade, que é essa visão do todo, de mundo, do mix de comunicação, do diálogo entre as áreas. Isso está muito claro na minha cabeça. Percebo que algumas pessoas têm mais dificuldade em fazer essas conexões”.*

Para Ana Silva, o que traz ainda hoje do curso é a importância de se trabalhar a comunicação de modo integral. *“a forma que as relações públicas têm de ser um grande maestro, gerenciando várias atividades ao mesmo tempo para que a comunicação flua. Vi esse valor das relações públicas na prática, de poder colocar tudo isso de alguma forma no dia-a-dia. Eu consegui vivenciar depois, na prática profissional, esse aprendizado”.*

As entrevistadas apontaram o amadurecimento que conquistaram a partir da graduação e disseram que foi bastante válido como pessoa ter passado pela universidade. Luísa viu que pela oportunidade de ingressar no curso sentiu que a condição de vida mudou para ela. Clara descreveu que todo o contexto para além das aulas trouxe um *“aprendizado de uma maneira mais total, de trocas, de experiências, de pensamentos, de ir além, buscar outras coisas. No colégio é tudo na mão, o que muda na graduação”.*

Saber trabalhar em equipe e desenvolver visão analítica e crítica foram diferenciais que também valorizaram na formação. Ao contar sobre o que aprenderam, vieram à mente conteúdos marcantes, como sobre pesquisa, análise de cenário, relacionados ao projeto experimental ou TCC, conceitos de massa e multidão, mix de comunicação e noção de públicos. Julieta comentou que quando trabalhou numa agência, atuando com redes sociais no relacionamento de marcas com influenciadores digitais, na época algo que ainda estava começando, aplicou vários conceitos de relações públicas aprendidos na graduação. *“Hoje, a migração para o digital é uma realidade, temos que ser ‘PRigitais’”.*

Todas as entrevistadas relataram uma visão positiva sobre a formação, considerando-se satisfeitas com o curso. Julieta e Luísa relataram a saudade que têm do período. Clara e Julieta sentem por não ter aproveitado mais, e Luísa acha que deveria ter feito iniciação científica. Outras

questões levadas em consideração foram: ter aprendido coisas novas, para Clara; e vivenciar a área acadêmica, pela condição de passar pelo ambiente universitário (Priscila). Para Julieta, uma constatação após a graduação foi de que o estudante também é responsável pela própria formação, pois nem tudo deve ser obrigação da universidade.

Alguns comentários feitos foram considerados como conselhos para o curso. Certas sugestões iam ao encontro de uma organização da matriz curricular, como mais “janelas” para cursar disciplinas optativas. Outras indicações foram no sentido de ajudar o estudante durante a graduação, como implantar um programa de mentoria, que auxiliaria a ter mais clareza no caminho a seguir, como indicado por Luísa, pela própria dificuldade que sentiu durante o curso, explicou: *“mesmo tendo participado ativamente da semana de recepção aos calouros, senti falta de uma introdução formal ao curso por parte da coordenação [...]. Durante a graduação, faltaram feedbacks, que poderiam acontecer a partir de orientações, de programas de mentoria, para o estudante não ficar tão no escuro”*.

Ana Silva tratou de competências que precisariam ser desenvolvidas nos futuros profissionais, como flexibilidade, boa escrita, saber se comunicar, ser proativo e ter iniciativa, sendo que não devem se restringir a “caixinhas”. De acordo com ela: *“acredito que o curso de Relações Públicas precisa transmitir cada vez mais para os alunos que eles devem estar preparados para tudo. Passamos muitos anos precisando mostrar para a sociedade (e até para nós mesmos) quem somos, que não servimos só o ‘cafezinho’... Vamos além, somos estratégicos, estamos relacionados à gestão. Enfim, é um sentimento que eu tenho. Às vezes, passamos mais tempo buscando essa autoafirmação da profissão do que realmente praticando relações públicas”*.

Competências

Como mencionado anteriormente, a questão das competências foi apresentada ao final da entrevista na forma de quadro elaborado com base no referencial teórico, buscando entender o que contribuiu ou tem contribuído para o desenvolvimento de cada competência listada. Poderiam ser apontados a graduação, a escola ou outros cursos realizados, as experiências pessoais e as profissionais.

No caso da graduação, chegou-se a: capacidade de pesquisa, seleção e análise de informações; comunicação escrita; comunicação oral; conhecimento sobre a profissão; dominar linguagens e técnicas relacionadas à área de estudo; entender e interpretar o contexto; exercer a docência na área de estudo; ler e interpretar textos; pensamento crítico sobre a realidade; preocupar-se com o interesse público; produção de conhecimento na área de estudo; reflexão teórica sobre a prática; relacionamento interpessoal; respeitar o pluralismo de ideias; trabalhar em equipe; e valorizar e respeitar a diversidade e a multiculturalidade.

As competências pensamento crítico sobre a realidade e entender e interpretar o contexto mostram que o ambiente da educação superior proporciona experiências em seus diferentes espaços para o desenvolvimento de raciocínio, reflexão e ampliação de horizontes. A convivência entre diferentes pessoas e visões heterogêneas de mundo, muitas vezes representadas pelos novos grupos que passam a fazer parte do cotidiano dos estudantes e dos trabalhos desenvolvidos em equipe, foram realçadas pelas competências valorizar e respeitar a diversidade e a multiculturalidade e respeitar o pluralismo de ideias.

Confirma-se a necessidade de se desenvolver competências consideradas transversais em conjunto com as competências acadêmico-profissionais específicas, o que esse resultado demonstra estar acontecendo nos demais itens apontados, com destaque para a reflexão teórica sobre a prática que as egressas entenderam como manifestada pela graduação.

Em relação à experiência profissional, as competências mais relatadas foram: adaptar-se a mudanças; aperfeiçoamento de práticas profissionais; aprendizado contínuo; autonomia; conviver com poder e fama; dominar linguagens e técnicas relacionadas à área de estudo; elaborar e gerir projetos; inovação; liderança; relacionamento interpessoal; resolver problemas; respeitar o pluralismo de ideias; tomar decisões; trabalhar em contextos internacionais; trabalhar em equipe; e usar tecnologias de informação e comunicação.

Dominar linguagens e técnicas relacionadas à área de estudo; relacionamento interpessoal; respeitar o pluralismo de ideias e trabalhar em equipe foram competências também citadas na graduação. No caso de usar tecnologias de informação e comunicação, a constante atualização de sistemas, plataformas e ferramentas faz com que exista esse descompasso, apontado inclusive por Julieta, que não vê como necessário o foco no conhecimento técnico durante a graduação.

Em relação à experiência pessoal: aprendizado contínuo; compromisso com a preservação do meio ambiente; compromisso ético; comunicar-se em outro idioma; criatividade; curiosidade; empreendedorismo; humildade e responsabilidade social e cidadania. Igualmente mencionada na experiência profissional esteve a competência aprendizado contínuo.

A competência compromisso com a preservação do meio ambiente foi assinalada unicamente por Ana Silva como tendo sido desenvolvida na graduação, para as demais, esse item sobressaiu-se na experiência pessoal. A realidade vivenciada por ela, do estado do Amazonas, reflete-se no contexto da universidade, provavelmente explorado durante o curso.

Nos casos de conviver com poder e fama e comunicar-se em outro idioma não houve qualquer menção para o item graduação, apesar de Julieta comentar que sua universidade incentivava o estudo de idiomas. Para esta competência, as maiores citações foram em experiência

pessoal e em outros cursos, relativamente à frequência em escola de idiomas. Para conviver com poder e fama, a maioria considerou que desenvolveu na experiência profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a proposta da história de vida e formação, foram articuladas as esferas da aprendizagem e da formação de nível superior, procurando entender a contribuição do que permaneceu na memória sobre aquele momento e foi formativo até os dias de hoje. Dar voz a egressas de cursos de Relações Públicas que estão no mundo do trabalho oportunizou a compreensão sobre a graduação fornecer uma base para atuar na área, pelos aprendizados identificados nessa etapa da vida. Todas reconheceram isso.

Por exemplo, a questão dos públicos para Clara foi algo específico em sua lembrança, um repertório vindo da teoria, aprimorado como técnica depois pelas vivências no mundo do trabalho. Pensar, analisar, questionar foram estimulados antes, quando foi instigada a participar de momentos de reflexão sobre o assunto. Depois, quando precisou mobilizar esses saberes, colocou-os em ação, mostrando a colaboração do curso no desenvolvimento de competências.

Também afloraram competências relacionadas à socialização, como respeitar o pluralismo de ideias, trabalhar em equipe e valorizar e respeitar a diversidade e a multiculturalidade. Isso porque a universidade permite que aconteçam diferentes encontros, todos com potencial de serem formativos durante o tempo em que se está na graduação. O ambiente universitário forneceu essa possibilidade da convivência, de várias opiniões e pessoas de origens diversas, ao contrário do que muitas vezes as narradoras estavam acostumadas, como comentaram Clara e Priscila.

Os relatos trouxeram que ter passado pelo curso levou a uma transformação, pelo repertório construído em termos pessoais e profissionais. Numa visão das competências em aspectos cognitivos, técnicos, comportamentais e emocionais, como as egressas expressaram nas narrativas. O percurso na graduação mostrou a integração de uma formação geral e outra mais específica (profissional), compreendendo a formação como construção de saberes numa ideia integral da pessoa em toda a sua complexidade.

Entre os achados, percebi que a formação deve ir além de técnicas e ferramentas que em curto prazo ficam obsoletas, em direção a aspectos mais amplos, de uma formação que ajude a analisar cenários, conviver com as pessoas e com o constante devir, complexo e incerto, em que são confrontadas opiniões e expectativas, resultando em dúvidas de como seguir em frente.

Voltar-se a uma formação plural que seja crítico-reflexiva, valorize diferentes saberes, a compreensão do mundo e do outro, o diálogo, a escuta, a sensibilidade, a empatia, a solidariedade, a

sustentabilidade, a equidade. Como isso pode ser conquistado no tempo em que o estudante está na graduação? Pela integração de competências transversais à matriz curricular e às práticas pedagógicas, articulando conhecimentos e experiências de aprendizagem, em espaços e tempos diversos. Incentivar a integração da teoria com a prática, a realização de atividades formativas, por meio de projetos de pesquisa e extensão, centros acadêmicos, atléticas, intercâmbios; de modo a contribuir no desenvolvimento do estudante como pessoa, inserido num contexto social, cultural, ambiental e econômico, cujo quadro se apresenta sempre contraditório e desafiador.

A partir das narrativas com egressas foi possível compreender a formação acadêmico-profissional, tendo como fim prático contribuir para a reflexão de professores e coordenadores sobre possíveis contribuições a PPCs de Relações Públicas, além de incentivar a continuidade de estudos nesse sentido, em especial no momento em que os primeiros egressos pelas últimas diretrizes curriculares começam a ingressar no mundo do trabalho, podendo ser convidados a avaliar o curso para colaborar na formação de futuros estudantes.

REFERÊNCIAS

ANEAS, A. Nativos digitais y aprendizajes en el siglo XXI: desarrollo de competencias en la educación superior. In: SANTOS, C. M. R. G.; FERRARI, M. A. (Orgs.). **Aprendizagem ativa: contextos e experiências em comunicação**. Bauru: FAAC/Unesp, 2017. p. 28-48.

ANECA – Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. **Libro blanco de la comunicación**, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3u9z1Fp>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENEITONE, P. et al. **Reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina** – Relatório final – Projeto Tuning, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/37lpOA3>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CALVO, S. T.; CERVI, L. Análisis de los estudios de periodismo y comunicación en las principales universidades del mundo. Competencias, objetivos y asignaturas. **Revista Latina de Comunicación Social**, v. 72, p. 1.626-1.647, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3uISED1>. Acesso em: 14 nov. 2018.

CLOKIE; T. L.; FOURIE, E. Graduate employability and communication competence: are undergraduates taught relevant skills? **Business and Professional Communication Quarterly**, v. 79, n. 4, p. 442–463, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2PMNRTf>. Acesso em: 17 out. 2018.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos, instrumentos e experiências**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

FERRARI, M. A.; MARTINS, J.; THEODORO, V. Didática nos cursos de relações públicas: desafios e perspectivas no ensino superior. **Organicom**, v. 17, n. 32, p. , jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.17.170925>. Acesso em: 28 out. 2020.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

JOSSO, M. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

JOSSO, M. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010b. p. 59-79.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E.; ABRAHÃO, M. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 21-40.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 90-113.

KELLE, U. Análise com auxílio de computador: codificação e indexação. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 393-415.

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

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

MARTÍNEZ CLARES, P.; GONZÁLEZ MORGÁ, N. Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. **Educación XX1**, v. 21, n. 1, p. 231-262, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/educxx1.20194>. Acesso em: 31 out. 2018.

MARTINEZ, M. A história de vida como instância metódico-técnica no campo da comunicação. **Comunicação & Inovação**, v. 16, n. 30, p. 75-90, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.13037/ci.vol16n30.2622>. Acesso em: 1 set. 2019.

MARTINO, L. M. S. De um eu ao outro: narrativa, identidade e comunicação com a alteridade. **Parágrafo**, v. 4, n. 1, p. 40-49, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://bit.ly/3anXn6s>. Acesso em: 1 set. 2019.

MARTINO, L. M. S. **Métodos de pesquisa em comunicação**. Petrópolis: Vozes, 2018.

MEC. **Parecer CNE/CES n. 39/2013**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo, 2013a. Disponível em: <https://bit.ly/2Z9HJpa>. Acesso em: 16 ago. 2018.

MEC. **Parecer CNE/CES n. 85/2013**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Relações Públicas, 2013b. Disponível em: <https://bit.ly/3jFxRg0>. Acesso em: 16 ago. 2018.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida do Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-187.

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

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