UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO

JULIANE MARTINS

Trajetórias de comunicadores desde a educação superior: histórias de vida sobre a formação do profissional no contexto das competências

São Paulo
2021

JULIANE MARTINS

Trajetórias de comunicadores desde a educação superior: histórias de vida sobre a formação do profissional no contexto das competências

Versão Corrigida

(versão original disponível na Biblioteca da ECA/USP)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação – linha de pesquisa Comunicação: Interfaces e Institucionalidades – da Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Ferrari

São Paulo

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Martins, Juliane
Trajetórias de comunicadores desde a educação superior: histórias de vida sobre a formação do profissional no contexto das competências / Juliane Martins ; orientadora, Maria Aparecida Ferrari. -- São Paulo, 2021.
272 p.: il.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Bibliografia
Versão corrigida

1. Área de Comunicação 2. Formação acadêmico-profissional 3. Competências 4. Processo ensino-aprendizagem 5. Projeto pedagógico de curso I. Ferrari, Maria Aparecida II. Título.

CDD 21.ed. - 302.2

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

Janus

Universidade de São Paulo

ATA DE DEFESA

Ata de defesa de Tese do(a) Senhor(a) Juliane Martins no Programa: Ciências da Comunicação, do(a) Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Aos 24 dias do mês de março de 2021, no(a) realizou-se a Defesa da Tese do(a) Senhor(a) Juliane Martins, apresentada para a obtenção do título de Doutora intitulada:

"Trajetórias de comunicadores desde a educação superior: histórias de vida sobre a formação do profissional no contexto das competências"

Após declarada aberta a sessão, o(a) Sr(a) Presidente passa a palavra ao candidato para exposição e a seguir aos examinadores para as devidas arguições que se desenvolvem nos termos regimentais. Em seguida, a Comissão Julgadora proclama o resultado:

Nome dos Participantes da Banca	Função	Sigla da CPG	Resultado
Maria Aparecida Ferrari	Presidente	ECA - USP	aprovada
Nilson Jose Machado	Titular	FE - USP	aprovada
Manolita Correia Lima	Titular	ESPM - Externo	aprovada
Richard Romancini	Titular	ECA - USP	aprovada
Miguel Ángel Zabalza Beraza	Titular	USC - Externo	aprovada

Resultado Final: Aprovada

Parecer da Comissão Julgadora *

A banca avaliadora aprovou a tese da Juliane Martins.

Eu, _____, lavrei a presente ata, que assino juntamente com os(as) Senhores(as).
São Paulo, aos 24 dias do mês de março de 2021.

p/ Nilson Jose Machado

p/ Manolita Correia Lima

p/ Richard Romancini

p/ Miguel Ángel Zabalza Beraza

Maria Aparecida Ferrari
Presidente da Comissão Julgadora

Para minha avó Aidil Arante Coelho (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

A Deus que foi suporte nos momentos difíceis dessa trajetória. Obrigada por me iluminar, dar a capacidade de pensar, produzir e permitir me desenvolver para ser uma pessoa melhor.

Ao Mor por acompanhar os meus passos e tentar me “incentivar”, pressionando para que eu terminasse logo esta tese. Seu apoio foi essencial na etapa metodológica e na parte criativa. Obrigada pela disponibilidade de me acompanhar nesse percurso, ler, sugerir, criticar, revisar.

À profa. dra. Maria Aparecida Ferrari pelos exemplos de professora que desejo ser e dos que nunca quero ser, por direcionar o foco deste trabalho e as contribuições em todo seu processo de construção. Além disso, pela acolhida desde o início, pelas conversas, preocupações e tantas produções conjuntas.

Aos participantes da pesquisa pelo compartilhamento de suas histórias de vida comigo, ajudando a compreender a formação em Comunicação.

À profa. dra. Manolita Correia Lima pela disponibilidade do diálogo sobre os desafios e propostas para a educação superior e por acompanhar as diversas fases desta tese.

À profa. dra. Roseli Figaro que na banca de qualificação realçou o olhar à atuação de quem trabalha com a comunicação.

À Flávia que me incentivou a chegar aqui e é inspiração constante. Ana Carolina por aceitar tantas atividades para eu estar aqui. Letícia em compartilhar ideias e produções. Juliana que trilhou esse caminho antes de mim, apoiou e passou várias sugestões desde o início. Angela por conseguir o livro tão difícil. Enfim, à Universidade Federal do Paraná (UFPR) por proporcionar três anos para que eu me dedicasse ao doutorado.

Aos professores-doutores Helena Coharik Chamlian, Joel Souza Dutra e Marcelo Afonso Ribeiro que me ajudaram nesse percurso pelo aprendizado por meio das aulas

e dos referenciais que trouxeram durante o doutorado. Em especial ao prof. dr. Nílson José Machado por uma perspectiva ímpar sobre competências e pela disciplina Tópicos de Epistemologia e Didática, que foi essencial nas diversas reflexões desta tese.

Ao prof. dr. Miguel Ángel Zabalza que com suas obras ajudou a minha problematização sobre educação superior e que desde o primeiro contato sobre o frustrado doutorado sanduíche tem sido muito acolhedor.

Ao prof. dr. Adilson Odair Citelli pela concepção da Comunicação e Educação na interface como guia em minhas investigações.

À Juliana, Victor, Ana, Talles, Denise, Ricardo, Verena, Isabella e demais estudantes e companheiros que conheci na Universidade de São Paulo (USP), instituição que me acolheu em diversos sentidos e deu a chance de vivenciar muitas pesquisas.

À família, minha mãe que se preocupou com a minha saúde e deu suporte quando tanto precisei, minhas irmãs pelo carinho e companheirismo, e Otávio pela presença constante.

À Letícia Karoline pelo auxílio técnico.

Branquinha, por me distrair um pouco atendendo suas necessidades.

Enfim, a quem sem saber ou sabendo não lembrei de agradecer, mas torce por mim mesmo assim.

Noite

Dia

A diferença é a escuridão

Juliane Martins, 12 abr. 2017

RESUMO

MARTINS, Juliane. **Trajetórias de comunicadores desde a educação superior:** histórias de vida sobre a formação do profissional no contexto das competências. 2021. 272 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

As últimas diretrizes curriculares para o campo da Comunicação estruturam cursos autônomos vinculados às profissões que o constituem, abolindo o formato de habilitações. Os documentos apontam a formação do egresso ancorada na perspectiva das competências do futuro profissional, resultado do alinhamento das políticas educacionais brasileiras às orientações de organismos internacionais, enfatizando uma educação baseada em competências em concordância com o sistema produtivo. Tal realidade acaba escamoteando o projeto de formação do estudante, que visa contemplar a concepção da educação ofertada na graduação, com objetivos, processo ensino–aprendizagem e formas de avaliação. Esta tese trata de aproximar uma formação emancipadora à formação profissional, como se depreende da abordagem sobre competências em Rué (2009), Marinho-Araujo e Rabelo (2015), Machado (2016) e Scallon (2018), direcionando práticas pedagógicas por meio da vivência de situações reais e complexas, para mobilizar saberes em prol de demandas individuais e coletivas. A visão adotada sobre formação compõe três eixos (PINEAU, 2010): o sujeito refletindo sobre seu processo formativo (autoformação) na relação com a alteridade (heteroformação) e com o meio onde vive (ecoformação), transformando a pessoa ao longo da vida e não se restringindo apenas a um espaço institucionalizado. O objetivo deste estudo foi compreender a formação acadêmico-profissional de egressos da área de Comunicação no contexto das competências, tendo como finalidade prática retroalimentar a reflexão de professores e coordenadores de cursos sobre a elaboração de projetos pedagógicos, contribuindo para a formação de futuros comunicadores. Para isso, delineou-se uma abordagem qualitativa, baseada na perspectiva construtivista, a partir de pesquisa narrativa (CRESWELL, 2014), tendo como método a história de vida, que utiliza experiências vividas durante o processo de formação (JOSSO, 2010a, 2010b). A coleta de dados aconteceu por entrevistas com egressos de cursos da área de Comunicação que contribuíram na produção de narrativas submetidas à análise de conteúdo com o apoio do software NVivo. Como resultado, destacou-se a importância de uma formação geral, articulando competências transversais e específicas no processo ensino–aprendizagem dos cursos. Para isso, recomenda-se expandir o espaço educacional, tomando o entorno sociolaboral como ambiente de aprendizagem em ação, por meio de métodos pedagógicos e de avaliação diferenciados e contextualizados, além da realização de atividades formativas pelos estudantes para a construção de saberes. É indispensável a busca pela integração da teoria com a prática, no sentido de práxis, e da interdisciplinaridade nos eixos formativos, estimulando a convivência, o relacionamento interpessoal e o trabalho em equipe a partir da realização de projetos colaborativos. Esses aportes engendram um projeto pedagógico personalizado, considerando as particularidades do contexto do curso a orientar o processo ensino–aprendizagem. A elaboração do projeto deve contemplar a cultura institucional e envolver os diversos públicos de interesse, num processo de escuta e reflexão sobre o perfil de formação do egresso. Com esses achados, compreende-se a formação como construção de saberes numa ideia integral da

pessoa em sua complexidade. Valoriza-se uma formação ampla, que estimule pensar, interpretar, questionar, argumentar, relacionar-se e promover encontros.

Palavras-chave: Área de Comunicação. Formação acadêmico-profissional. Competências. Processo ensino–aprendizagem. Projeto pedagógico de curso.

ABSTRACT

MARTINS, Juliane. **Pathways of communicators from higher education:** life stories about professional training in the context of competencies. 2021. 272 s. Thesis (Ph.D. in Communication Sciences) – School of Communication and Arts, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

The latest curricular guidelines for the field of Communication structure autonomous courses linked to the professions that constitute it, abolishing the qualification format. The documents point to the formation of graduates anchored in the perspective of the future professional's competencies, the result of the alignment of Brazilian educational policies with the international organizations's guidelines, emphasizing competency-based education in accordance with the productive system. This reality conceals the student's training project, which aims to contemplate the concept of education offered at graduation, with objectives, teaching and learning process and, forms of assessment. This thesis aims to bring emancipatory formation closer to professional training, as can be seen from the approach on competencies in Rué (2009), Marinho-Araujo and Rabelo (2015), Machado (2016), and Scallon (2018), and direct pedagogical practices through the experience of real and complex situations, to mobilize knowledge in favor of individual and collective demands. The adopted view on training comprises three axes (PINEAU, 2010): the subject reflecting on his formative process (self-formation) in relation to alterity (heteroformation) and the environment where he lives (ecoformation), transforming the person throughout life and not being restricted to an institutionalized space. The objective of this study was to understand the academic and professional training of graduates in the field of Communication in the context of competencies, with the practical purpose of providing feedback to the reflection of teachers and course coordinators on the development of pedagogical projects, contributing to the training of future communicators. For this, a qualitative approach was outlined, based on the constructivist perspective, based on narrative research (CRESWELL, 2014), using the life story method, which uses experiences lived during the training process (JOSSO, 2010a, 2010b). Data collection took place through interviews with graduates from Communication courses who contributed to the production of narratives submitted to content analysis with NVivo software's support. As a result, general training's importance was highlighted, articulating transversal and specific competencies in the course's teaching and learning process. For this, it recommends expanding the educational space, taking the socio-occupational environment as a learning environment in action, through differentiated and contextualized pedagogical methods and assessment, in addition to the performance of student's training activities for the construction of knowledge. It is essential to seek the integration of theory with practice, in the sense of praxis, and interdisciplinarity in the formative axes, stimulating coexistence, interpersonal relationships, and teamwork from the realization of collaborative projects. These contributions generate a personalized pedagogical project, considering the course context's particularities to guide the teaching and learning process. The elaboration of the project must contemplate the institutional culture and involve the various stakeholders, in a process of listening and reflecting on the graduate profile. With these findings, training is understood as the construction of knowledge in an integral idea of the person in its complexity. A broad education that encourages thinking, interpreting, questioning, arguing, relating, and promoting meetings is valued.

Keywords: Communication Area. Academic and professional development. Competencies. Teaching and learning process. Pedagogical course design.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – EIXOS DA FORMAÇÃO 22
FIGURA 2 – DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS 23
FIGURA 3 – ESCOPO DA PESQUISA 25
FIGURA 4 – ESTRUTURA DO QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA 30
FIGURA 5 – CONCEITOS SOBRE COMPETÊNCIAS 63
FIGURA 6 – RESOLUÇÕES CURRICULARES DA ÁREA DE COMUNICAÇÃO 110
FIGURA 7 – ESCOLHAS EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA 128
FIGURA 8 – ETAPAS DO MÉTODO 135
FIGURA 9 – CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA NA REFLEXÃO DO MÉTODO 136
FIGURA 10 – EXEMPLO DE CONTEÚDO DE VAGA DO LINKEDIN 141
FIGURA 11 – ENTREVISTAS REALIZADAS POR ESTADO E DISTRITO FEDERAL 146
FIGURA 12 – NÓS, CASOS E NARRATIVAS NO NVIVO 150
FIGURA 13 – PERFIL DOS PARTICIPANTES 152
FIGURA 14 – PARTICIPANTES DA PESQUISA 153
FIGURA 15 – NUVEM DE PALAVRAS 156
FIGURA 16 – ATIVIDADES FORMATIVAS 164
FIGURA 17 – MÉTODOS PEDAGÓGICOS 177
FIGURA 18 – MÉTODOS DE AVALIAÇÃO 178
FIGURA 19 – CONSELHOS PARA O CURSO 186
FIGURA 20 – COMPETÊNCIAS PRESENTES NAS NARRATIVAS 201
FIGURA 21 – COMPETÊNCIAS MAIS CITADAS 203
FIGURA 22 – COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS NA GRADUAÇÃO DISTRIBUÍDAS POR REGIÃO 206
FIGURA 23 – COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS CONFORME O CURSO 209
FIGURA 24 – ECOFORMAÇÃO 214
FIGURA 25 – HETEROFORMAÇÃO 216
FIGURA 26 – AUTOFORMAÇÃO 218
FIGURA 27 – PONTOS A SE CONSIDERAR NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL 221
FIGURA 28 – A FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DO COMUNICADOR 225

LISTA DE SIGLAS

ACEJM	Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communication
Abepec	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa da Comunicação
Ahelo	Avaliação de Resultados de Aprendizagem do Ensino Superior
Alaic	Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación
Aneca	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQDAS	*Computer-assisted qualitative data analysis software*
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
Cecom/USP	Centro de Estudos do Campo da Comunicação da Universidade de São Paulo
Ciespal	Centro Internacional de Estudos Superiores de Periodismo para a América Latina
CNE/CES	Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Compós	Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação
Conferp	Conselho Federal dos Profissionais de Relações Públicas
CPC	Conceito Preliminar de Curso
EAD	Educação a distância
ECA/USP	Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Ecopsi	*European Communication Professionals Skills and Innovation Programme*
EEES	Espaço Europeu de Educação Superior
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enecos	Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
Felafacs	Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social
IES	Instituição de Educação Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Intercom	Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PBL	*Problem-based learning*
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
Prouni	Programa Universidade para Todos
Reflex	*Research into Employment and Professional Flexibility*
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Socicom	Federação Brasileira das Associações Científicas e Acadêmicas de Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFPR	Universidade Federal do Paraná
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INÍCIO DA JORNADA.....16
2 NASCE UM PROJETO DE TESE.....19
3 OS OMBROS EM QUE ME APOIEI 27
4 DAS CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE À EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACOMODAÇÕES SOCIOECONÔMICAS 31
4.1 DO MODELO TRADICIONAL A UM IDEAL DE UNIVERSIDADE 33
4.2 CRISE DA UNIVERSIDADE NO SÉCULO 21.....39
4.3 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: HERANÇAS FORÂNEAS.....44
4.4 EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA HOJE.....50
5 COMPETÊNCIAS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS E DO MUNDO DO TRABALHO 56
5.1 PANORAMA HISTÓRICO DA CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS 58
5.2 BASES CONCEITUAIS DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS 62
5.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS COM BASE NAS COMPETÊNCIAS.....69
5.4 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS COMPETÊNCIAS.....73
5.5 CENÁRIO DAS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 82
5.6 O MUNDO DO TRABALHO NO CONTEXTO DAS COMPETÊNCIAS 86
6 ÁREA DE COMUNICAÇÃO: CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO EM MEIO À FORMAÇÃO SUPERIOR E AO ESTABELECIMENTO DE PROFISSÕES 96
6.1 TRAJETÓRIA E TENSIONAMENTOS DA ÁREA DE COMUNICAÇÃO SOB A ÓTICA ACADÊMICO-PROFISSIONAL 98
6.2 O ENSINO DE COMUNICAÇÃO EM MEIO A ORIENTAÇÕES CURRICULARES.104
6.3 FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO NA ÁREA DE COMUNICAÇÃO 112
7 AS BASES QUE SUSTENTAM O CAMINHO ESCOLHIDO.....127
7.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....135
7.2 CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....136
7.2.1 Vagas em comunicação no LinkedIn.....138
7.3 ELABORAÇÃO DO ROTEIRO 142
7.4 PRÉ-TESTE 143
7.5 CONTATO COM ORGANIZAÇÕES.....144
7.6 ENTREVISTAS COM EGRESSOS 145

7.7 PRODUÇÃO DA NARRATIVA DERIVADA DAS ENTREVISTAS.....147
7.8 CODIFICAÇÃO COM AUXÍLIO DE COMPUTADOR 148
8 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS NARRATIVAS 151
8.1 ESCOLHA DO CURSO E REAÇÃO DA FAMÍLIA.....157
8.2 PERÍODO PASSADO NO CURSO 160
8.3 ATIVIDADES FORMATIVAS.....162
8.4 APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS 165
8.5 DISCIPLINAS 168
8.6 PROFESSORES 171
8.7 MÉTODOS PEDAGÓGICOS E DE AVALIAÇÃO.....175
8.8 AVALIAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO 179
8.9 INSERÇÃO NO MUNDO TRABALHO E INFLUÊNCIAS NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL.....187
8.10 RELACIONAMENTO COM A IES 196
8.11 COMPETÊNCIAS.....200
8.12 DISCUSSÃO 210
9 CONTRIBUIÇÕES DA TESE.....220
9.1 UM PROJETO PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO.....220
9.2 HISTÓRIA DE VIDA COMO ESTUDO COM EGRESSOS.....226
9.3 HISTÓRIA DE VIDA COMO PRÁTICA EDUCATIVA 228
10 POSFÁCIO PANDÊMICO.....230
11 FECHANDO UM CICLO 234
REFERÊNCIAS.....239
DOCUMENTOS CONSULTADOS.....258
APÊNDICE A – MINHA BREVE NARRATIVA 259
APÊNDICE B – IES COM OS TRÊS CURSOS TRADICIONAIS DA ÁREA DE COMUNICAÇÃO POR REGIÃO.....262
APÊNDICE C – CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES (CBO).....264
APÊNDICE D – ATIVIDADES PROFISSIONAIS RELACIONADAS À ÁREA DE COMUNICAÇÃO.....269
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO 271

> O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros.[1]

1 INÍCIO DA JORNADA

Ao longo da minha trajetória acadêmica, tenho buscado a convergência entre as áreas de Comunicação e da Educação, resultado da minha formação em Comunicação Social na graduação e em Educação no mestrado. A carreira em comunicação me aproximou da docência e atualmente sou professora no curso de Comunicação Institucional da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

São quase 15 anos vivenciando essa interface e a aplicação de um conjunto de saberes epistemológicos e metodológicos em atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. No caso da última, as questões administrativas parecem ficar além da sala de aula, mas fui percebendo que dialogam muito com aquelas que estão dentro dela. Estar em posição de vice-coordenadora de curso e participar do Núcleo Docente Estruturante exigiu contato com as avaliações institucionais, a atenção permanente ao projeto pedagógico, às atividades formativas dos estudantes e ao acompanhamento de egressos.

Entre outras funções, fui também responsável pela agência experimental de comunicação institucional e pela comissão de estágios do curso, o que estreitou meu relacionamento com o mundo do trabalho, mediante interação social com organizações públicas, privadas e do terceiro setor. Manter esse contato me ajudou a traçar o perfil do egresso, fazendo repensar o projeto pedagógico do curso (PPC).

Ingressei no doutorado em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo (USP) em 2017 com um projeto de pesquisa sobre egressos da área de Comunicação. Durante as primeiras orientações com a profa. dra. Maria Aparecida Ferrari, a experiência com seus estudos em Relações Públicas[2,3] descortinaram uma

---

[1] BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política** – Ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 201 (a paginação dos capítulos de livros consta nas referências, não nas notas de rodapé).
[2] FERRARI, M. A. **O perfil dos egressos do curso de Relações Públicas da ECA/USP**. Projeto de pesquisa desenvolvido pelo grupo de pesquisa do curso de Relações Públicas. São Paulo, 2015.
[3] FERRARI, M. A. **Perfil dos cursos de Relações Públicas no Brasil:** uma visão dos coordenadores e docentes do processo ensino–aprendizagem. 2017. Tese (Livre-Docência) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

proposta de trabalhar as competências na formação dos profissionais de comunicação. De início, conversamos sobre a implantação das últimas diretrizes curriculares para os cursos da área, agora autônomos em relação às anteriores habilitações em Comunicação Social. Nesses documentos, a necessidade de competências na formação do egresso é reforçada.

Na sequência, Ferrari me apresentou dois trabalhos desenvolvidos no plano internacional sobre a temática. Primeiro, o Projeto Tuning[4], que faz parte do Processo de Bolonha e está voltado a elaborar as competências para algumas áreas de formação superior, partindo da Europa para outros continentes, inclusive na América Latina, mas, curiosamente, sem contemplar a área de Comunicação. Em segundo, o *Global Capability Framework*[5]*,* desenvolvido pela Global Alliance, uma confederação que congrega as principais associações de relações públicas e gestão de comunicação do mundo, e que contribuiu com a identificação de competências dos profissionais da área.

A partir dessas primeiras orientações, fui elaborando o projeto de pesquisa de doutorado, que me conduziu, além da Escola de Comunicações e Artes, pelas faculdades de Educação, Administração e Psicologia da USP, considerando a riqueza de experenciar saberes e práticas diversos proporcionados pelo ambiente universitário na formação pessoal e acadêmica.

Nessa caminhada, encontrei professores e referências que fundamentam este trabalho. A visão do prof. dr. Nílson José Machado sobre as competências veio ao encontro da minha com respeito ao constructo e é o ponto de vista adotado nesta tese. Outro aspecto importante que aprendi com ele foi, ao abordar as dimensões do professor na atualidade, trazer a proposta de engendrar “narrativas fabulosas”[6] no processo ensino–aprendizagem.

Após a qualificação do doutorado, com todos os questionamentos sobre o caminho a seguir, tive o privilégio de continuar contando com a profa. dra. Manolita

---

[4] 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.
[5] FAWKES, J. et al. **A global capability framework for the public relations and communication management profession**. Global Alliance for Public Relations and Communication Management. Research Report. Huddersfield, UK: University of Huddersfield, 2018. Disponível em: hud.ac/ect. Acesso em: 28 dez. 2018.
[6] MACHADO, N. J. **Educação:** autoridade, competência e qualidade. São Paulo: Escrituras, 2016.

Correia Lima que generosamente acolheu esta minha pesquisa e contribuiu com possibilidades metodológicas, até chegar à história de vida.

As leituras sobre o método me levaram às obras da profa. dra. Marie-Christine Josso, da Universidade de Genebra, e me identifiquei de imediato com seu enfoque. Primeiramente, foi gratificante saber que Paulo Freire é uma das referências sobre Educação[7] da professora, bem como para mim. Depois, o encontro com o método história de vida e formação. Por fim, a proposta de escrever a própria narrativa de formação, mostrando a influência do pesquisador no posicionamento e interpretação quanto ao seu estudo, a partir da sua experiência, o que me inspirou a escolher a primeira pessoa na escrita desta tese.

Durante o doutorado, vivenciei muito do que uma universidade como a USP tem a oferecer: grupo de pesquisa, projeto de pesquisa, estágio docente, participação em eventos, produção de artigos, bancas, bibliotecas, residência estudantil, restaurante universitário; tudo isso contribuiu muito para o meu percurso neste trabalho, que se inicia no próximo capítulo.

Na continuidade, trago o quadro teórico de referência, elaborado a partir de uma trajetória sobre a educação superior, como primeiro tópico; seguido pela temática das competências, tratando da conceituação e discussão em torno da educação e do mundo do trabalho; e, finalizando, reflito sobre a constituição do campo da Comunicação.

Na sequência, apresento a metodologia da pesquisa, na qual adotei a do tipo narrativa, utilizando o método história de vida e formação. Descrevo todas as etapas delineadas para o estudo, baseado em entrevistas com egressos de cursos da área de Comunicação sobre o que foi formativo na trajetória desde o ingresso na graduação. Após a discussão dos resultados da pesquisa, apresento as contribuições da tese na elaboração de um PPC e da história de vida para o estudo com egressos e como prática educativa.

Desde o início de 2020, ante a inesperada pandemia da Covid-19, tratei de refletir sobre esse contexto, colocado como posfácio antes das considerações finais. Afinal, a crise sanitária atingiu a todos e trouxe mudanças nas relações pessoais, sociais e laborais. As referências estão na sequência e precedem os apêndices.

---

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

A formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele.[8]

2 NASCE UM PROJETO DE TESE

Desde o início dos anos 2000, a formação na área de Comunicação tem sofrido mudanças. De uma perspectiva integradora da graduação em Comunicação Social, passou-se à autonomia dos cursos por áreas profissionais, apesar das diretrizes curriculares, como de Jornalismo[9] e Relações Públicas[10], explicitarem a manutenção do vínculo ao campo comunicacional[a]. Portanto, os últimos cinco anos podem ser considerados uma transição na qual os cursos que atenderam prontamente a legislação atual já finalizaram as primeiras turmas, segundo as novas exigências.

As diretrizes curriculares estabelecidas pelo do Ministério da Educação (MEC) são responsáveis por forjar os projetos pedagógicos dos cursos (PPCs). Os itens apresentados pelo documento demonstram que o foco tem sido uma formação alinhada com o mundo do trabalho e para isso as competências são indicadas para estabelecer o perfil dos egressos.

Minha colaboração no projeto "Didática nos cursos de Relações Públicas: desafios e perspectivas do ensino universitário" – apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) – proporcionou vislumbrar um microcosmo surpreendente como pesquisadora em relação ao tema das competências. Levantamos que, no momento do estabelecimento de novos PPCs de

---

[8] DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 95, grifo original.

[9] MEC. **Parecer CNE/CES n. 39/2013**. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, 2013. Disponível em: https://bit.ly/2Z9HJpa. Acesso em: 16 ago. 2018.

[10] MEC. **Parecer CNE/CES n. 85/2013**. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Relações Públicas, 2013. Disponível em: https://bit.ly/3jFxRg0. Acesso em: 16 ago. 2018.

[a] Tal relação foi reforçada com um manifesto da Federação Brasileira das Associações Científicas e Acadêmicas de Comunicação (Socicom) e suas filiadas ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao MEC, contra a classificação de cursos de graduação, a Cine Brasil 2018 (Classificação Internacional Normalizada da Educação). Foram questionadas a substituição da Comunicação por Jornalismo e Informação e a migração de Publicidade e Propaganda e de Relações Públicas para Negócios e Marketing. Também houve uma audiência em Brasília para discutir nova proposta de classificação à área (INTERCOM, 2018). Em resumo, a Socicom (2018) solicita a troca do termo Jornalismo por Comunicação e que os demais cursos se integrem à mesma área relacionada. De acordo com o Inep (2018a), a Cine Brasil adotou como metodologia a International Standard Classification of Education (ISCED) de 2013, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), com o objetivo de subsidiar levantamentos estatísticos, comparações educacionais entre países e a avaliação da educação superior.

Relações Públicas, aconteceu uma inclusão “quase mecânica” como item no documento. Os professores entrevistados demonstraram desconhecimento sobre o conceito de competências, de como elas podem fazer parte da formação do estudante e de como incorporá-las nas práticas cotidianas de sala de aula[11].

Os resultados da investigação apontaram que as questões próprias do cotidiano das disciplinas, como cumprir o conteúdo programático e avaliar o estudante, são as preocupações enfatizadas pelos docentes, sem refletir sobre o entorno que envolve a formação, o que demandaria inovação em termos de métodos de ensino–aprendizagem e da avaliação dessa aprendizagem, dimensões importantes de uma educação por competências.

A incorporação de métodos inovadores, como comenta Quintanilha[12], é um dos maiores desafios para um professor que adota métodos tradicionais de ensino, porque exige quebrar muitos paradigmas. Porém, ele explica que os estudantes da Geração Z de hoje exigem essas estratégias de ensino. Para isso, é preciso investir em formação e proporcionar condições adequadas de trabalho docente.

A realidade da educação superior brasileira impõe a empregabilidade dos egressos dos cursos, pois, como explicam Mancebo, Vale e Martins[13], a privatização do ensino e a acomodação do capitalismo brasileiro ocorreram em paralelo, tendo como justificativa o alinhamento com as mudanças contemporâneas ocorridas em termos de reestruturação produtiva a partir da década de 1980. Essa realidade, entretanto, muitas vezes escamoteia a dimensão do projeto de formação do estudante, que precisa contemplar a concepção da educação ofertada na graduação, com seus objetivos, processo ensino–aprendizagem e formas de avaliação.

Além disso, há um cenário de rupturas no mundo do trabalho, cada vez mais virtualizado em função de aplicativos móveis, inteligência artificial e comércio eletrônico, em especial no contexto atual de pandemia. A Quarta Revolução Industrial

---

[11] FERRARI, M. A. **Didática nos cursos de Relações Públicas:** desafios e perspectivas do ensino universitário. Relatório de projeto de pesquisa. São Paulo, 2018.

[12] QUINTANILHA, L. F. Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino–aprendizagem direcionado à geração-Z. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 65, p. 249-263, jul./set. 2017. Disponível em: https://bit.ly/3dmFU0q. Acesso em: 18 jun. 2018.

[13] MANCEBO, D.; VALE, A.; MARTINS, T. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, jan./mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1 413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf. Acesso em: 28 jun. 2018.

(*Industry 4.0*)[14] mostra que essas formas de virtualização se caracterizam pela integração de sistema ciberfísico (*cyber-physical system – CPS*), armazenagem nas nuvens e internet das coisas, mudando as relações de trabalho.

Os padrões culturais se alteraram, antes o indivíduo se dedicava toda a vida a um cargo, geralmente na mesma empresa. O professor sabia do futuro dos seus estudantes, com o que iam trabalhar e quais eram os conhecimentos necessários. Hoje, trabalho não significa emprego, serviços são terceirizados, são desenvolvidos projetos pontuais, aumentou o incentivo ao empreendedorismo, ocasionando incerteza e precarização laborais[15]. A atuação de um profissional nem sempre corresponde ao seu diploma, o mundo do trabalho exige outros saberes e a aprendizagem ao longo da vida.

Na área de comunicação, *big data*, algoritmos, *fake news* povoam a realidade dos profissionais nos últimos anos, promovendo o enfrentamento à segurança de dados, privacidade, informação de interesse público e ética, por exemplo. Frente a esse cenário, qual é a formação necessária ao egresso? A abordagem por competências tem sido uma vertente escolhida na educação, valorizando a aprendizagem do estudante, a resolução de problemas, a visão crítica, o trabalho em equipe, a convivência com a diversidade, o desenvolvimento da cidadania; para que encontre seu caminho como pessoa.

Essa discussão faz parte do quadro teórico de referência desta tese, na qual busco a relação das competências pessoais, da educação formal e profissionais em vista da formação na área de Comunicação, questionando de que maneira a educação superior pode contribuir para a formação das pessoas.

Compreendo uma formação[16] que promova o desenvolvimento das diferentes dimensões dos sujeitos, sejam pessoais, sociais, profissionais e as questões econômicas vinculadas a elas; auxiliando na elaboração de um projeto para a própria vida, sem deixar de lado as necessidades coletivas do mundo ao redor.

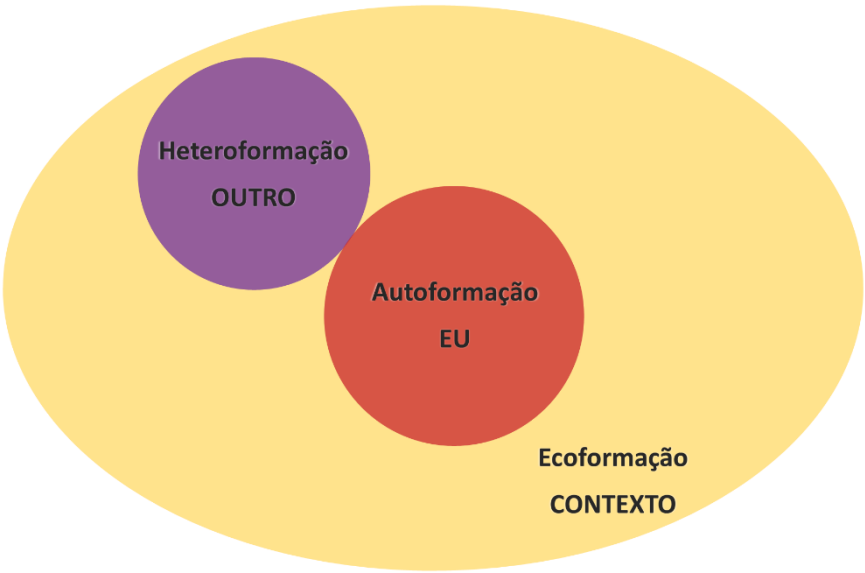
---

[14] KAGERMANN, H.; WAHLSTER, W.; HELBIG, J. **Recommendations for implementing the strategic initiative Industrie 4.0**. Frankfurt, Germany: Acatech, 2013.
[15] RIBEIRO, M. A. **Carreiras:** novo olhar socioconstrucionista para um mundo flexibilizado. Curitiba: Juruá, 2014.
[16] ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2015.

Nesse sentido, adoto nesta tese a concepção de formação por meio de três eixos, no contexto do método história de vida e formação. Conforme Pineau[17], Josso[18] e Dominicé[8], um processo que acontece permanentemente ao longo da vida, na relação do eu, com o que está no seu entorno e a partir do outro, de forma articulada; provocando uma transformação na pessoa e não se restringindo a um só espaço institucionalizado.

Represento essa ideia sobre a formação na Figura 1, pela compreensão a partir da ação dos outros (heteroformação), do contexto (ecoformação) em ligação à força do eu (autoformação), dependendo das demais, segundo Pineau[17].

FIGURA 1 – EIXOS DA FORMAÇÃO



FONTE: elaborada pela autora (2021).

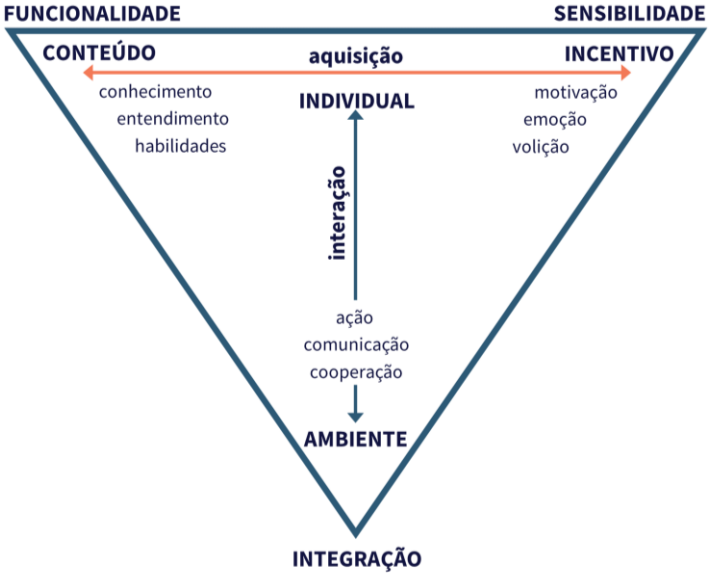
Dominicé[8] reconhece a ancoragem teórica do construtivismo nessa concepção – que também é a minha perspectiva[19] neste estudo – voltada ao conhecimento que se constrói continuamente, tendo a visão da pessoa na organização de suas experiências de aprendizagem mediada na ação do ambiente em que se insere. A realidade depende de como a pessoa vê o mundo e sua interação com o outro. O conhecimento é produzido processualmente e ampliado constantemente.

---

[17] PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
[18] JOSSO, M. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b.
[19] CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

A Instituição[b] de Educação Superior (IES) é um dos contextos de formação, a que se podem agregar o mundo do trabalho, espaços de educação não formais e informais, enriquecendo o processo ensino–aprendizagem dos estudantes. A aprendizagem é compreendida pelo desenvolvimento da funcionalidade, da sensibilidade e da sociabilidade, que também são os componentes gerais do que se chama de competências, de acordo com proposta de Illeris, na Figura 2.

FIGURA 2 – DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS



FONTE: adaptada de Illeris[20].

A dimensão da interação inicia o processo de aprendizagem, serve à integração pessoal na sociedade, construindo a sociabilidade do indivíduo, por meio das outras dimensões. A da funcionalidade, referente ao conteúdo do que é aprendido, e a da sensibilidade que direciona a energia mental necessária ao processo.

Logo, a aprendizagem não acontece de modo linear, mas em diferentes dimensões, desvelando a necessidade da educação formal incorporar abordagens pedagógicas substanciais em vista da complexidade de saberes a que os estudantes estão expostos, em instâncias pessoais, sociais e profissionais. Na educação superior esses saberes precisam ser articulados, nem sempre em função da via formação e mundo do trabalho, pois a atuação da pessoa influencia contextos sociais mais amplos,

---

[b] O termo será utilizado como referência a instituição de educação superior neste trabalho.
[20] ILLERIS, K. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS, K. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

como de cidadania, ética, justiça e pluralismo de ideias. A proposta é uma formação integral da pessoa para que viva em sociedade e tenha condições de transformá-la.

A formação em determinada área do conhecimento começa muito antes do ingresso do estudante na educação superior, pois a criação de cursos de graduação exige a elaboração de projeto pedagógico, com base em diretrizes estabelecidas pelo MEC. As exigências continuam para o reconhecimento periódico do curso, pela comissão de especialistas encaminhada pelo órgão federal.

Ao se reformular um PPC é necessário justificar e fundamentar o processo, partindo da avaliação do projeto vigente e das diretrizes curriculares. A inserção da proposta no contexto social, articulada às demandas da sociedade, e às características do profissional que vai ser formado também fazem parte dos requisitos.

Entretanto, a proposta não é de uma submissão ao mundo do trabalho, mas em buscar o diálogo entre ele e a academia. O papel das IES na formação profissional não significa incorporar acriticamente práticas do sistema produtivo, mas levar novas. Numa via de mão dupla, a educação superior também tem com o que colaborar, sendo lugar de produção de conhecimento, que, levado à reflexão na ação, retorna transformando a realidade social.

Afinal, os futuros profissionais, egressos de IES, devem ter uma formação que some ao mundo do trabalho, oriente mudanças, trazendo reflexão às práticas, com a ideia de serem mais criativas e inovadoras. Wolff comenta que os “[...] homens que são encorajados a pensar e agir criativamente podem muito bem começar a questionar os valores do sistema para o qual estão sendo preparados”[21].

Assim, combinam-se dimensões que serão desenvolvidas ao longo da vida, podendo ter como ponto de partida um processo de educação superior. A ideia é a da formação de profissionais com capacidade crítico-reflexiva e com responsabilidade social, em que se assume um compromisso diante da sociedade em suas ações.

Egressos que tenham uma base sólida, a partir do aumento do repertório de saberes e experiências desde que são estudantes, fazendo parte de operações cognitivas a serem acionadas futuramente, dependendo do cenário em que se encontrem. A partir da reflexão sobre dada realidade, eles terão condições de aplicar os saberes da formação na área de Comunicação em prol do desenvolvimento tanto

---

[21] WOLFF, R. P. **O ideal da universidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1993, p. 79.

pessoal quanto social ou, como pode ser entendido a partir de Machado[6], para realizar projetos individuais e coletivos.

Nesse caso, retomo o posicionamento de Kunsch[22] que aborda a necessidade de se revisitar constantemente o projeto pedagógico de um curso, em função das dinâmicas de transformação social em que se vive. A autora afirma que o mundo contemporâneo não aceita mais um projeto pedagógico ideal derivado de diretrizes curriculares como maneira de se formar um comunicador.

O recorte deste projeto coloca a área de Comunicação em relação à formação acadêmica na educação superior e ao mundo do trabalho acontecendo por meio das competências, tema que têm recebido atenção de estudos nas áreas da Educação e da Administração (gestão de pessoas), como apresentado no capítulo 5. Uma representação da relação é proposta na Figura 3, mostrando a confluência que se volta à formação acadêmico-profissional da área de Comunicação num contexto de competências.

FIGURA 3 – ESCOPO DA PESQUISA

FONTE: a autora (2019).

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

Especificamente em termos da formação na área de Comunicação no Brasil, pesquisa de Ferrari[3] identificou os estudos de Lopes[23] e de Moura[24]. Porém, desde a década de 1970, Melo[25] iniciava as reflexões sobre o tema ensino de Comunicação. Outras publicações que contribuíram com este estudo são citadas no capítulo 6.

Em função das discussões sobre as atuais diretrizes curriculares, esses trabalhos podem ganhar mais espaço, em especial pelas reformulações realizadas nos projetos pedagógicos para um novo perfil de formação. No sentido de contribuir nesse âmbito, busco responder com este estudo: o que foi formativo na trajetória do egresso desde seu ingresso na educação superior na área de Comunicação? Como foi o desenvolvimento de suas competências nesse processo?

Ao relacionar processo ensino–aprendizagem nos cursos, acompanhamento de egressos e diálogo entre academia e mundo do trabalho, o objetivo desta tese é: compreender a formação acadêmico-profissional de egressos da área de Comunicação no contexto das competências, tendo como finalidade prática retroalimentar a reflexão de professores e coordenadores de cursos sobre a elaboração de projetos pedagógicos, contribuindo para a formação de futuros comunicadores.

Na seção subsequente, apresento a discussão teórica que embasa esta tese, elaborada a partir de reflexões sobre educação superior, o contexto das competências na educação e no mundo no trabalho, e a área de Comunicação.

---

[23] LOPES, M. I. V. (Coord.). **Campo profissional e mercados de trabalho em Comunicação no Brasil**. São Paulo: Nupem-ECA/USP, 1998.
[24] MOURA, C. P. **O curso de Comunicação Social no Brasil:** do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
[25] MELO, J. M. O campo acadêmico da Comunicação: história concisa. In: MELO, J. M. (Org.). **Pedagogia da Comunicação:** matrizes brasileiras. São Paulo: Angellara, 2006.

> Aprender não é apenas aprender isto ou aquilo; é descobrir novos meios de pensar e de fazer diferente; é partir à procura do que poderá ser este "diferente". É por isso que hoje me arriscaria a dizer que o ato de aprender transformado em "ato de pesquisa" poderia permitir aos aprendentes desenvolver a sua criatividade, as suas habilidades, a sua capacidade de avaliação [...], a sua capacidade de comunicação e de negociação.[26]

3 OS OMBROS EM QUE ME APOIEI

A formação de nível superior tem sido influenciada pelas mudanças ocorridas na sociedade principalmente a partir dos anos 1950 e compreenderam questões culturais, econômicas e políticas, como destaca Castells[27]. Essas transformações colocaram a educação num impasse, entre o dilema da tradição, por um lado, e da inovação, por outro. Nesse cenário dicotômico, espera-se um equilíbrio entre as novidades advindas das tecnologias e as bases que estabeleceram o conhecimento científico. Esse diálogo é necessário para evitar os extremos, ou seja, viés instrumental ou extremamente teórico.

Acredito que o momento atual ainda é marcado por um período de transição da concepção tradicional para a contemporânea na educação, então muitas vezes a proximidade temporal me impede de analisar melhor o que está sendo vivenciado. Contudo, por estar presente nas salas de aulas há alguns anos, observo um perfil de estudante mais inquieto, instável, conectado e criativo; por isso uma compreensão desse novo contexto é premente. Portanto, um dos desafios da docência atual é despertar no discente uma motivação para o aprender.

Isso porque o estudante conta com ferramentas digitais que facilitam seu acesso à informação, mas isso não quer dizer que ele está obtendo conhecimento, como afirma Machado[6]. De qualquer forma, o aparato tecnológico disponível altera o modelo de um ensino transmissor de conteúdos, pois deve se voltar à aprendizagem do estudante[28].

No entanto, a prática docente tradicional segue presente nos cursos superiores, como coloca Gil[29]; derivada de um processo histórico de fragmentação dos saberes, proposto pela ciência moderna, que criou estruturas arraigadas não

---

[26] JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
[27] CASTELLS, M. **A sociedade em rede** – A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.
[28] ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2007.
[29] GIL, A. C. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2013.

modificadas rapidamente. Assim, em comparação, a academia caminha mais lentamente frente às transformações sociais, absorvidas antes pelo mundo do trabalho, que é regulado por interesses econômicos imediatos.

No setor produtivo, a mudança de uma concepção fragmentada baseada na administração científica foi absorvida pela flexibilidade do toyotismo, que deu respostas mais ágeis ao capitalismo contemporâneo, segundo Harvey[30]. Ocorre que essa velocidade não é o tempo da educação. Com menos urgência vai incorporando a flexibilidade aos currículos, dos quais também se espera interdisciplinaridade e integração teoria–prática, com vistas a superar a fragmentação dos saberes em prol da articulação de conhecimentos de várias áreas[31].

Essa visão aproxima a educação das demandas da sociedade, da qual o mundo do trabalho é parte. Em especial as organizações produtivas têm colocado 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[32].

A gestão de pessoas por competências nas organizações tem sido baseada na estratégia empresarial, dentro de parâmetros de competitividade, e envolve os processos de seleção, desenvolvimento e avaliação de pessoas[33]. 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[34].

Nesse caso, a revisão dos projetos pedagógicos de um curso é uma constante, em vista de entender o perfil profissional solicitado socialmente, tanto que políticas públicas educacionais definem suas diretrizes pela adaptação a esse cenário[35], causando o efeito perverso de precarização da educação. Além disso, essa realidade pede que se adotem práticas diferenciadas de ensino–aprendizagem, como trabalho

---

[30] HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
[31] MASETTO, M. T.; ZUKOWSKY-TAVARES, C. Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo num curso de Direito. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 1, p. 5-27, mar. 2015. Disponível em: http://bit.ly/2OiDlBO. Acesso em: 6 out. 2018.
[32] ANEAS, A. Nativos digitales 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.
[33] DUTRA, J. S. **Competências:** conceitos, instrumentos e experiências. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
[34] ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
[35] ALVES, M. G. As universidades, a inserção e a aprendizagem profissionais: que lugar para a pedagogia? **Educar em Revista,** Curitiba, n. 57, p. 49-64, jul./set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/n57/1984-0411-er-57-00049.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

por projetos, resolução de problemas, educação híbrida, mais compatíveis com a atualidade, todavia nem sempre acompanhadas com os investimentos materiais e financeiros necessários, bem como uma formação docente para tais práticas.

Sem uma alternativa ao sistema produtivo mais amplo, a educação vê possibilidades dentro do próprio sistema: buscar formas de compatibilizar propostas, alinhando uma formação emancipadora à formação profissional, como se depreende da concepção sobre competências colocada por Rué[36], Marinho-Araujo e Rabelo[37], Machado[6] e Scallon[38], em oposição à de Almeida[39] e Sacristán[40], que entendem as competências no sentido instrumental, voltadas a processos de avaliação internacionais com preceitos econômicos.

Na perspectiva crítica das competências[39], os conhecimentos são menosprezados e a noção que se tem é a de qualificação profissional. Entretanto, o olhar a que este trabalho se propõe é a formação da pessoa numa perspectiva mais completa[6], para que se desenvolvam competências que contribuam para trilhar o caminho escolhido ao longo da vida em sociedade, com potencial de orientar mudanças pessoais, sociais e profissionais, portanto individuais e coletivas.

Assim, valores como cidadania, diversidade, ética, solidariedade e sustentabilidade, alinhados à visão crítica e reflexiva sobre a prática pessoal e profissional, aparecem nas propostas educacionais contemporâneas e no objetivo de formação de cursos superiores no contexto das competências, tendo como bases aprendizagem ativa, interação disciplinar, superação da polarização teoria–prática, visando à autonomia do estudante. Porém, como isso aparece no projeto pedagógico? E, principalmente, como contemplar na realidade dos ambientes de aprendizagem?

Nesse horizonte, a ideia atual da educação é de uma formação contrária ao acúmulo de conhecimentos, na concepção bancária de Freire[41], porque agora voltada

---

[36] 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.
[37] MARINHO-ARAUJO, C. M.; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015. Disponível em: https://bit.ly/3p6FRrz. Acesso em: 1 nov. 2018.
[38] SCALLON, G. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências**. Curitiba: PUCPRess, 2018.
[39] ALMEIDA, M. I. Professores e competência – Revelando a qualidade do trabalho docente. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e competências:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.
[40] SACRISTÁN, J. G. Introdução. In: SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.
[41] FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

à práxis, à mobilização de saberes para a construção de conhecimentos. Nessa direção entendo que foram elaboradas as recentes diretrizes curriculares dos cursos vinculados à área de Comunicação, cujo ensino nasceu interligado às profissões mais tradicionais do campo, como o jornalismo, a publicidade e propaganda e as relações públicas. Porém, ao longo do tempo, a academia foi se afastando do mundo do trabalho[2],[42],[43] tanto que hoje, segundo Fernandez[44], a comunicação se encontra pulverizada profissionalmente, sendo diferente do que é proposto no sentido das diretrizes curriculares autônomas.

Essa foi uma síntese do que busco desenvolver a partir da seção seguinte, que trata da reflexão teórica realizada para esta tese. A estrutura compreende três abordagens principais, começando pela educação superior, seguida pela questão das competências e culminando com a área de Comunicação, como apresento na Figura 4.

FIGURA 4 – ESTRUTURA DO QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

FONTE: a autora (2020).

---

[42] OLIVEIRA, I. L. Formação acadêmico-profissional em ambiente de mudanças: desafios pedagógicos. In: MOREIRA, S. V.; VIEIRA, J. P. D. (Orgs.). **Comunicação:** ensino e pesquisa. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.
[43] DURHAM, E. R. A qualidade do ensino superior no Brasil. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **Ensino de Comunicação:** qualidade na formação acadêmico-profissional. São Paulo: ECA/USP : Intercom, 2007.
[44] FERNANDEZ, A. F. Tendências ocupacionais e profissionais. In: CASTRO, D.; MELO, J. M.; CASTRO, C. (Orgs.). **Panorama da Comunicação e das telecomunicações no Brasil**. Brasília: Ipea, 2010. v. 3. Disponível em: https://bit.ly/3b3pC8G. Acesso em: 28 dez. 2018.

> […] la mutación constante de los perfiles profesionales ha venido a recuperar el valor de la educación general e incluso de la formación cultural de tipo humanista. Frente a las incertidumbres del mercado de trabajo y de la volatilidad de las formaciones profesionales que él reclama, se considera que es cada vez más importante suministrar a los estudiantes una formación cultural sólida y amplia, marcos teóricos y analíticos generales, una visión global del mundo y de las transformaciones, de tal manera que se pueda desarrollar en ellos el espíritu crítico, la creatividad, la disponibilidad para la innovación, la ambición personal, la actitud positiva frente al trabajo arduo y en equipo, y la capacidad de negociación que los prepare para enfrentar con éxito las exigencias, cada vez más sofisticadas, del proceso productivo. Así, se constata un cierto regreso al generalismo, aunque ahora concebido no en cuanto saber universalista y desinteresado propio de las élites, sino en cuanto formación no profesional para un desempeño pluriprofesionalizado.[45]

4 DAS CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE À EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACOMODAÇÕES SOCIOECONÔMICAS

A universidade nasceu no início dos anos 1000, ligada à igreja católica. Segundo Schwartzman[46], com o tempo, professores e estudantes se inspiraram nas corporações de ofício medievais, deixando a instituição mais independente, criando as bases do Renascimento. As primeiras universidades ofereciam uma formação clássica em artes liberais – lógica, gramática e retórica (*trivium*) e música, aritmética, geometria e astronomia (*quadrivium*) – tidas como o embasamento para pessoas de cultura; posteriormente havia especialização em Teologia, Direito ou Medicina.

O nascimento da universidade na Idade Média deixou traços na educação inglesa e configurou a instituição como responsável por conservar e disseminar os conhecimentos, de modo a formar indivíduos de maneira integral. O raciocínio estava fundamentado na satisfação de uma necessidade da natureza humana sobre o saber

---

[45] [...] a constante mutação dos perfis profissionais tem vindo recuperar o valor da educação geral e até da formação cultural humanística. Perante as incertezas do mercado de trabalho e a volatilidade da formação profissional que ele exige, considera-se cada vez mais importante proporcionar aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e das transformações, de forma que neles se desenvolvam o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para inovar, a ambição pessoal, a atitude positiva frente ao trabalho árduo e em equipe, e a capacidade de negociação que os prepare para enfrentar com sucesso as demandas, cada vez mais sofisticadas, do processo produtivo. Assim, há certo retorno ao generalismo, embora agora concebido não como um saber universalista e desinteressado típico das elites, mas como uma formação não profissional para uma atuação pluriprofissionalizada. (SANTOS, B. S. **Educación para otro mundo posible**. Buenos Aires : CLACSO; Medellin : CEDALC, 2019, p. 70, tradução nossa)

[46] SCHWARTZMAN, S. A educação superior e os desafios do século XXI: uma introdução. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

e acabava por colocar a universidade como lugar de ensino, mostrando que pesquisa e ensino eram instâncias diferentes[47].

A preocupação era a educação para a cultura da inteligência e ordem moral, sem foco numa profissionalização. Nesse caso, o estudante deveria se dedicar com afinco e se relacionar com seus pares, de preferência em regime de internato, supervisionado por um tutor. Essa concepção mais intelectual se diferencia do que agora se entende por ciência, aproximando-se da prática contemporânea das humanidades, afirma Schwartzman[46], mas na época estava disseminada em todas as áreas do conhecimento.

Com o Renascimento, as ciências naturais ganharam espaço e originaram uma visão empírica que foi incorporada à universidade, fundamentando a concepção de universidade tradicional, do modelo alemão. Apesar de tantas transformações científicas e culturais depois do nascimento no século 19, esse modelo faz parte do espírito contemporâneo, mesmo que hoje a universidade seja uma instituição entre as demais que compõem a educação superior[48]. Por isso Schwartzman[46] afirma que a visão histórica é essencial para se entender esse nível educacional.

Há um descompasso entre a tradição universitária e as demandas da sociedade frente à educação superior, o que deixou a universidade em crise[49]. Desde o início deste século, propostas de mudança para a instituição se voltam a aproximações das questões sociais que envolvem a universidade[49] e a uma reforma de pensamento em que a instituição teria o papel de reorganizar suas estruturas, porque ainda está muito fechada disciplinarmente[50]. Tanto que é um contrassenso buscar fixar um modelo de universidade, uma vez que não existe uma universidade ideal possível, mas propostas do que pode ser feito[51].

Independentemente de concepções sobre a universidade, a educação superior se legitimou e trouxe com ela a democratização do acesso a esse nível

---

[47] DRÈZE; J.; DEBELLE, J. **Concepções da universidade**. Fortaleza: Edições UFC, 1983.
[48] BRUNNER R., J. J. La idea de universidad: tendencias y transformación. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.
[49] SANTOS, B. S. **La universidad en el siglo XXI** – Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. La Paz: CIDES-UMSA, ASDI y Plural Editores, 2007.
[50] MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
[51] CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: https://bit.ly/3p7irm4. Acesso em: 15 abr. 2017.

educacional, tornando-se menos elitista[48] com a abertura ao setor privado e políticas nacionais e internacionais que permitiram a expansão de um sistema lucrativo a grupos econômicos[52], voltado a ampliar o número de estudantes na educação superior, o que explorarei na sequência do texto.

4.1 DO MODELO TRADICIONAL A UM IDEAL DE UNIVERSIDADE

No início do século 19, a universidade já estava completamente transformada[46] se comparada a sua origem. A concepção baseada na ciência moderna teve como expoentes Karl Jaspers e Wilhlem von Humboldt. Buscava-se a verdade como direito da humanidade, satisfeita pela pesquisa científica, tendo *locus* na universidade. Aliavam-se pesquisa e ensino, o que além de trazer o progresso da ciência, incentivava novos pesquisadores[47].

Nessa perspectiva, o ensino era mediado por discussões e reflexão para se chegar à verdade. A universidade não tinha foco na instrução, pois a formação previa a experiência científica. Como explica Schwartzman, era o famoso “modelo de Humboldt”[46], indissociando ensino e pesquisa. O favorecimento desta mudou a estrutura da universidade, devendo ser protegida de pressões externas, no caso o Estado, e primar pela liberdade acadêmica.

A simbiose ensino–pesquisa estava voltada à reflexão inventiva sobre o saber, portanto a educação deveria ter esse viés, não sendo possível separar questões intelectuais da ação, por isso era essencial integrar teoria e prática. À universidade cabia promover a interação da imaginação do jovem com a experiência do professor, para estimular o desenvolvimento do estudante. A união entre ensino e pesquisa na mesma instituição fazia o ensino se atualizar pela inovação na pesquisa que, por sua vez, ajudava na descoberta de novos caminhos intelectuais. Como escreve Santos:

> Desde o século XIX a universidade pretende ser o lugar por excelência da produção do conhecimento científico. Não admira, pois, que a sua reputação seja tradicionalmente medida pela sua produtividade no domínio da investigação [...]. A busca desinteressada da verdade, a escolha autónoma

---

[52] SAMPAIO, H. Privatização do ensino superior no Brasil: velhas e novas questões. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.
[46] SCHWARTZMAN, op. cit., p. 23.

> de métodos e temas de investigação, a paixão pelo avanço da ciência constituem a marca ideológica da universidade moderna. São a justificação última da autonomia e da especificidade institucional da universidade. [...]. Se é verdade que o objectivo da formação profissional, apesar de toda a atenção que tem merecido desde a década de sessenta, não conseguiu eliminar o objectivo educacional geral da universidade, não é menos verdade que este, apesar de inerente à idéia da universidade, não conseguiu nunca suplantar o objectivo primordial da investigação. Aliás, a investigação foi sempre considerada o fundamento e a justificação da educação de "nível universitário" e a "atmosfera de investigação", o contexto ideal para o florescimento dos valores morais essenciais à formação do caráter.[53]

No modelo humboldtiano, os discentes eram vistos como adultos responsáveis pelas suas escolhas e tinham nos docentes um caminho para a orientação científica. A universidade não deveria ser para todos, mas destinada a uma elite intelectual. A proposta para seguir uma educação superior de massa seria criar outra instituição, anexada à universidade, mas sem desenvolver pesquisa.

O contraponto esteve no modelo da universidade francesa que, do berço medieval, passou à influência de Napoleão, impondo a tendência totalitária, estatal, pública, subjugada ao poder e doutrinadora[47]. Os professores eram figuras centrais e a universidade foi eclipsada em favor de faculdades que davam acesso a certas profissões e cargos públicos, úteis ao Estado, promovendo a ascensão social. A pesquisa foi minimizada nesse modelo. Como esclarece Allègre[54], grandes inovações científicas se desenvolveram na França fora da universidade até os anos 1970.

No início do século 20, surgiu outro ponto de vista sobre a universidade, com o modelo norte-americano, reunindo as concepções inglesa e alemã, respectivamente, porém retornando à sociedade os resultados dos investimentos na universidade, visando ao progresso da humanidade[47].

A visão que permanece neste século vem do modelo de universidade norte-americano que propõe ideias gerais e estuda sua aplicação a casos concretos, de forma que *corpus* teórico e utilidade prática coincidem, trazendo o papel social da instituição, a tríade ensino, pesquisa e extensão. As funções da universidade estão tanto na pesquisa de base como na aplicada, na educação contínua e na difusão dos progressos científicos.

---

[53] SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 199.
[54] ALLÈGRE, C. **Le âge des savoirs** – Pour une renaissance de la université. Paris: Gallimard, 1993. Prefácio e capítulo 1 – Tradução pessoal de Helena Coharik Chamlian.

A trajetória das universidades reúne quatro concepções de universidade – inglesa, francesa, alemã e norte-americana[46] – que foram construídas ao longo do tempo e fazem parte das discussões sobre o sentido da universidade, continuamente acirrado em debates sobre a natureza, os propósitos e o papel da instituição na sociedade. Como explicita Morin[50], a missão da universidade ultrapassou os séculos, do passado ao futuro, e foi conquistando autonomia para desempenhar suas funções, em si paradoxais, pela necessidade de adaptação à sociedade contemporânea.

Na linha de raciocínio anterior sobre o modelo norte-americano, trago a discussão de Wolff[21] sobre os ideais da universidade nos aspectos: santuário do saber; campo de treinamento para as profissões liberais; agência de prestação de serviço; e linha de montagem para o homem do sistema.

Na realidade de inserção do autor, os fatores econômicos passaram a influenciar o modelo universitário norte-americano, de base capitalista, disseminado na configuração hegemônica atual. Ganhou destaque a ideia de que melhores salários estavam relacionados ao maior grau de instrução alcançado pelos indivíduos, do que resultou a busca massiva pela educação superior, não apenas nos Estados Unidos.

A conquista do diploma foi caminho para ascensão social, corroborada também na visão francesa colocada por Allègre[54], que comenta a preferência dos estudantes pela formação profissional à cultural, porque conseguir um emprego era mais importante que educação. Ainda hoje, conforme Schwartzman[46], uma formação superior contribui à mobilidade social, tanto em renda quanto em prestígio.

A universidade como santuário do saber, destinada às pessoas eruditas e com grande lastro humanístico antes da Revolução Industrial[46], passou a adotar o aprendizado de algo prático ou útil que marcou o século 20 em diante. De acordo com Wolff[21], transmitir habilidades ou conhecimentos técnicos relativos a determinada profissão trouxeram a ideia utilitarista na educação universitária, responsável por organizar conteúdos em aulas, avaliar e conferir diplomas.

Autorizar pessoas a praticar determinado papel ocupacional permitiu que a universidade se utilizasse desse expediente para institucionalizar profissões, que dependem de características reconhecidas socialmente como um “conjunto de conhecimentos e técnicas que podem ser formulados em princípios e ensinados em

sala de aula [...] de modo que somente aqueles qualificados a praticar a profissão estarão legalmente autorizados a fazê-lo”[21].

Nesse caso, uma reflexão válida proposta por Wolff é até que ponto a universidade deve focar seus esforços em formar profissionais, sem relação com o desenvolvimento de pesquisas na área ou na consolidação de pós-graduação, que englobe aquele campo de conhecimento? Uma resposta atual é dada por Santos[49], para quem a universidade significa formação de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão. Para Schwartzman,

> [...] As expressões “educação superior” e “educação universitária” são muitas vezes tratadas como sinônimas, embora as universidades, no sentido mais restrito do termo, sejam somente uma parte de um conjunto mais amplo de instituições de educação pós-secundária existentes. Elas são, no entanto, as instituições de referência, e uma das questões centrais de toda análise do ensino superior consiste, precisamente, em entender em que sentido as diversas modalidades de ensino superior se aproximam ou afastam do que podemos entender por *educação universitária*, e quais as consequências de tal proximidade ou tal afastamento.[46]

Por isso, a perspectiva de Wolff[21] já era a da continuidade do ensino secundário em escolas técnicas ou mesmo a formação integrada ao ensino básico com papel profissionalizante, não necessitando da universidade. Ele escreve que uma verdadeira experiência universitária deve ter um diferencial em relação ao ensino anterior, pois a formação superior está relacionada também a um momento de transição na vida do indivíduo, em direção à vida adulta. Proporcionar, nesse momento, o alinhamento da aprendizagem da autonomia e de uma formação mais ampla, em sentido intelectual, cultural e emocional.

O terceiro ideal de universidade abordado pelo autor, após santuário do saber e o campo de treinamento para profissões, é o da tendência de ser uma instituição de prestação de serviço, que vem da perspectiva da “multiversidade”, cunhada por Kerr[55]. Nela estão alocadas as questões educacionais, de pesquisa, de consultoria e até assistenciais. Nesse caso, a universidade se distancia da concepção tradicional das universidades do século 19.

Há uma lógica social na questão da contrapartida que a universidade deve dar em favor do investimento realizado nela. Ao retornar ao primeiro modelo –

---

[21] WOLFF, op. cit., p. 37.
[46] SCHWARTZMAN, op. cit., p. 17, grifo original.
[55] KERR, C. **Os usos da universidade**. Fortaleza: Edições UFC, 1982.

santuário do saber, atualmente é difícil conceber uma instituição voltada a si mesma, encastelada entre seus muros, na ideia da “torre de marfim”[21]. À universidade é importante a erudição, mas em benefício de quem?, questiona Wolff. Poucos seriam os contemplados com essa possibilidade. A reflexão necessária à instituição é se reverter em ação, seja em descobertas relevantes em longo prazo ou em inovação tecnológica, que trariam retorno à sociedade que investe na universidade.

Assim como a erudição não poderia ser o único fim da instituição, tanto a pressão do mercado, no sentido da profissionalização, quanto do Estado, limitando a liberdade da universidade, direcionariam o outro extremo da discussão do autor sobre o retorno social. Para ele, deveria haver equilíbrio, pois rejeita a multiversidade pela perda de independência ao aceitar determinados financiamentos que acabam por “alugar” a universidade a qualquer interesse.

O último aspecto listado – linha de montagem para o homem do sistema – é apresentado como um antimodelo. Retoma a questão colocada como ponto de partida: a crítica em torno do fator econômico relacionado à universidade no sistema produtivo, que impõe papéis de dominação e opressão ao elenco que transita no ambiente da instituição.

As quatro perspectivas de Wolff[21] mostram a necessidade de crítica e discussões mais aprofundadas com relação ao que está latente na universidade contemporânea: erudição, formação profissional, interesses do mercado e do governo, retorno social, questões de financiamento, liberdade de pesquisa e produtividade acadêmica.

A isso se aproxima o fato de que a universidade daria continuidade a um processo que se inicia na educação básica, porém se exacerbaria ao longo do tempo pela imposição de ingressar na instituição. Essa linha de montagem vai deixando para trás aqueles que não conseguem chegar lá por diferentes motivos, o que acaba também sendo um processo de exclusão social.

A universidade, nesse sentido, passaria a ser um microcosmo da sociedade, conforme Wolff. A reflexão proposta é que a questão das pressões sofridas pelo mercado profissional, por exemplo, começa com o jovem calouro se questionando sobre o que é preciso para ser um profissional desejado pelo “mercado”, alinhado com os objetivos de uma organização, que espera indivíduos com determinadas características. Assim, o autor destaca que “[o] capitalismo tecnologicamente

avançado requer um grande número de trabalhadores que combinam habilidade técnica com um alto nível de imaginação, inventividade e iniciativa individual”[21].

O problema é que as alternativas a essa realidade, como a elaboração de matrizes curriculares interdisciplinares, em que estariam presentes professores e estudantes de outros cursos ou departamentos, flexibilização curricular, problematização dos conteúdos ou experimentações as mais diversas parecem ser um entrave a esse “funcionamento” da universidade, tanto que há dissenso entre gestores, docentes e até discentes. De acordo com Goergen:

> [...] uma proposta curricular articulada, como deveria ser a de qualquer bom curso, pressupõe trabalho conjunto, o envolvimento dos docentes com seus colegas, o diálogo e planejamento participativo, o debate das condições de ensino. Envolve, sobretudo, a transgressão de fronteiras, ou seja, o diálogo com colegas de outras disciplinas e de outras áreas.[56]

De qualquer maneira, segundo Schwartzman, a complexidade das universidades faz com que muitos objetivos entrem em conflito: “[...] formação profissional especializada, formação cultural, serviços para a comunidade, pesquisa acadêmica, pesquisa aplicada. [...] alto grau de autonomia [...], mas [...] dependem de recursos públicos e privados para subsistir”[46].

Outra reflexão interessante de Wolff[21] é que fazer parte do ambiente universitário é uma experiência “*libertadora* para a maioria dos estudantes”, sendo isso resultado “daquilo que a universidade é e não *apesar* daquilo que ela é”. Embora o autor trate de modelos de universidade, é a diversidade de concepções que alicerçam essa instituição, o que está longe de ditar um ideal acabado de universidade, entendida como um ambiente vivo para o debate e a reflexão.

No entanto, essas características acabam contrariando as demandas do mundo contemporâneo, ávido por respostas rápidas para se adaptar a constantes mudanças, como coloca Morin:

> Há, sem sombra de dúvida, uma forte pressão sobreadaptativa que pretende adequar o ensino e a pesquisa às demandas econômicas, técnicas e administrativas do momento, aos últimos métodos, às últimas imposições do mercado, assim como reduzir o ensino geral e marginalizar a cultura

---

[21] WOLFF, op. cit., p. 79.
[56] GOERGEN, P. Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 6, n. 4, 2001. Disponível em: https://bit.ly/3hHNbKh. Acesso em: 16 set. 2020, p. 71.
[46] SCHWARTZMAN, op. cit., p. 36.
[21] WOLFF, op. cit., p. 85, grifos originais.

> humanista. Na vida e na história, a sobreadaptação a condições dadas nunca representou um signo de vitalidade, mas um prenúncio de senilidade e morte, que se dá pela perda da substância inventiva e criativa.[57]

Nesse cenário, a universidade perde as próprias referências e, sem conseguir acompanhar as exigências impostas a ela, vê-se em xeque. Ao analisar essa situação, Santos[49,53] indica a universidade diante de três crises: de hegemonia, de legitimidade e institucional. Essa reflexão abordarei na sequência.

4.2 CRISE DA UNIVERSIDADE NO SÉCULO 21

Ao longo da história da universidade sua legitimidade esteve atrelada à ideia da autonomia do saber sobre a religião e o Estado. Após a Revolução Francesa, passou a ser entendida como instituição pública e laica; além disso, com as transformações sociais iniciadas no século 20, educação e cultura se integraram à concepção de cidadania, levando à universidade o ideal democrático[51].

No entanto, fatores econômicos da sociedade capitalista interferiram no modelo de universidade que passou a incorporar referenciais de globalização, sociedade da informação e do conhecimento, concorrência e competitividade[51]. O lema passou a ser lidar com um número cada vez maior de tarefas, de informação e se adaptar logo às mudanças. Nesse contexto, a educação de nível superior se inseriu na esfera privada e passou a ser massificada, como comenta Schwartzman[46].

Além da privatização, repercute na universidade a ideia de produtividade e avaliação, lembra Chaui[51], com a necessidade de se fazer tudo mais rápido e em maior número possível. Por exemplo, no caso da pesquisa, o mundo acadêmico tem como finalidade máxima a produção de artigos para serem publicados em periódicos científicos, como comentam Patrus e Lima[58], igualmente categorizados por pontuação, listados em *rankings*, bem como a participação em eventos científicos.

No contexto internacional, a Declaração de Bolonha[59] tratou da posição da universidade europeia ante essa realidade de inserção num mundo globalizado, com

---

[57] MORIN, E. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-16.
[58] PATRUS, R.; LIMA, M. C. A formação de professores e de pesquisadores em Administração: contradições e alternativas. **Revista Economia & Gestão**, v. 14, n. 34, jan./mar. 2014. Disponível em: https://bit.ly/2QHaWXH. Acesso em: 8 fev. 2019.
[59] BOLOGNA PROCESS/EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. **Declaração de Bolonha**, 1999. Disponível em: https://bit.ly/3aRYJFQ. Acesso em: 17 jan. 2019.

o conhecimento ganhando *status* de mercadoria e tendo que atender demandas do ambiente produtivo. Para isso, explicita que a educação superior deve se adaptar às mudanças, promover a empregabilidade dos cidadãos e ser competitiva, a partir da flexibilização de seus programas de estudo e pesquisas, indo na contramão de um ideal de independência universitária.

A concepção de “flexibilidade” na atualidade traz a relação problemática do tempo–espaço[30]. Isso resulta, por exemplo, em cursos rápidos para atender o mercado de trabalho, sobrecarga de atividades, conhecimentos fragmentados e necessidade da formação contínua. As pessoas precisam se atualizar constantemente para que não fiquem “obsoletas”.

Ao refletir sobre esse cenário global, Santos[53] indicou três crises pelas quais passava a universidade pública no final do século 20. A crise de hegemonia apontava para a dicotomia entre a tradição de produção de cultura e pensamento crítico e a necessidade da formação de profissionais a partir de conhecimentos instrumentais, que passaram a ser ofertados por outras instituições de educação superior. A crise de legitimidade em face às exigências de democratização da universidade que durante muito tempo impunha restrições de acesso. A crise institucional decorrente da pressão para que se submetesse a critérios de produtividade, contrários à ideia de autonomia em definir os próprios objetivos.

Dez anos depois, Santos[49] escreveu em nova obra ter percebido que suas previsões se cumpriram, em especial pela crise institucional que, por conta da dependência econômica em relação ao Estado, culminou em crise financeira. A universidade, assim como outros setores da sociedade, deixou de receber recursos e o alinhamento econômico mundial abriu a educação superior ao mercado, com incentivo dos organismos internacionais.

Assim como Chaui[51], Santos[49] menciona que a pressão por produtividade esvaziou o papel da universidade de uma formação humanista, porque a instituição é incitada a se adaptar às exigências econômicas, reduzindo a educação a um serviço de atendimento contínuo a demandas do mercado. Contudo, essa é uma perspectiva contraditória ao se entender que uma verdadeira noção de educação está ligada à de formação, portanto deve ser permanente. Tratar a educação permanente ou continuada de um ponto de vista de atualização é algo diferente, como explica Chaui:

> [...] a nova forma do capital produz a obsolescência rápida da mão-de-obra e produz o desemprego estrutural. Por isso, passa-se a confundir educação e

> "reciclagem", exigida pelas condições do mercado de trabalho. Trata-se de aquisições de técnicas por meio de processos de adestramento e treinamento para saber empregá-las de acordo com as finalidades das empresas. Tanto é assim, que muitas empresas possuem escolas, centros de treinamento e reciclagem de seus empregados, ou fazem convênios com outras empresas destinadas exclusivamente a esse tipo de atividade. E essa atividade pressupõe algo básico, ou seja, a escolaridade propriamente dita. Muitas vezes também, a competição no mercado de trabalho exige que o candidato a emprego apresente um currículo com mais créditos do que outros ou que, no correr dos anos, acrescente créditos ao seu currículo, mas dificilmente poderíamos chamar a isso de educação permanente porque a educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente.[51]

Já a legitimidade da universidade pode ser discutida em termos do grande número de funções imputadas à instituição ao longo do século 20, tanto que o mercado da educação superior acabou por se aproximar da ideia de universidade sem assumir toda a sua estrutura, apenas o que era interessante para auferir lucro.

A retomada da legitimidade está na concepção atual da universidade que, de acordo com Santos, significa formação de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, pois, sem essas condições, tem-se educação superior, não universidade. Ele comenta: "Esto significa que en muchos países la aplastante mayoría de las universidades privadas y parte de las universidades públicas no son universidades porque les falta la investigación o el postgrado"[49].

Por fim, no caso da hegemonia, não há o que ser feito, afirma o autor, pois a universidade não é a instituição de antes, sendo difícil saber o que ela realmente é. Assim, faz a seguinte reflexão:

> Lo que queda de la hegemonía de la universidad se debe al hecho de que es un espacio público donde el debate y la crítica sobre el largo plazo de las sociedades se puede realizar con menos restricciones que en el resto de la sociedad. Este asunto de la hegemonía es demasiado irrelevante en las sociedades capitalistas de hoy para poder sustentar la legitimidad de la universidad. Es por esto que la reforma institucional debe centrarse en esta última.[49]

---

[51] CHAUI, op. cit., p. 11.

[49] Isso significa que, em muitos países, a esmagadora maioria das universidades privadas e parte das universidades públicas não são universidades porque falta pesquisa ou pós-graduação. (SANTOS, op. cit., p. 59, tradução nossa)

O que resta da hegemonia da universidade deve-se ao fato de ser um espaço público onde o debate e a crítica das sociedades a longo prazo pode ser realizado com menos restrições do que no resto da sociedade. Esta questão da hegemonia é irrelevante nas sociedades capitalistas de hoje para sustentar a legitimidade da universidade. É por isso que a reforma institucional deve se concentrar nesta última. (Ibidem, p. 78, tradução nossa)

Como a universidade é e continua sendo necessária, escreve Santos[49], porque conecta o presente ao futuro pela produção de conhecimento, pela formação que oferece e pelo espaço de debate e crítica que abriga, o autor coloca como proposta o enfrentamento da globalização neoliberal com uma globalização alternativa, que seria contra-hegemônica. A ideia é que se alinhe a um projeto de nação que responda às demandas sociais pela democratização da universidade, sem exclusão de grupos sociais ou de seus saberes, buscando soluções coletivas aos problemas existentes, o que corrobora Chaui[51], inserindo a perspectiva da cidadania.

Desse modo, a universidade pode ter papel ativo na construção da globalização alternativa, em cooperação com cidadãos ou grupos de interesse social, desde que se aceite a responsabilidade social da universidade pelo conhecimento pluriversitário. Entendido como,

> [...] transdisciplinar, contextualizado, interactivo, producido, distribuido y consumido con base en las nuevas tecnologías de la comunicación e información que alteraron por un lado, las relaciones entre conocimiento e información y por otro lado, entre formación y ciudadanía.[49]

Para Santos[49], tal conhecimento já se faz presente nas parcerias entre universidade e indústria, mas a ideia é que tenha finalidades não econômicas, mais cooperativas e solidárias, com organizações do terceiro setor, grupos vulneráveis, comunidades diversas. O autor explica que isso obriga que o conhecimento científico seja confrontado com outros conhecimentos, pedindo mais responsabilidade social por parte das instituições que o produzem, inclusive as universidades.

Formosinho[60] defende que essa proposta de conhecimento pluriversitário tem condições de auxiliar uma formação relevante a profissionais, pois valoriza a prática e novas formas de se fazer pesquisa. Desse modo,

> A medida que la ciencia se inserta más en la sociedad, esta se inserta más en la ciencia. La universidad fue creada siguiendo un modelo de relaciones unilaterales con la sociedad y es ese modelo el que subyace en su actual institucionalidad. El conocimiento pluriuniversitario sustituyó la unilateralidad por la interactividad, una interactividad enormemente potenciada por la revolución en las tecnologías de la información y la comunicación.[49]

---

[49] [...] transdisciplinar, contextualizado, interativo, produzido, distribuído e consumido com base em novas tecnologias de comunicação e informação que alteraram, por um lado, as relações entre conhecimento e informação e, por outro, entre formação e cidadania. (Ibidem, p. 58, tradução nossa)

[60] FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

[49] Como a ciência está mais inserida na sociedade, esta se insere mais na ciência. A universidade foi

De fato, hoje a universidade faz parte do ambiente social e estabelece uma relação interdependente com ele. Morin já via a complementaridade entre universidade e sociedade, entendendo que

> [...] uma remete à outra em um círculo que deve ser produtivo. Não se trata apenas de modernizar a cultura: trata-se também de "culturalizar" a modernidade.
> Aqui, reencontramos a missão transecular, em que a Universidade convoca a sociedade a adotar sua mensagem e suas normas: ela inocula na sociedade uma cultura que não foi feita para as formas provisórias ou efêmeras do *hic et nunc*, mas para ajudar os cidadãos a viverem seu destino *hic et nunc*, ela defende, ilustra e promove, no mundo social e político, valores intrínsecos à cultura universitária – a autonomia da consciência, a problematização (com a conseqüência de que a pesquisa deve ser sempre aberta e plural), o primado da verdade sobre a utilidade, a ética do conhecimento; [...]
> A Universidade deve, ao mesmo tempo, adaptar-se às necessidades da sociedade contemporânea e realizar sua missão transecular de conservação, transmissão e enriquecimento de um patrimônio cultural, sem o que não passaríamos de máquinas de produção e consumo.[50]

Portanto, percebe-se a necessidade do diálogo na relação universidade e sociedade, visto que como instituição não pode deixar de se imiscuir, em especial quando há pressões e influências sobre uma formação de nível superior. Wolff[21] comenta que é papel da universidade se colocar frente a questões contemporâneas, tendo em conta a própria natureza investigativa e de independência conquistada.

Alves[35] comenta que na atualidade as questões econômicas influenciam a competitividade no ambiente universitário, muitas vezes reduzindo o objetivo da educação de nível superior, que se volta para o mercado de trabalho na formação dos discentes. Para Goergen[56] isso é um equívoco, pois a natureza da instituição é diferente de uma empresa. O projeto institucional da universidade deve se voltar ao desenvolvimento do ser humano, não ao lucro.

Nóvoa[61] traz quatro movimentos necessários a uma nova visão da universidade: da empregabilidade à educação geral; da excelência ao gesto pedagógico; da empresarialização ao sentido de comunidade; e do empreendedorismo à responsabilidade pública. O primeiro movimento trata de uma

---

criada seguindo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que fundamenta sua institucionalidade atual. O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interatividade, uma interatividade bem reforçada pela revolução nas tecnologias de informação e comunicação. (SANTOS, op. cit., p. 45, tradução nossa)

[50] MORIN, 2003, p. 82.

[61] NÓVOA, A. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 54-70, jan./abr. 2019. Disponível em: http://bit.ly/3tODTjl. Acesso em: 12 set. 2020.

ampla educação humanística e científica, que forneça uma base de conhecimento. No segundo, investir em novas práticas pedagógicas, traduzindo-se em novas maneiras de ensinar, estabelecendo uma relação humana com os estudantes no trabalho conjunto sobre o conhecimento. Em terceiro, da educação que se relacione com o mundo do trabalho e da cultura; e da ciência a serviço do público. Por fim, o diálogo com a vida e o futuro das pessoas em seu contexto.

No entanto, Schwartzman[46] escreve que as IES como um todo, em nível global, têm dificuldade de alterar sua organização tradicional, inclusive o relacionamento com a sociedade, em especial no caso das universidades. Como exemplo, o autor conclui que as universidades públicas brasileiras hoje tentam conservar a autonomia, a valorização do conhecimento, a liberdade de cátedra e a colegialidade herdadas das universidades medievais, mesmo esses ideais tendo se transformado ao longo do tempo. Por isso, elas têm dificuldade em acompanhar as mudanças, principalmente as de diversidade da educação superior com um todo, de modo a serem "[...] relevantes para a economia e o mercado de trabalho [mais] do que no passado, quando se restringiam à capacitação e à certificação para as profissões mais tradicionais"[46].

No tópico seguinte, apresento a trajetória da educação superior no Brasil, a partir das concepções de universidade já enumeradas e suas influências na realidade nacional.

4.3 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: HERANÇAS FORÂNEAS

Em comparação com outros países da América Latina, a existência da universidade é recente no Brasil. Apesar de já no século 16 estabelecerem-se universidades no Peru e no México, seguidos posteriormente por Chile e Argentina, o Brasil não seguiu a tradição espanhola, pois a cultura portuguesa estava voltada à exploração do território e não a se fixar nele[46].

Somente a partir da vinda da corte portuguesa, em 1808, deu-se início ao que viria a se tornar mais tarde a universidade brasileira. A origem da instituição aconteceu em escolas profissionais autônomas, como faculdades isoladas. A concepção francesa de universidade napoleônica foi pioneira na realidade nacional, como explica

---

[46] SCHWARTZMAN, op. cit., p. 42.

Schwartzman[46], seguida da inspiração alemã. Num primeiro momento, a configuração norte-americana não foi aceita[62].

Em termos de legislação, o Estatuto das Universidades Brasileiras, pelo Decreto n. 19.851/1931[63], instituído no governo provisório de Getúlio Vargas, foi o primeiro a tratar da educação superior brasileira, recomendando que fosse universitária e congregasse pelo menos três das seguintes faculdades: de Direito, de Medicina, de Engenharia e de Educação, Ciências e Letras. A autonomia universitária foi vista com ressalvas, pela característica de profissionalização suplantar a da pesquisa científica. O regime de cátedra[c] do período joanino foi mantido.

Na prática, essas questões fizeram parte das discussões sobre a fundação da USP, em que estiveram em pauta: a necessidade de se contribuir para o progresso do saber humano e a ideia de se integrar, num sistema único, faculdades profissionais, institutos técnicos de especialidade e institutos de altos estudos para formar e desenvolver a cultura nacional. Entretanto, a disputa entre o saber desinteressado e aqueles com caráter de prática, com uma utilidade, sob a influência das escolas profissionais, fez parte do debate, percebendo-se a influência dos modelos francês e alemão de universidade[62].

Porém, acabou sendo a concepção alemã inspiradora da criação da USP, incorporando a pesquisa como primeiro objetivo:

> [...] "promover o progresso da ciência através da pesquisa"; o segundo era transmitir conhecimento; o terceiro, formar especialistas e profissionais; o quarto, promover a difusão e a popularização das ciências, artes e letras por meio de cursos de curta duração, conferências, programas de rádio, filmes científicos, etc.[64]

A ideia também foi promover estudos que estivessem a serviço do país, com foco na realidade e nos problemas nacionais; além de qualificar professores para o

---

[62] ANTUNHA, H. C. G. Universidade de São Paulo. Fundação e reforma. Estudos e documentos. **CRPE**, São Paulo, v. 10, p. 7-264, 1974.

[63] BRASIL. **Decreto n. 19.851**, de 11 de abril de 1931. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: https://bit.ly/3jBytDz. Acesso em: 17 dez. 2019.

[c] Nesse regime o professor é responsável por uma cadeira ou disciplina, em que leciona com liberdade durante sua carreira.

[64] SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para a ciência:** a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: MCT, 2001, p. 25, cap. 5. Disponível em: https://bit.ly/3aXzQZa. Acesso em: 6 dez. 2018.

nível secundário, incentivar a docência com dedicação em tempo integral e defender a autonomia universitária[62].

Outro destaque na implantação de universidades no Brasil foi a criação da Universidade do Distrito Federal, conforme proposta de Anísio Teixeira. A instituição durou poucos anos, mas representou uma experiência diferenciada na concepção de universidade, em prol de sua autonomia. Assim ele discursou na inauguração da instituição:

> A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades.
> Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.[65]

Já na década de 1960, durante o regime militar, consultores norte-americanos participaram da reforma universitária conduzida pelo Ministério da Educação e Cultura da época, por meio do acordo MEC/Usaid[d]. O relatório do grupo de trabalho sobre a reforma de 1968 explicita a responsabilidade da equipe de refletir sobre mudanças necessárias a serem implementadas na universidade brasileira, com vistas "[...] à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País"[66].

Em termos objetivos, a implantação do modelo norte-americano às universidades brasileiras trazia questões como regime jurídico, estrutura, ensino, pessoal, fonte de recursos e metas a se atingir. A intenção seria conseguir a efetividade das ações a partir de algumas definições e medidas a serem tomadas em prol da universidade, ainda vista como instituição principal de educação superior.

Foi então que a Lei n. 5.540/1968[67] estabeleceu a relação entre educação e mercado de trabalho, estimulou a parceria da universidade com empresas, expandiu

---

[65] TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998, p. 35.
[d] United States Agency for International Development.
[66] MEC. **Reforma universitária**. Relatório do Grupo de Trabalho, ago. 1968, p. 15.
[67] BRASIL. **Lei n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm. Acesso em: 17 dez. 2019.

a educação superior pela oferta do ensino privado, disciplinou a representação estudantil e ampliou a concepção de extensão universitária.

Com relação à questão estrutural, destacaram-se a racionalização de recursos e maior participação social no ambiente universitário, num equilíbrio de forças entre a instituição, a comunidade e o Estado, como se depreende a partir da lei. Na relação entre o nível escolar médio e superior, a abordagem da formação técnico-profissional.

Na organização dos cursos, os currículos (mínimos) estabeleceriam os conteúdos (básicos e profissionais) e o modo em que seriam cumpridos, atestando a integralização dos estudos. No caso do corpo docente, tratou-se de uma reestruturação da carreira, do regime de trabalho e da remuneração dos professores, com a implantação da dedicação exclusiva. Também, no lugar das cátedras, passou-se ao modelo de departamentos[e].

Como apresentado, o enfoque norte-americano de universidade integra ensino, pesquisa e prestação de serviços. Tal perspectiva passou a fazer parte da realidade da educação superior brasileira, que foi incorporando diversas funções, a exemplo de hospitais, museus, creches, escolas de aplicação, veículos de comunicação.

Ainda, segundo Martins[68], a reforma de 1968 proporcionou a abertura à educação superior privada, cuja organização aconteceu em instituições isoladas com vocação profissional. A demanda crescente por egressos da educação básica e o interesse em abrir o mercado educacional superior impulsionaram o número de instituições até os anos 1980, como indica Sampaio[52]. No início da década seguinte, o ensino privado tinha mais de 60% das matrículas. Nessa época, os organismos internacionais influenciaram a política educacional brasileira, diminuíram-se os gastos com a educação superior e as universidades públicas foram precarizadas[68].

Nesse contexto foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[69] (LDB), que diversificou o sistema de educação superior[f], sem mais o papel central da universidade, mas abrindo espaço para centros universitários, faculdades,

---

[e] Nesse modelo um professor pode atuar em mais de um curso ou em diferentes disciplinas.

[68] MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: https://bit.ly/3jEQsJ3. Acesso em: 18 nov. 2018.

[69] BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://bit.ly/3rI9xgk. Acesso em: 23 maio 2018.

[f] Atualmente temos universidades, desenvolvendo ensino, pesquisa e extensão; centros universitários, com ensino e extensão; e faculdades, voltadas ao ensino, sendo estas em maior número (MAUÉS, 2019).

institutos ou escolas superiores. Também permitiu diferentes modalidades de cursos, regulamentando os de educação a distância (EAD), e assegurou um processo nacional de avaliação da educação superior. A LDB traz como finalidade da educação superior, no art. 43:

> I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
> II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
> III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
> IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
> V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
> VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
> VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Flexibilidade é a palavra que sintetiza a LDB. Alinhada aos preceitos socioeconômicos emergentes, que para Mancebo, Vale e Martins[13], atendem as transformações instituídas pela valoração do capital e a reestruturação produtiva. A universidade perde o *status* de principal instituição de educação superior, os departamentos não se configuram mais uma exigência da estrutura institucional e os currículos deixam de seguir o modelo mínimo para o de diretrizes curriculares. A expansão das IES particulares foi incrementada com o apoio ainda maior à privatização da educação superior, fenômeno alinhado a outros países[35,68].

Schwartzman comenta que no Brasil houve um incremento no número de instituições particulares, seguido de massificação de cursos noturnos como Administração e Direito, “[...] cobrando pouco e exigindo também pouco dos alunos, quase sem desenvolver atividades de pesquisa e pós-graduação [...]”[46]. Essas IES têm menor prestígio acadêmico e social, conforme Brunner R.[48], mas conseguiram oportunizar o acesso ao nível superior, que antes era destinado a uma minoria de elite.

---

[46] SCHWARTZMAN, 2014, p. 31.

O autor lembra que as instituições particulares são predominantes na educação superior na América Latina, distanciando-se do modelo tradicional (humboldtiano).

A partir de 2004, as instituições públicas receberam aporte no orçamento e teve início a expansão de universidades, com a abertura de concursos públicos, os salários foram atualizados e as ideias de democratização do acesso e da permanência dos estudantes na educação superior foram implementadas com o Programa Universidade para Todos (Prouni), bem como as políticas sociais/afirmativas (cotas) e diferentes modalidades de cursos; o que, para Sampaio[52], colocou o financiamento do setor privado na conta do Estado.

Esse cenário decorreu das pressões sobre a educação superior e, segundo Schwartzman[46], trata-se de um processo em andamento. No caso das universidades públicas, surgiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O autor comenta que essas IES precisaram

> [...] aumenta[r] de forma significativa suas matrículas, criando cursos nortunos, ampliando o número de vagas e fazendo uso de cotas sociais e raciais para selecionar parte de seus estudantes. Esse crescimento, aliado aos sistemas de avaliação baseados em produção acadêmica, criou uma forte pressão sobre professores que, organizados em sindicatos, ocuparam o antigo lugar dos estudantes na organização de greves e mobililizações de cunho político, demandando melhores salários e condições de trabalho e resistindo às tentativas de associar seus benefícios a seu desempenho.[46]

Pelo censo da educação superior brasileira de 2019[70], as IES particulares representam 88,4% do universo de instituições, com 75,8% de matrículas. O perfil global discente é predominantemente do sexo feminino, cursando a modalidade bacharelado no período noturno. Já no caso das universidades, a maioria é pública[71].

Nesse cenário, corroboro Martins no entendimento da educação superior nacional ser complexa, heterogênea e hierarquizada:

> [...] algumas universidades públicas (federais e estaduais) e determinadas universidades privadas (geralmente as confessionais) se organizaram gradualmente, de modo a se aproximarem de um modelo acadêmico neo-humboldtiano. Essas instituições criaram estruturas acadêmicas que propiciaram a produção científica institucionalizada, desenvolveram cursos de pós-graduação *stricto sensu*, promoveram a profissionalização da carreira acadêmica, adotaram o regime de tempo integral para seus docentes, preservaram a liberdade acadêmica, associaram as atividades de ensino e

---

[46] Ibidem.
[70] INEP. **Censo da educação superior 2019:** divulgação dos resultados. Brasília, outubro 2020. Disponível em: https://bit.ly/36YYvv9. Acesso em: 23 out. 2020.
[71] INEP. **Censo da educação superior:** notas estatísticas 2017. Disponível em: https://bit.ly/2LDzrm3. Acesso em: 18 nov. 2018.

> pesquisa, implantaram programas de iniciação cientifica em parceria com agências de fomento nacionais. [...].
> Por sua vez, as instituições privadas de perfil empresarial estruturaram atividades que guardam certas afinidades acadêmicas como modelo neo-napoleônico. De modo geral, essas instituições basicamente estão voltadas para uma estrita formação profissional e empregam professores horistas com pequeno volume de titulação acadêmica, que se dedicam em sua maior parte às atividades de ensino. Predomina em seu interior uma ausência de estruturas consolidadas de pesquisa e de pós-graduação *stricto sensu*.[68]

No último tópico deste capítulo, trago as perspectivas sobre a educação superior no Brasil em termos de influências a partir do cenário internacional e na prática cotidiana das instituições do país, que devem se submeter a diretrizes curriculares e ao sistema de avaliação nacionais.

4.4 EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA HOJE

O percurso delineado anteriormente demonstrou que a educação superior no Brasil vai sendo engendrada por influências exógenas. Lima, Azevedo e Catani[72] lembram que os modelos estrangeiros motivaram várias políticas públicas nacionais, como a reforma de 1968, a partir da inspiração norte-americana, e as reformas do Estado e da educação superior na década de 1990, pelo livre mercado. No início do século 21, o Processo de Bolonha também teve relevância nas discussões, tanto que a referência ao Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) foi feita ao se tratar de intercâmbio e mobilidade estudantil[73].

A flexibilização dos currículos dos cursos tem sido reforçada pela LDB, que traz a indicação de que as IES devem fixá-los em consonância com as diretrizes curriculares. Antes da lei a configuração era a dos currículos mínimos, responsáveis por detalhar as disciplinas a serem ofertadas obrigatoriamente para o reconhecimento de um curso. O fundamento era que haveria uma formação equânime para egressos de diversas instituições, visando ao exercício profissional resultante de um diploma[74].

---

[68] MARTINS, 2009, p. 28-29.
[72] LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n.1, mar. 2008. Disponível em: http://bit.ly/2NgGgKZ. Acesso em: 18 nov. 2018.
[73] MEC. **Referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura**, abr. 2010. Disponível em: https://bit.ly/3jDQZv9. Acesso em: 18 jun. 2018.
[74] MEC. **Parecer CNE/CES n. 67/2003**. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf. Acesso em: 16 ago. 2018.

Atualmente, 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 ou regionais, e a duração do curso, além de orientar sobre as atividades complementares e as formas de avaliação da aprendizagem dos estudantes. A perspectiva é de um projeto baseado na relação teoria e prática, que desencadeie uma formação processual e contínua.

Dessa maneira, as diretrizes curriculares indicam a formação de um profissional autônomo, flexível, que possa enfrentar situações desafiadoras e apto a mudanças ensejadas na sociedade. Destaco que tais diretrizes não se vinculam a um diploma ou ao exercício profissional[74].

De acordo com Catani, Oliveira e Dourado, compreende-se que as mudanças no mundo do trabalho levam à alteração no perfil do profissional, portanto ao ajuste curricular nos cursos de graduação. Eles comentam que "[t]ais dinâmicas certamente 'naturalizam' o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos [...]"[75].

Formosinho acredita que as universidades têm papel imprescindível na formação de profissionais atualmente, por serem capazes de incentivar a criticidade sobre a realidade, levando a egressos reflexivos, o que é um dilema para a instituição, pois une, "[...] ao mesmo tempo, [...] produzir conhecimento e incentivar a reflexão crítica e de promover as dimensões formativas da sua missão"[60]. Nesse caso, Vieira e Almeida pontuam que, na educação superior, "[...] o saber ensinado tem potencial para promover tanto a preparação para uma profissão como para o desenvolvimento humano e para a vida [...]"[76].

Outra questão relevante a se mencionar é a inclusão das competências como guia da formação superior nas diretrizes curriculares, devendo ser desenvolvidas pelo estudante durante o curso, tema que abordarei no próximo capítulo. As competências já figuravam na LDB, segundo Almeida[39], em todos os níveis educacionais: básico,

---

[75] CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 75, ago. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf. Acesso em: 18 out. 2018, p. 75.

[60] FORMOSINHO, op. cit., p. 147.

[76] VIEIRA, R. A.; ALMEIDA, M. I. Contribuições de Georges Snyders para a pedagogia universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 499-514, abr./jun. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201605141169. Acesso em: 18 jun. 2018, p. 506.

médio, técnico e profissional, este o primeiro responsável por delinear o conceito de competências utilizado pelo MEC.

Nesse sentido, aproxima-se da política de educação superior em diversos países[35]. A União Europeia objetiva a excelência no desenvolvimento de competências[77], vistas no Processo de Bolonha como importantes para o mundo do trabalho, pois se afinam aos ideais de mobilidade, empregabilidade e competitividade europeus[35]. Schwartzman[46] explica que essas são as características da mudança da educação superior no século 21.

Já a avaliação da educação superior, prevista na LDB e regulamentada em 2004 com a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), está amparada na garantia de padrão de qualidade educacional descrita na Constituição Federal[78]. Como política pública, busca o acompanhamento e melhoria da qualidade nos cursos de graduação e IES. Nesse contexto, noto que as instituições precisam se enquadrar a um sistema de avaliação nacional, que serve para qualquer tipo de IES, indistintamente. Elas devem responder pelo padrão de qualidade de seus cursos, responsáveis por formar profissionais com condições de se inserirem socialmente[74].

A prática engloba a avaliação da instituição, dos cursos e do desempenho acadêmico, por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Como se depreende do Sinaes[79], o acompanhamento deve ser feito de maneira contínua, a partir da autoavaliação (cumprimento do projeto institucional; desempenho de discentes e docentes; políticas acadêmicas, extensão, infraestrutura disponível) e da avaliação externa, como forma de prestação de contas à sociedade.

A avaliação interna é conduzida pelas IES a partir de comissões próprias de avaliação. As avaliações externas acontecem nos casos de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos, tendo como base o PPC. As dimensões avaliadas pela comissão do MEC compreendem organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura[80].

---

[77] COMISSÃO EUROPEIA. **Sobre a política de ensino superior**, 2018. Disponível em: http://bit.ly/2NdFaPZ. Acesso em: 18 jan. 2019.
[78] BRASIL. **Constituição Federal**, 1988. Disponível em: http://bit.ly/2qLelUW. Acesso em: 17 dez. 2019.
[79] BRASIL. **Lei n. 10.861**, de 14 de abril de 2004 – Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. Disponível em: https://bit.ly/2Nftf4a. Acesso em: 23 maio 2018.
[80] MEC. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância:** reconhecimento e renovação de reconhecimento. Brasília, 2017. Disponível em: https://bit.ly/3d7vkdz. Acesso em: 23 jun. 2018.

O impacto dessas avaliações recai sobre disciplinas, professores, metodologias avaliativas, aplicação dos conhecimentos teóricos na prática da profissão, por exemplo. Além disso, há destaque para o acompanhamento dos egressos, que devem ser convidados a avaliar o curso em relação à área profissional e adequação ao mundo do trabalho. Os dados levantados reavaliam o PPC e sua aplicação no cotidiano das IES.

Os formandos que participam do Enade têm seu desempenho avaliado em relação ao conteúdo previsto nas diretrizes curriculares do curso realizado e nas competências do perfil profissional delineado[79]. Os resultados do exame, juntamente com a avaliação externa da comissão do MEC, fazem parte do cálculo que gera o conceito preliminar de curso (CPC) e posteriormente o índice geral de cursos (IGC), que mensura a qualidade das instituições e engloba graduação e pós-graduação, pela avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os indicadores são expressos em escala de cinco níveis, sendo os iguais ou maiores que três de qualidade satisfatória[81].

Essas informações fazem parte do contexto de competitividade a que as IES estão submetidas atualmente, sob influência de organismos internacionais[82]. A visibilidade atraída para os *rankings* divulgados pelo MEC se alinha a modelos de classificação estrangeiros da educação superior, em que os resultados apresentados acabam por indicar o desempenho dos melhores e dos piores cursos e instituições, mesmo quando se trata de IES tão diferentes como universidades e faculdades.

Nesse panorama, é possível refletir com Brunner R. que, para os identificados com a concepção tradicional de universidade, houve a perda da “aura” da educação superior[48]. Ao apresentar duas visões – de ameaça ao conhecimento desinteressado e às hierarquias sociais ou que entendem positivamente a união entre formação acadêmica e profissional, o autor chega à ideia de multiversidade já citada, para então descrever a universidade pós-moderna. Ela está próxima da concepção de educação superior atual, formada pela heterogeneidade institucional, na coexistência de universidades grandes e pequenas, elitistas e massivas, com uma variedade de formas e funções.

---

[81] INEP. **Indicadores de qualidade**, 20 out. 2015. Disponível em: https://bit.ly/3rJki1T. Acesso em: 18 nov. 2018.
[82] MAUÉS, O. C. Ensino superior na ótica dos organismos internacionais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 13-30, maio/jun. 2019. Disponível em: https://bit.ly/3aOTRkG. Acesso em: 12 set. 2020.

Do ponto de vista de Formosinho[60], uma universidade mais tradicional tem dificuldade de superar a fragmentação disciplinar, tanto na estrutura física quanto nos currículos; o ensino tradicional das aulas expositivas, sem incorporar elementos da prática; e os conteúdos de formação profissional, que valorizam as competências. Isso não quer dizer que uma formação com essas características seja apenas técnica, porque

> Uma fundamentação teórica mais sólida do desempenho profissional deve visar às capacidades de concepção e organização do próprio trabalho que, sendo inerente à missão da universidade, corresponde às necessidades de *(re)contextualização social e organizacional* do trabalho na sociedade contemporânea.
> [...] a universidade [...] deve fomentar um espírito de pesquisa para a resolução dos problemas profissionais e uma autonomia profissional, individual e coletiva, que se traduza em competências e atitudes relevantes para a vida nos contextos profissionais e organizacionais em que decorre a atividade laboral.[60]

Em vista disso, a relação da educação superior com o mundo do trabalho precisa ser repensada[83]. Começa com uma matriz curricular diferenciada, com perspectiva mais dinâmica, não uma lista de créditos fragmentados para serem cumpridos em vista de receber um diploma, aproveitando diferentes atividades como processo formativo, em trabalhos interdisciplinares, integrados, intercâmbios no país e no exterior, estágios. Para isso, é necessária uma infraestrutura adequada e de qualidade para docentes e discentes.

Indicadores de inovação na educação, colocados por Masetto e Zukowsky-Tavares[31], trazem inúmeros aspectos que guiam essa discussão. Por exemplo, a flexibilização curricular como base para repensar conteúdo, metodologia, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem. Outro elemento importante é a interdisciplinaridade como parte de organizações curriculares diferenciadas que dialogam com experiências integradoras sobre o conhecimento, o uso de métodos ativos, de tecnologias emergentes e o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

Esse é o ideal de uma formação alinhada a uma perspectiva contemporânea da educação, tanto na concepção pedagógica quanto no cotidiano dos ambientes de aprendizagem, em que o professor possa desenvolver práticas diferenciadas em sintonia com os estudantes, que construam a própria aprendizagem. Isso exige a

---

[60] FORMOSINHO, op. cit., p. 140-141, grifo original.
[83] JUGO, D; CIBOCI, L.; ALAVANJA, M. Trends in education of communication professionals: the perspective of educators and employers in Croatia. **Public Relations Review**, v. 43, p. 998-1.006, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2017.06.002. Acesso em: 9 out. 2018.

valorização do professor em todas as dimensões, como figura ímpar nesse processo. Paralelamente também a pesquisa, que possa retratar a vivência desse ambiente, pela verdadeira produção do conhecimento integrada ao ensino e à extensão, ao contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico atual, com compromisso social e cidadão[31].

Com esses aspectos, atendem-se as exigências de ensino, pesquisa, extensão e formação de profissionais que, a partir dessas reflexões, compreendo como alinhadas a uma educação por competências possível, ao unir critérios acadêmicos, profissionais e sociais. No próximo capítulo, apresentarei o contexto das competências a partir das questões que orientam a conceituação do termo, as discussões na perspectiva da educação e do mundo do trabalho.

> As competências para viver – ou as competências em geral – não são somente "a capacidade para fazer isso". Trata-se, antes, do reconhecimento de que você é permanentemente uma "pessoa", uma pessoa envolvida em circunstâncias sempre variáveis, com colegas diferentes uns dos outros e que se modificam, com desafios delicados, com valores que se contradizem mais ou menos e cujo resultado nunca é predeterminado. Portanto, afirmar que "você é competente para isso" significa, de algum modo, encerrar a pessoa [...].[84]

5 COMPETÊNCIAS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS E DO MUNDO DO TRABALHO

Atualmente as exigências colocadas aos profissionais não se resumem a conhecimentos teóricos e diplomas de instituições renomadas. O surgimento da noção das competências apareceu como uma possibilidade de resposta às necessidades colocadas por uma sociedade em transformação, mediada por tecnologias emergentes e novas configurações no mundo do trabalho.

Esse cenário exige pessoas que saibam trabalhar em equipe, tenham visão sistêmica, capacidade de comunicação, de resolução de problemas e de aprender ao longo da vida e, também, compromisso ético e social[56]. No mundo do trabalho as competências têm o papel de contribuir na seleção de profissionais nas organizações, visando à estratégia do negócio. Segundo Rué[36], a disseminação das competências vem desse âmbito e já orienta há bastante tempo o que se faz na educação.

Neste capítulo, trago a concepção das competências em duas instâncias: a da educação e a da gestão de pessoas, buscando mostrar que existe uma relação intrínseca entre elas. A partir do entendimento de ambas será possível uma contribuição à compreensão do constructo.

Abracei a perspectiva das competências na formação do estudante, desde a educação básica até a superior, como um projeto para se formar pessoas, assumindo essa perspectiva, proposta por Machado[6]. Em como buscar as dimensões individuais que serão desenvolvidas e aprimoradas ao longo da vida, mas em constante colaboração com o entorno social, colocando o conhecimento a serviço da inteligência.

Como parte vital da sociedade, a educação do século 21 passa por uma transição da concepção tradicional à contemporânea, em que as competências são

---

[84] SCHWARTZ, I.; DURRIVE, L. (Orgs.). **Trabalho e ergologia:** conversas sobre a atividade humana. Niterói: EdUFF, 2007, p. 143.

vistas, segundo Denyer et al.[85], como alternativa entre transmissão de conhecimento e instrumentalização da formação, uma terceira via. No mundo do trabalho acontece fenômeno semelhante, com modelos de gestão migrando da administração científica para os novos arranjos de negócios em rede, influenciados pelas tecnologias.

Na educação, as competências colaboram com a integração teoria–prática e a interdisciplinaridade, tendo a centralidade do estudante no aprendizado. No mundo do trabalho, busca-se com as competências a articulação dos diversos processos de uma organização aos interesses individuais dos profissionais[33].

Ao colocar as instâncias educacionais e do mundo do trabalho em diálogo, o potencial das competências é contribuir para o aprendizado e para a experiência humana (sejam conhecimentos, práticas laborais ou vivências em sociedade), pois as competências podem ser construídas nos diferentes âmbitos em que as pessoas se inserem[36,38].

Por outro lado, há a visão das competências que entende a retirada da possibilidade de emancipação da pessoa em favor do sistema produtivo[39,86]. A esfera das críticas a respeito das competências no universo educacional inclui: a despedida do sentido de *bildung*[87], a relação com o sistema produtivo, o reforço de organismos internacionais[g] e a incorporação em políticas educacionais avaliativas, como discutido nas propostas de Sacristán[40].

Entretanto, procuro compreender as competências não como um abandono de componentes conceituais (disciplinas, conteúdo, teorias) pela aplicação na prática ou se voltando a resultados, como se o conhecimento estivesse sendo desvalorizado e só o que tem utilidade passasse a importar[6].

Neste capítulo, trato do contexto das competências na educação e no mundo do trabalho de modo a contribuir para uma reflexão sobre essa questão na sociedade

---

[85] DENYER, M. et al. **Las competencias en la educación:** un balance. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

[86] NICOLA, R. M. S.; VOSGERAU, D. S. R. Conceitos e enfoques em competências nas pesquisas brasileiras: uma revisão narrativa. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 107-144, jan./mar. 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i1p107-144. Acesso em: 17 set. 2020.

[87] OLESEN, H. S. Sustentar a empregabilidade mediante a aprendizagem ao longo da vida. Uma abordagem em história de vida para empregabilidade. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 105-123, jan./abr. 2020. Disponível em: https://bit.ly/3vdGuDI. Acesso em: 22 dez. 2020.

Bannell (2006) explica que a educação entendida como *bildung* é a formação em sentido abrangente, incluindo processos sociais, culturais e científicos.

[g] As competências orientam políticas educacionais de diversos países, sendo parte de avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Unesco.

contemporânea. Primeiramente, são colocados os aspectos histórico-conceituais do termo, depois as políticas educacionais relacionadas às competências e, por fim, a visão do mundo do trabalho.

5.1 PANORAMA HISTÓRICO DA CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Ao longo do tempo, a palavra competência tem participado de diferentes contextos que acabaram por tecer uma multiplicidade de sentidos, levando a uma polissemia do termo[36,38,86]. Etimologicamente, Machado lembra que a palavra competência deriva de "*com* + *petere*", do latim, "[...] 'pedir junto com', 'buscar junto com', 'esforçar-se junto com', e tem um significado primordialmente 'de acordo', 'de convergência', 'de sinergia'."[6], caracterizando-se como a capacidade de buscar coletivamente o que se pretende. Para Almeida[39], o termo é bem antigo e teria surgido na França, no século 15, na área jurídica, sobre a competência dos tribunais em determinados problemas sociais.

Um marco do constructo, no entanto, data dos anos 1950, quando Noam Chomsky utilizou o conceito de competência para tratar do conhecimento linguístico sobre a gramática de determinada língua[39]. Já Rué[36] pontua o pioneirismo do psicólogo norte-americano Jerome Bruner em trazer um sentido educacional ao termo na década de 1970. Na mesma época, David McClelland, conterrâneo de Bruner, também estruturou o conceito ao buscar alternativa aos testes de inteligência na seleção de pessoas para as organizações[33].

A concepção de competências, tanto no contexto da educação quanto em gestão, traz a tensão sobre a influência da segunda sobre a primeira, o que tem marcado algumas discussões em relação à origem do enfoque das competências estar no mundo corporativo. Denyer et al. entendem que essa questão toma uma dimensão política e social. Os autores colocam que, ao se comparar as datas de obras sobre o assunto, não é possível confirmar a anterioridade, e fazem um adendo:

---

[6] MACHADO, op. cit., p. 95.

> [...] para aceptar la transmisión del concepto de competencias de la empresa a la escuela, sería necesario, al menos, que la palabra tuviera en ambos casos el mismo significado. Tampoco aqui existe alguna evidencia, ya que en la empresa, recordémoslo, el concepto de competencias se refiere explicitamente a las adquisiciones logradas *fuera de la escuela*, mientras que en la enseñanza apunta de manera exclusiva a las adquisiciones logradas *en la escuela*.[85]

No contexto educacional, Rué[36] posiciona os primórdios de uma noção de competências no início do século 20, quando a aprendizagem do estudante passou a orientar ideais pedagógicos. Na época, surgiram o aprendizado por projetos (Ovide Decroly), o aprender fazendo (John Dewey), a escola–oficina (Célestin Freinet), todos citados por Rué. Ropé e Tanguy[88] lembram que desde então a ideia de competência já estava ligada à de ação, algo que se coloca em prática. Mais tarde, no Brasil, Paulo Freire também buscou levar uma formação fundamentada nas necessidades da pessoa e de sua comunidade. Os educadores elencados, explica Rué[36], citando Philippe Perrenoud, representam aqueles que têm a intenção de colocar o estudante numa relação pragmática com o saber.

Essa concepção recebeu o nome de aprendizagem ativa e é uma crítica à escola burocrática de conteúdos e métodos das primeiras teorias da aprendizagem, de acordo com Rué, "[...] pouco funcional com relação às necessidades dos grupos sociais e culturais emergentes na nova sociedade da Era Industrial [...]"[36]. Uma nova visão da aprendizagem se delineou com Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner e David Ausubel, tendo como base a teoria do construtivismo, que orienta o ensino pelo "[...] princípio da *atividade* do sujeito, sendo [...] o motor para o desenvolvimento daquele que aprende"[36].

Para Rué, o processo ensino–aprendizagem baseado no conceito de competências deve ser situado na corrente construtivista, pois

> [...] prioriza um desenvolvimento pessoal contextualizado no âmbito da *ação* de aprender, e não em programas de conhecimento padronizados e descontextualizados com relação à percepção da realidade e ao potencial de ação de todo aprendiz.

---

[85] [...] para aceitar a transmissão do conceito de competências da empresa para a escola, seria necessário, ao menos, que a palavra tivesse em ambos os casos o mesmo significado. Também não há alguma evidência aqui, já que na empresa, vamos lembrar, o conceito de competências se refere explicitamente a aquisições realizadas *fora da escola*, enquanto no ensino visa exclusivamente às aquisições realizadas *na escola*. (DENYER et al., op. cit., p. 27-28, grifos originais, tradução nossa)

[88] ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papirus, 1997.

[36] RUÉ, op. cit., p. 16.

[36] Ibidem, grifo original.

> [...] a introdução do conceito de competências no campo educacional não se deve somente ao poder de determinadas ideias e práticas psicopedagógicas, mas também à mudança do paradigma no qual o mundo se encontra imerso: do modelo da sociedade industrial até o da sociedade do conhecimento, na mesma lógica que historicamente ocorreu e ocorre entre a educação e o sistema social e produtivo.[36]

Esse contexto se insere na transição do taylorismo/fordismo para o toyotismo, marcando a transformação do sistema de produção em massa para o *just in time*, em que se busca um modelo flexível e de menor custo, derivando o termo acumulação flexível, cunhado por Harvey[30]. Para o trabalhador, antes responsável por uma só tarefa, significou a busca por profissionais generalistas e polivalentes, com valorização do trabalho em equipe, criatividade, autonomia, iniciativa, por exemplo. Após a Segunda Guerra Mundial, houve a diversificação das profissões e dos postos de trabalho, exigindo-se um trabalhador com mais tempo de educação formal[89], com a ideia de qualificação profissional.

A partir dos anos 1950, a adoção de tecnologias emergentes colocou no informacionalismo, como proposto por Castells[27], uma nova etapa do capitalismo, que antes era industrial, baseado em fontes de energia. A geração de informação e aplicação do conhecimento passou a ter papel central na economia, com valorização do acesso às tecnologias informatizadas. As profissões baseadas em informação tenderam a se expandir, como as de gestão, demandando tanto técnicos quanto especialistas. No trabalho, as atividades de diferentes profissionais se conectavam e a capacidade de cada trabalhador se destacava frente ao trabalho a ser realizado.

Após esse cenário de transformações na esfera laboral, ao final do século 20, o conceito de competência passou a outra dimensão, segundo Almeida[39], articulando processos de formação profissional, em confronto com o conceito de qualificação, que era o balizador de uma certificação para o trabalho ligado a um cargo[89], mas perdeu lugar por ser insuficiente na preparação dos futuros profissionais no momento de mudanças tecnológicas e do mundo do trabalho. Le Boterf[90] já identificava tal realidade nos processos de gestão de pessoas, uma vez que a qualificação era própria de um cenário de profissões estáveis.

---

[36] Ibidem, p. 16-17, grifo original.
[89] DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.
[90] LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Bookman-Artmed, 2003.

Na virada do século 20 para o 21, um novo conceito de competências surge no sistema educacional, inclusive na educação superior. A introdução de uma concepção diferente é realizada por alguns pesquisadores, como Perrenoud, representantes de organismos internacionais, como a OCDE, e políticos; por esses vínculos, desagradou professores, explica Rué[36].

Três fatores são elencados pelo autor para a centralidade que a aplicação das competências recebeu no contexto educacional de diferentes países, incluindo o Brasil: a) índices de abandono ou fracasso escolar; b) reequilíbrio das funções da educação; e c) instabilidade das profissões.

O primeiro fator trata de pensar outro foco de ensino–aprendizagem, sob nova ótica. O segundo, aponta a necessidade de formar pessoas autônomas, mas também aptas às demandas sociais e produtivas, uma vez que a educação é parte integrante da sociedade, não independente dela. Por último, uma formação com enfoque nas pessoas, englobando a complexidade social, econômica, profissional e política delas. Assim, "[...]. A finalidade da competência é o próprio indivíduo. O aluno desenvolve suas competências *no próprio* processo de aprendizagem"[36].

Denyer et al.[85] corroboram essa perspectiva e lembram que há nela um ideal de emancipação, porque conjuga projetos individuais e coletivos[h]. Entretanto, uma crítica nesse ponto é feita por Almeida[39], pela deficiência de foco nos conhecimentos em detrimento de uma aprendizagem técnica e utilitária, o que para Denyer et al.[85] é equivocada em vista da aprendizagem por competências ser compatível com o conteúdo, a cidadania e a cultura. Como exemplo, colocam que, na perspectiva tradicional, a falta de sentido provoca o desinteresse do estudante.

Outro contraponto, conforme Almeida[39], é que a valorização de uma formação educacional adequada à realidade profissional seria um projeto para direcionar o interesse das pessoas ao sistema produtivo, na direção esperada pelas políticas socioeconômicas. Enfim, o mérito desse debate está na possibilidade de compatibilizar o dilema, o que pode ser feito na esfera conceitual e na prática da aprendizagem por competências por parte dos atores educacionais.

---

[36] RUÉ, op. cit., p. 20, grifo original.

[h] Para Marina (2010), o sistema de educação por competências mostra que a educação não se confunde com instrução, abarca um plano formativo e ético. As competências têm sentido apenas se fazem parte de um projeto ético bem definido. Uma educação por competências deve formar cidadãos. Não basta ensinar habilidades se não formar personalidades com caráter.

Neste trabalho, a abordagem não está centrada apenas nos pontos de conflito, porque existem prós e contras, mas nas possibilidades de diálogo que eles engendram na educação superior e no mundo do trabalho, ambos atualmente inseridos num contexto de competências.

No próximo tópico, a multiplicidade conceitual das competências será articulada às políticas educacionais em voga e ao cenário das mudanças sociais que se estabeleceram contemporaneamente.

5.2 BASES CONCEITUAIS DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS

O sentido jurídico da competência de um tribunal, o domínio de alguém acerca de uma área (“ela tem competência em química.”) ou o elogio sobre uma atividade realizada (“você foi muito competente!”) deve se distanciar da noção das competências em educação, explica Scallon, para quem é preciso que ela designe com exatidão “intenções de formação”[38]. Hoje são variados os conceitos sobre competências nos contextos educacionais, tanto que o autor opta por escrever o que não é competência:

a) Não deve ser reduzida a resultados, nem a exercícios de avaliação, sendo diferente de desempenho, que seria a manifestação de uma competência, como escrever um texto;
b) Não está apartada de um contexto, mas relacionada a uma situação;
c) Não se diminui em conhecimentos ou habilidades; no primeiro caso se confundiria com erudição; no segundo, realização repetitiva de tarefas;
d) Não é um objetivo, porque ultrapassa a questão temporal.

Com isso, o autor mostra que a noção de competências suplanta uma ideia de avaliação estrita e precisa estar contextualizada, não servindo em qualquer situação. Além disso, não deve ser parcelada, como em conhecimentos ou habilidades, ou direcionada a uma meta a ser alcançada.

Já Rué[36] ressalta as características do conceito de competências:

---

[38] SCALLON, op. cit., p. 140.
[36] RUÉ, op. cit., p. 21.

a) Vinculam-se à ideia de ação, incluindo as noções de: captar, pensar, explorar, movimentar-se, perceber e atender, formular, manipular e introduzir mudanças;

b) Envolvem a pessoa com suas intenções, valores, atitudes, capacidades, conhecimentos e destrezas;

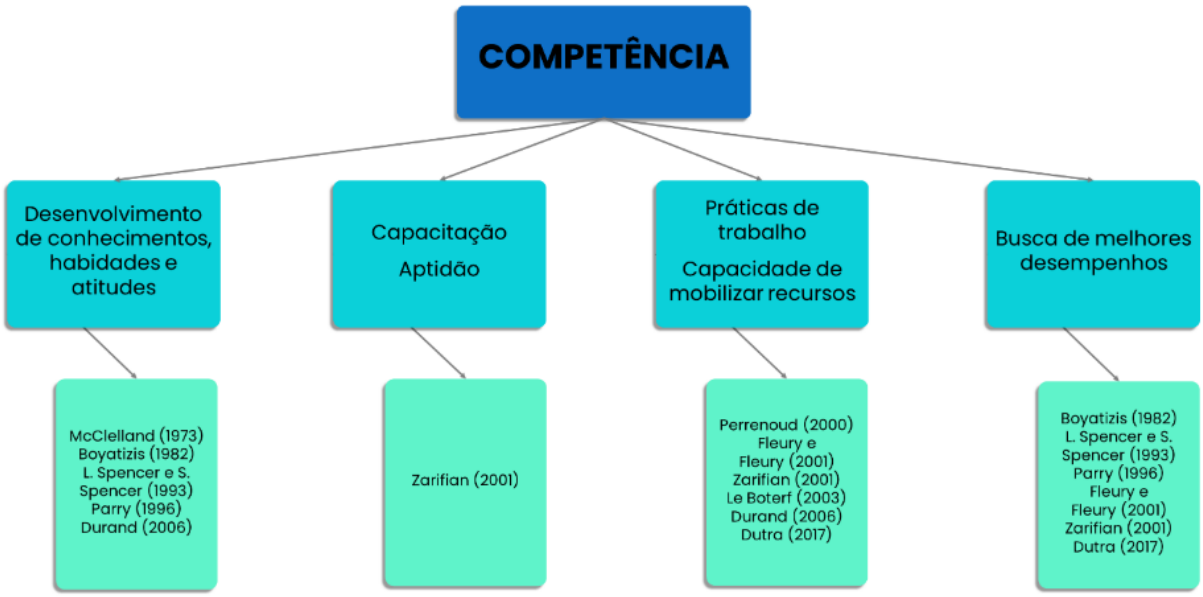
c) Expressam-se por situações e problemas contextualizados;

d) Introduzem o preceito de autorregulação e de melhora;

e) Abrangem o aprendizado contínuo e progressivo.

Com essa exposição inicial, a Figura 5 sintetiza algumas perspectivas conceituais sobre as competências, que foram adaptadas de uma proposta feita por Freitas e Odelius.

FIGURA 5 – CONCEITOS SOBRE COMPETÊNCIAS



FONTE: adaptada de Freitas e Odelius[91].

Com essas abordagens, elaboro três perspectivas sobre as competências:

a) Conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) servem para o enfrentamento de alguma situação, desenvolvimento de um trabalho ou alcance de um propósito;

b) São recursos mobilizados e postos em ação;

---

[91] FREITAS, P. F. P.; ODELIUS, C. C. Competências gerenciais: uma análise de classificações em estudos empíricos. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 36-49, jan./mar. 2018. Disponível em: https://bit.ly/2Z8zmdd. Acesso em: 20 dez. 2018.

c) Possibilidades de como as pessoas podem contribuir para determinado contexto onde se inserem.

Outra questão a se destacar é que a maioria dos autores elencados na Figura 5, com exceção de Perrenoud, pertence à área de gestão, pródiga nos estudos sobre o tema e se filiam à tradição norte-americana: McClelland, Richard E. Boyatizis, Lyle Manly Spencer e Signe Manly Spencer e Scott B. Parry.

Os autores consultados da área de Educação[6,36,38,85,92], de alguma forma, citam Le Boterf, que é da área de gestão de pessoas, aliando-se à tradição francesa. Assim, é possível entender melhor a afirmação de Denyer et al.[85] quando concluem que podem ser encontradas variações na definição de competências em algumas tradições de pensamento, mas sem alterar um conceito geral de mobilização de saberes/recursos para resolver uma situação em determinado contexto[i].

Para Le Boterf[90] o foco das competências está na pessoa, não em seus saberes, pois ela que coloca as competências em ação. O autor destaca o saber agir com competência, baseado num saber ser (conhecimentos, habilidades, experiências, emoções, resultantes do que foi vivenciado ao longo da vida, incluindo a educação formal) combinado a um determinado contexto. Não basta a pessoa ter capacidade se não entende qual a necessidade do ambiente em que está inserida.

A ideia de agir com competência é corroborada por Schwartz[84], para quem são necessários ingredientes da ação em dada situação atuando sinergicamente. Primeiramente, os protocolos, entendidos como saberes científicos, técnicos, econômicos, jurídicos, entre outros, que entendo também derivarem da educação formal. Em segundo, o elemento do encontro singular, digo até da experiência, em que são colocados em conjunto as interfaces dos ambientes, das pessoas, dos procedimentos. O terceiro ingrediente articula os dois anteriores. O quarto remete à relação entre a pessoa e o meio em que se insere. O quinto, à ativação do potencial pessoal e seus valores. Por fim, o sexto ingrediente trata do trabalho coletivo.

Machado define uma pessoa competente como aquela “[...] capaz de mobilizar o que sabe para realizar o que deseja. [...]. Não basta desejar, não basta

---

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

[i] Scallon (2018) explica, com base em Le Boterf, que mobilização é a apropriação dos saberes que vai além de um reflexo automático; já os recursos envolvem conhecimentos, experiências, habilidades internos às pessoas (saberes, saber-fazer e saber-ser), com potencial de ser somados aos que podem acessar externamente, a partir de outras pessoas ou em documentos, por exemplo.

[84] SCHWARTZ; DURRIVE, 2007. Anexo ao capítulo 7.

conhecer, é preciso competência para realizar”[6]. Podem existir variações em torno do conceito, mas compreendo que as competências estão nas pessoas e, devido à própria complexidade do ser humano, não é possível estabelecer uma única definição. O autor expõe três elementos constitutivos do conceito de competência:

a) Pessoalidade: são as pessoas que dão significado aos saberes e atribuem valor aos papéis desempenhados nos diversos contextos em que atuam, construindo a própria identidade na relação com a alteridade, o que pressupõe a integração social;
b) Âmbito: contexto em que a competência será mobilizada;
c) Mobilização: capacidade de acessar os saberes e colocá-los em ação, a serviço da inteligência, para além do simples uso de conhecimentos.

Ao cotejar concepções diversas sobre o assunto, mesmo que algumas tenham distinções pela tradição a que se filiam, Rué[36] sintetiza que as competências são de natureza complexa e incorporam ao mesmo tempo conhecimentos, habilidades e atitudes; podem ser aprendidas; são dinâmicas; têm base contextual e são de difícil avaliação. Destaca que vão além de habilidades[j] e não são capacidades, pois desenvolvidas e transformadas ao longo do tempo. Quando uma pessoa domina uma competência, sabendo aplicá-la em dado contexto, pode ampliá-la para outra atividade. Machado[6] entende essa questão como a extrapolação do âmbito de uma competência, o que maximiza um vir a ser, ou seja, é interessante que mesmo em situação específica, pode ser aprimorada para outro contexto.

Assim, inserir a noção da competência na formação, desde a educação básica até a superior, procurou, de acordo com Rué[36]: dar respostas aos índices de abandono ou fracasso escolar; trazer funcionalidade social e produtiva à formação; e propor um projeto de formar pessoas. Essa visão não significa que as competências se reduzem a uma formação instrumental, mas a uma formação geral que permita às pessoas orientarem seu futuro pessoal e profissional. Justifica o autor:

> O fato de transferir o termo *competência* da formação ocupacional para a formação geral, ou mesmo para a universidade, alimenta a crença de querer situar toda a formação em função de determinada realidade de trabalho, conferindo-lhe um caráter instrumental, em vez de reforçar seu caráter de formação básica, orientada para a formação e o desenvolvimento de

---

[6] MACHADO, op. cit., p. 98.
[j] Markert (2002) explica que a formação do futuro não deve se orientar em adquirir determinadas habilidades, porém mobilizar conhecimentos em situações complexas.

> pessoas, para que sejam elas que decidam como orientar o seu futuro pessoal e profissional.
> Esse debate apenas reflete a oposição entre dois grandes modos de entender a formação de pessoas. [...] Ambas as aproximações da formação podem ser mais ou menos relevantes. Mas jamais pode ser feita a oposição do modelo acadêmico, como o de nível formativo superior, ao das competências, indicando que essa opção é inferior.[36]

Como destaca Zabalza, a visão da formação é, sendo redundante, "formativa". Busca dimensões que serão desenvolvidas ao longo da vida. Para o autor, está vinculada ao crescimento e aperfeiçoamento das pessoas. Tanto que questiona: "[q]ual é o sentido de sermos profissionais cada vez mais informados e competentes se isso, ao mesmo tempo, não supõe nos aperfeiçoarmos como pessoas?"[28].

Por essa exposição, corroboro o entendimento da competência no processo formativo vinculado ao desenvolvimento pessoal, em caráter multidimensional[86]. A perspectiva vai ao encontro da proposta da Unesco para a educação do século 21[93], que indica a necessidade de aprender a: conhecer, fazer, ser e conviver.

a) Aprender a conhecer: conciliar cultura geral e específica, desenvolver educação contínua e aprendizado ao longo da vida;
b) Aprender a fazer: adquirir não só qualificação profissional, mas ser apto a enfrentar diversas situações e a trabalhar em equipe, relacionar teoria e prática pela alternância entre educação e trabalho;
c) Aprender a ser: compreender a si mesmo, adquirir autonomia, discernimento, personalidade, responsabilidade pessoal; valorizar a memória, o raciocínio, a imaginação, as capacidades físicas, o sentido estético; ter facilidade de se comunicar com os outros;
d) Aprender a conviver: respeito pelo pluralismo, compreensão do outro, de sua história, tradições e espiritualidade; realizar projetos comuns, preparar-se para gerenciar conflitos, promover uma cultura de paz.

Entre esses pilares, o sentido do último aproxima a ideia de formação exposto por Almeida, não apenas em dimensões intrapessoais, mas a relevância das relações interpessoais, "[...] uma vez que aprendemos na interação com o outro, e o próprio conhecimento é a expressão de um processo coletivo de elaboração e reelaboração"[39].

---

[36] RUÉ, op. cit., p. 43, grifo original.
[28] ZABALZA, 2007, p. 39.
[93] DELORS, J. et al. **Educação:** um tesouro a descobrir. Brasília, 2010. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf. Acesso em: 3 jul. 2017.
[39] ALMEIDA, op. cit., p. 102-103.

Logo, a ideia de competências pode ser ampliada para dimensões afetivas e socioculturais, revelando seu potencial de subjetividade[37]. Para Marinho-Araujo e Rabelo favorece a criticidade e compromete-se com a transformação social, numa visão emancipatória. Os autores defendem que

> Ao vincular a noção de competência aos contextos sociais, produzidos em espaços e tempos historicoculturais, pretende-se articulá-la a parâmetros de atividades coletivas, com objetivos compartilhados em prol de metas comuns. A ênfase em processos coletivos não minimiza interesses, expectativas, projetos e aspirações particulares dos sujeitos; ao contrário, favorece a autonomia no sentido de emancipação das relações alienantes, fortalece opções solidárias e articula a formação educacional às dimensões ética e sociopolítica.
> Caracterizar a competência nessas dimensões, e especialmente a competência a ser desenvolvida em contextos educativos, significa incorporar uma historicidade institucional à consolidação de um processo identitário configurado por competências subjetivamente contextualizadas, historicamente definidas, individual e coletivamente constituídas.[37]

Olesen também considera que agir com competência depende de processos subjetivos ou não-cognitivos (como aponta o autor a partir do projeto DeSeCo – definição e seleção de competências – da OCDE), com base em sentimentos e interpretações: “compreensão de problemas, impulso para a prática, mobilização de conhecimentos, aprendizado e habilidades de prática em novos contextos. [...] resultado de experiências de vida e aprendizado anterior”[87].

Os contornos atuais da formação trazem perspectivas mais completas para a educação, alinhadas a uma visão complexa do mundo e suas relações sociais, tanto que mais recentemente a Unesco coloca a educação como cidadania global. Desse modo, demonstra a necessidade de “[...] desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que os alunos precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável”[94].

A educação passa a ser reconhecida como fonte de compreensão das questões globais nas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais. Machado destaca a necessidade de reconstruir a noção de valores, em especial distanciando a ideia de valor econômico e aproximando de valores humanos, como cidadania, solidariedade e respeito à diversidade. Conclui o autor que “[é] néscia

---

[37] MARINHO-ARAUJO; RABELO, op. cit., p. 454.
[87] OLESEN, op. cit., p. 113.
[94] UNESCO. **Educação para a cidadania global:** preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília, 2015. Disponível em: https://bit.ly/3d5kMLN. Acesso em: 3 jul. 2018, p. 9.

toda ideia de qualidade na educação que se mantém tributária dos valores hegemônicos no período industrial. A obviedade do apelo à busca da qualidade não pode ser obscurecida pela aridez teórica dos que confundem valor e preço [...]”[6].

A Unesco explicita que a formação precisa ir além do desenvolvimento cognitivo, passando a “[...] construir valores, habilidades socioemocionais (*soft skills*) e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social”[94]. Estudo de Meganck, Smith e Guidry[95] menciona a importância de se desenvolver *soft skills* em conjunto com *hard skills* (habilidades técnicas) já durante a graduação, assim como conhecimentos sobre diversidade e inclusão, ética e questões sociais. Para isso, os professores devem valorizar PBL (*problem-based learning)*, apresentações orais, projetos de grupo, projetos com a comunidade, bem como experiências extracurriculares, a exemplo de intercâmbio e estágio.

Dessa forma, percebo que as competências ganham extensão e profundidade, estando conectadas aos aspectos afetivos das pessoas[k]. A ideia, proposta pela Unesco[94], é fomentar as seguintes competências:

a) Promoção de identidade coletiva que transcenda diferenças individuais: pertencimento à humanidade e respeito à diversidade;
b) Conhecimento de valores universais: justiça, igualdade, dignidade e respeito;
c) Capacidade para agir de forma colaborativa e responsável, lutando pelo bem coletivo;
d) Habilidades cognitivas para pensar de forma crítica, sistêmica e criativa, a partir da resolução de problemas, favorecendo a tomada de decisão;
e) Habilidades não cognitivas/sociais: empatia, solidariedade, comunicação, resolução de conflitos, interação com pessoas de diferentes contextos, origens e culturas.

---

[6] MACHADO, 2016, p. 206.
[94] UNESCO, op. cit., p. 9.
[95] MEGANCK, S.; SMITH, J.; GUIDRY, J. P. D. The skills required for entry-level public relations: An analysis of skills required in 1,000 PR job ads. **Public Relations Review**, v. 46, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2020.101973. Acesso em: 3 nov. 2020.
[k] Para além de conhecimentos, habilidades e atitudes, já se fala de valores e emoções (constituindo o acrônimo “CHAVE”), os últimos relativos ao saber ser e saber conviver.
[94] UNESCO, op. cit., p. 17.

Tais competências estão na direção da visão de competência intercultural, colocada por Aneas[96]. Nesse caso, integram-se saberes e atitudes em prol de conhecimentos culturais e da interação com o outro, a partir da mobilização de habilidades de comunicação, de resolução de problemas e de trabalho em equipe.

Em outro relatório, a Unesco ressalta que os quatro pilares para a educação do século 21, citados anteriormente, só podem ser colocados em prática com sucesso se a diversidade cultural for seu elemento central: "[em] sociedades multiculturais cada vez mais complexas, a educação deve auxiliar-nos a adquirir as competências interculturais que nos permitam conviver *com* as nossas diferenças culturais e não *apesar* delas. [...]"[97].

No próximo item, abordo algumas políticas educacionais que se apropriaram dos conceitos de competências, tendo como panorama as mudanças socioeconômicas que as influenciaram.

5.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS COM BASE NAS COMPETÊNCIAS

O conceito de competências mais recente no Brasil é o que consta na Base Nacional Comum Curricular[98], explicitando que o desenvolvimento de competências orienta a educação de diversos países, avaliações internacionais do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), da OCDE, e outros da Unesco.

A definição de competência no documento é "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho"[98]. Na continuidade menciona que entende a educação como responsável por valores e ações que contribuam com uma sociedade mais humana, justa e preocupada com o meio ambiente, alinhando-se à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

---

[96] ANEAS, A. Competencia intercultural: competencia clave en las organizaciones actuales. In: AYALA, E. S. (Coord.). **Vivir entre culturas:** una nueva sociedad. Madrid: Editorial La Muralla, 2009.
[97] UNESCO. **Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**. 2009. Disponível em: https://bit.ly/2Naxk9P. Acesso em: 3 jul. 2018, p. 15-16, grifos originais.
[98] MEC. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: https://bit.ly/372wbbs. Acesso em: 21 jan. 2019.
[98] Ibidem, p. 8.

Tendo como compromisso a educação integral, entre as competências listadas no documento estão conhecimentos, pensamento científico, crítico e criativo, diversidade cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento, cooperação, empatia, resiliência, responsabilidade para consigo e com o outro e cidadania. O texto expõe que o cenário mundial exige mais que um acúmulo de informações, requerendo o

> [...] desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.[98]

Apesar da referência atual, desde a década de 1990 o Brasil conta com a inclusão das competências na educação[39]. Como apontado no capítulo anterior, a LDB já trazia essa prerrogativa em seu texto, o que foi sendo regulado por diversos documentos após 1996.

De início, o modelo europeu foi a referência para o Brasil e contou com a assessoria do professor espanhol César Coll aos Parâmetros Curriculares Nacionais, fundamentando-se no socioconstrutivismo[99]. Nessa perspectiva, como visto no início do capítulo, a aprendizagem do estudante é o mais importante, o que não corresponde a um aprendizado mecânico, mas à participação ativa no processo de construção do conhecimento, ou seja, não é um produto acabado[85].

Outro professor com uma consistente influência no Brasil[39] na difusão da importância das competências foi Perrenoud, para quem a aprendizagem deve ser redirecionada a situações-problema[l], que exigem conhecimento de práticas diferenciadas. Isso não quer dizer que os métodos tradicionais são abandonados, mas não delimitam isoladamente como aprender[92].

No âmbito da educação superior, as diretrizes curriculares direcionam um perfil profissional pela apresentação das competências necessárias ao egresso. Com

---

[98] Ibidem, p. 14.

[99] BERNARDES, C. T. R. **Competências e habilidades na formação em Psicologia:** os desafios do saber-fazer. 2016. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016. Disponível em: https://bit.ly/3d2Dy6G. Acesso em: 17 dez. 2018.

[l] De acordo com Scallon (2018, p. 151), “[...] qualquer tarefa complexa, qualquer projeto que apresente desafios para o aluno, entre os quais, aquele de mobilizar seus recursos”.

isso, o país se uniu às concepções globais de alinhamento à lógica do sistema produtivo, como no Processo de Bolonha, visando à empregabilidade[100].

Nesse ínterim, as instituições europeias se dedicaram a diversos projetos voltados a estabelecer o EEES, como o Tuning, nos anos 2000, cujo objetivo foi analisar competências por áreas temáticas para que os títulos dos cursos pudessem ser comparados entre os países. Segundo Rasco[101], o projeto buscou uma forma de aplicação do Processo de Bolonha.

Para o Projeto Tuning foram estabelecidas diversas fases, em todas as regiões do mundo além da Europa, inclusive na América Latina, com a participação do Brasil. Regionalmente, o trabalho do projeto englobou 12 áreas temáticas (Administração de Empresas, Arquitetura, Direito, Educação, Enfermagem, Engenharia Civil, Física, Geologia, História, Matemática, Medicina e Química) com uma pesquisa que consultou docentes, egressos, estudantes e empregadores, resultando num universo de mais de 22 mil participantes latino-americanos[4].

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

> [...] representam uma combinação de atributos com relação ao conhecer e ao compreender (conhecimento teórico de um campo acadêmico); o saber como atuar (a aplicação prática e operacional a base do conhecimento); e ao saber como ser (valores como parte integrante da forma de perceber os outros e viver em um contexto). Este novo enfoque, além de não centrar-se exclusivamente nos conteúdos teóricos de uma área do conhecimento, tem uma vantagem adicional que consiste em determinar as metas a serem alcançadas na formação de um profissional, quer dizer “o que” e deixar em liberdade o “como”, primordial no ambiente universitário de autonomias acadêmicas.[4]

---

[100] MARTÍNEZ CLARES, P.; GONZÁLEZ MORGA, 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.

[101] RASCO, F. A. O desejo de separação: as competências nas universidades. In: SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

[m] Para a América Latina, chegou-se a uma lista com 27 competências gerais (BENEITONE et al., op. cit., p. 44-45): capacidade de abstração, análise e síntese; de aplicar conhecimentos na prática; de organizar e planejar o tempo; conhecer a área de estudo e a profissão; responsabilidade social e cidadania; comunicação oral e escrita; comunicação num segundo idioma; uso de tecnologias de informação e comunicação; capacidade de pesquisa; de aprendizado e atualização permanente; habilidades para buscar, processar e analisar informação de diversas fontes; crítica e autocrítica; atuar em situações novas; criatividade; identificar, apresentar e resolver problemas; tomar decisões; trabalhar em equipe; habilidades interpessoais; motivar e liderar metas comuns; compromisso com a preservação do meio ambiente; compromisso com o meio sociocultural; valorizar e respeitar a diversidade e multiculturalidade; trabalhar em contextos internacionais; trabalhar com autonomia; formular e gerenciar projetos; compromisso ético; e compromisso com a qualidade.

[4] BENEITONE et al., op. cit., p. 25.

O projeto também traz a visão contemporânea da educação que centra no discente o processo ensino–aprendizagem, mediante uma participação ativa, enquanto o professor assume o papel de facilitador, a partir da oferta de diversos recursos de aprendizagem, e motivador do desenvolvimento humano e acadêmico.

Como colocado por Beneitone et al.[4], entende-se que a formação do estudante deve estar baseada na interdisciplinaridade e no trabalho em grupo, com a finalidade de desenvolver o pensamento crítico, o conhecimento sobre a própria realidade, a capacidade de se adaptar a mudanças e a assunção de um compromisso ético com a sociedade.

Sacristán[40] comenta que esses ideais de competência na educação superior se relacionam à homologação dos títulos concedidos pelas instituições, que chancelam a especificação do perfil do egresso, conforme prerrogativa do Processo de Bolonha, o que permite ajudar na mobilidade dos estudantes na União Europeia, satisfazendo as demandas do mundo do trabalho. Mesmo que o resultado do Tuning não fosse de implantação obrigatória, como explica o autor, foi assumido como proposta básica, tornando-se uma espécie de reforma universitária.

Por fim, o aspecto da qualidade no que tange às competências está assentado na avaliação dos resultados de aprendizagem dos estudantes. Segundo Almeida[39], esse modelo acabou por implantar uma lógica voltada à medição e comparação com padrões internacionais, o que para a autora é visto com ressalvas.

Inclusive, a OCDE organizou um estudo-piloto de Avaliação de Resultados de Aprendizagem do Ensino Superior (Ahelo) com a participação de 15 países, em que se avaliaram competências profissionais específicas em Economia e Engenharia[102]. Outro projeto internacional nesse sentido foi o *Research into employment and professional flexibility* (Reflex), que buscou investigar as demandas da sociedade do conhecimento sobre os egressos da educação superior e se a formação trouxe as competências esperadas. Resultados da pesquisa, publicados em 2011, mostraram a importância das experiências profissionais durante a formação[103].

---

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

[103] PAUL, J. Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 309-326, maio/ago. 2015. Disponível em: http://bit.ly/3tLKriq. Acesso em: 8 fev. 2019.

No Brasil, o ingresso do estudante na educação superior tem como uma das formas de seleção o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que coloca o desenvolvimento das competências no cerne da avaliação. Antes do início da vigência do exame, até o final dos anos 1990, professores de diferentes disciplinas participaram da sistematização das competências que os estudantes deveriam demonstrar ao final da educação básica, compreendendo: expressão em diferentes linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema em diversos contextos, construção de argumentações consistentes e elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade[6].

Já na educação superior, como descrito em capítulo precedente, a avaliação recai sobre o Enade, que abrange uma prova e também três questionários (perfil dos discentes e processos formativos; percepção de prova; e coordenador de curso). Os conteúdos previstos nas diretrizes curriculares do curso e as competências do respectivo perfil profissional são avaliados e posteriormente entram no cálculo de medição sobre a qualidade dos cursos e das IES.

Com base nesse breve percurso das políticas educacionais que têm como pano de fundo as competências, no item seguinte abordo a educação nesse cenário.

5.4 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS COMPETÊNCIAS

Numa época em que o conhecimento é um bem propalado como significado de um período, a Era do Conhecimento, em tese é possível aprender por diferentes meios e de muitas formas. Porém, não basta ter acesso a muitos dados e informações num meio de comunicação como a internet para se ter conhecimento de fato. Fora da educação formal, os conhecimentos também se conectam a muitos outros saberes. Nesse diálogo que se estabelece entre os saberes formais e informais é que o estudante constrói o conhecimento, a ser mobilizado na realização de suas atividades durante a vida[n]. Então é preciso relacionar o todo e não cada parte isoladamente[50].

---

[n] Delory-Momberger (2009, p. 116-117) trata dos conceitos de *lifelong learning* (educação ao longo da existência) e de *lifewide learning* (educação que abrange todos os aspectos da existência), porque a “vida” traz momentos, ambientes e situações formativas tanto sem intenção, como escutar rádio, ler, ir ao cinema, trabalhar, estar com a família e amigos; quanto intencionais, como em currículos escolares ou programas universitários. Um verdadeiro sistema de ecoformação.

Nesse sentido, entende-se que as competências não se encerram num conteúdo, mas ele é necessário para que elas sejam mobilizadas contextualmente[85]. Portanto, o conteúdo é importante para formar pessoas, ou seja, é um caminho para desenvolver as competências, o que se constitui num desafio para o professor hoje em dia. Afinal, ensinam-se conteúdos disciplinares, mas se objetiva a formação de uma pessoa competente, e essa é outra razão das controvérsias existentes em relação às competências na educação, como afirma Machado[104].

Na Grécia, o estabelecimento do currículo básico previa o *trivium*, mas o entendimento não era a formação de lógicos ou linguistas, como explica o autor, mas do cidadão habitante da *polis*. Numa próxima etapa, o *quadrivium* aperfeiçoava os conhecimentos, ou seja, as disciplinas não tinham um fim em si mesmas, mas "[...] um duplo papel: [...] mediação entre conhecimento [...] e aquilo que deveria ser ensinado [...] aos indivíduos em formação; e o de meio para o desenvolvimento pessoal, para a formação do caráter, para a construção da cidadania"[104].

Posso dizer que a ideia de conhecimento de hoje se originou desse início, mas ao longo do tempo houve uma cisão entre ela e o conhecimento científico, dando lugar a áreas autônomas de saber, mais fragmentadas e disciplinares. As fronteiras não existiam entre filosofia, arte e ciência, entretanto, no século 19, aconteceu a separação e os antes filósofos passaram a ser cientistas[104].

Foi a época da ciência moderna, que trouxe o conhecimento disciplinar à educação. Machado[104] explica que se passou a estudar para chegar ao conhecimento científico, garantidor de boa educação formal. O autor escreve que essa ciência entrou em crise, em especial pelos novos contornos desenhados pela Segunda Guerra Mundial. O uso de tantos conhecimentos a serviço de interesses bélicos trouxe interrogações e reflexão sobre ética, valores, cidadania, respeito; fruto da repercussão de conquistas que impactaram negativamente a sociedade. Inclusive Santos[53] indica que essa foi uma crise no modelo da ciência que se perpetuou em seu círculo de atuação, como foi o caso da educação.

Disso deriva que as ciências devem "[...] servir às pessoas [...] ser vistas na perspectiva de meios, de instrumentos para a realização dos projetos pessoais.

---

[104] MACHADO, N. J. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
[104] Ibidem, p. 138.

[...]”[104]. Assim, é preciso trabalhar os problemas sob diversos aspectos, então as várias áreas do conhecimento não podem ficar isoladas, fragmentando os saberes. Tanto que Perrenoud[92] lembra que o foco primordial é, portanto, desenvolver competências nos estudantes, não os fazer um depósito de conhecimentos, pela transmissão deles[38].

Para Morin[57], a visão tradicional do pensamento educacional acaba por evitar o complexo, muitas vezes inibindo a subjetividade necessária aos contextos atuais dos vários saberes, que consideram outras dimensões das pessoas para a compreensão da realidade. Os saberes de forma plena preveem conhecimentos e valores, perfazendo uma ideia de sabedoria[6].

Entendo, a partir da concepção de Machado[6], que o conhecimento é um meio usado pela educação para realizar a função de formar pessoas, por conseguinte de profissionais competentes. Porém, a educação se organizou a partir do conhecimento, em especial o científico, para estabelecer disciplinas e a fragmentação disciplinar acabou por focar na transmissão de conteúdos. A ideia das competências busca outra lógica para o trabalho educacional, mas não disputa espaço com as disciplinas, tanto que o autor vê um desvio ao contrapor disciplinas e competências, com o que corrobora Rué[36]. Machado afirma:

> [...] a organização da escola é, e continuará a ser, até onde a entendemos, marcadamente disciplinar. Os professores são, e continuarão a ser, professores de disciplinas, de matérias, não havendo qualquer sentido na caracterização de um professor de “competências”. Urge, no entanto, uma reorganização do trabalho escolar, que reconfigure seus tempos e seus espaços, que revitalize os significados dos currículos como mapas do conhecimento que se busca, e da formação pessoal como a constituição de um amplo espectro de competências.[6]

Denyer et al.[85] expõem a necessidade do conhecimento ter sentido para o estudante, o que uma educação transmissiva não faz. Zabala e Arnau[34] corroboram a afirmativa, explicando que a educação por competências busca ultrapassar uma aprendizagem que memoriza conhecimentos, trazendo dificuldade de aplicação prática. Para que isso aconteça é necessário contextualizar o conhecimento, de preferência com um problema motivador, relacionando-o à realidade do discente, que vai resolver tal situação pela construção do conhecimento. Nesse caso, Scallon[38]

---

[104] Ibidem.
[6] Idem, 2016, p. 93.

afirma que os estudantes têm mais motivação com a aprendizagem se comparada com as práticas da pedagogia tradicional, associada à transmissão de conhecimentos.

A abordagem por competências inverte a lógica tradicional; são as situações-problema o ponto de partida da aprendizagem, pela mobilização dos diversos recursos necessários para respondê-las. Nessa direção, Denyer et al.[85] escrevem que nem sempre é preciso adquirir novos recursos para realizar a atividade, ainda assim a aprendizagem é significativa, pois o discente pode aprender a gerenciar melhor os recursos disponíveis e aprender equivale também a descobrir modos diferentes de aplicar o que já se sabe.

No entanto, o contraponto de Almeida[39] é relevante em questionar que se implantou uma pedagogia das competências sem esclarecimentos sobre a concepção teórica[o] de base ou uma socialização do seu significado, sendo prescritiva[86], gerando resistência à mudança e manutenção de práticas pedagógicas. Ela ainda destaca que os professores nem sempre entendem como levar tal concepção à sala de aula, em especial se for acerca de conhecimentos que não estariam relacionados às competências de determinado contexto dado.

Machado reforça a importância do conhecimento na mobilização das competências, porque ele é necessário na realização de qualquer ação: "[...] se o conhecimento de conteúdos não basta para caracterizar a competência, a falta de conhecimento é o primeiro sintoma, e a evidência mais efetiva da incompetência"[6]. A visão do autor se assenta na possibilidade de que quanto mais se conhece, mais se desenvolvem competências para a vida, de diversos tipos, como a criatividade, não relacionada a um conteúdo disciplinar específico, mas que pode ser estimulada pela literatura, por exemplo. Exprime essa ideia outra constatação de Machado:

> [...] o que resta de mais valioso, o que permanece depois que o tempo apaga da memória os conteúdos/pretextos que não lograram contextualizar-se [...] são as competências pessoais, desenvolvidas tacitamente por meio das disciplinas.
> Tal fato pode ser vislumbrado em todos os níveis de ensino, embora seja particularmente visível no ensino superior: é cada vez mais freqüente a ocorrência de casos em que graduados em determinado curso, após poucos anos de formados, voltam-se para áreas que, aparentemente, pouco têm a ver com as disciplinas estudadas [...]. É possível até mesmo afirmar que cada vez é mais importante um diploma de um curso superior e cada vez é menos importante qual seja esse diploma.[104]

---

[o] Machado (2016) também coloca essa questão, explicitando que os documentos oficiais dos diferentes níveis de ensino até apresentam algumas diferenças de significado.
[6] MACHADO, op. cit., p. 109.
[104] Idem, 2002, p. 153.

Castro explica que, ao longo do tempo, as carreiras deixaram de se relacionar a diplomas, tanto que "[...] as empresas não prestam atenção ao nexo entre formação inicial e o que fazem seus funcionários. [...]. o diploma profissional se desprofissionaliza [...]"[105].

De acordo com Le Boterf[90], os conceitos e saberes disciplinares não são para uma aplicação específica, mas orientam a ação. Eles mantêm com a prática uma relação de intervenção e são difundidos em geral pela educação formal. O autor ressalta que o objetivo não é o exercício profissional, mas construir o conhecimento a partir das várias disciplinas e seus métodos. Outro saber que depende da formação são os procedimentais, como estratégias para resolver problemas, modelos de análise, que permitem a produção de novos conhecimentos.

Mais uma questão explorada por Almeida[39] é que a pedagogia das competências eclipsa a educação como processo social, pela valorização da pessoa. Já Machado comenta que as competências valorizam a coletividade, porque não existe a constituição de uma pessoa sem/para/com os outros. O autor afirma: "[d]iferentes como pessoas, somos iguais como cidadãos. Perseguimos projetos pessoais, mas partilhamos projetos coletivos, orientados por um cenário de valores socialmente acordados [...]"[6].

Le Boterf corrobora Machado[6], afirmando que não se é competente sozinho. Um profissional, por exemplo, depende de redes de conhecimento em que se relaciona com pessoas. O autor escreve que "[a] competência está cada vez mais distante do modelo de raiz única, aproximando-se mais do de rizoma, que se desenvolve buscando as outras raízes para se unir a elas"[90].

Também compreendo que, como colocado no início deste capítulo, a referência à noção de competências na educação é o construtivismo, as interações sociais fazem parte do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral das pessoas, derivando na reconstrução individual da aprendizagem mediada pela alteridade. Combina a singularidade do sujeito com o grupo do qual faz parte.

---

[105] CASTRO, C. M. Dúvidas filosóficas na educação superior. In: AMORIM, W. A. C.; FISCHER, A. L.; EBOLI, M.; MORAES, F. C. C. **Educação corporativa:** fundamentos, evolução e implantação de projetos. São Paulo: Atlas, 2010, p. 88-89.
[6] MACHADO, 2016, p. 107.
[90] LE BOTERF, op. cit., p. 53.

O construtivismo entende a autonomia e a iniciativa do estudante, usando como estratégias o trabalho interdisciplinar e de equipe. A aprendizagem é o resultado de um processo de trocas complexas entre discente e docente, que ajuda a dar sentido ao conhecimento[106]. Essa relação insere o professor, entendido como responsável, junto com o estudante, pelo processo ensino–aprendizagem no contexto da educação superior, como expõe Zabalza[28]. Tanto que os professores precisam revisitar suas práticas à luz das novas concepções pedagógicas.

Apesar das preocupações levantadas por Almeida[39] com respeito à diminuição da função do professor frente à pedagogia das competências, seu papel é essencial para promover a aprendizagem dos estudantes nessa abordagem. Porém, sua formação precisa estar alinhada às competências, como explicam Denyer et al.[85] e Machado[6]. Uma atuação também ativa, que intencione a reflexão na ação por parte dos discentes. O docente deve buscar relações entre os diversos temas, construindo redes de significados derivados deles; identificar o que é relevante para o estudante; construir narrativas que o motivem; mediar conflitos de interesse; e incentivar valores.

Entretanto, a formação do professor na educação superior, seja graduação ou pós-graduação, historicamente, é entendida a partir dos conteúdos da própria área ou da iniciação do pesquisador, vistos como condição suficiente para ser docente nesse nível educacional, desconsiderando a necessidade de saberes pedagógicos[58]. Os professores desse nível, de acordo com Franco, “[...] foram se constituindo na prática, o que legitimou a representação de que a formação pedagógica não era necessária a tal exercício profissional”[107]. Nesse contexto, Almeida e Pimenta reforçam que

> [...] o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como relação da disciplina com o projeto do curso, planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, lhes são desconhecidos.[108]

---

[106] FERNÁNDEZ-ABALLÍ, A.; ROCHA, I.; OBRADORS, M. Moving towards Freire an critical pedagogy: redefining competence-based curricula through participatory action research as resistance to the neoliberalization of higher education in Spain. **Oxímora** – Revista Internacional de Ética y Política, v. 6, p. 1-26, 2015. Disponível em: http://bit.ly/2Z6uNjK. Acesso em: 30 out. 2018.

[107] FRANCO, M. A. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino–aprendizagem. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011, p. 159.

[108] ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011, p. 26.

Por isso, é necessário repensar a noção de estoques fixos de conhecimentos[109], ou seja, do acúmulo de saberes e de conhecimentos científicos prontos que os estudantes memorizam como sujeitos passivos, em que a escola é transmissora mecânica do conhecimento[76]. A educação formal assume um formato de atividade organizadora, deixando de se configurar como eixo único da formação. A educação busca a inovação, contextualizando as práticas para se adequarem aos diferentes processos formativos dos discentes. Como explicita Gil:

> [...] na visão clássica os conteúdos referiam-se apenas a conhecimentos que deveriam ser transmitidos aos estudantes. Hoje, no entanto, os conteúdos são vistos de uma perspectiva mais ampla e dinâmica. Como a escola está interessada no desenvolvimento integral e harmônico dos estudantes, os conteúdos precisam referir-se também aos domínios afetivo e psicomotor.
> [...]
> Não resta dúvida de que esta mudança na maneira de encarar os conteúdos exige muito mais do professor. [...] Não é demais lembrar que o planejamento dos conteúdos deverá servir antes à aprendizagem do estudante que ao interesse do professor.[29]

É assim que, atualmente, as mudanças causadas pela globalização e transformações de caráter tecnológico, agregadas a novos hábitos e costumes, exigem que nas IES se repensem currículos e metodologias de ensino e aprendizagem, que sejam capazes de instrumentalizar técnica, teórica e metodologicamente o estudante, para que possa desenvolver o processo de autoaprendizagem[110], na perspectiva de um modelo de sociedade orientado pelo conceito de educação continuada[109]. Dessa forma, considera-se fundamental traçar estratégias pedagógicas contemporâneas para atrair discentes e, com isso, reduzir o fracasso educacional[38].

Nesse cenário, os docentes têm um importante papel por meio de sua prática pedagógica, pois passam a ser mediadores entre o ensino e a aprendizagem, algo essencial para a reflexão sobre os saberes existentes, unindo a capacidade de atender as necessidades desse estudante nativo da cultura digital[76] e as demandas da sociedade em que está inserido, uma vez que o ensino na educação superior é

---

[109] LIMA, M. C. Conteúdo e didática frente à emergência da sociedade informacional: a experiência universitária. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 8., 1997, Rio de Janeiro, p. 1-17. Disponível em: https://bit.ly/3tMQ4x6. Acesso em: 15 ago. 2018.
[29] GIL, 2013, p. 127.
[110] MUÑOZ, D.; ARAYA, D. Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1.073-1.086, out./dez. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201706164230. Acesso em: 18 jun. 2018.

considerado “[...] um processo de busca e construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, de seu papel na construção da sociedade”[108].

Para os estudantes construírem o conhecimento, devem estar inseridos no processo de planejamento das atividades a se realizar, baseado no levantamento diagnóstico sobre suas necessidades e interesses. Como sugere Masetto[111], acolher os discentes e procurar conhecer quais preocupações e expectativas têm, por que escolheram o curso, o que esperam do futuro na área de atuação.

Depois, cabe ao docente refletir sobre quais instrumentos e práticas se alinham ao processo ensino–aprendizagem e essa não é uma tarefa simples, porque pode exigir muito mais que a formação profissional e os conhecimentos adquiridos na graduação ou pós-graduação. A formação pedagógica é um diferencial para a qualidade da docência na educação superior, por ser uma atividade profissional complexa[112].

Nesse contexto, os professores devem passar a conhecer diferentes métodos de ensino, além de diversos suportes, como os fornecidos pelas tecnologias; atuando como instrumentos no processo ensino–aprendizagem. Para ajudar o desenvolvimento de competências nos estudantes, isso pode significar uma grande mudança na concepção das práticas pedagógicas docentes[110], além de investimento por parte das instituições[85].

Ao tratar dos desafios da formação dos professores, Zabalza[28] elenca a incorporação de novas tecnologias; a relação entre teoria e prática; a flexibilização curricular; e a busca da qualidade pela revisão de práticas docentes. O autor reforça a importância da dupla competência do professor contemporâneo, unindo conhecimento científico e pedagógico, com o compromisso de trabalhar uma orientação à aprendizagem discente. Nesse âmbito, as tecnologias podem ser aliadas do trabalho mais autônomo e personalizado, desde que a partir de estratégias específicas nessa esfera.

---

[108] ALMEIDA; PIMENTA, op. cit., p. 23.

[111] MASETTO, M. T. Metodologias ativas no ensino superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 650-667, jul./set. 2018a. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/37099/26724. Acesso em: 6 out. 2018.

[112] PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática:** embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

A importância dessa formação docente se assenta em comentário de Gil quando destaca que na educação superior se verifica uma menor diversidade em relação às práticas didáticas. Ele complementa: “as aulas expositivas são as mais freqüentes e o professor de modo geral aprende a ensinar por ensaio e erro. [...] e uma das habilidades que mais incentivam nos alunos é a da memorização”[29].

Por isso é necessário reforçar a importância da formação docente no atual contexto, para que caminhe ao lado das rápidas transformações da sociedade contemporânea, uma vez que a transmissão de saberes se torna anacrônica num mundo que não é mais previsível[113].

Nesse sentido, Masetto lembra que já existem professores preocupados em envolver os estudantes na matéria, como parte do processo ensino–aprendizagem, de acordo com o autor,

> Essa atitude tem a ver com a compreensão mais abrangente do processo de aprendizagem e com sua valorização no ensino superior, com a ênfase dada ao aprendiz como sujeito do processo, com o incentivo à pesquisa na graduação e com as mudanças na forma de comunicação. A docência existe para que o aluno aprenda.
> Com efeito, se entendemos que, no ensino superior, a ênfase deva ser dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe; que a aprendizagem desejada engloba, além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências e análise e desenvolvimento de valores, não há como se promover essa aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes. Aliás, só eles poderão “aprender”. Ninguém aprenderá por eles.
> Incentivar essa participação resulta em uma motivação e interesse do aluno pela matéria, e dinamização nas relações entre aluno e professor facilitando a comunicação entre ambos. O aluno começa a ver no professor um aliado para sua formação, e não um obstáculo, e sente-se igualmente responsável por aprender. Ele passa a se considerar o sujeito do processo.[114]

Docentes e discentes, ambos envolvidos no processo educativo, passam a entender que o objetivo é a aprendizagem combinada ao ensino. Essas instâncias não estão separadas e aquela deve ser uma preocupação constante do professor em vista da formação na sociedade contemporânea. Com isso, os estudantes serão capazes de operar as transformações necessárias na própria vida e na dos demais; são conhecimentos, habilidades, valores, atitudes que se constroem e se reconstroem

---

[29] GIL, op. cit., p. 5-6.
[113] MORAIS, M. F.; ALMEIDA, L. S. Percepções sobre criatividade: estudo com estudantes do ensino superior. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 29, n. 2, p. 141-162, 2016. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7385. Acesso em: 6 out. 2018.
[114] MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003, p. 23.

a partir da educação. Considerada, portanto, parte de um contexto social amplo, construído por relações históricas, culturais, políticas e econômicas. No item seguinte, apresento o panorama em relação à educação superior.

5.5 CENÁRIO DAS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Na complexa conjuntura da educação, considero neste trabalho a de nível superior capaz de conformar indivíduos que desempenhem uma profissão tendo por base a tradição científica e técnica da sua área de conhecimento, mas que também desenvolvam competências, a serem mobilizadas na realidade onde se inserirem, com condições de potencializar a aprendizagem ao longo da vida e atuarem com responsabilidade social. Assim, Masetto[114] comenta que os currículos dos cursos devem dialogar com as necessidades da sociedade contemporânea para que tenham sentido. Nesse caso, as competências podem ser compreendidas como:

> a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida.... vinculada à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações[115]

Um curso superior tem como objetivo um perfil de formação, sistematizado por meio de uma matriz curricular, em que cada disciplina, a partir de uma ementa, desdobra seus procedimentos didáticos, metodológicos e avaliativos. Porém, essa formalização deve dialogar com o contexto social e laboral[110], com seus requisitos e necessidades. Pelo que já apresentei nesta tese, não há como negar a repercussão dos diversos interesses socioeconômicos na formação superior, pela dinâmica das relações existentes na sociedade.

As pessoas inseridas nesse contexto podem ter condições de alterar estruturas a partir do desenvolvimento de ideias autônomas, mais críticas, reflexivas, criativas e empreendedoras, com capacidade para a transformação social[56]. A educação superior deve ter essa responsabilidade de trazer novas possibilidades às

---

[115] KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, v. 30 n. 3, p. 81-93, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.bts.senac.br/bts/article/view/501. Acesso em: 18 set. 2020.

práticas profissionais. Tanto que, como comenta Masetto, além de aspectos cognitivos, o estudante de educação superior deve desenvolver

> [...] competências e habilidades que se esperam de um profissional capaz e de um cidadão responsável pelo desenvolvimento de sua comunidade. Isso fez com que os cronogramas curriculares se abrissem para atividades práticas integrando-se com teorias estudadas e a discussão de valores éticos, sociais, políticos, econômicos, por ocasião do estudo de problemas técnicos, integrando-se à análise teórico-técnica de determinada situação com os valores humanos e ambientais presentes e decorrentes da solução técnica apresentada.[114]

Apesar de cada disciplina ter uma ementa, os conteúdos a serem desenvolvidos dependem da aprendizagem que se almeja e não do cumprimento do programa como tradicionalmente se pretendia. A análise de cada turma de estudantes deve contribuir para que os conhecimentos sejam articulados com as vivências do cotidiano, com vistas a uma atuação transformadora do mundo onde se vive, como preconiza o relatório da Unesco[94].

O ensino não se restringe à exposição dos conteúdos, inclui os resultados do que se pretende com ele, conforme escrevem Pimenta e Anastasiou. Tanto que as autoras traçam uma relação entre ensinar e aprender, como um processo que denominam de “ensinagem”, reforçando que: “[...] a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender”[116].

Amplia-se, assim, o olhar da docência como o da aula expositiva, do professor que ministra uma palestra e do estudante que a assiste e depois faz uma prova escrita[110]. Na verdade, a aula, segundo as autoras, é momento de encontro e de ação, portanto, “[...] não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos”[116].

Rué[36] explica que um trabalho orientado por competências é de criação, adaptação e imaginação de situações, o que aumenta o tempo para a construção da aula por parte dos professores e a carga de atividade para os estudantes. Então os docentes devem escalonar os conteúdos. Corrobora tal perspectiva Machado ao comentar que basta a seleção adequada da escala ao mapear o que é relevante,

---

[114] MASETTO, op. cit., p. 20.
[116] PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 205.
[116] Ibidem, p. 207.

dessa maneira “[...] quando afirmamos que tal [...] professor tem uma ‘boa didática’ queremos nos referir à competência que ele demonstra na determinação de uma conveniente escala para a abordagem do tema”[6]. O docente passa a ser o mediador entre os conteúdos relevantes e os discentes[76]. Desse modo, acredito que são muitos os caminhos possíveis e mais significativos para a aprendizagem.

Pensar no estudante como ser complexo e no significado daquele conteúdo na sua vida futura, nos diversos âmbitos (social, profissional, familiar, político, econômico), faz ver a necessidade dessa aprendizagem significativa[38]. Os conhecimentos não se fecham em si mesmos, mas precisam ser resgatados de modo a ajudar o discente a interpretar, argumentar, compreender, expressar-se, resolver problemas, ou seja, ser competente.

Essa concepção engendra também uma visão de matriz curricular flexível e dinâmica. A flexibilização curricular é a base para repensar disciplinas, conteúdos, metodologia, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem. Salmi[102] afirma que a formação atual precisa de uma organização disciplinar diferenciada, o que pode ser feito pela busca de interações entre disciplinas de diferentes professores e até de outros cursos, por exemplo. Os estudantes teriam condição de vivenciar a interdisciplinaridade a partir de projetos conjuntos, em que fossem acessados conhecimentos de diversas disciplinas para mobilizar e desenvolver competências.

Os trabalhos interdisciplinares, conforme Scroferneker e Vitória, alinham-se aos

> [...] contornos desta tendência de formação integral e totalizadora [que] pretendemos (re) configurar [...] com forte potencial inovador, ligado à produção do conhecimento e vinculado à tendência da interdisciplinaridade, assumida neste estudo como uma postura de diálogo entre campos disciplinares [...]
> Repensar a prática e a teoria, fazendo emergir os problemas da realidade social, a partir de outra matriz teórica, na busca de superação da divisão cartesiana entre sujeito e objeto, mente e matéria nos remetem a desafios que se complementam na necessidade de interação entre o campo da formação acadêmica, o campo profissional e o desenvolvimento da humanidade do ser humano.[117]

A interdisciplinaridade é parte de organizações curriculares diferenciadas que dialogam com experiências integradoras de saberes, de métodos ativos, como jogos e simulações, dramatização, mapas conceituais, sala de aula invertida, visitas

---

[6] MACHADO, 2016, p. 130.
[117] SCROFERNEKER, C.; VITÓRIA, M. Docência em Relações Públicas: fragmentos de uma reflexão inacabada. **Revista Internacional de Relaciones Públicas**, v. 7, n. 14, p. 83-102, 2017. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6235739.pdf. Acesso em: 18 jun. 2018, p. 94-95.

técnicas, PBL, com a mediação de tecnologias educacionais, que podem ser usadas para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

É interessante incorporar uma ideia de currículo diferenciado, com uma reflexão sobre necessidades formativas específicas, em que os professores pensem nos desafios do mundo do trabalho, na relação com estágios, ou em currículos por módulos, não disciplinas. Zabalza[28] destaca a demanda por formação polivalente, que exige mais interdisciplinaridade nos cursos e entre cursos.

Machado[6] afirma que no aspecto inter/transdisciplinar as atividades educacionais também centralizam os projetos das pessoas, a partir dos conteúdos disciplinares, sem subordinação a uma aplicação prática, mas à produção de conhecimento e da compreensão da finalidade cidadã da educação, pelo entendimento da articulação entre projetos individuais e coletivos. Como exemplo, é possível pensar em projetos integrados que atendam demandas sociais[108], junto a organizações, grupos ou comunidades, como indica Santos[49].

Isso faz com que os estudantes passem a ser incentivados a resolver problemas verdadeiros cada vez mais complexos e a tomar decisões para alcançar seus propósitos[110]. Concretiza-se ainda o esforço para proporcionar aos discentes uma formação sem a dependência total do docente, despertando a autonomia[56].

Nesse cenário, a formação se alinha a uma perspectiva educativa contemporânea, tanto como concepção pedagógica quanto na realidade dos ambientes de aprendizagem, onde o professor passa a desenvolver práticas em sintonia com os estudantes, que são estimulados a construir a própria aprendizagem. Conforme Rué[36], essa é uma mudança cultural, na prática docente, na compreensão e orientação das atividades discentes.

Não é uma novidade meramente técnica, portanto complexa de se concretizar em aula e em relação à avaliação[34], em que se usam mais instrumentos[110], já que, de acordo com Machado[6], avaliam-se pessoas e não conteúdos na concepção por competências. O autor ainda provoca os atores educacionais a ampliar a concepção da aula para fora do espaço físico, porque ir ao teatro, assistir a um filme ou a uma palestra, fazer leituras, viajar possibilitam outros horizontes aos discentes.

Alterar o papel do professor, daquele que transmite a informação de forma unilateral para aquele que orienta e acompanha o processo, conforme menciona Gil[29], também implica a evolução dos estudantes de um papel passivo para o de participantes ativos, apesar deles nem sempre estarem prontos a assumir tal

responsabilidade, ideia corroborada por Denyer et al.[85]. Então a proposta é conversar com os discentes sobre os métodos a se utilizar nas aulas. Nesse sentido, Masetto reforça que é necessário:

> Mostrar-lhes a importância de estarmos aproveitando o período de aulas para estudar, ler, debater, resolver casos, fazer exercícios, discutir casos clínicos, participar de aulas expositivas etc. Ajudar os alunos a perceberem que o espaço de aula não é apenas para o professor falar e o aluno ouvir, mas um tempo de ambos trabalharem para que a aprendizagem ocorra, e para tanto será necessária uma preparação de leitura e estudo fora do período de aula. As aulas, então, serão desenvolvidas com técnicas que motivem os alunos diversificando a forma de aprender, incentivem a participação, propiciem a integração do grupo, explorem a possibilidade de interaprendizagem.[114]

Essas práticas que estimulam o envolvimento do estudante no processo ensino–aprendizagem e permitem que ele seja responsável pela própria aprendizagem são consideradas métodos ativos. A utilização deles depende da ação docente em ultrapassar a ideia do repasse de conteúdos, como coloca Masetto[114], então o professor atua como mediador entre o ensino e a aprendizagem.

Não quer dizer que um método ativo substitui um tradicional, na verdade essa escolha depende dos objetivos traçados em favor da aprendizagem discente. Entendo que ao se selecionar uma ou mais práticas os estudantes têm diversas possibilidades de estímulo à aprendizagem. Gil[29] acredita que a principal função da instituição educacional hoje é municiar os discentes com conhecimentos e habilidades necessários para viver bem nessa sociedade complexa.

No último tópico deste capítulo, apresento considerações acerca do contexto das competências no mundo do trabalho, muitas delas orientadas por estudos de autores da área de gestão de pessoas.

5.6 O MUNDO DO TRABALHO NO CONTEXTO DAS COMPETÊNCIAS

Ao se tratar dos desafios do mundo do trabalho atual, uma das dimensões basilares do sistema produtivo é a educação formal. Entretanto, Rué[36] ressalta que o processo de construção da noção de competências ainda está em curso em termos da educação formal, sendo relativamente recentes as propostas de diálogo entre as esferas profissional e acadêmica no contexto das competências, ainda investidas de muitas críticas.

---

[114] MASETTO, op. cit., p. 51.

As críticas à concepção de competências estão em geral na origem do seu uso pelo sistema produtivo[118], como já comentado. Zabalza[16] esclarece que a abordagem das competências acabou sendo tomada pela academia numa visão do abandono de componentes conceituais em favor da aplicação na prática; tanto que cito duas vertentes no estudo sobre competências, pela Educação e pela Administração, principalmente na área de recursos humanos/gestão de pessoas.

Ambas as perspectivas foram sendo incorporadas em sentido evolutivo à noção das competências, sem ter a necessidade de antepor a origem de uma sobre a outra[85], o que hoje depende mais dos mal-entendidos construídos a respeito das competências[6]. Parte deles relacionados a discussões em torno da relação mundo do trabalho e educação formal, o que não pode ser visto de modo simplista.

É interessante ressaltar que tal oposição não é necessária, especialmente quando o modelo de competências já está difundido mundialmente, como escreve Aneas[32], lembrando que o debate não deve ser motivo de rejeição ao modelo, principalmente pelo potencial de integração, organicidade, flexibilidade e empoderamento das competências, tanto que a autora é defensora da concepção. Para Scallon[38], o aspecto do desenvolvimento de competências é necessário tanto na formação da pessoa quanto ao longo da vida profissional.

No mundo do trabalho, a inserção das competências buscou responder as necessidades da sociedade contemporânea, marcada pelo advento da Era do Conhecimento, das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e da flexibilização nas relações produtivas. Os estudos na área da Administração propõem que as competências estejam alinhadas à estratégia do negócio da organização.

Nesse caso, o perfil dos profissionais é combinado às competências organizacionais, como demonstra Alles[119], autora especializada na área de recursos humanos e responsável pela elaboração de um dicionário sobre competências. Na obra, as competências são divididas em fundamentais, gerenciais e específicas, por exemplo. As primeiras seriam aplicáveis a qualquer integrante da organização para que se possa atingir os objetivos dela; as segundas são dos cargos diretivos e as

---

[118] SÁNCHEZ, A. C. **Modelo de evaluación por competencias laborales**. México: Universidad Panamericana : Publicaciones Cruz O., S.A., 2006.
[119] ALLES, M. A. **Diccionario de competencias** – La trilogia: las 60 competencias más utilizadas. Nuevos conceptos y enfoques. Buenos Aires: Granica, 2009.

últimas se relacionam a grupos específicos do organograma organizacional, dependendo da área em que atuam (comercial, desenvolvimento, finanças etc.).

Tratar de competências organizacionais significa dizer que a organização também tem um conjunto de competências próprias, dependendo "[...] da gênese e do processo de desenvolvimento da organização e são concretizadas em seu patrimônio de conhecimentos, que estabelece as vantagens competitivas da organização no contexto em que se insere [...]"[33].

Na articulação entre as competências organizacionais e as competências individuais, M. Fleury e A. Fleury entendem a competência das pessoas como "[...] um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo"[120], assim há um processo de troca entre competências organizacionais e individuais. Explica Dutra:

> [...] A organização transfere seu patrimônio para elas [pessoas], enriquecendo-as e preparando-as para enfrentar novas situações profissionais e pessoais, na organização ou fora dela. As pessoas, ao desenvolverem sua capacidade individual, transferem para a organização seu aprendizado, capacitando-a a enfrentar novos desafios.[33]

Por isso a preocupação com o desenvolvimento de competências é atualmente um assunto importante na gestão de pessoas, reforça Dutra[33]. Faz parte desse cenário também o investimento em educação, comenta o autor. Saber quais são as competências solicitadas socialmente, incluindo a das organizações, traz competitividade ao mundo do trabalho.

Machado afirma que a educação formal, nos vários níveis, deve se ocupar também das mudanças que acontecem no universo do trabalho e completa que hoje "[...] o cenário subjacente às formas de organização do trabalho escolar, das séries iniciais às universidades, é [...] compatível com as concepções tayloristas [...] fora de sintonia com os paradigmas emergentes, onde sobressai a ideia de rede [...]"[6].

Entre os motivos para a inclusão de um sistema de gestão por competências no ambiente organizacional, Sánchez elenca: a possibilidade de diminuir a distância

---

[33] DUTRA, 2017, p. 11.
[120] FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **RAC**, v. 5, edição especial, p. 183-196, 2001. Disponível em: https://bit.ly/3bbKITq. Acesso em: 20 dez. 2018, p. 188.
[33] DUTRA, op. cit., p. 11.
[6] MACHADO, op. cit., p. 203.

entre o sistema educativo e o mundo do trabalho, a necessidade de qualificar mão de obra, o incentivo por uma formação profissional, a diminuição do abandono escolar, a busca por relacionar teoria e prática e a participação do sistema produtivo nas questões educativas. Explica a autora:

> La intención de la creación del sistema de “competencias” se centra en la diferenciación de que, para identificar a la competencia, deben tomarse como base los resultados de la empresa en su conjunto, que pueden derivarse en funciones y éstas, a su vez, en conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes requeridas. Es por esto que ya no es posible concebir a la formación como una etapa que se procura una sola vez en la vida del individuo o, como la conciben muchos, que al referirse al término “formación”, lo reducen a un mero entrenamiento para el trabajo. Estos tiempos exigen nuevas competencias: es decir, nuevos conocimientos, nuevas habilidades, nuevas destrezas y nuevas actitudes en el trabajo; nuevas formas de interacción con los demás y con el entorno, que hagan apto al trabajador para dar respuesta a los requerimentos de hoy.[118]

Competências podem ser desenvolvidas em experiências ao longo da vida e a partir da educação formal, corroborando Aneas[32] e Olesen[87]. O mundo do trabalho e a educação não estão em lados opostos na aplicação da concepção de competências, tanto que Zabalza[16] afirma que os elementos vinculados à formação têm amplo espectro e atingem a pessoa em diversas dimensões.

O autor julga positivamente a entrada das competências na formação de nível superior, em especial pela proposta de relacionar teoria e prática[p]. Para ele, as competências quebram os preceitos acadêmicos e de racionalidade universal do aprendizado em alguns cursos, abrindo-os a ações e experiências profissionais e no sistema produtivo, como escreve:

> [...] o conjunto de elementos que se vinculam à formação (atitudes, conhecimentos, habilidades, padrões de conduta, entre outros), é bem amplo e permite pensar que [...] afetará de modo efetivo muitas dimensões da pessoa. [...] Muito interessante foi, por exemplo, a incorporação ao mundo da formação universitária [...] do conceito de competência e tudo o que esse conceito supõe quanto à relação teoria-prática. [...] As competências destacam o sentido da ação e da experiência.[16]

---

[118] A intenção da criação do sistema de "competências" é focada na diferenciação que, para identificar a competência, os resultados da empresa como um todo devem ser tomados como base, podendo ser derivados em funções e estas, por sua vez, em conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias. É por isso que não é mais possível conceber a formação como uma etapa única na vida do indivíduo ou, como muitas pessoas pensam, que, referindo-se ao termo "formação", reduzem-no a um mero treinamento para o trabalho. Atualmente, exigem-se novas competências: novos conhecimentos, novas habilidades e novas atitudes no trabalho; novas formas de interação com os outros e com o entorno, que tornam o trabalhador apto a responder aos requisitos de hoje. (SÁNCHEZ, 2006, p. 20, tradução nossa)

[p] Corrobora-se no sentido de Kuenzer (2004) como práxis, processo que resulta de movimento contínuo entre teoria e prática, não superficial, produzindo conhecimento e transformando a realidade.

[16] ZABALZA, op. cit., p. 73-74.

A educação superior deve formar pessoas com competência, elas é que vão para o mundo. Nele existe o sistema produtivo, o científico, a família, a sociedade. Compreendo que os profissionais formados em nível superior constroem e dão continuidade ao mundo do trabalho, ou seja, não são ambientes intocáveis. Portanto, escreve Machado[6], isso não significa a existência de uma via única em que a educação é que precisa aprender com as empresas, a mão dupla é algo já notado no discurso dos próprios administradores, comenta o autor.

Ambas estão inseridas na esfera social e foram se transformando com as mudanças que aconteceram ao longo do tempo. No caso das organizações, o modelo atual é outro, como analisou Castells[27], caracterizado pela horizontalidade da empresa em rede, que apresenta como tendências: estrutura voltada ao processo, não à tarefa; trabalho em equipe; valorização da satisfação do cliente; relação mais próxima com públicos de interesse; plano de desenvolvimento constante para funcionários de vários níveis.

Esses aspectos se inserem na questão já apresentada sobre as transformações no mundo do trabalho a partir da década de 1990, marcadas pelas mudanças nas relações entre capital e trabalho, que se tornaram globais e aprofundaram os anseios de produtividade e competitividade, gerando privatizações, fusões, internacionalização, extinção de postos de trabalho e criação de novos[27].

De acordo com Castells[27], as atividades mais repetitivas, com possibilidade de programação via tecnologia, têm demanda diminuída, enquanto o trabalho que precisa de capacidade analítica e tomada de decisão se mantém. Todavia, os vínculos de trabalho se modificam, aumentando as terceirizações, subcontratações, trabalho temporário, informal ou por projeto. Inclusive, conforme Machado[6], cada vez mais trabalhar é sinônimo de participar de projetos, executando diferentes funções.

Nesse panorama, a gestão de pessoas nas organizações contemporâneas é um processo que envolve etapas como seleção, contratação, remuneração, desenvolvimento e avaliação. O modo como acontecem na prática esses processos foram se alterando ao longo do tempo, em função das mudanças pelas quais passaram as organizações em determinados períodos históricos, frente às necessidades do mundo do trabalho.

Antes, segundo os preceitos da administração científica, por exemplo, na questão do cargo se buscava uma pessoa para atuar em determinada posição, para isso tinha que ser encontrado o funcionário certo para aquela função[15,33]. Atualmente,

a realidade é permeada de incertezas, em que a solidez de uma posição numa empresa ao longo da vida deixou de existir, ou seja,

> A ideia de que ela [pessoa] vai apenas ocupar determinado cargo restringe a visão do movimento da pessoa durante seu tempo na organização. Se, ao contrário, estabelecermos que, ao entrar na organização, a pessoa ocupará determinado espaço, que será ampliado e modificado no tempo, de acordo com determinada lógica, teremos a visão dinâmica desse movimento.[33]

Dessa maneira, o conceito de competências se tornou um aliado na gestão de pessoas nas organizações[121]. Num primeiro momento, a escola norte-americana trouxe a compreensão de competência como capacidade, a partir de McClelland[122]. Ele denominou os fatores de sucesso das pessoas em suas funções como competências diferenciadoras e elencou quais estavam relacionadas a cada cargo, definindo conhecimentos, habilidades e atitudes (do popular acrônimo "CHA"). O perfil ideal do profissional era feito pela comparação com o perfil das pessoas, o que precisava ser desenvolvido (*gap*) entrava nas ações de capacitação, ainda numa concepção taylorista[33].

Nesse aspecto, a organização não consegue esclarecer qual a expectativa em relação às pessoas, que têm dificuldade de se posicionar na organização, de fazer uma avalição clara das próprias perspectivas e de concretizar um projeto profissional que se alinhe com as necessidades organizacionais[33]; resultando na fragmentação de tarefas, explica Machado[6].

Já a escola francesa entende a competência da pessoa como a contribuição ao contexto onde está inserida, agregando-lhe valor. A capacidade não é suficiente sem a contribuição. Dutra[33] reforça que a competência vai além da realização do próprio trabalho, pois compreendida também pela percepção da influência do que se faz no trabalho dos outros, respeitando a ética e os valores da organização.

Essa visão se afasta do cargo e se centra na pessoa, sendo compartilhada por Zarifian[123] e Le Boterf[90]. Nessa perspectiva, de acordo com Zarifian, a pessoa tem mais possibilidade de se desenvolver individual e profissionalmente, distanciando-se de um enfoque de competência tido como neoliberal pelo autor, da visão norte-

---

[33] DUTRA, op. cit., p. 76.
[121] DELORY-MOMBERGER, C. **Biografía y educación:** figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2009.
[122] MCCLELLAND, D. C. Testing for competencie rather "intelligence". **American Psychologist**, n. 28, p. 1-14, jan. 1973. Disponível em: https://bit.ly/3bcyfyR. Acesso em: 16 ago. 2017.
[123] ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**. São Paulo: Atlas, 2001.

americana. Dutra[33] explica que hoje as organizações incorporaram a concepção francesa em detrimento da norte-americana, o que corrobora Machado[6], lembrando que hoje não existem carreiras fixas.

Uma visão positiva de competência, segundo Schwartz, define que

> [...] *[aquilo] que uma pessoa coloca em ação* no trabalho não pode mais se relacionar ou se restringir ao posto de trabalho, com uma enunciação freqüentemente muito sucinta daquilo que há para fazer naquele posto – uma herança do tempo do taylorismo. A noção de "competências" nos sugere abrir amplamente a investigação acerca do que é requerido no trabalho, para compreender o que faz uma pessoa.[84]

Dutra[33] considera que tem aumentado o número de empresas a sistematizar a gestão de pessoas por competências, que prioriza as contribuições das pessoas em determinado contexto, não os cargos que ocupam. A partir disso, é possível perceber como cada um pode agregar valor à organização. O autor explica essa agregação

> [...] como algo que a pessoa entrega para a organização de forma efetiva, ou seja, que permanece mesmo quando a pessoa sai da organização. Assim sendo, a agregação de valor não é atingir metas de faturamento ou de produção, mas sim melhorar processos ou introduzir tecnologias.[33]

Esse aporte das pessoas é visto como fator de competitividade hoje, pois acrescenta algo de muito importante ao patrimônio corporativo: o conhecimento[33]. Aqueles que conseguem fazer as entregas esperadas pelas empresas em níveis de complexidade[q] cada vez maiores ajudam no desenvolvimento e atuação das organizações, somando as competências individuais às organizacionais. Assim, "[a]o colocarmos organização e pessoas lado a lado, podemos verificar um processo contínuo de troca de competências."[124].

O processo contínuo de compreensão em dado contexto auxilia na resolução de problemas, criando formas inovadoras de enfrentar a realidade, o que gera novos conhecimentos ao capital organizacional. Ao serem compartilhados por seus membros, podem retornar como novos conhecimentos, resultando numa dinâmica de aprendizagem organizacional[125].

---

[84] SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 207, grifo original.
[33] DUTRA, op. cit., p. 18.
[q] Dutra (2017, p. 28) conceitua como "[...] característica intrínseca de determinada realidade. Ela se liga ao fato de a situação exigir níveis diferentes de articulação do repertório de determinada pessoa".
[124] DUTRA, J. S. **Competências:** conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2009, p. 24.
[125] FISCHER, A. L.; AMORIM, W. A. C. Gestão do conhecimento e educação corporativa: integração, complementaridade e sobreposições. In: AMORIM, W. A. C.; FISCHER, A. L.; EBOLI, M.; MORAES, F. C. C. **Educação corporativa:** fundamentos, evolução e implantação de projetos. São Paulo: Atlas, 2010.

A aprendizagem organizacional é imprescindível na gestão do conhecimento da organização, por buscar a melhoria contínua dos seus sistemas e processos. Para isso, deve considerar a aprendizagem individual, por meio de ações de desenvolvimento que possam auxiliar as pessoas tanto em seu futuro profissional quanto pessoal[33], já que atualmente se busca o equilíbrio entre essas instâncias.

O desenvolvimento das pessoas colabora com o próprio desenvolvimento da organização, pois direciona o profissional para situações mais complexas, então, compreendendo melhor o contexto, consegue agregar mais valor por meio das entregas realizadas. Disso resulta que o desenvolvimento pessoal não é um conjunto de conhecimentos e habilidades acumuladas, mas o nível de complexidade em que são articulados. Redireciona-se com a gestão de pessoas a "[...] ideia do desenvolvimento mútuo. [...] a organização, ao se desenvolver, desenvolve as pessoas; [...] [que] ao se desenvolverem, desenvolvem a organização"[33].

Nesse sentido, é preciso encarar a necessidade de uma aprendizagem para toda a vida[110], realizada de modo contínuo, em diversos níveis e de diferentes formas ou estilos (leitura, escuta, visualmente, em grupo, individualmente, na prática, ao ensinar outras pessoas). As transformações sociais mencionadas anteriormente demonstram essa necessidade, que tem sido bastante disseminada na educação e se aproxima da perspectiva das competências apresentada nesta tese.

Machado[6] comenta que a formação continuada é presença constante na reorganização do mundo laboral. Afinal, o processo formativo não é para ter um profissional que saiba tudo do seu trabalho, por isso a importância de aprender a aprender. Porém, na educação formal, essa percepção está caminhando mais lentamente, afirma o autor.

Para efetivar o desenvolvimento pessoal, não se deve focar num acúmulo de saberes ou um treinamento para certas atividades, o que acaba perpetuando uma aprendizagem passiva. Tanto que Zabalza[28] trata da importância da experiência no processo ensino–aprendizagem, mediado pela interação com o meio e com as pessoas que dele fazem parte, a partir de diálogo constante, já que estimula a formulação de novas ideias e vivências.

---

[33] DUTRA, 2017, p. 4.

Nesse contexto, o indivíduo é parte ativa no processo, porque precisa saber usar as informações que detém para solucionar problemas, estando aberto para uma constante construção de conhecimento, por intermédio de um trabalho colaborativo, em que precisa de alguém que o oriente, tendo papel de facilitador, mentor, nessa caminhada, personificado na figura do seu gestor. Machado[6] explica que publicações da área corporativa até aproximam o papel gerencial ao de um professor.

Ao enxergar o desenvolvimento de pessoas pelas competências, valoriza-se o estágio em que se encontram em suas carreiras, identificando necessidades e oportunizando que atuem em níveis de maior complexidade em suas trajetórias, sendo recompensadas por isso[33]. Para tanto, a organização também deve ter claro o que espera das pessoas[124], assim o desenvolvimento será efetivo.

Uma aprendizagem por competências inclui tanto contextos educacionais formais, por procedimentos sistematizados (cursos, palestras, seminários), quanto informais (troca de experiências, trabalho em grupo, projetos intersetoriais, visitas técnicas, trabalho voluntário, *feedbacks*, mentoria, rotação de função), pois para a pessoa se desenvolver nem sempre basta uma lista de cursos a se realizar de modo passivo para atender uma obrigação. Um compromisso assumido pela organização direciona as ações, seja em termos de pessoal quanto do próprio negócio.

Entretanto, de acordo com Dutra[33], é preciso ter em mente que “[q]uanto maior a complexidade das atribuições e responsabilidades, maior deve ser o percentual das ações de desenvolvimento não formais”; afinal, um nível maior de complexidade exige mais “[...] do repertório de conhecimentos e experiências das pessoas e menos o uso de novos repertórios”.

As exigências colocadas aos profissionais atualmente não se resumem a conhecimentos e habilidades estáticas, por isso o foco nas competências consegue dar respostas às necessidades colocadas pelas tecnologias atuais, de trabalho em equipes multifuncionais, de comunicação, visão sistêmica e negociação, por exemplo. Inclusive, o mundo do trabalho tem exigido competências comportamentais, com base em atitudes, valores e emoções[r].

---

[33] DUTRA, 2017, p. 82.

[r] No entanto, Masetto (2018a) comenta a dificuldade de desenvolvê-las na educação superior, seja porque os currículos não contemplam essa formação, pelos professores não encararem como necessária, os próprios estudantes que querem ser aprovados nas disciplinas sem discutir problemas de natureza social, ética, política, educacional, econômica, além de práticas pedagógicas insuficientes para essa aprendizagem.

Apesar das competências fazerem cada vez mais parte da gestão de pessoas nas organizações, essas leituras realizadas na área de Administração mostram que ainda existem dificuldades em implementá-las de modo integrado em suas estruturas, muitas vezes pela falta de clareza das competências organizacionais e do que se espera de competências individuais dos colaboradores, levando ao entendimento da complexidade do assunto, assim como acontece na área educacional.

O capítulo seguinte traz o panorama da formação na área de Comunicação e consequentemente da atuação profissional relacionada ao campo, articulando questões de educação na área de Comunicação com a realidade do mundo do trabalho no contexto das competências.

> [...] Competência moderna significa a intersecção inteligente entre teorizar práticas e praticar teorias. Isto leva à capacidade de propor alternativas, inquirir processos e produtos, participar como sujeito crítico e criativo.[126]

6 ÁREA DE COMUNICAÇÃO: CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO EM MEIO À FORMAÇÃO SUPERIOR E AO ESTABELECIMENTO DE PROFISSÕES

O saber científico se insere num espaço de conflitos, no qual a noção de campo[127] depende do poder ocupado por seus agentes, que reproduzem os valores do meio em que estão, forjando a ideia de *habitus*[128]. Como explica Lopes[129], nesse ambiente, há o espaço de produção (pesquisa) e de reprodução (ensino) da ciência, que se institucionaliza nas práticas de um campo acadêmico, pois uma (pesquisa) influencia a outra (ensino). Nessa dinâmica há renovação do conhecimento a partir da incorporação de estudos e novas aberturas metodológicas.

Com o advento da globalização, multiculturalismo e tecnologias emergentes, outras visões renovaram o conhecimento no campo comunicacional. Para Peruzzo, a Comunicação é uma ciência recente que se desenvolveu rapidamente em função das transformações tecnológicas e sociais. Portanto,

> Constitui-se em uma área desafiadora porque se revela muito ampla e dinâmica, com e sem fronteiras em relação a outras áreas do conhecimento. Ou seja, as configurações do universo praxeológico da Comunicação têm sido alteradas rapidamente nas últimas décadas – dos canais, aos meios e mensagens –, dos processos comunicacionais – interpessoais aos organizacionais, massivos, comunitários, digitais e *online* –, dos ambientes comunicacionais presenciais e midiáticos aos virtuais – [...], o que obriga a uma contínua busca pela revisão de conceitos e teorias, suas reelaborações e a formulação de novos [...] para se dar conta das transformações.[130]

Reinterpretações e rupturas aconteceram na maneira como se analisam e se investigam os objetos de estudo nessa área, que passou a compartilhar um

---

[126] DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento:** metodologia científica no caminho de Habermas. 6. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004, p. 28.
[127] BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu** – Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39.
[128] RODRIGUES, T. R. **Elementos para uma história social do campo científico da comunicação organizacional e relações públicas (2001-2015)**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://bit.ly/3purs8X. Acesso em: 11 fev. 2019.
[129] LOPES, M. I. V. O campo da Comunicação: sua constituição, desafios e dilemas. **Revista Famecos**, n. 30, p. 16-30, ago. 2006. Disponível em: https://bit.ly/3dfQHJE. Acesso em: 28 dez. 2018.
[130] PERUZZO, C. M. K. Apontamentos para epistemologia e métodos na pesquisa em Comunicação no Brasil. **Comunicação e Sociedade**, v. 33, p. 25-40, 2018. Disponível em: https://bit.ly/3qpomnQ. Acesso em: 28 out. 2020, p. 32.

movimento de intersecção de saberes, iniciado nas Ciências Sociais após a Segunda Guerra Mundial[129].

Esse marco histórico contribuiu com a ideia de se estabelecerem programas integrados na realização de pesquisas mais transversais, não interdisciplinares, como passaram a ser entendidas, pois as disciplinas mantiveram sua autonomia sem a queda de fronteiras entre elas, em vista das questões institucionais que mantêm as áreas afastadas[129].

Numa visão transdisciplinar, o campo da Comunicação integra-se às Ciências Sociais na contemporaneidade, quando estudos nessa perspectiva ganham importância frente à crise de paradigmas. Como explica Lopes, a sociedade global, como novo objeto das Ciências Sociais, implica outros desafios epistemológicos a todos os campos ligados a ela. A autora afirma que:

> […] para nós, estudiosos da comunicação, este é um momento histórico particular, pois vemos colocada a comunicação no centro da sociedade contemporânea e no seu próprio sentido. É nesse momento que residem as explicações mais plausíveis para a "explosão da comunicação", a explosão dos cursos de comunicação e, principalmente, a explosão da importância dos estudos de comunicação. […].[129]

Nesse horizonte, na articulação entre diferentes enfoques de pesquisa, o campo da Comunicação busca a produção de conhecimento consistente com o mundo atual e, como coloca a autora, há um paradoxo, porque se trata de um campo autônomo que se firma como transdisciplinar.

Nesse dilema da busca de autonomia, mas se constituir transdisciplinarmente, um avanço possível apontado por Lopes[129] está em enfrentar objetos multidimensionais, pela incorporação de paradigmas como o da complexidade[131], em detrimento do funcionalista que marcou a área de Comunicação. Porém, há dificuldade nessa mudança, pois institucionalizar um campo supõe especialização, na direção da fragmentação disciplinar, indo de encontro à transdisciplinaridade.

Segundo Braga[132], historicamente, a constituição do campo da Comunicação ou Comunicação Social não é consensual, tanto que o autor reconstrói a noção de uma visão interdisciplinar – também ressignificada por Lopes[129] – para a de interface,

---

[129] LOPES, op. cit., p. 24.
[131] MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
[132] BRAGA, J. L. Constituição do campo da Comunicação. **Verso e Reverso**, v. 25, n. 58, p. 62-77, jan./abr. 2011. Disponível em: doi.org/10.4013/ver.2011.25.58.07. Acesso em: 17 dez. 2019.

que articula a Comunicação com outras áreas, numa aproximação com o que é proposto pela autora em relação à transdisciplinaridade.

Nessa questão, Braga reconhece um trabalho de construção no campo, em que escolhe como melhor denominação Comunicação, partindo da ideia de que o fenômeno comunicacional perpassa as atividades humanas e sociais. Assim,

> [...]. Desentranhar o comunicacional não corresponde a definir um "território" à parte, nem temas, objetos ou métodos que nos sejam exclusivos, mas sim desenvolver perguntas e hipóteses *para além das que já são feitas* pelas demais CHS [Ciências Humanas e Sociais] – que não as farão, porque isso ultrapassaria seu âmbito de interesse e as lógicas de seu campo de conhecimento. [...].[132]

Como área do conhecimento, pela tabela do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o campo da Comunicação está inserido na grande área de Ciências Sociais Aplicadas e tem como subáreas Teoria da Comunicação, Jornalismo e editoração, Rádio e televisão, Relações Públicas e propaganda e Comunicação visual.

Essa configuração reverbera no ensino da Comunicação, em que o estatuto das profissões dimensionou a formação acadêmica[133], já que orientada pelo mundo do trabalho em Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas, por exemplo. Esse cenário impõe tensões constantes ao campo, como pelo manifesto das entidades da área ao Inep contra a classificação dessas graduações sem a previsão do nome Comunicação[134].

Organizei este capítulo a partir desse tensionamento, considerado no contexto das subáreas mencionadas e, portanto, das profissões derivadas do campo, na relação academia e mundo do trabalho num cenário de competências.

6.1 TRAJETÓRIA E TENSIONAMENTOS DA ÁREA DE COMUNICAÇÃO SOB A ÓTICA ACADÊMICO-PROFISSIONAL

No Brasil, o desenvolvimento da área de Comunicação começou com o ensino formal nos anos 1940 e, a partir da década de 1970, surgiram os primeiros programas

---

[132] BRAGA, op. cit., p. 72, grifo original.
[133] MARTINO, L. M. S. **Métodos de pesquisa em comunicação:** projetos, ideias, práticas. Petrópolis: Vozes, 2018.
[134] SOCICOM. **Manifestação da Socicom e entidades científicas e acadêmicas de Comunicação referente à proposta do Manual para classificação dos cursos de graduação e sequenciais.** São Paulo, 9 out. 2018. Disponível em: https://bit.ly/3gSuy5U. Acesso em: 10 jan. 2019.

de pós-graduação em Comunicação[129]. Na graduação, o curso de Jornalismo foi o pioneiro. Na década seguinte, os de Cinema e Publicidade e Propaganda[135] e, em 1967, foi implantado o primeiro curso de Relações Públicas na USP.

O ensino de Comunicação aconteceu tarde no Brasil, segundo Melo[136]. Ele comenta que foi de 30 anos a defasagem entre o aparecimento da primeira proposta para o funcionamento de uma escola de Jornalismo (em 1918, no Congresso Brasileiro de Jornalistas, no Rio de Janeiro) e a implementação da ideia em 1947 com a instalação das duas primeiras escolas: da Cásper Líbero[s], vinculada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e da antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, hoje Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A demora na instalação dos cursos de Jornalismo se deu pela incipiência do mercado de trabalho de comunicação no país no início do século 20, como explica Melo[136], que trata da relação de dependência entre o ensino e as demandas do sistema produtivo na área. O autor lembra que, apesar da proposta do congresso de jornalistas em 1918, não havia empresas capazes de absorver egressos de Jornalismo, o que aconteceu de fato quando a área adquiriu a característica empresarial em vista da expansão da comunicação de massa na década de 1940.

Nesse período, a Cásper Líbero criou a escola junto as suas empresas para ter mão de obra qualificada em seus veículos de comunicação. Antes dessa criação, a formação em Comunicação ocorria fora da universidade, tanto no Jornalismo quanto em Relações Públicas. A educação superior na área veio pela pressão dos próprios profissionais[137]. Melo escreve que "[...]. A reserva de mercado para o exercício profissional se dá com a participação da universidade. De um modo geral, são profissões que não têm, ainda, legitimidade. Elas buscam legitimação através da universidade. [...]"[136].

---

[135] MELO, J. M. A batalha da qualidade no ensino de Comunicação: novos (antigos) desafios. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **Ensino de Comunicação:** qualidade na formação acadêmico-profissional. São Paulo: ECA-USP : Intercom, 2007.

[136] MELO, J. M. Modernidade ou anacronismo? Dilema do ensino de Comunicação nos anos 90. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **O ensino de Comunicação:** análises, tendências e perspectivas futuras. São Paulo: Abecom : ECA/USP, 1992.

[s] Afonso (2006) lembra que antes, na década de 1930, houve a criação do que seria o primeiro curso de Jornalismo na Universidade do Distrito Federal, aquela mencionada no capítulo sobre educação superior, inspirada por Anísio Teixeira, mas só funcionou dois anos e foi extinto. Depois é que viria o curso da Cásper Líbero.

[137] BARROS, L. M. B. Por uma práxis da comunicação na formação de um comunicador comunicólogo. **Comunicação & Sociedade**, v. 36, n. 1, p. 133-155, jul./dez. 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15603/2175-7755/cs.v36n1p133-155. Acesso em: 30 out. 2018.

[136] MELO, op. cit., p. 61.

O autor divide o ensino de Comunicação em três períodos: dos anos 1950 a 1964, com marcados traços da hegemonia europeia; dos anos 1960 aos anos 1970, de forte hegemonia norte-americana; e a partir dos anos 1980 pela hegemonia latino-americana[136]. No primeiro momento, as escolas superiores de São Paulo e do Rio de Janeiro se inspiraram em instituições da Europa, que influenciava a educação superior nacional, como já mencionado no capítulo 4. O segundo período trouxe a inovação da Universidade de Brasília com a Faculdade de Comunicação, tendo por guia a School of Mass Communication da Universidade de Stanford, estruturando-se em quatro escolas: de Cinema, de Jornalismo, de Publicidade e de Rádio e Televisão[136].

Tal modelo foi a base para a criação, em 1966, da Escola de Comunicações Culturais da USP, que iniciou com os cursos de Cinema, Jornalismo, Rádio e Televisão, Relações Públicas e Teatro. O modelo norte-americano igualmente inspirou a Faculdade dos Meios de Comunicação (Famecos), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, e da Universidade Católica de Pernambuco, com diferença de esta se voltar às necessidades regionais[136].

A hegemonia latino-americana começou com a influência do Centro Internacional de Estudos Superiores de Periodismo para a América Latina (Ciespal), órgão criado pela Unesco, na cidade de Quito (Equador), ao final dos anos 1950, que trouxe a figura do “comunicador polivalente”. Segundo Meditsch[138], o profissional polivalente poderia atuar em qualquer meio de comunicação. A ideia era facilitar a mobilidade no continente.

Apesar da tentativa de incorporar a figura do comunicador polivalente, de acordo com Melo[136] e Meditsch[138], ela não foi absorvida no Brasil, que acabou por instituir, na época do currículo mínimo, as habilitações profissionais já legitimadas pelo mercado de trabalho: Cinema, Editoração, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Rádio e Televisão e Relações Públicas. No entanto, a ideia do comunicador polivalente esteve presente no estabelecimento do ciclo básico de formação humanística e científica para as diferentes atividades profissionais.

Melo identificou naquele período uma crise no ensino, assim como em outros segmentos da universidade, entendida pelo distanciamento das escolas de

---

[138] MEDITSCH, E. Adeus, Ciespal: ruptura brasileira no ensino de Jornalismo. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **O ensino de Comunicação:** análises, tendências e perspectivas futuras. São Paulo: Abecom : ECA/USP, 1992.

Comunicação em relação às demandas sociais, em especial com as empresas do setor da indústria cultural, que eram “demonizadas”. Para o autor, uma contradição, porque as pessoas iam trabalhar nelas. Isso levou a uma pressão do sistema produtivo por fechar os cursos de Comunicação, o que traduz

> [...] o conflito e a tensão entre o ensino de comunicação, o empresariado e o sistema produtivo. E, por outro lado, traduz a falta de diálogo.
> [...] Nós temos de interagir com as empresas de comunicação, com a indústria cultural mais avançada, a indústria de ponta, com as empresas de natureza média e, também, com aquelas atividades que ocorrem nos movimentos sociais, porque eles configuram espaços de atuação dos recursos humanos que nós formamos.[136]

Então, no período inicial, a implantação dos cursos foi fruto da mobilização de entidades profissionais e acadêmicas, conforme Melo[135]. Depois, por pressão de veículos de mídia, o MEC chegou a ter um projeto para transformar os cursos de graduação em pós-graduação, permitindo que profissionais de outras áreas tivessem formação para atuar na área de comunicação, explica o autor.

A partir da década de 1990, tal resistência do mercado às profissões de comunicação regulamentadas se acirrou, a exemplo do Parlamento Nacional de Relações Públicas[139], com a possibilidade de permitir que profissionais de outras áreas do conhecimento, desde que trabalhando como relações-públicas, pudessem obter o registro profissional, o que não se concretizou.

Atualmente, somente os relações-públicas devem apresentar diploma de curso homônimo em decorrência da obrigatoriedade do registro profissional. No Brasil, a profissionalização da atividade aconteceu com a instituição da Lei n. 5.377/1967. Em 1969 foi criado o Conselho Federal dos Profissionais de Relações Públicas (Conferp) com o objetivo de fiscalizar o exercício profissional.

Apesar da regulamentação trazer benefícios, Ferrari[140] lembra que o registro profissional acabou criando um sistema de punição junto aos profissionais de outras áreas que exerciam as relações públicas, causando distanciamento entre o mundo do

---

[136] MELO, op. cit., p. 65-66.
[139] ZAPATA, J. **Começando, trinta anos depois do início!** O Parlamento Nacional de Relações Públicas como fonte para determinar incertezas e problemas da profissão. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, Ciências da Comunicação, São Paulo, 1998.
[140] FERRARI, M. A. A prática das Relações Públicas no cenário brasileiro e latino-americano. In: GRUNIG, J. E.; FERRARI, M. A.; FRANÇA, F. **Relações Públicas:** teoria, contexto e relacionamentos. 2. ed. São Caetano do Sul: Difusão, 2011.

trabalho e a academia. As organizações foram mudando o nome relativo à função para contratar profissionais sem ter problema com o Conferp.

Já no caso do Jornalismo, o diploma não é obrigatório para atuar profissionalmente, em virtude de decisão contrária pelo Supremo Tribunal Federal[141], em 2009. Uma proposta de emenda constitucional para a volta da obrigatoriedade do diploma (PEC dos Jornalistas) foi aprovada no Senado em 2012 e segue em tramitação na Câmara dos Deputados[142].

Assim, como afirma Fernandez[44], há uma relação próxima entre a formação superior e a atuação no mundo do trabalho no Brasil, derivada da tradição educacional do país de vincular o diploma como forma de acesso à profissão, apesar dessa não ser mais a realidade prescrita na legislação nacional[143]. Para Castro, o mundo do trabalho não busca um diplomado, mas "[...] gente bem formada (praticamente, em qualquer coisa)"[105]. Fernandez comenta que hoje:

> [...] As profissões tradicionais da área da Comunicação e as ocupações emergentes, possuem uma característica de agrupamento que abarca, de forma difusa, profissionais oriundos de campos do conhecimento distintos, como, por exemplo, egressos de Artes, Design ou Computação. São formações díspares, que empregam seus saberes também no campo de atuação profissional da Comunicação Social. Muitas vezes o perfil profissional é embasado pelo fazer prático e não pelo que aprendeu nos bancos escolares.
> [...] Cita-se como exemplo a atuação de Administradores e profissionais do Marketing, trabalhando em funções de Relações Públicas [...].[44]

A diversidade de cada profissão vinculada à área de comunicação ainda tem influências regionais ou locais, pela oferta de vagas, salário, cargos ocupados, atividades realizadas e também a denominação da função relacionada, escreve Fernandez[44]. Ressalto que, além disso, egressos de outros cursos superiores ou técnicos atuam profissionalmente na área, caso dos designers[t].

---

[141] MEDITSCH, E. Tipos e formas de conhecimento na escola de Jornalismo. In: ALMEIDA. F. F.; CARRILHO, K.; BASTOS, R. (Orgs.). **Realidades e perspectivas do ensino de Comunicação no Brasil** – Fórum Ensicom. São Paulo: Intercom, 2017.
[142] ZUCOLOTO, V. O profissional de Jornalismo no Brasil contemporâneo – Trajetória, atuação e necessidades da e para formação. In: ALMEIDA. F. F.; CARRILHO, K.; BASTOS, R. (Orgs.). **Realidades e perspectivas do ensino de Comunicação no Brasil** – Fórum Ensicom. São Paulo: Intercom, 2017.
[143] MEC. **Nota Técnica n. 392/2013**. Atuação dos conselhos profissionais, 2013. Disponível em: https://bit.ly/2OvK4bO. Acesso em: 11 fev. 2019.
[105] CASTRO, 2010, p. 91.
[44] FERNANDEZ, op. cit., p. 65.
[t] Schmidt e Kulak (2018, p. 65) explicam que, inclusive, "[n]a prática profissional, as fronteiras entre design gráfico e comunicação estão cada vez mais diluídas. Profissionais de comunicação social com frequência compartilham projetos e funções com designers gráficos, tanto nas agências e veículos de comunicação, quanto nos escritórios de design".

Nessa direção, como lembra Oliveira[42], uma carreira não é mais vista para uma vida inteira. Atualmente, as pessoas transitam de um trabalho a outro, o que exige adaptação pela demanda do mundo do trabalho, como corroborado com Dutra[33]. Oliveira coloca na formação a marca da incerteza e insegurança, pois

> [...] não existem mais identidades profissionais fixas, uma vez que vão tomando formas diferenciadas, de acordo com as transformações que ocorrem. Várias funções profissionais desapareceram do mundo do trabalho, outras novas surgiram e outras demandas estão aparecendo, o que vem demonstrar a existência de metamorfoses profissionais.[42]

Fernandez[44] reconhece que um aspecto similar entre os profissionais que atuam na área de comunicação são as atividades que envolvem as tecnologias. Tal relação, segundo a autora, nem é tão recente, acontece desde os anos 1940, entretanto, hoje vê uma dependência da tecnologia digital para a atuação profissional em comunicação[144,145,146,147,148]. Isso também amplia o espaço do campo para áreas emergentes, bastante aproximadas à comunicação, como marketing digital, webdesign, produção de conteúdo, consultoria em *business intelligence* (BI)/analista de dados, especialista em *search engine optimization* (SEO) e gestão de redes sociais.

Além da vinculação com as tecnologias, para Gobbi[149], a área de Comunicação pode ser compreendida também em duas subáreas: as consolidadas (Cinema, Jornalismo, Publicidade e Relações Públicas) e as emergentes (Cibermídia, Cibercultura, Folkcom, Propaganda Política, Comunicação Organizacional, Jornalismo Científico, Economia Política), o que aumenta a atuação profissional.

---

[42] OLIVEIRA, op. cit., p. 60.

[144] ARMENDÁRIZ, E. El nuevo perfil del profesional de la comunicación y las relaciones públicas. Una visión desde la perspectiva del mercado. **Revista Internacional de Relaciones Públicas**, v. 5, n. 9, p. 153-178, ene./jun. 2015. Disponível em: https://bit.ly/3rZcFEO. Acesso em: 30 out. 2018.

[145] 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://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1238. Acesso em: 14 nov. 2018.

[146] CLEMENTE-MEDIAVILLA, J.; ANTOLÍN-PRIETO, R. LinkedIn job offers aimed at advertising graduates in Spain. **El Profesional de la Información**, v. 28, n. 6, p. 1-7, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.3145/epi.2019.nov.13. Acesso em: 20 nov. 2019.

[147] MATILLA, K.; CUENCA-FONTBONA, J.; COMPTE-PUJOL, M. An analysis of the university curricula of Spanish “dircoms” from a public relations approach. **Public Relations Review**, v. 43, p. 624–634, 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1016/j.pubrev.2017.04.003. Acesso em: 30 out. 2018.

[148] SALAVERRÍA, R. Redefinir al comunicador. **El Profesional de la Información**, v. 25, n. 2, p. 163-167, mar./abr. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.3145/epi.2016.mar.02. Acesso em: 30 out. 2018.

[149] GOBBI, M. C. Panorama da produção de conhecimento em Comunicação no Brasil. In: CASTRO, D.; MELO, J. M.; CASTRO, C. (Orgs.). **Panorama da Comunicação e das telecomunicações no Brasil**. Brasília: Ipea, 2010. v. 3, p. 15-61. Disponível em: http://www.socicom.org.br/pdfs/panorama-2010-3.pdf. Acesso em: 28 dez. 2018.

De qualquer maneira, como coloca Fernandez[44], tratar da atuação profissional para a área de comunicação é algo desafiador, assim como há dificuldade em se saber qual seria a formação adequada a esses profissionais. Tanto que a autora comenta que isso se configura num objeto de estudo complexo. Para tentar refletir mais sobre esses aspectos, o próximo subcapítulo apresenta o ensino de Comunicação como prática educacional e uma linha de pesquisa da área.

6.2 O ENSINO DE COMUNICAÇÃO EM MEIO A ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Moura[150] coloca que a área de Comunicação abrange várias linhas de pesquisa, abordagens teóricas e metodológicas que constroem o campo, sendo uma delas o ensino de Comunicação, relacionado à formação das gerações futuras de profissionais e pesquisadores. A autora divide a linha em dois períodos, pelas regulamentações do MEC: de 1962 a 2002, com a vigência dos currículos mínimos[u]; e a partir de 2003, com as diretrizes curriculares.

Em 1962 e 1965 foram dois os currículos mínimos dos cursos de Jornalismo[v]. O último já trouxe a influência do Ciespal, porquanto no documento do MEC se comenta que o jornalismo ampliou sua área de atuação, tanto que menciona como atividades relacionadas à profissão o jornalismo publicitário e as relações públicas, numa concepção de “jornalismo polivalente”[151].

Como conta Meditsch, nos países pobres do oriente era o "jornalista para o desenvolvimento" e na América Latina "comunicador polivalente": “[...] Ao invés de jornalistas no sentido clássico, [...] profissionais de um novo tipo, capazes ao mesmo tempo de dominar as linguagens dos diversos meios e de trabalhar de forma combinada com informação, relações públicas, publicidade [...]”[152]. O autor completa

---

[150] MOURA, C. P. Ensino de Comunicação: um estudo sobre os grupos de pesquisa no Brasil. **Revista da Alaic**, v. 14, n. 27, p. 68-85, 2017. Disponível em: https://bit.ly/3bcY9lZ. Acesso em: 6 dez. 2018.

[u] No site do MEC não estão disponíveis os currículos mínimos. Os documentos foram solicitados ao órgão por mim e recebidos por e-mail.

[v] Antonioli (2018) elenca currículos de Jornalismo anteriores a esses, editados por decretos em 1946, 1948, 1949, 1950 e por um parecer de 1953, mas aqui a referência é o estudo de Moura (2017).

[151] MEC. **Documenta 50**. Rio de Janeiro, abr. 1966. p. 69-70.

[152] MEDITSCH, E. A aplicação das novas diretrizes curriculares: oportunidade para o reencontro do ensino de Jornalismo com o que foi perdido em sua história. In: ALMEIDA. F. F.; SILVA, R. B.; MELO, M. B. M. (Orgs.). **O ensino de Comunicação frente às diretrizes curriculares.** São Paulo: Intercom, 2015, p. 69.

com a informação de que, diferente do Brasil, outros países vizinhos formam licenciados em Comunicação, não jornalistas ou publicitários.

Em 1969, o curso de Comunicação Social apareceu conformado em cinco habilitações: Editoração, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas e polivalente. Martino[133], citando Pignatari, explica que havia dúvida sobre a nomenclatura do curso, entre “Comunicação”, “Comunicação de Massas” ou “Comunicação Social”. A proposta era trazer algo nacional, contrário à norte-americana “Mass Communication” ou à “Communications” francesa.

O documento do MEC[153] faz menção ao histórico do Jornalismo nos Estados Unidos e o prestígio[w] que conquistou a formação superior do curso à época naquele país, em função da influência norte-americana nas discussões da educação superior no Brasil no período.

Esse currículo também sofreu a influência do Ciespal, trazendo a formação do jornalista ou comunicador polivalente, como se nominou no documento[153]. O currículo foi elaborado por Celso Kelly, técnico do Ciespal que criou o curso de Comunicação Social, de habilitações específicas ou polivalente. Esse profissional poderia atuar nos veículos de comunicação e outras tarefas informativas, como publicidade e relações públicas[133]. Tal entendimento se justificou no relatório porque no mercado de trabalho da época não havia fronteiras entre as diferentes habilitações. Porém, a ideia foi rechaçada pelas escolas brasileiras[138].

Vale ressaltar, ainda, que o documento inseriu a discussão sobre as Ciências da Comunicação, abordando o mérito da área como tema de investigação científica para além do próprio campo, seja pela Antropologia, Ciência Política, Psicologia, Sociologia, cibernética ou linguagem. Inclusive, está escrito que uma faculdade própria de Comunicações teria que oferecer mais de duas habilitações[153].

Em 1978, o curso de Comunicação Social ficou sem as habilitações polivalente e de Editoração, mas manteve cinco com a incorporação de Cinematografia e Rádio e Televisão. No mesmo ano, houve um pedido do Conferp solicitando a transferência da habilitação em Relações Públicas do curso de

---

[133] MARTINO, 2018, p. 35.
[153] MEC. **Documenta 105**. Rio de Janeiro, set. 1969. p. 99-117.
[w] Alves (2008) conta que durante muito tempo se criticou haver ensino de Jornalismo nos Estados Unidos, pois se acreditava que o aprendizado acontecia na prática profissional, informação corroborada por Melo (2006). Mesmo sem a exigência do diploma no país, mais de 70% dos jornalistas passavam por faculdades de Jornalismo (ALVES, 2008).

Comunicação Social para o curso de Administração, mas o relator do pedido considerou serem campos bem diferentes. Ademais, professores e egressos do curso se manifestaram pela manutenção na área de Comunicação, demonstrando uma cisão com a entidade representativa[154].

Em 1984, o último currículo mínimo se aposentou com seis habilitações: Cinema, Jornalismo, Produção Editorial, Publicidade e Propaganda, Radialismo e Relações Públicas. O parecer do MEC[155] referente a esse currículo mencionou as críticas de empresários à existência dos cursos de Comunicação, não considerando necessária tal formação. O documento reafirmou a sua importância e explicitou que não ia se pronunciar sobre formação e exercício profissional, entendendo que é de responsabilidade da regulamentação das profissões.

Destaco nesse parecer algumas reflexões contemporâneas sobre educação, valorizando a práxis na Comunicação, entendida como a prática que se volta ao questionamento teórico, realimentando-a; incentivou a flexibilização do ensino; a reflexão crítica; e o trabalho com projetos para evitar a fragmentação do ensino.

Porém, de acordo com Oliveira[156], o currículo pleno dos cursos em geral não materializou tais intenções, em especial nas instituições particulares. A consequência foi uma divisão que resultou numa formação generalista, afastada da atividade profissional, ou uma formação acrítica, sem fundamentação teórica, com uma separação rígida entre tronco comum e profissional, exacerbando ainda mais a divisão entre teoria e prática. A partir dessa década, Barbosa destaca a intensificação desse divórcio no ensino de Comunicação, calcado em diversos motivos:

> [...] a formação eminentemente profissional dos professores das disciplinas práticas; a deficiência na concepção da reflexão crítica, notadamente dos docentes que ocupavam cadeiras profissionalizantes; a emergência da necessidade de formar profissionais generalistas, para dar conta da expansão do mercado comunicacional; a dispersão da pesquisa, caracterizada pela ampliação temática; e a falta de recorte do que de fato se entendia como comunicação.[157]

---

[154] MEC. **Documenta 206**. Brasília, jan. 1978. p. 89-99.
[155] MEC. **Documenta 274**. Brasília, out. 1983. p. 81-109.
[156] OLIVEIRA, I. L. Currículo, um obstáculo? A autonomia curricular nos cursos de Comunicação. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **O ensino de Comunicação:** análises, tendências e perspectivas futuras. São Paulo: Abecom : ECA/USP, 1992.
[157] BARBOSA, M. Pesquisas em comunicação no Brasil: perspectivas históricas. In: BIANCO, N. R. D.; LOPES, R. S. (Orgs.). **O campo da comunicação:** epistemologia e contribuições científicas. São Paulo: Socicom Livros, 2020, p. 71.

Moura[158] fez uma classificação desse período dos currículos mínimos em quatro fases. As três primeiras constavam no parecer do MEC[159] relativo ao penúltimo currículo. A inicial seria clássico-humanística, que compreendeu os currículos dos cursos de Jornalismo, com orientação europeia. A próxima foi científico-técnica, voltando-se à polivalência das profissões; ainda nos anos 1960, já seguindo o modelo norte-americano, com uma conotação pragmática, alinhada ao período dessa influência nas políticas educacionais brasileiras.

Em terceiro, a fase crítico-reflexiva (década de 1970), marcada por uma proposta curricular que buscou consultar as IES, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa da Comunicação (Abepec) e teve um estudante representante entre o grupo participante da discussão do currículo. Por fim, Moura[158] agregou como última fase a de crise de identidade, do último currículo mínimo.

A característica dos currículos dessa época era a indicação das disciplinas com ementas que dividiam a parte teórica (tronco comum) da profissional, formatando o currículo e separando a teoria da prática. A questão de se precisar seguir uma estrutura prévia fez com que fossem classificados como tecnicistas e formais[160].

Durante a vigência do currículo mínimo derradeiro, já se indicava o anseio pela mudança, em vista das novas configurações do mundo do trabalho na área de comunicação. As solicitações foram: flexibilização, relação teoria e prática, interdisciplinaridade e diversidade de projetos pedagógicos. Moura[158] também relatou a pressão da área de Jornalismo para se tornar independente da Comunicação Social, o que levou anos para se concretizar.

Então, em 2002, surgiram as primeiras diretrizes curriculares para o curso de Comunicação Social, com seis habilitações: Cinema, Editoração, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Radialismo e Relações Públicas. O curso de Comunicação Social teria uma formação básica a todos, com o mesmo perfil e competências, independentemente da habilitação. Os egressos continuariam habilitados numa das áreas, mas a graduação era Comunicação Social.

---

[158] MOURA, C. P. Curso de Comunicação Social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares. **Revista Famecos**, v. 8, n. 14, p. 57-65, abr. 2001. Disponível em: https://bit.ly/3q8lTy1. Acesso em: 5 dez. 2018.
[159] MEC. **Documenta 198**. Brasília, maio 1977. p. 44-55.
[160] MOURA, C. P. A pesquisa em Comunicação: o elo entre graduação e pós-graduação. In: MOREIRA, S. V.; VIEIRA, J. P. D. (Orgs.). **Comunicação:** ensino e pesquisa. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

O documento do MEC[161] também engloba diretrizes curriculares de outros cursos, como Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, e prevê a possibilidade de se implantarem outras habilitações na área de Comunicação.

Em 2006, o curso de Cinema e Audiovisual se tornou autônomo, com diretriz curricular própria, o mesmo acontecendo com os cursos de Jornalismo e Relações Públicas em 2013[x]. A diferença entre esses movimentos é que, no primeiro caso, ainda pode ser uma ênfase ou especialização da Comunicação Social, além da possibilidade da modalidade licenciatura[162].

Conforme consta nos pareceres dos demais[9,10], existe uma vinculação com a área de Comunicação, mas não se especifica qualquer subordinação. Assim, ambos os documentos mencionam a relação do Jornalismo e das Relações Públicas com a área, mas só no segundo fica explícita na proposta como eixo de formação.

Essa mudança como cursos autônomos foi controversa[137]. De acordo com Ferreira[163], houve críticas às diretrizes por parte de entidades representativas como a Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação (Compós) e a Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social (Enecos). A Compós reclamou da tendência tecnicista e disciplinar e a Enecos da pouca representatividade das escolas de Comunicação participantes das audiências públicas.

Meditsch defende que tais discussões expressaram tanto expectativas quanto receios de mudanças de posição de poder nas faculdades, entre docentes com experiência profissional e aqueles das áreas de humanas, porque o jornalismo como prática ficou em segundo plano durante o período em que se configurou como habilitação e “[...] não d[eu] conta de maneira satisfatória das necessidades de

---

[161] MEC. **Parecer CNE/CES n. 492/2001**. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf. Acesso em: 16 ago. 2018.

[x] A liberdade permitida pela primeira diretriz curricular trouxe assimetrias segundo o MEC (2010), que divulgou referenciais curriculares para bacharelados e licenciaturas, indicando a convergência de nomes de cursos, já com independência em relação às habilitações da área de Comunicação, apesar de não serem diretrizes. A ideia era evitar a união de habilitações ou novas denominações, o que poderia trazer dificuldade aos egressos no mundo do trabalho (FERREIRA, 2014).

[162] MEC. **Resolução n. 10**, de 27 de junho de 2006 – Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação de Cinema e Audiovisual e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_06.pdf. Acesso em: 18 jun. 2018.

[163] FERREIRA, E. A. Do currículo mínimo aos novos referenciais curriculares de 2009: a trajetória curricular dos cursos de Comunicação Social no Brasil. In: AnpedSul, 10., 2014, Florianópolis. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/543-0.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

formação de jornalistas [...]. Neste sentido, tenho enfatizado a aplicação das diretrizes como uma oportunidade histórica de superar a dicotomia entre teoria e prática em nossos cursos [...]”[152]. O autor acredita que, assim, a grande área de Comunicação se revigora como ciência aplicada e retoma a relação com as profissões que a originaram e justificaram a sua existência.

No caso de Relações Públicas, as diretrizes curriculares de 2002, de acordo com Moura[164], conformavam a fragmentação de diferentes áreas para a formação profissional. Na configuração atual é o oposto, porque foca a especificidade da profissão para depois direcionar os aspectos mais abrangentes que contribuem com as necessidades variadas da sociedade contemporânea.

Kunsch, que foi a presidente da Comissão de Relações Públicas instituída pelo MEC, comenta que a proposta das diretrizes é inovadora, pois dá ênfase a uma formação integradora com as práticas de comunicação nas organizações, envolvendo bases interdisciplinares e específicas. Desse modo, tem-se

> [...] foco na gestão estratégica da comunicação nas organizações, superando portanto, a antiga visão puramente tática e tecnicista da profissão de Relações Públicas. Outro grande destaque é a necessidade de uma formação geral e humanística numa perspectiva interdisciplinar com visão crítica e sintonizada com a sociedade contemporânea e com as demandas regionais e locais de onde estão instalados os cursos.[22]

Pela análise do documento[10], percebe-se a relação que a área estabeleceu ao longo dos anos com a Comunicação, tendo surgido já como habilitação do curso de Comunicação Social. Descreve que a prática das relações públicas se volta à gestão de relacionamentos, com uso das técnicas de comunicação no âmbito organizacional (instituições públicas, privadas ou do terceiro setor), entendendo a Comunicação e as organizações como suas vertentes de conhecimento. Tanto que Kunsch[22] lembra que propuseram a mudança do nome do curso para Comunicação Organizacional e Relações Públicas, porém, pelas reações contrárias do Conferp, que se posicionou ante o MEC, manteve-se a denominação vigente.

---

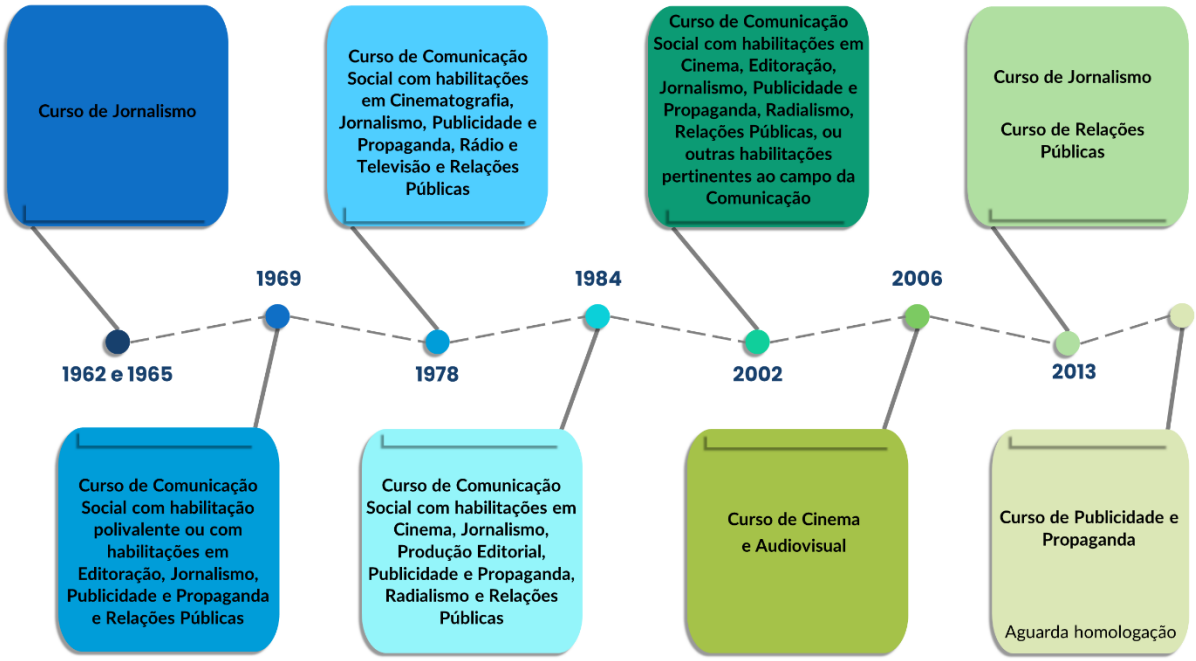
[152] MEDITSCH, 2015, p. 74.
[164] MOURA, C. P. Os desafios da implantação das diretrizes curriculares nacionais no curso de Relações Públicas. In: ALMEIDA. F. F.; SILVA, R. B.; MELO, M. B. M. (Orgs.). **O ensino de Comunicação frente às diretrizes curriculares**. São Paulo: Intercom, 2015.
[22] KUNSCH, 2015, p. 36.

O curso de Publicidade e Propaganda teve o parecer das diretrizes[165] aprovado em abril de 2020, ainda sem a homologação. O documento apresenta em suas premissas que a formação está circunscrita ao campo da Comunicação, mesmo frente à autonomia da graduação. Esse entendimento já era defendido por Trindade:

> [...] ainda que a autonomia do curso seja dada na perspectiva das diretrizes e da gestão pedagógica, percebe-se que a natureza de seus fenômenos pertencem ao domínio da área do conhecimento científico que tratamos como sendo do âmbito da Comunicação. Cabe destacar que este aspecto tem apresentado uma crítica dura por parte de importantes pesquisadores do campo comunicacional e entidades da área como a Compós, sobre às diretrizes curriculares de outras áreas [...].[166]

Além disso, no parecer[165] se reconhece que na atualidade de convergências midiáticas e transformações socioculturais acontece a hibridização entre as subáreas da comunicação[137,167], como jornalismo e relações públicas, originando novas especialidades de formação. A Figura 6 mostra a evolução curricular nos cursos.

FIGURA 6 – RESOLUÇÕES CURRICULARES DA ÁREA DE COMUNICAÇÃO



FONTE: elaborada pela autora (2020).

---

[165] MEC. **Parecer CNE/CES n. 146/2020**. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Publicidade e Propaganda, 29 abr. 2020. Disponível em: https://bit.ly/3719ftd. Acesso em: 30 out. 2020.
[166] TRINDADE, E. Caminhos, ações e reflexões para a reformulação das diretrizes nacionais curriculares em Publicidade e Propaganda. In: ALMEIDA. F. F.; SILVA, R. B.; MELO, M. B. M. (Orgs.). **O ensino de Comunicação frente às diretrizes curriculares**. São Paulo: Intercom, 2015, p. 175.
[167] ÁLVAREZ-FLORES, E. P.; NÚÑEZ-GÓMEZ, P.; OLIVARES-SANTAMARINA, J. P. Perfiles profesionales y salidas laborales para graduados en publicidad y relaciones públicas: de la especialización a la hibridación. **El Profesional de la Información**, v. 27, n. 1, p. 136-147, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.3145/epi.2018.ene.13. Acesso em: 18 nov. 2019.

Para Kunsch as diretrizes curriculares dos cursos

> [...] sinalizaram inequivocamente a substituição dessas habilitações de Comunicação Social, que passaram a ser então consideradas cursos de graduação, tanto para a avaliação no âmbito nacional quanto para efeito de autorização de reconhecimento e renovação de reconhecimento.
> [...]
> Faces às muitas controvérsias levantadas com o fato de que esses cursos deixem de ser nomeados de "Comunicação Social", é importante destacar que a Comunicação continua a ser a grande área de conhecimento e dela os cursos fazem parte, assim como acontece com as demais áreas das outras ciências. Ocorre que, com o crescimento de novos campos do saber, é muito natural e salutar essa evolução e esse fortalecimento de campos específicos. Basta verificar a diversidade, por exemplo, dos cursos de Engenharia, Medicina etc. [...][22]

A autora explica que a separação entre curso e habilitação a partir das últimas diretrizes deu origem a cursos autônomos de graduação, mas ainda vinculados à área da Comunicação. Já a comissão de especialistas das diretrizes curriculares de Jornalismo escreveu a esse respeito que

> [...] A Comunicação Social não é uma profissão em nenhum país do mundo, mas sim um campo que reúne várias diferentes profissões. É também uma área acadêmica que engloba diversas disciplinas específicas, como ocorre também em outras áreas das ciências aplicadas como, por exemplo, a da Saúde, que reúne em seu âmbito as profissões (e respectivas disciplinas) de Medicina, Odontologia, Enfermagem, Fisioterapia, etc. Desta forma, é inadequado considerar o Jornalismo como habilitação da Comunicação Social, uma vez que esta, como profissão, não existe, assim como não existe uma profissão genérica de Saúde.[168]

Para Barros, a base dos cursos e o objeto de trabalho são os mesmos: a comunicação, "[...] sua realização, de forma consciente e crítica, depende de uma boa compreensão do que são os processos comunicacionais, que envolvem, não só os âmbitos da produção e emissão de mensagens e o domínio dos meios e tecnologias que lhes dão suporte [...]"[137].

O autor espera que continue acontecendo uma relação entre as diversas especialidades da área, a partir de um necessário trânsito interdisciplinar, que no interior dos cursos se valorize a pesquisa, a iniciação científica, a integração teoria–

---

[22] KUNSCH, op. cit., p. 34.
[168] MEC. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Jornalismo** – Relatório da comissão de especialistas instituída pelo Ministério da Educação, 2009. Disponível em: https://bit.ly/3dmKJ9F. Acesso em: 18 jun. 2018, p. 9.
[137] BARROS, op. cit., p. 146.

prática, derivada de uma práxis da comunicação responsável por levar o comunicador a pensar sobre o fazer.

A implantação das diretrizes e o exercício profissional fazem parte do debate atual no ensino de Comunicação, de acordo com Moura[150]. Além deles, os desafios da formação no contexto contemporâneo, a não-obrigatoriedade do diploma de jornalista para atuação profissional, o exercício de atividades de assessoria de imprensa por jornalistas ou relações-públicas e as novas identidades profissionais.

No último tópico do quadro teórico de referência, apresentarei a relação entre a formação e o mundo do trabalho no contexto das competências em Comunicação.

6.3 FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO NA ÁREA DE COMUNICAÇÃO

A relação entre a formação na área de Comunicação e o mundo do trabalho foi investigada inicialmente por Lopes[23], como apontam Romancini[169] e Ferrari[3]. Inclusive, os resultados do estudo fizeram parte de um projeto sobre o campo profissional da Comunicação na América Latina, coordenado pela Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs), de acordo com Romancini[169]. Aspectos do mundo do trabalho e suas relações com a educação superior, incluindo avaliações dos egressos, foram contemplados pela pesquisa.

Segundo Moura[150], o estudo de Lopes é uma referência na área e o assunto continua fazendo parte das pesquisas do grupo que o originou, o Centro de Estudos do Campo da Comunicação (Cecom/USP), sendo o interesse pela investigação sobre a formação em Comunicação pelo grupo estar inserido no

> [...] extraordinário aumento das escolas de Comunicação [o que] torna indispensável a permanente análise das tendências do ensino e do conceito de formação no campo da Comunicação, bem como dos projetos acadêmicos e curriculares que, particularmente entre nós, têm sofrido muitas alterações. Essa formação tem seu eixo básico no complexo binômio dos conteúdos acadêmicos e profissionalizantes, o que enseja experiências curriculares diversas, principalmente após a extinção do currículo mínimo pela LDB.[169]

---

[169] ROMANCINI, R. Cecom: marcos de uma trajetória no estudo do campo da Comunicação. In: MOURA, C. P.; LOPES, M. I. V. (Orgs.). **Pesquisa em Comunicação:** metodologias e práticas acadêmicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.
[169] Ibidem, p. 63-64.

Moura[150] indica que os temas mais comuns entre os grupos de pesquisa brasileiros da área de Comunicação, referentes à formação, contemplam projeto pedagógico, tecnologias educacionais, formação docente, ensino e práticas pedagógicas e processos de avaliação, que englobam pesquisa com egressos, por exemplo, indicando tendências no mundo do trabalho na área. Recentemente, no âmbito das Relações Públicas, Oliveira et al.[170] pesquisou a identidade e atuação dos egressos do curso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Ferrari[2] investigou egressos da USP.

No cenário internacional, nos Estados Unidos, Alves[171] explica que existe um sistema voluntário de acreditação de faculdades de Jornalismo e Comunicação, que também funciona como uma ponte entre as universidades e as empresas e associações profissionais. É de responsabilidade do Conselho de Acreditação no Ensino do Jornalismo e Comunicação de Massa (Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communication – ACEJMC), formado por representantes de empresas, associações e universidades, atuando independentemente de órgãos governamentais, estabelecer padrões de qualidade do ensino e verificar periodicamente, a pedido das escolas, o cumprimento deles.

A proposta é buscar equilíbrio entre formação profissional e acadêmica, cuja tradição norte-americana indica ser sólida nas Ciências Humanas, as *liberal arts* (História, Sociologia, Economia, Política, Antropologia, Literatura), como a melhor maneira de formar os profissionais da área. Sem impor um currículo ou metodologia de ensino, a acreditação se baseia nos objetivos das próprias instituições e nos padrões estabelecidos pelo conselho, que são de conhecimento público.

Para pedir a acreditação, a faculdade precisa ter estrutura própria, com orçamento, autonomia na definição do currículo, corpo docente em tempo integral, ser parte de universidade ou equivalente. A unidades acreditadas pagam anuidade e quem solicita a avaliação arca com as despesas do processo.

Antes da visita da comissão, as escolas devem fazer uma autoavaliação. Os padrões analisados são em termos de missão, governança e administração; currículo

---

[170] OLIVEIRA, J. et al. **Jogo da empregabilidade**: identidade e atuação dos diplomados em Relações Públicas pela UFPB. Florianópolis, SC: Bookess, 2014.
[171] ALVES, R. C. Avaliação da qualidade de cursos de Jornalismo e Comunicação: a experiência nos Estados Unidos (1945-2005). In: MOREIRA, S. V.; VIEIRA, J. P. D. (Orgs.). **Comunicação:** ensino e pesquisa. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

e instrução[y]; diversidade e inclusão; corpo docente; produção acadêmica; serviços para os estudantes; recursos, instalações e equipamentos; serviço público e profissional; e avaliação do aprendizado[171].

Já o *European Communication Professionals Skills and Innovation Programme* – Ecopsi (Programa europeu de competências e inovação para profissionais de comunicação, tradução nossa) realiza pesquisas relacionadas à educação e competências dos profissionais de comunicação, levantando tipos de formação em relação às necessidades de competências na Europa, o que é visto como um desafio para as pessoas e as organizações.

Como exemplo, o estudo *Communication management competencies for european practitioners* (Competências de gestão de comunicação para os profissionais europeus, tradução nossa) do Ecopsi foi realizado com mais de dois mil comunicadores de empresas, de 42 países, e contemplou um questionário, grupos focais e entrevistas[172].

Os resultados sobre a formação mostraram onde a educação na área de Comunicação é mais ou menos valorizada na Europa e que existem diferenças entre os países, como Reino Unido, que não a avalia como necessária, preferindo egressos de diversas áreas. Outra questão é sobre os assuntos pouco abordados na graduação e que são importantes aos comunicadores, como o negócio da empresa e habilidades gerenciais (tomada de decisão, planejamento, organização, liderança), em que os participantes relataram que precisam buscar um desenvolvimento posterior.

Considera-se que, em alguns países, a educação formal na área de Comunicação pode ser questionada, pois pessoas formadas em Administração já

---

[y] Nesse item há uma lista de valores profissionais e competências que os estudantes devem desenvolver com a formação, como enumera Alves (2008, p. 83-84): “entender e aplicar os princípios e leis da liberdade de expressão e de imprensa, incluindo o direito de dissentir, monitorar e criticar o poder; demonstrar o entendimento da história e do papel dos profissionais e das instituições na comunicação; demonstrar o entendimento da diversidade dos grupos numa sociedade global e sua relação com a comunicação; entender conceitos e aplicar teorias no uso e na apresentação de imagens e informações; demonstrar entendimento dos princípios éticos profissionais e trabalhar eticamente na busca da verdade, precisão, eqüidade e diversidade; pensar criticamente, criativamente e de forma independente; realizar pesquisa e avaliar informação através de métodos apropriados para as profissões de comunicação nas quais trabalham; escrever correta e claramente nas formas e estilos apropriados às profissões de comunicação, às audiências e aos propósitos que eles servem; avaliar criticamente seu próprio trabalho e os dos outros, considerando precisão, eqüidade, clareza, estilo apropriado e correção gramatical; aplicar conceitos numéricos e estatísticos básicos; aplicar ferramentas e tecnologias apropriadas para as profissões de comunicação nas quais trabalham”.

[172] TENCH, R. et al. **Communication management competencies for european practitioners**. Leeds: Leeds Metropolitan University, 2013. Disponível em: www.ecopsi.org.uk. Acesso em: 3 out. 2018.

teriam essa formação. Também se levanta a evidência de que cada vez mais seja necessário um "especialista em comunicação generalista" (*generalist communications specialist*), o que sugere que a Comunicação ainda é uma área em amadurecimento no contexto europeu[172].

Outro exemplo é o da Global Alliance, uma confederação que agrega as principais associações de relações públicas e gestão de comunicação do mundo, que realizou, entre 2016 e 2018, uma pesquisa mundial chamada *A global capability framework for the public relations and communication management profession* (Padrões de capacidades globais para a profissão de relações públicas e gestão de comunicação frente à diversidade do exercício profissional), responsável por entender o que os profissionais consideram importante em seu trabalho na área[5].

Para isso, a investigação compreendeu painéis com a técnica Delphi, questionários, entrevistas e grupos focais. A partir dos achados, compartilharam-se as informações de cada região participante e, de comum acordo, foram definidas as capacidades de comunicação, das organizações e dos profissionais, além de subcapacidades derivadas delas.

No caso das capacidades profissionais (aquelas esperadas de qualquer profissional), tem-se: ser bom conselheiro e consultor de confiança; promover a liderança organizacional; trabalhar dentro de princípios éticos em nome da organização, alinhando-se com as expectativas profissionais e sociais; e desenvolver a si mesmo e aos outros, incluindo o aprendizado profissional contínuo[5].

Já Gestal e Souto[173] tratam da realidade na Espanha, onde o mundo do trabalho também é uma referência para a educação superior em termos de formação profissional. Os estudos de Comunicação estão divididos em três cursos, Jornalismo, Publicidade e Relações Públicas e Comunicação Audiovisual, com duração de quatro anos, enquanto em outros países da Europa são até três anos, nem sempre em nível

---

[173] GESTAL, M. V.; SOUTO, A. B. F. Las necesidades formativas de los nuevos comunicadores según los profesionales y su reflejo en los grados de Comunicación. **Estudios sobre el mensaje periodístico**, Madrid, v. 18, especial noviembre, p. 889-897, 2012. Disponível em: http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/40967. Acesso em: 18 out. 2018.
As autoras investigaram, junto a profissionais de comunicação, quais competências são importantes para uma formação de nível superior na área. As conclusões mostraram a necessidade de inovação e criatividade, de conhecer os meios digitais atuais, o comportamento do consumidor e tendências sobre consumo, o relacionamento interpessoal, conhecimentos sobre arte, história e literatura que ajudem na construção de referenciais para os trabalhos realizados na área, além de habilidades em idiomas.

de graduação. A justificativa da separação dos cursos é a especialização das áreas profissionais, com demandas diferenciadas em termos de competências.

No entanto, no mundo do trabalho espanhol igualmente acontece de profissionais dos diferentes cursos atuarem em atividades que seriam um do outro[147], o que acaba se justificando pela polivalência da área, comentam Gestal e Souto:

> [...] la polivalencia ha sido también uno de los valores en alza en la formación actual, hablemos de la enseñanza que sea. Polivalencia destacada por muchos profesionales para quienes, tanto la situación de crisis actual como el progreso tecnológico, han hecho evolucionar los trabajos comunicativos de manera que hoy se les exige el desarrollo de labores que antes eran impensables.[173]

A orientação curricular dos cursos na Espanha tem como referência o *Libro blanco de la Comunicación*, elaborado no escopo do Processo de Bolonha – em que foi possível identificar similaridades com a configuração da área de Comunicação no Brasil, conforme estudo realizado com diversos países europeus pela Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca)[174], responsável pelo documento. O trabalho é feito por uma comissão de representantes da área nas IES espanholas, a partir de estudos com discentes, docentes e profissionais, além de pesquisas documentais, que embasaram os perfis e competências elaborados para cada um dos cursos.

No Brasil, Paulino tem desenvolvido pesquisas com comunicadores a partir de suas atividades laborais, em termos das transformações em curso e de perspectivas futuras, possibilitando saber o que acontece no mundo da comunicação. Com dados do setor de serviços da cultura, ela cita estudo[175] correspondendo a mais de 300 mil organizações, empregadoras de profissionais na maioria assalariados, mulheres, com idade até 40 anos e com ganhos de quatro salários-mínimos em média.

O diálogo entre as esferas formação e mundo do trabalho tem feito parte da preocupação de diferentes pesquisadores da área[83]. Em 2017, a *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, da Asociación Latinoamericana de

---

[173] [...] a polivalência também tem sido um dos valores crescentes na formação atual, seja o ensino que for. A polivalência, destacada por muitos profissionais, acabou modificando o trabalho comunicativo, tanto na atual situação de crise quanto no progresso tecnológico, sendo hoje responsável por exigir o desenvolvimento de tarefas impensáveis antigamente. (GESTAL; SOUTO, op. cit., p. 891, tradução nossa)

[174] 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.

[175] PAULINO, R. A. F. Perfil sociocultural dos comunicadores: conhecendo quem produz a informação publicitária. In: CASAQUI, V.; LIMA, M. C.; RIEGEL, V. (Orgs). **Trabalho em Publicidade e Propaganda**. São Paulo: Atlas, 2011.

Investigadores de la Comunicación (Alaic), dedicou uma edição à “Comunicação, formação superior e práticas profissionais”, com alguns artigos citados nesta tese. O editorial traz como reflexão que

> [...] para além do constante movimento da Comunicação enquanto campo de conhecimento e formação profissional, a emergência de um tensionamento cada vez mais patente entre as demandas da sociedade, do mundo do trabalho e da academia. Cabe ressaltar, no entanto, que os autores dos artigos do dossiê, longe de se colocarem apenas como espectadores dessas demandas, apresentam possibilidades de trabalho e de transformação em carreiras tradicionais e novas do campo. Trata-se de um movimento salutar que indica não apenas o compromisso acadêmico ou pedagógico, mas sim um compromisso de fazer frente a um mundo complexo e em constante transformação como o que se apresenta na contemporaneidade.[176]

Este trabalho se insere nesse cenário, entendendo que a área de Comunicação no Brasil engloba várias formações, como Cinema e Audiovisual, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Rádio, TV e Internet e Relações Públicas, além de outras que surgem em função das possibilidades tecnológicas[177]. O foco aqui são as três mais tradicionais e com maior número de cursos, segundo o Inep[178]: Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas.

Em 2001, Melo[25] enumerava que eram 525 carreiras de graduação na área no país, 40% em Publicidade e Propaganda, 35% em Jornalismo e 8% em Relações Públicas. O crescimento nos últimos anos é apontado pelo Inep[178]: 818 cursos presenciais[z], sendo 422 de Publicidade e Propaganda (52%), 327 de Jornalismo (40%) e 69 de Relações Públicas (8%). Tal informação demonstra que o curso de Publicidade e Propaganda é o de maior oferta, superando Jornalismo em quase cem deles e Relações Públicas continua estável na comparação aos demais. Paulino[175] aponta que a área de publicidade e propaganda também tem empregabilidade e salário maiores em comparação aos outros profissionais de comunicação.

---

[176] KUNSCH, M. M. K.; MUNGIOLLI, M. C. P.; RAMOS; D. O. Novas configurações sociais no mundo do trabalho e os desafios na formação do comunicador – Editorial. **Revista da Alaic**, v. 14, n. 27, 2017, p. 7-11. Disponível em: https://bit.ly/2OCJzfY. Acesso em: 6 dez. 2018.

[177] MOURA, C. P. Propostas de cursos para professores e gestores do ensino de Comunicação. In: PEREIRA; A.; BASTOS, R. (Orgs.). **Ensicom:** reflexões sobre o ensino de Comunicação no Brasil. São Paulo: Intercom, 2018.

[178] INEP. **Sinopse estatística da educação superior 2017**. Brasília: Inep, 2018b. Disponível em: https://bit.ly/3pnq47W. Acesso em: 18 nov. 2018.

[z] A tabela do Inep traz as áreas e os cursos. As primeiras seriam as colocadas antes dos parênteses: Jornalismo e Reportagem (Cinema e Vídeo, Comunicação Social, Jornalismo, Radialismo, Rádio e Telejornalismo) e Marketing e Publicidade (Comunicação Institucional, Marketing e Propaganda, Mercadologia (Marketing), Publicidade e Propaganda e Relações Públicas). Os dados mencionados se referem apenas ao que foi considerado curso, ou seja, Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas.

Os cursos se constituíram a partir da atuação profissional, como foi descrito anteriormente, as diretrizes curriculares vinculadas a eles engendram o perfil dos egressos por competências[aa] nos projetos pedagógicos das IES, o que é importante para se conhecer as características de formação e possibilidades de atuação[44].

O conceito e a aplicação das competências na educação têm sido um desafio, como já comentado ao se tratar do tema, o que também pode ser visto pela pesquisa de Ferrari[11] com cursos de Relações Públicas. Os resultados mostraram como a operacionalização das competências nos PPCs e nas práticas docentes não é facilmente compreendida.

Entretanto, esse cenário das competências será enfrentado cada vez mais pelos egressos dos cursos, como comenta Lima[179]. No contexto atual do mundo do trabalho, as profissões cedem lugar às competências desenvolvidas pela pessoa, pois as profissões regulamentadas vão perdendo a força que tinham no século 20. A autora explica que as universidades da Idade Média deram origem às profissões liberais como Medicina e Direito, pelo *status* que alcançaram na época e a educação da elite conferia tal identidade na Europa. Já nos Estados Unidos, a identidade profissional acontece em termos do conhecimento da área de formação e do corporativismo.

Le Boterf afirma que o mundo do trabalho intensifica a busca de profissionais que saibam usar seus recursos pessoais e essa será a identidade deles em relação à empregabilidade. Ele resume um profissional como alguém que sabe administrar uma situação complexa, mas não necessariamente sozinho. Para o autor, o profissionalismo é uma combinação singular de competências pessoais, coletivas e organizacionais e precisa ter base ética, que "[...] é ponto de partida e está sempre além de um regimento. O profissional é capaz de uma reflexão ética [...]"[90].

Para Masetto, um profissional competente deve:

> [...] ser capaz de compreender o contexto, realizar diagnóstico e plano de intervenção e combinar de forma sinérgica uma série de recursos cognitivos, comportamentais e atitudinais:
> - conhecimentos gerais e específicos, sejam profissionais, sociais e/ou culturais;

[aa] Ressalta-se ainda que o Enade é baseado nas competências constantes no perfil profissional. Em 2018, os cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda participaram da avaliação.

[179] 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.

[90] LE BOTERF, 2003, p. 23.

- recursos pessoais que lhe permitam compreender o contexto, identificar os antecedentes, fazer relação com sua experiência profissional e pessoal, realizar um diagnóstico, estabelecer necessidades e prioridades e elaborar o processo de intervenção;
- habilidades técnica e administrativa com relação a espaços, estruturas e serviços;
- capacidade de análise, comparação e síntese;
- ação em equipe interdisciplinar ou interprofissional;
- atitudes de relacionamento interpessoal, diálogo, comunicação, crítica, proatividade, iniciativa, prontidão;
- avaliação de experiências anteriores profissionais e pessoais, autocrítica, revisão da adequação de seus recursos internos e da necessidade de apropriar-se de novos, desenvolvendo-os se for necessário;
- identificar recursos existentes, selecionar os que são mais apropriados para aquela situação, combiná-los e integrá-los de forma sinérgica e ativá-los para a ação;
- identificar recursos necessários mas inexistentes que devem ser trazidos para a ação;
- mobilizar e combinar, em tempo real e de modo pertinente, os recursos necessários para uma ação eficaz.[180]

Uma profissão, para Machado[181], é mais do que uma ocupação, porque apresenta três aspectos essenciais: exige uma competência específica numa área de conhecimento, geralmente oriunda da educação formal de nível superior; deve ser exercida com autonomia, seja em relação ao mercado ou ao Estado, com base em valores; e tenha um compromisso público voltado ao bem comum por parte de cada profissional, afastando-se de interesses meramente pessoais ou do grupo a que pertence. Assim, contrapõe-se ao amadorismo e ao mercenarismo.

De acordo com Schiavoni, um profissional de comunicação não é alguém regulamentado por lei, “[...] mas a soma de um amplo espectro de conhecimentos, absolutamente necessários para o desenvolvimento de uma estratégia de comunicação e para sua implantação, com o uso das mais variadas ferramentas e com a necessária dose de talento”[182]. Portanto, precisa de uma formação que valorize tais aspectos, indo além do prescrito, como escreve Le Boterf[90].

Uma maneira de incentivar essa formação é explorar o ambiente profissional na aprendizagem, conforme Masetto:

---

[180] MASETTO, M. T. **Trilhas abertas na universidade:** inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. São Paulo: Summus, 2018b. Ebup, p. 61.
[181] MACHADO, N. J. **Educação:** projetos e valores. 6. ed. São Paulo: Escrituras, 2006.
[182] SCHIAVONI, J. L. Comunicação corporativa: profissão do futuro. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **Ensino de Comunicação:** qualidade na formação acadêmico-profissional. São Paulo: ECA/USP : Intercom, 2007, p. 116-117.

> [...] aplica[r] os conhecimentos teóricos em situações de atividade profissional, planejando e realizando estágio e visitas técnicas em parceria com seus professores, descobrindo novas modalidades de exercício de sua profissão, como por exemplo, trabalhando com conhecimento e atuação em equipes interdisciplinares e interprofissionais. A realização da auto-avaliação lhe proporciona maior conhecimento de si mesmo, de suas potencialidades a serem desenvolvidas e de seus limites a serem superados.[111]

No panorama atual em que as relações de trabalho foram substancialmente alteradas, o profissional da área deve conseguir se inserir no mundo globalizado e saber conviver em cenários mutantes e complexos, orienta Kunsch[183], em que as profissões estão menos fechadas e fragmentadas[137]. Ao enfrentar essa realidade, percebe-se que há muitas exigências para o comunicador por parte das organizações, o que leva à precarização do trabalho, como destacou Salaverría: "[l]a norma de los últimos años en las profesiones de la comunicación ha sido hacer más con – y por – menos"[148].

Hoje a área de comunicação nas organizações, por exemplo, assume novas exigências, como a geração de valor (identidade, imagem, reputação), questões envolvendo a sustentabilidade e a diversidade. O perfil solicitado é do profissional multidisciplinar, independente da área de formação[167]. Na prática, geralmente só uma pessoa se encarrega de todas as atividades de comunicação dentro da empresa[184], precisando mobilizar muitas competências e estar em constante aprendizado[144]. Paulino conclui que

> O mercado de trabalho para o comunicador [...] Requer um profissional com habilidades em multiplataformas, com destreza no uso da língua e das linguagens [...] no uso de ferramentas para navegação na Internet e maturidade intelectual [...]. Exige noções de marketing e de administração, visto que a concorrência é grande; as empresas estão em constante processo de adaptação ao ritmo de fusões e incorporações [...]; e a carreira é de responsabilidade integral do profissional. [...].[175]

Para isso, como coloca Oliveira[42], o profissional precisa desenvolver espírito colaborativo e capacidade crítica, manter o diálogo com a sua área e as outras da organização, estando em aprendizado constante, porque,

---

[111] MASETTO, 2018a, p. 660.
[183] KUNSCH, M. M. K. Perspectivas e desafios para as profissões de Comunicação no terceiro milênio. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **Ensino de Comunicação:** qualidade na formação acadêmico-profissional. São Paulo: ECA/USP : Intercom, 2007.
[148] [...] O normal nos últimos anos nas profissões da comunicação tem sido fazer mais com – e por – menos. (SALAVERRÍA, 2016, p. 165, tradução nossa)
[184] PORTO, A. S. C.; CUNHA, M. R. Percepções de egressos da PUCRS sobre o futuro do jornalismo. In: MEDITSCH, E.; KRONBAUER, J.; BEZERRA, J. F. (Orgs.). **Pedagogia do jornalismo:** desafios, experiências e inovações. Florianópolis: Editora Insular, 2020. E-book.
[175] PAULINO, 2011, p. 109.

> Tudo indica que os indivíduos com mais chances de inserção no mercado de trabalho sejam justamente aqueles que dispõem de amplo e sólido repertório intelectual, associado à experiência profissional e a alguma maturidade emocional – fatores que contribuem sobremaneira para se reinventarem continuamente durante o período que se convencionou nomear de *vida útil*.[179]

Essa reflexão é corroborada por Castro[105], ao dizer que uma profissionalização é passageira, enquanto a educação é permanente, tanto que precisa se estabelecer em bases sólidas, valorizando o pensamento. Segundo o autor, depende da combinação entre ciências, humanidades e conteúdos profissionais. Estudo de Clokie e Fourie[185] aponta que as empresas exigem mais que competências técnicas de egressos, enfatizando a importância de competências genéricas.

Pesquisa de Calvo e Cervi[145] indicou que os PPCs da área de Comunicação devem investir na reflexão teórica, no estudo dos fundamentos da comunicação e no olhar crítico sobre os contextos comunicativos, em especial pelas transformações provocadas pela cultura digital. Esse enfoque mais humanista é capaz de desenvolver competências críticas, analíticas e éticas nos egressos, promovendo um formação geral sólida. O estudo também apontou que se devem ofertar mais disciplinas optativas que obrigatórias, assim o estudante pode definir sua trajetória formativa.

No processo de elaboração das diretrizes curriculares da área de Comunicação, buscou-se contemplar essas questões ao se delinear o perfil de competências entre gerais e específicas[bb] nos três cursos em foco nesta tese. Ao analisar os documentos, percebi a orientação de um perfil que compreende o desempenho da profissão com base científica e técnica na área específica, somada a competências gerais a serem mobilizadas na realidade em que o egresso se inserir, com condições de atuação social e ambientalmente responsável, de forma cidadã, ética, crítica e reflexiva, como também pontua Barros[137] ao tratar das diretrizes do Jornalismo.

Destaco a base humanística ao lado dos conhecimentos próprios do campo (linguagens, mídias e tecnologias) como fatores de aproximação entre os cursos, que trazem questões transversais consideradas importantes na atualidade, em dimensões individuais e coletivas, reafirmando a necessidade dos egressos participarem da

---

[179] LIMA, 2011, p. 154, grifo original.

[185] 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://doi.org/10.1177/2329490616657635. Acesso em: 17 out. 2018.

[bb] No caso do curso de Jornalismo (MEC, 2009), as competências específicas estão subdividias em cognitivas, pragmáticas e comportamentais.

sociedade e de exercerem a cidadania. A reflexão de Barros sobre as diretrizes é no sentido da necessidade de uma integração teoria–prática, para que não haja valorização de uma em detrimento da outra:

> É importante, porém, que esse estudante aprenda também a "pensar o seu fazer"; que ele seja estimulado a refletir dialeticamente a respeito das dimensões da teoria e da prática e seja apresentado ao mundo da ciência, de maneira que ele desenvolva uma autocrítica do que está – ou estará – fazendo. Para que o profissional de comunicação tenha uma postura ética e consciente em seu fazer, como previsto nas novas diretrizes curriculares, é preciso que sua formação o leve a ser não só um comunicador; mas também, em alguma medida, um comunicólogo.[137]

Posso dizer que no parecer das diretrizes de Publicidade e Propaganda, em vista do tempo percorrido para a elaboração do documento, há grande amadurecimento na proposição de eixos formadores, segundo a vertente teórica pós-crítica, com base nos Estudos Culturais, englobando diversos aspectos transversais contemporâneos: "[...] a tecnologia e as lógicas produtivas, as questões de gênero, a responsabilidade social para a sustentabilidade ambiental e para os direitos humanos na formação dos cidadãos"[165], que devem estar de acordo com as identidades locais e as realidades contextuais da atuação profissional. A proposta descrita no parecer é de uma diretriz curricular de concepção crítico-reflexiva, inovadora e empreendedora.

Anteriormente às diretrizes curriculares autônomas, que no caso de Jornalismo e Relações Públicas só agora começam a ter os primeiros egressos, pesquisa de Fernandez[44] sobre a formação para atuação na área de comunicação no Brasil identificou que vários profissionais estão no mundo do trabalho nesse campo. No entanto, os resultados do estudo apontaram que nem sempre o ensino está articulado com as exigências das profissões. Tal achado aconteceu também na pesquisa de Ferrari[2] com egressos de Relações Públicas.

Essa lacuna acaba sendo suprida por pessoas de outras áreas, de cursos de bacharelado ou tecnologia, técnicos ou sem formação específica, exercendo funções como profissional da área de comunicação, que no perfil da pesquisa de Fernandez[44], na maioria, trabalhava com carteira assinada no segundo setor, seguido por primeiro setor, terceiro setor e *freelancer*, respectivamente.

---

[137] BARROS, op. cit., p. 142.
[165] MEC, 2020, p. 65-66.

Os resultados do estudo são interessantes no sentido de que a maior parte dos profissionais que respondeu a pesquisa considerou a educação formal muito importante para a atuação profissional, mesmo que em diversos casos se tenha observado dissenso entre a formação superior e a atuação profissional, o que pode ser reflexo do que foi descrito acima: polivalência na área, mudança de carreira, oportunidade a partir de outras áreas.

Com essa questão, adentra-se num tensionamento já antigo na área entre formação e mundo do trabalho[83], que também se refere à teoria *versus* prática[137]. Na década de 1990, publicação organizada por Kunsch[186] sobre o ensino de Comunicação trazia o debate a partir de vários autores[136,187,188,189], tendo continuidade em trabalhos mais recentes[2,42,43].

Entretanto, as esferas do trabalho e da academia ainda parecem estar em extremos, com aquela reclamando que as IES não formam o profissional que se espera, a outra que não pode estar a serviço das empresas, como se depreende a partir de Oliveira[42] e Durham[43]. Porém, o que vê Franco é uma "[...] falácia da pressão dos mercados que estereotipa um determinado perfil de formação [...]"[107]. Para além de dicotomias, a existência da proximidade entre ambas é inegável, o que deve trazer necessárias reflexões para que haja propostas em busca de estabelecer uma relação[83].

Oliveira[42] reconhece que o mercado está inserido na sociedade, fazendo parte das suas diferentes dimensões. Durham afirma que ele é um dos caminhos para o estudante, contudo "[...] há um preconceito generalizado no meio acadêmico quanto à preparação para o mercado de trabalho [...]"[43]. Então, deve-se explorar a capacidade da formação superior de promover reflexão, proporcionando aos estudantes condições de exercitá-la, entendendo a prática como instância para se repensar a

---

[186] KUNSCH, M. M. K. (Org.). **O ensino de Comunicação:** análises, tendências e perspectivas futuras. São Paulo: Abecom : ECA/USP, 1992.
[187] NOGUEIRA, L. Escola de Comunicação e empresas de comunicação: a experiência goiana. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **O ensino de Comunicação:** análises, tendências e perspectivas futuras. São Paulo: Abecom : ECA/USP, 1992.
[188] QUIROZ, T. La relación comunicación y sociedad y la enseñanza de la comunicación. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **O ensino de Comunicação:** análises, tendências e perspectivas futuras. São Paulo: Abecom : ECA/USP, 1992.
[189] TARSITANO, P. R.; PINHO, J. B. O ensino de propaganda e a interação com o mercado. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **O ensino de Comunicação:** análises, tendências e perspectivas futuras. São Paulo: Abecom : ECA/USP, 1992.
[107] FRANCO, 2011, p. 182.
[43] DURHAM, op. cit., p. 31.

teoria. O egresso deve conseguir integrar os conhecimentos na atuação profissional, tendo por base

> [...] princípios de uma formação mais abrangente centrada na condição humana, torna-se necessário diferenciar, sem preconceitos, o papel e o espaço dos ambientes acadêmico e profissional na formação do estudante, entendendo a importância de cada um e a necessidade de articulá-los, a partir de suas diferenças. [...].[42]

Mais à frente no texto, Oliveira afirma que "[...] a universidade tem de se preocupar com a preparação de profissionais para atuarem no mundo do trabalho, mas nunca na perspectiva de adestramento, que reforça a idéia de uma formação referendada pela repetição do que já é praticado"[42].

A possibilidade é que a educação superior seja lugar de formar profissionais que ajudem a modificar o que não agrada no mundo do trabalho, numa visão de "[...] formação de cidadãos que, dotados de pensamento crítico e com o foco voltado para o interesse público, sejam os agentes de uma práxis transformadora. [...]"[190], indo além do pensamento hegemônico do mercado, para abrir novos espaços de atuação ou trazer outras concepções a ele. Esse é um legado a ser compartilhado com os egressos, que muitas vezes entendem ser necessário aprender só o que o mercado quer, refletindo um padrão culturalmente aceito na sociedade[56].

Um exemplo é descrito por Otálora, Muñoz e Bustamante[191] em estudo com egressos sobre práticas educativas de formação a partir de aprendizagem significativa em organizações públicas, privadas e do terceiro setor. Na época em que eles eram estudantes tiveram esse contato com as organizações a partir da mediação dos professores de disciplinas de gestão da comunicação, em que se trabalhavam dialógica e coletivamente os conceitos teóricos e estudos de caso a partir de oficinas antes de propor projetos práticos reais para as organizações.

Como outra sugestão, Meditsch comenta a oportunidade dos cursos (aqui se manifestando sobre os de Jornalismo) de não formar só empregados para o setor produtivo público ou privado, porém profissionais "[...] autônomos e para o

---

[42] OLIVEIRA, op. cit., p. 54.
[42] Ibidem, p. 56.
[190] LOPES, R. S. Diploma universitário: a necessidade de uma formação cidadã e crítica para o exercício da profissão. In: PEREIRA; A.; BASTOS, R. (Orgs.). **Ensicom:** reflexões sobre o ensino de Comunicação no Brasil. São Paulo: Intercom, 2018, p. 17.
[191] OTÁLORA, M. M. C; MUÑOZ, M. C. F.; BUSTAMANTE, V. C. Las experiencias significativas como práctica educativa en la enseñanza de la comunicación en las organizaciones. **Organicom**, v. 17, n. 32, p. 164-179, jan./abr. 2020. Disponível em: https://bit.ly/2NuHqT8. Acesso em: 22 jun. 2020.

empreendimento de novos projetos autossustentáveis, com ou sem fins lucrativos. [...] é um momento extraordinário de oportunidades abertas neste sentido, de que a universidade não pode deixar de participar”[152].

Afinal, a educação superior na área de Comunicação também precisa refletir sobre suas práticas, como provoca Trindade:

> O campo da comunicação como um todo vive na empiria, isto é, na sua práxis do senso comum educacional, as questões da formação docente e discente trabalhada no eixo dicotômico da teoria versus prática, sem conhecer subcampos da educação fundamentais ao estabelecimento de políticas diretrizes de formação. O currículo, por exemplo, é visto só como estrutura de disciplinas ou grade, não como um campo de reflexão de formação de sujeitos. A didática é vista por uma concepção instrumental de usar técnicas facilitadoras da aprendizagem e não como um campo da educação que faz pensar as lógicas dos processos de ensino e aprendizagem, frente às políticas de formação possíveis.[192]

O debate necessário sobre o diálogo entre a academia e o mundo do trabalho seria o de buscar pontos comuns entre ambos e formas de atuar em conjunto[83]. Corroboram Meganck, Smith e Guidry[95], sugerindo que isso aconteça por meio de parcerias, como criação de programas de estágio para discentes e docentes, conselhos consultivos, palestras, envolvimento com egressos.

Matilla, Cuenca-Fontbona, Compte-Pujol[147] apontam que nem sempre os currículos são adequados às exigências dos empregadores. Tanto que Tarsitano e Pinho[189] se questionavam anos atrás sobre a fala do mercado que culpava a falta de formação dos estudantes, mas não os auxiliava como futuros profissionais. Os autores percebiam que um número pequeno de empresas permitia o desenvolvimento de projetos experimentais com base em seus *cases*, por exemplo, por isso reforçaram que a realidade tende a mudar aos poucos, tanto que é necessário sempre buscar o diálogo.

Um estudo da consultoria empresarial espanhola Villafañe e Asociados[193], realizado com diretores de recursos humanos de grandes empresas e reitores de universidades particulares, apontou as possibilidades de diálogo e que é possível

---

[152] MEDITSCH, 2015, p. 89.
[192] TRINDADE, E. Três dimensões para pensar a formação em Publicidade na contemporaneidade. In: PEREIRA; A.; BASTOS, R. (Orgs.). **Ensicom:** reflexões sobre o ensino de Comunicação no Brasil. São Paulo: Intercom, 2018, p. 61.
[83] JUGO; CIBOCI; ALAVANJA, op. cit.
[193] VILLAFAÑE E ASOCIADOS. **Nuevos retos en la colaboración entre la universidad y empresa**. out. 2017. Disponível em: http://www.villafane.com/wp-content/uploads/2017/11/Nuevos-retos-en-la-colaboracion-entre-universidad-y-empresa.pdf?x26871. Acesso em: 14 nov. 2018.

desenvolver mais projetos colaborativos entre essas instâncias, indo além dos convênios de estágios dos estudantes.

É possível pensar na troca de informações para elaboração de projetos pedagógicos, na reflexão sobre as competências a serem desenvolvidas na formação e até a possibilidade dos professores também realizarem estágios nas empresas. Nesse horizonte, aproximando-se de uma das propostas de formação docente elencadas por Zabalza[28], que seria uma prática profissional externa à universidade aos professores, caso houvesse o interesse deles.

Após essa sistematização teórica dos eixos que compõem a tese, no próximo capítulo vou discorrer sobre os procedimentos metodológicos e a pesquisa desenvolvida com egressos de cursos de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas, articulados ao objetivo deste estudo.

> My objective has been merely to lay out the ground plan of narrative realities. The daunting task that remains now is to show in detail how, in particular instances, narrative organizes the structure of human experience – how, in a word, "life" comes to imitate "art" and vice versa.[194]

7 AS BASES QUE SUSTENTAM O CAMINHO ESCOLHIDO

No percurso para a construção da tese, as leituras realizadas sobre metodologia de pesquisa auxiliaram na reflexão sobre o desenho dos procedimentos apresentados a seguir. A ancoragem teórica que guiou a investigação foi o construtivismo[19]. Nesse caso, a realidade é múltipla e há proximidade com o outro, baseando-se tanto na subjetividade de sua visão e experiência quanto nas do pesquisador.

O contexto em que vivem e trabalham os participantes da pesquisa é imprescindível para compreendê-los em suas complexidades, a partir da interação estabelecida com a alteridade[19]. Desse modo, Siqueira e Erdmann[195] afirmam que, com o tempo, o indivíduo consegue construir “a sua história de vida de maneira própria, única, baseado nas experiências pessoais, na interação com o outro e com o ambiente”.

O problema de pesquisa – o que foi formativo na trajetória do egresso desde seu ingresso na educação superior na área de Comunicação? Como foi o desenvolvimento de suas competências nesse processo? – indicou um estudo de abordagem qualitativa, que busca uma interpretação para o mundo, uma vez que, por meio dela, os pesquisadores direcionam seu entendimento aos significados conferidos pelas pessoas aos fenômenos[196].

Metodologicamente, a pesquisa narrativa foi a escolhida, por se relacionar a “experiências expressas nas histórias vividas e contadas pelos indivíduos”[19], em como eles concebem e vivenciam o mundo. Nesse aspecto, parte da coleta das histórias dos participantes, depois narradas pela atribuição cronológica dos sentidos de suas experiências como acontecimentos.

---

[194] Meu objetivo tem sido apenas estabelecer o plano básico das realidades narrativas. A tarefa assustadora que resta agora é mostrar em detalhes como, em casos particulares, a narrativa organiza a estrutura da experiência humana – como, em uma palavra, a "vida" passa a imitar a "arte" e vice-versa. (BRUNER, J. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry**, v. 18, n. 1, p. 1-21, autumn 1991. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/1343711. Acesso em: 28 set. 2019, p. 21, tradução nossa)

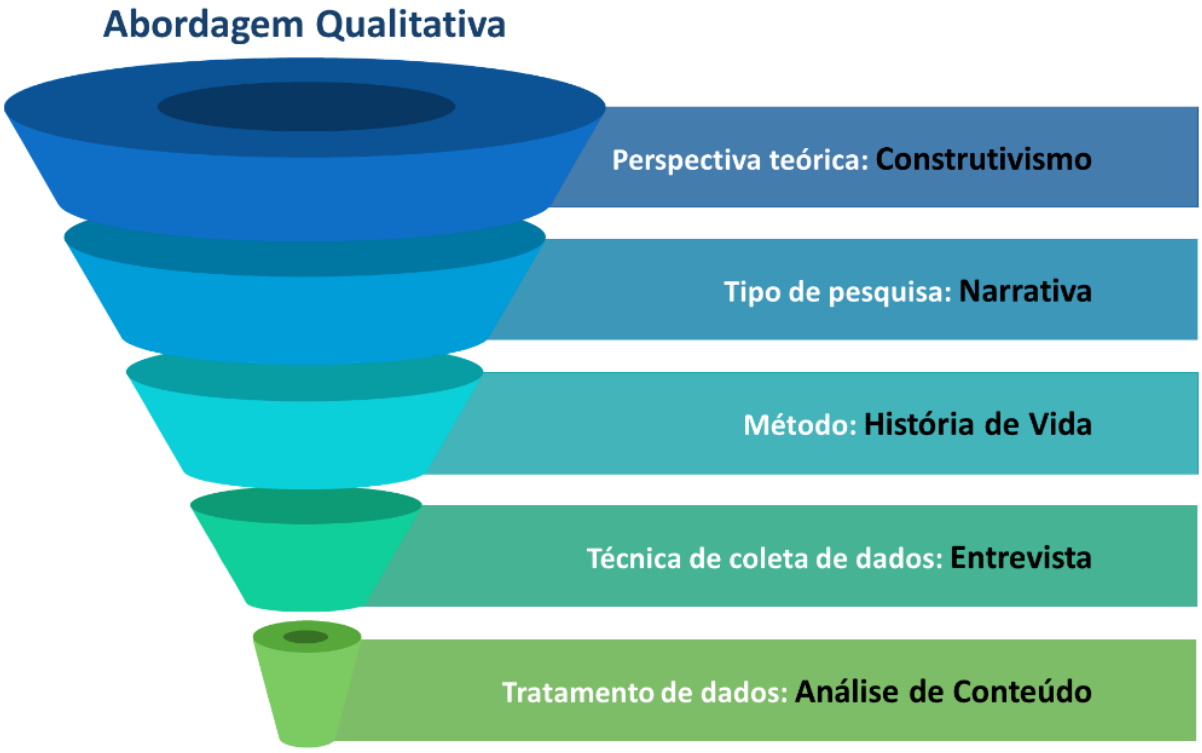
[195] SIQUEIRA, H. C. H.; ERDMANN, A. L. Construtivismo como método de pesquisa: possibilidade de geração de conhecimentos. **R. Enferm. UERJ**, v. 15, n. 2, p. 291-297, abr./jun. 2007, p. 292.

[196] DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. e col. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

[19] CRESWELL, 2014, p. 68.

Entre os tipos de narrativas elencadas por Creswell[19] estão: estudo biográfico, autoetnografia, história de vida e história oral. A abordagem narrativa escolhida neste estudo foi a história de vida. Na Figura 7 represento as escolhas epistemológica e metodológica desta pesquisa.

FIGURA 7 – ESCOLHAS EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA



FONTE: elaborada pela autora (2020).

Como método de pesquisa, as histórias de vida começaram a ser utilizadas pela Sociologia no início do século 20. Com o tempo, a área da Educação passou a incorporá-las como metodologia e também as incluiu como instrumento de formação, como no caso da educação de adultos, formação profissional contínua, formação de formadores, desenvolvimento de projetos, avaliação de competências e de aquisições experenciais[197]. Josso pontua que:

---

[197] 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. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

> Esse reconhecimento pelos próprios aprendizes de suas aquisições da experiência é um momento particularmente importante pelo fato de lhes devolver uma disponibilidade com relação aos saberes que lhes são transmitidos, por assegurá-los nas competências de aprendizagem sobre as quais podem se apoiar e assegurá-los também na integração dos conhecimentos e aprendizagens novas em sua dinâmica singular.[197]

A experiência de vida das pessoas é entrecruzada por vivências sociais, profissionais e educativas[121]. Nessa direção, encontrei a vertente da história de vida e formação como uma maneira de se construir conhecimento[18], buscando compreender como se dá a aprendizagem ao longo da vida no caso de pessoas adultas[17]. Para Josso[26], "[a]s 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".

Dominicé lembra que, na atualidade, a vida de um adulto está imersa num aprendizado de incertezas, em especial pela influência das questões financeiras em nosso meio, o que traz a necessidade de uma busca pelo próprio caminho, "num mundo cheio de surpresas, sacudido entre o sucesso dos heróis e a marginalidade dos excluídos"[198].

A dificuldade de uma teoria de formação de adultos reside, segundo Nóvoa[199], em entender como ela acontece. "Ora, é evidente que o adulto tem que construir a sua própria formação com base num **balanço de vida** [...] o conceito de **reflexividade crítica** deve assumir um papel de primeiro plano [...] um outro vetor [é] a **consciência contextualizada**". Chega-se ao entendimento da necessidade da autoformação, pois "ninguém forma ninguém", completa[199]. Para isso, a pessoa precisa compreender a trajetória do seu processo de formação.

Como representei na Figura 1, a autoformação depende de uma reflexão sobre o que foi formador ao longo da educação formal e de experiências pessoais e profissionais, na relação com os demais eixos formativos: a interação social com o outro (heteroformação) e a compreensão sobre o contexto (ecoformação).

---

[197] Ibidem, p. 24.
[26] Idem, 2004, p. 205.
[198] DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006. Disponível em: http://bit.ly/3aqRKVq. Acesso em: 18 set. 2019, p. 347.
[199] 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: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 166, grifos originais.
[199] Ibidem, p. 167.

Com essa perspectiva, busquei aproximar a vertente da história de vida e formação da minha pesquisa, entendendo que era possível compreender como cada pessoa vê a formação que teve durante a graduação e como ela reverberou na trajetória profissional, compartilhando suas histórias comigo. A ideia é de “uma pedagogia que tem como objetivo ‘aprender a aprender’ e que concederá um lugar de destaque à reflexão sobre as experiências formadoras que marcam as histórias de vida”[18].

De acordo com Josso[18], trata-se de uma teoria da formação que integra a Ciência da Educação com outras ciências humanas que se unem para tratar de questões educativas. 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.

Nesta pesquisa, reelaborei a proposta mencionada por Josso nas diferentes obras já citadas, que começava com uma socialização oral coletiva para emissão da narrativa e a escrita individual a partir da gravação da própria narração, em que foram apontadas dificuldades, inclusive com relação ao tempo necessário para tal.

A técnica foi repensada, mantendo-se a ideia de que a narrativa vem da trajetória pessoal, educativa, profissional e de outras aprendizagens que tenham contribuído para a formação, mas a escuta da narrativa e sua produção escrita foram realizadas por mim, após um longo processo dialógico[195] entre o primeiro e o último contato com o participante.

A história de vida faz com que exista uma tomada de consciência sobre o que foi formador no percurso da vida, acionando a subjetividade de cada um, relacionando o hoje para compreender o ontem e que possa contribuir para o amanhã. Esse processo acontece no interior do sujeito e é revelado por meio da linguagem e, posteriormente, ordenado para que seja compreendido por outras pessoas.

A identificação de fatos da história de vida com potencial formador se baseia em momentos que reorientaram o modo de ser ou de pensar por meio de “situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos)”[18].

---

[18] JOSSO, 2010b, p. 63.
[18] Ibidem, p. 70.

Nesses casos, destacam-se o contexto familiar, a influência de um professor, de amigos ou de um chefe, por exemplo, como marcas das relações sociais que se entrecruzam com as experiências formadoras e que contribuem para a pessoa tornar-se o que é. O dito na narrativa é lembrado pelo significado atribuído pela recordação de determinado momento da vida e da presença do outro[8].

A narrativa de formação[7] é uma fração do que a pessoa experenciou 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. Em outra obra, Josso[26] explica que as narrativas são consideradas experiências significativas de aprendizagem pelo narrador, construindo uma representação pessoal e do ambiente em que vive.

A partir das pesquisas realizadas pela autora, 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 conviviabilidade. 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.[18]

A formação mencionada aqui se relaciona com o processo educativo, sendo elementos inseparáveis. Dominicé[8], envolvido no grupo de pesquisa com Josso, indica que, nesse caso, não há formação sem mudança, mesmo que em parte. Como explica o autor, os estudos foram inspirados pelo construtivismo. Os processos relacionados à formação de adultos abordam: a aprendizagem, o conhecimento e a formação, definidos por Nóvoa como:

- Processo de aprendizagem – aquisição de técnicas e da capacidade para manipulá-las.
- Processo de conhecimento – integração de sistemas simbólicos (normas, ideologias, valores).
- Processo de formação – reflexão retroativa sobre os elementos dos outros dois processos, tendo como consequência uma "tomada de consciência".[199]

---

[18] Ibidem, p. 71-72.
[199] NÓVOA, op. cit., p. 173.

Josso 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 cotidianeidade, de seres humanos, profissionais e cidadãos"[197]. Assim, processos biográficos relacionados com situações educativas ajudam na compreensão sobre a formação, segundo menciona a autora.

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 e ou transformadoras de idéias, representações, teorias de referência, saber-fazer, atitudes, processos de escolha e decisão, assim como registros de expressão e de interpretação"[197].

Para Ferrarotti[200], 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[133], 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 caso, busco destacar sua extrapolação produtiva na área de Comunicação, apesar de Martinez[201] comentar a pouca utilização no campo, provavelmente por se exigir bastante do pesquisador, mas defende seu vínculo com a Comunicação. Da mesma maneira, Martino[202] realça que "[o] ato narrativo, [...] de contar uma história, parece ser um momento privilegiado para se pensar e entender o ato comunicacional como uma forma de encontro com o outro".

---

[197] JOSSO, 2006, p. 23.
[197] JOSSO, loc. cit.
[200] FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 50.
[201] 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.
[202] 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, p. 42.

Se formos na direção do entendimento de Marcondes Filho[203] sobre o que é comunicação: “o fato de eu receber o outro, a fala do outro, a presença do outro, o produto do outro e isso me transformar internamente”, posso corroborar que essa relação entre pessoas permite a abertura ao novo que o outro pode me proporcionar, sendo que na pesquisa narrativa há aprendizado e mudança, fruto do encontro entre pesquisador e participante[19].

O cotejo desses pontos de vista leva à consideração de que a história de vida tem grande potencial como método de pesquisa em Comunicação, como pode ser referendado por Ferrarotti, quando afirma que: “[a]s 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”[200]. Tal perspectiva leva à defesa de Braga[204] sobre as interações sociais serem o local em que a comunicação ocorre.

Tanto na questão da interação quanto na possibilidade de transformação, vejo o encontro da comunicação com a educação por meio da história de vida. São construções sociais vistas como ativas e experienciais. Nessa aproximação, observo numa citação de outro texto de Marcondes Filho sobre comunicação uma síntese que pode se aplicar a ambas as instâncias:

> um fenômeno [...] [que] tem a capacidade de nos desarranjar, de nos desestabilizar, de provocar e, através disso, nos levar a pensar, nos incomodar. Produz algo naquele que a vivencia e tem a potência de alterá-lo. [...] seria essa coisa que faz com que a pessoa não saia da mesma forma como entrou, que nela ocorra algum fato que tenha a possibilidade de alterá-la, ela promove uma transformação.[205]

Martino[202] 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.

---

[203] MARCONDES FILHO, C. **Para entender a comunicação:** contatos antecipados com a nova teoria. São Paulo: Paulus, 2008, p. 8.
[200] FERRAROTTI, op. cit., p. 46, grifo original.
[204] BRAGA, J. L. Interação como contexto da comunicação. **Matrizes**, v. 6, n. 1-2, p. 25-42, 2012. Disponível em: 10.11606/issn.1982-8160.v6i1-2p25-42. Acesso em: 12 fev. 2018.
[205] MARCONDES FILHO, C. A questão da comunicação. **PAULUS:** Revista de Comunicação da FAPCOM, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 17-26, jan./jul. 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.31657. Acesso em: 28 out. 2019, p. 19.

Ao trabalhar com as histórias de vida de egressos de cursos da área de Comunicação houve minha imediata sensibilização com as experiências narradas. De um lado por ter me formado na área e de outro por ser professora, o que me fez acessar as minhas memórias e escrever uma breve narrativa minha (Apêndice A). Não se fica impassível nesses casos, seja por identificação ou por estranhamento.

Josso[7] foi uma inspiração nessa proposta, porque eu estou envolvida na pesquisa e trago meu repertório, derivado de uma história de vida pessoal, que direciona a reflexão sobre o meu próprio processo de formação. Isso leva a história do participante a se entrelaçar com a história do pesquisador[19].

Essa relação também é entendida por Delory-Momberger[121] pela empatia, natural ao fazer comparações ou se distanciar da própria história de vida, sendo um processo ativo. Quando os participantes compartilharam comigo suas vivências eu acabei por lembrar, refletir e construir a minha narrativa, o que a autora chama de heterobiografia, algo que fazemos em reciprocidade ao estar em contato com a história de vida do outro, em como ele nos conta essa história e a entendemos.

A minha compreensão sobre o que foi relatado pelos entrevistados depende também das minhas experiências e opiniões, ou seja, do que sou, do que sei e de como me formei, por isso a interpretação é minha visão sobre a narrativa do outro. Entretanto, agrego a isso a riqueza das novas maneiras de enxergar aspectos diversos do que eu esperava e me surpreender com os outros sentidos que me trouxeram essas histórias de vida, de forma a colaborar com a elaboração desta tese. Como diz Kaufmann:

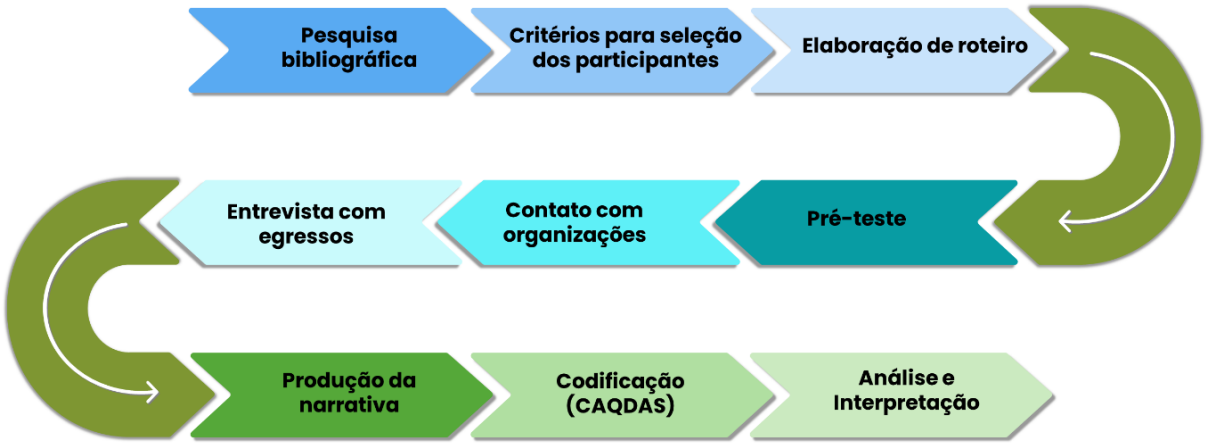
> [...]. Entrar a fundo em uma história de vida não pode existir sem se vibrar em uníssono com o informante; o analista deve deixar-se levar para melhor compreender. Ao longo da investigação do material, frequentemente, é porque estamos surpresos, chocados, emocionados por uma situação que o espírito é despertado. Ora, é exatamente o objetivo que se procura: que as categorias estabelecidas pelo pesquisador sejam esbarradas pela história de vida. [...][206]

Com essas reflexões e apoio dos diversos referenciais consultados, elaborei as etapas do método desta tese, que foram seguidas em vista da problematização do estudo, estão elencadas na Figura 8 e serão detalhadas a seguir.

---

[206] KAUFMANN, J. **A entrevista compreensiva:** um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes ; Maceió: Edufal, 2013, p. 121.

FIGURA 8 – ETAPAS DO MÉTODO



FONTE: elaborada pela autora (2020).

7.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica englobou a recopilação e leitura de diversas obras sobre educação superior, competências e ensino na área de Comunicação, a partir do meu ingresso no doutorado, em 2017, para a construção do quadro teórico de referência. Posteriormente, incorporei a temática da metodologia de pesquisa, em especial a abordagem qualitativa, pesquisa em Comunicação, pesquisa narrativa e história de vida.

Além disso, a revisão de literatura foi complementada com a busca em base de dados[cc] de artigos de revistas científicas publicados entre 2013 (ano da publicação das novas diretrizes curriculares de Jornalismo e Relações Públicas) e 2020, com as mesmas palavras-chave.

Esses procedimentos contribuíram na elaboração do referencial teórico da tese e nas reflexões realizadas nas etapas metodológicas, conforme apresentado na Figura 9.

[cc] Foram acessados os sistemas de busca das seguintes bases: Academic Search Premier, Business Source Complete, Doaj, Eric, Google Scholar, ISI Web of Science, JStor, Muse, Redib, Scielo, Science Direct e Scopus. As bases de dados compreendem áreas multidisciplinares e também negócios, Comunicação e Educação.

FIGURA 9 – CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA NA REFLEXÃO DO MÉTODO

FONTE: elaborada pela autora (2021).

7.2 CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

No delineamento da metodologia, decidi pela seleção de egressos que estivessem trabalhando na área de comunicação para participar da pesquisa. A abrangência do estudo seria nacional, mas era necessário determinar como isso seria feito. Em vista da educação superior na área de Comunicação no Brasil estar baseada principalmente nos cursos de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas, e eles estarem presentes em maior número nas IES, a decisão recaiu sobre a distribuição geográfica desses cursos.

Contribuiu para essa escolha minha participação no projeto de pesquisa "Didática nos cursos de Relações Públicas: desafios e perspectivas do ensino universitário"[207], que também procurou uma representatividade nacional na pesquisa com coordenadores e professores do curso. O envolvimento com o estudo possibilitou o contato com uma listagem de cursos de Relações Públicas no país, base para a seleção dos estados com IES que ofertam ao mesmo tempo os três cursos mais tradicionais da área de Comunicação, com vistas a conseguir alcançar as diversas regiões do Brasil.

---

[207] 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. 71-85, jan./abr. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.17.170925. Acesso em: 22 jun. 2020.

Em setembro e outubro de 2018 consultei o Sistema e-MEC[dd], primeiro para confrontar e atualizar a lista dos cursos de Relações Públicas e depois buscar quais dessas IES ofertavam também os cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda. O resultado foi um total de 41 IES com a oferta dos três cursos, considerando quatro regiões do Brasil, com oito estados e o Distrito Federal: centro-oeste (Distrito Federal e Goiás), nordeste (Bahia), sudeste (Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo) e sul (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina).

Em função da região norte não contemplar uma única instituição com os três cursos, ficaria excluída pelo critério, mas como o estado do Amazonas tem diferentes IES que ofertam tais cursos, decidi por incluí-lo na seleção, mantendo a distribuição geográfica do país. Portanto, os passos seguintes da pesquisa foram baseados nos nove estados mais o Distrito Federal, totalizando dez localidades, como apresentado no Apêndice B.

Apesar dessa distribuição por IES não representar a realidade dos cursos da área de Comunicação do Brasil, por se restringir aos três cursos tradicionais que estão presentes na mesma instituição[ee], corrobora-se o que foi apontado por Ferrari[3] a respeito do que comenta Ristoff[208] sobre a “sudestificação” da educação superior. No caso de Relações Públicas, as regiões sudeste e sul concentram a maior parte dos cursos do Brasil, sendo a região sudeste cerca da metade das instituições, cursos e matrículas do país[3].

Outra ação da pesquisa, também em outubro de 2018, foi uma sondagem para verificar a esfera do mundo do trabalho atual. Optei por conversar com duas profissionais de recursos humanos – uma do setor financeiro nacional e outra de uma multinacional da área de tecnologia da informação, a fim de saber como as empresas estão selecionando pessoas para trabalhar hoje em dia.

Excetuando o recrutamento interno e a busca em currículos cadastrados no site da própria empresa, opções anteriores ao anúncio externo de oportunidades de vaga, ambas comentaram que o LinkedIn, uma rede social voltada à ampliação das

---

[dd] É um cadastro de instituições e cursos de educação superior, mantido pelo MEC. Acesso pelo site: http://emec.mec.gov.br

[ee] O número de IES presentes no Amazonas, que não seguiu a restrição demonstra isso, tanto que ultrapassa a soma das regiões centro-oeste e nordeste, como elencado no Apêndice B.

[208] RISTOFF, D. Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Educação superior no Brasil** – 10 anos pós-LDB. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Coleção Inep 70 anos. v. 2.

conexões profissionais, é o mais utilizado – corroborado em Aguado et al.[209], destacando que a plataforma é a principal ferramenta de recrutamento e seleção de pessoas, considerada por candidatos como eficaz para procurar emprego.

As profissionais com quem conversei falaram que outras opções, como sites de emprego, empresas de recursos humanos ou *headhunters* são mais esporádicas e a contratação só acontece quando há dificuldade de encontrar profissional com um determinado perfil. Nesse caso, o que pesa é o custo envolvido em terceirizar a seleção.

Portanto, decidi por uma pesquisa documental para busca de vagas para a área de comunicação no LinkedIn. Nele as organizações anunciam vagas e recebem cadastro de candidatos, a partir dos perfis mantidos na rede por quem tiver interesse em fazer parte do LinkedIn. Inclusive, existe a categoria “Competências e recomendações”, em que aparecem sugestões baseadas no perfil, além da possibilidade de adicionar outras, com o recurso de lista suspensa. Também pessoas conectadas pela rede podem recomendar competências de seus contatos.

A plataforma do LinkedIn conta com o recurso “Vagas” para busca de oportunidades profissionais. Esse sistema parte de um banco de dados dos cadastros realizados por interessados em ofertar vagas. A interface básica de busca para o usuário indica um campo chamado “localizar”, em que, no caso deste trabalho, a procura foi pelo termo “comunicação”, e outro campo para a localidade, em que foi definido o critério de representatividade nacional já citado. Detalhes sobre esses procedimentos apresento no subitem seguinte.

7.2.1 Vagas em comunicação no LinkedIn

O LinkedIn é um rede social para ampliar os contatos profissionais. Podem ser criados perfis pessoais e organizacionais, nesse caso chamado de *Company Page*. Permite acesso gratuito e oferece planos pagos para pessoas físicas ou jurídicas. Na sondagem realizada com as profissionais de recursos humanos mencionadas questionei sobre os recursos do LinkedIn em relação à oferta de vagas. O anúncio de vagas é pago e pode ser feito a partir de um perfil pessoal.

---

[209] AGUADO, D.; ANDRÉS, J. C.; GARCÍA-IZQUIERDO, A. L.; RODRÍGUEZ, J. LinkedIn “big four”: job performance validation in the ICT sector. **Journal of Work and Organizational Psychology**, v. 35, n. 2, p. 53-64, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5093/jwop2019a7. Acesso em: 3 abr. 2020.

Para profissionais de recursos humanos existe um plano chamado *Recruiter*, que seria de uso corporativo para recrutamento e seleção de pessoas. Essa opção permite o acesso a banco de dados mais completo de todos que estão cadastrados na rede social, por meio de filtros, independentemente do anúncio de vaga, porque não difere do cadastro tradicional.

Para o anúncio de uma vaga, solicita-se a indicação de cargo, empresa, localidade, função, tipo de vaga (tempo integral, estágio, meio período, contrato, temporário, voluntário), setor da empresa, nível de experiência (iniciante, assistente, pleno-sênior, estágio, diretor, executivo), descrição da vaga, descrição da empresa (é possível indicar a *Company Page*) e como as pessoas se candidatam à vaga (usando o LinkedIn ou por um site externo).

Ainda é possível incluir o perfil de quem está cadastrando o anúncio, selecionar competências necessárias para a vaga, solicitar quantos anos de experiência e de formação acadêmica. O formulário explicita a necessidade de se colocar o maior número de detalhes possível nos campos, o que facilita a correspondência com aqueles que vão acessar o mecanismo de busca dentro do perfil determinado.

Quem pesquisa vagas no LinkedIn encontra dois campos para preenchimento, no primeiro é possível colocar palavras-chave de interesse e no segundo a localidade (cidade, estado, país). Opções avançadas para refinar a busca estão disponíveis após a geração do resultado inicial. Percebi que os filtros apresentados correspondem aos itens listados no formulário de cadastro da vaga, como já citado.

Após conhecer melhor a acessibilidade do LinkedIn, procedi à pesquisa documental de vagas da área de comunicação. Entre os meses de novembro e dezembro de 2018 foram pesquisadas vagas a partir da busca do termo “comunicação” nos estados de Amazonas, Bahia, Goiás, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e no Distrito Federal[ff].

Assim acessei a lista de resultados de vagas disponíveis e há quanto tempo estavam publicadas, com a possibilidade de refiná-las por empresa, data de publicação, tipo de vaga, função, setor, nível de experiência e cargo. Nesse caso, para

---

[ff] Foram intercalados estados das regiões sudeste e sul, com mais vagas, com os demais, para que fosse possível uma busca diária em função do grande número de vagas totais listado após cada pesquisa. Para cada estado era anotado o dia da pesquisa, a primeira e a última vaga daquele dia, informações que podiam ser recuperadas antes da próxima busca. A ideia foi evitar que uma vaga fosse preenchida em pouco tempo e retirada do LinkedIn, assim como a seleção da mesma vaga.

não limitar a busca, só marquei o filtro data da publicação, usado como base para o acompanhamento diário da pesquisa.

Ao observar algumas vagas da lista, percebi que o cargo cadastrado que figurava como link e abria para os detalhes da vaga, não correspondia imediatamente ao termo pesquisado – “comunicação”. Opções como vendedor, analista em logística, programador, caixa de supermercado e até médico apareceram. Ao clicar nessas vagas, entendi que o uso do termo “comunicação”, em qualquer parte da página correspondente à vaga, era encontrado pelo mecanismo de busca, como “habilidade de comunicação”, “boa comunicação oral e escrita”, “tecnologia de informação e comunicação”.

Assim, os cargos que não correspondiam a funções relacionadas à área de comunicação, avaliados segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (Apêndice C), a legislação, o perfil profissional pesquisado nas entidades de representação profissional dos jornalistas, publicitários e relações-públicas (Apêndice D) e pela minha experiência profissional e acadêmica, não foram selecionados. Outra questão a destacar é que pelos resultados da busca parecia haver muitas empresas de recursos humanos que anunciavam vagas, então provavelmente são subcontratadas para selecionar os profissionais para as organizações de modo terceirizado.

O procedimento adotado para cada vaga coletada foi copiar o conteúdo integral disponível para o editor de texto Microsoft Word[gg] e salvar com o nome indicado pelo software seguido do anunciante da vaga para evitar duplicações, porque ao longo da pesquisa notei que algumas vagas retornavam em datas mais recentes, mas sem alteração do conteúdo anterior, por isso foram excluídas.

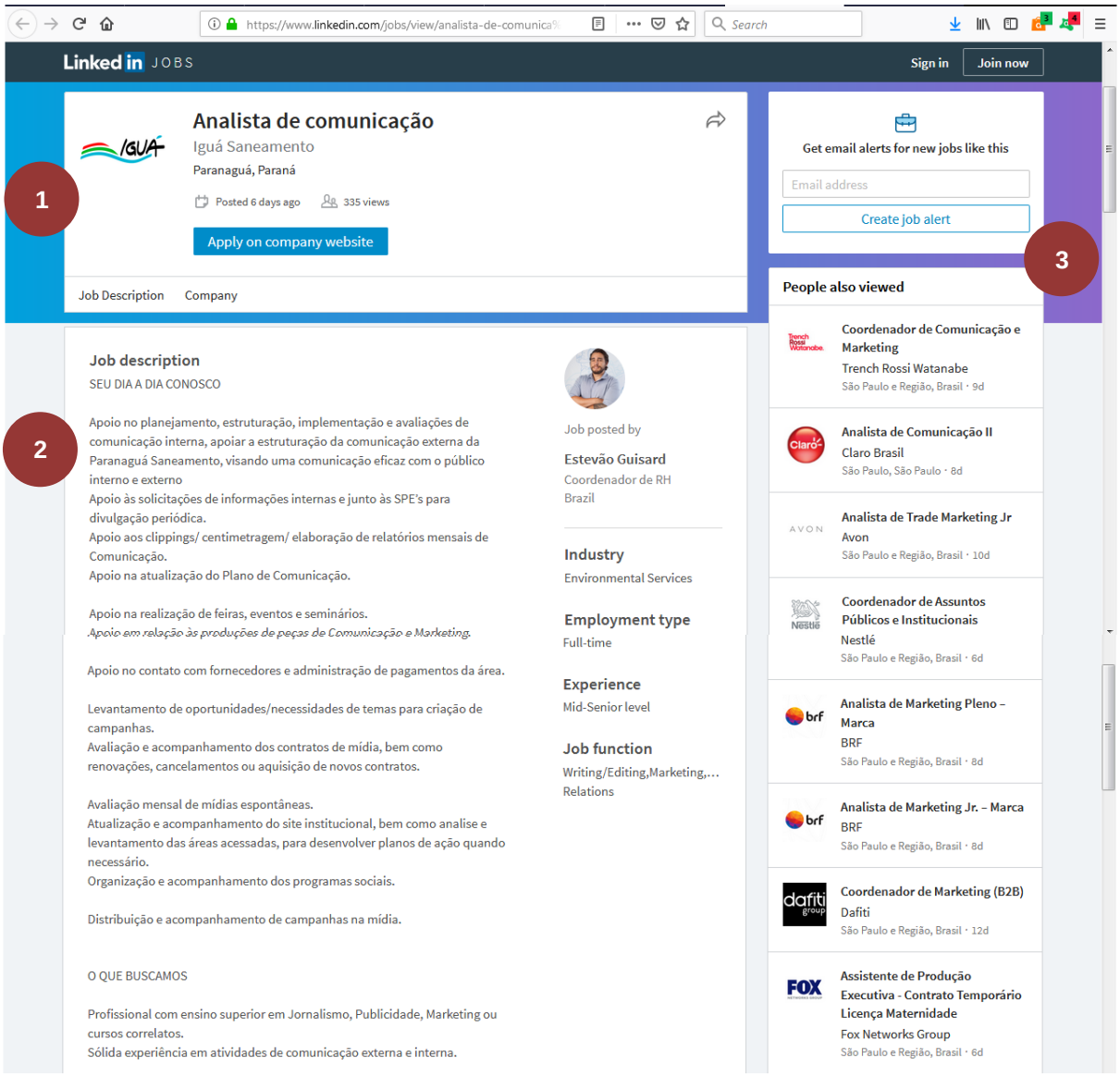
As páginas de vagas com os conteúdos mais completos (nem sempre estão presentes todos os itens descritos aqui) apareceram com um cabeçalho com o cargo (derivado do cadastro feito pelo anunciante), empresa, localidade, referência à data da publicação, número de visualizações da vaga, como se candidatar à vaga (Figura 10 – indicação 1).

Na área seguinte (Figura 10 – indicação 2), dividida em duas colunas, à esquerda, com largura de conteúdo maior, a descrição feita em relação à vaga e à direita, com largura menor, competências relacionadas à vaga, foto e nome de quem cadastrou o anúncio, setor da empresa, tipo de vaga, nível de experiência e função.

[gg] Não foi possível salvar o conteúdo on-line diretamente nem baixar como PDF porque partes do texto desapareciam ou a formatação do conteúdo se perdia.

Em alguns casos, na sequência da descrição da vaga, numa única coluna, figura o nome da empresa, descrição da empresa ou responsável pela vaga e link para a *Company Page*. A área com conteúdo do lado direito da página (Figura 10 – indicação 3) sempre vai sendo alterada conforme a navegação realizada no LinkedIn.

FIGURA 10 – EXEMPLO DE CONTEÚDO DE VAGA DO LINKEDIN



FONTE: adaptada de LinkedIn (2018).

Esse levantamento[hh] de vagas relacionadas à área de comunicação levou à seleção de prováveis organizações que mantinham profissionais de jornalismo, publicidade e propaganda e relações públicas no Distrito Federal e em cada estado pesquisado, a serem contatadas em busca desses profissionais para entrevista. Em

[hh] Os resultados da pesquisa documental a partir do LinkedIn foram publicados em artigo de Martins, Lima e Belinski (2018) sobre tendências de empregabilidade em comunicação, por meio dos requisitos de formação e de atuação profissional nas oportunidades oferecidas pelas vagas divulgadas na rede

função da implantação das diretrizes de Comunicação Social a partir de 2002, estabeleci como critério para a seleção dos entrevistados o ano de 2007 como término da graduação.

No próximo item será tratada a etapa de elaboração do roteiro para a realização das entrevistas.

7.3 ELABORAÇÃO DO ROTEIRO

A questão de pesquisa deu início à reflexão sobre os tópicos do roteiro da entrevista narrativa, aprofundado pela pesquisa bibliográfica realizada para a tese. A ideia inicial foi compreender o processo de formação da pessoa, como explicitado em Josso[7], só que a partir da entrada na graduação. Delimitei que a história de vida seria usada numa versão mais limitada[210], que "examina episódios específicos da trajetória do protagonista"[211].

Delineei a perspectiva da entrevista narrativa 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 desse período, com o que tinha sido marcante, as aprendizagens consideradas significativas, os conhecimentos adquiridos, as deficiências sentidas, os métodos pedagógicos e de avaliação utilizados, a inserção no mundo do trabalho, a trajetória profissional percorrida, como categorias de análise, pela inspiração nos eixos de investigação propostos por Nóvoa[199].

Esses itens estavam relacionados aos meus interesses, portanto considerados como tópicos exmanentes, aguardando os relatos imanentes a serem trazidos pelos entrevistados[212], conforme foram surgindo durante a narração, para enriquecer o diálogo que se realizaria.

Durante a escuta, busquei formas de aprofundar a narração quando o participante tocasse em alguns pontos, como era o caso de atividades formativas,

---

social digital, apresentando as demandas por competências e experiência profissional na área. Apesar do ano de publicação da revista *Cadernos da Escola de Comunicação* ser 2018, o artigo foi recebido em 29 de novembro de 2019, aprovado em 31 de março de 2020 e publicado em 3 de agosto de 2020.

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

[211] BOAS, S. V. **Perfis e como escrevê-los**. São Paulo: Summus, 2003, p. 17.

[212] 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.

matriz curricular, professores, aulas, métodos pedagógicos, métodos de avaliação, coordenação do curso e infraestrutura. Para isso, incentivava a exploração mais detalhada dos assuntos.

Por fim, elaborei um quadro de competências inspirado em reflexões de Josso[18,26], a ser apresentado antes do fim da entrevista. Esse quadro foi definido por competências gerais e específicas relacionadas à área de Comunicação, pelo cruzamento do referencial consultado sobre o tema, em especial as diretrizes dos cursos de Comunicação Social[161], Jornalismo[9], Relações Públicas[10] e a proposta das novas diretrizes de Publicidade e Propaganda[213]; com as competências trazidas no relatório do Projeto Tuning[4], no *Libro blanco de la Comunicación*[174] e no artigo de Martínez Clares e González Morga[100], que trata das competências transversais de estudantes universitários.

A proposta era entender qual vivência contribuiu para o desenvolvimento de cada competência listada até aquele momento, levando em consideração a graduação, escola ou outros cursos realizados, e experiências pessoais ou profissionais. Também, caso o entrevistado considerasse que a competência ainda não estivesse 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.

O tópico seguinte traz a descrição do pré-teste realizado com profissionais da área de comunicação.

7.4 PRÉ-TESTE

Decidi pela realização de um pré-teste para esclarecer dúvidas que poderiam surgir no desenvolvimento da entrevista e verificar sua duração. Os participantes dessa etapa foram escolhidos pela conveniência e facilidade de acesso[19]. Com a ajuda da profa. Ferrari, entre as possibilidades de contato, foram convidadas três profissionais de relações públicas com perfil de formação no período definido, pertencentes ao estado de São Paulo. Duas que estudaram em universidade pública,

---

[213] **PROPOSTA de novas diretrizes nacionais curriculares para os cursos de Publicidade e Propaganda** – 2018/2019: novo cronograma e subsídios às audiências públicas. Brasília, São Paulo: Intercom : ABP2 : APP, abr. 2019. Documento recebido por e-mail.

uma com mais tempo de carreira e outra com formação mais recente; e a terceira formada em universidade particular. O pré-teste aconteceu em junho e julho de 2019 de forma presencial.

As três consideraram a proposta adequada e não tiveram dificuldades durante a entrevista, considerando que se sentiram esclarecidas para participar do processo. A duração da entrevista ficou entre 70 e 90 minutos. Com o resultado positivo, essas entrevistas foram incluídas neste estudo e comecei a contatar as organizações em busca de outros participantes, como explico na sequência.

7.5 CONTATO COM ORGANIZAÇÕES

Com o nome das organizações que ofertaram as vagas pesquisadas no LinkedIn, iniciei a procura, dentro dos estados e Distrito Federal, dos contatos telefônicos ou de e-mails nos sites institucionais ou redes sociais dessas organizações. Nessa busca, identifiquei se havia um setor ou profissionais de comunicação para fazer o contato, facilitando o direcionamento do estudo.

No caso das vagas disponibilizadas por empresas de recrutamento, seleção ou gestão de pessoas, os primeiros contatos realizados mostraram que não conseguiria identificar quem ofertava a vaga, pois a resposta foi de que os dados dos clientes eram sigilosos. Então quando não havia possibilidade de descobrir mais facilmente qual organização oferecia a oportunidade, a vaga era descartada.

A proposta foi encontrar profissionais de comunicação interessados em participar do estudo e que atendessem o perfil definido para a pesquisa, independentemente da IES em que estudaram, desde que tivesse sido naquele estado em que fazia o contato (ou no Distrito Federal, quando fosse o caso). A seleção foi por conveniência, dependendo da disponibilidade das pessoas[214].

Com as informações levantadas, entre agosto de 2019 e junho de 2020, fiz o contato com as diversas organizações com dados disponíveis, nas dez localidades selecionadas para esta pesquisa. No total, realizei 381 ligações telefônicas e enviei 63 e-mails.

---

[214] DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 62-83.

Em cada contato, solicitei conversar com alguém que trabalhasse na comunicação da organização, caso já não fosse o setor, e explicava sobre o estudo que estava realizando. Perguntava se havia pessoas formadas em um dos três cursos escolhidos para a pesquisa, dentro daquela localidade, e se tinham concluído o curso após 2007. Quando não conseguia conversar por telefone e tinha um e-mail de contato, enviava esses detalhes e pedia um telefone para conversar sobre o estudo.

Essa foi uma etapa morosa da pesquisa, visto que a maior parte dos contatos resultou no envio de e-mail para formalizar a solicitação, no geral não respondido, sendo realizado novo contato posteriormente para confirmação do recebimento do e-mail enviado e se haveria algum interessado em participar da entrevista.

Entre os motivos de negativa estiveram: formação realizada fora dos estados pré-selecionados; pessoas formadas antes de 2007; de outros cursos, como eventos, marketing, administração, moda; ou que estavam muito ocupadas para participar da entrevista. Vale ressaltar que a partir de março de 2020, com a pandemia do novo coronavírus, ficou mais difícil conseguir conversar por telefone, porque vários números só chamavam e, quando alguém atendia, passava um e-mail de contato.

Já os retornos positivos foram tendo as entrevistas agendadas, conforme conseguia as respostas dos participantes, o que descrevo no item seguinte.

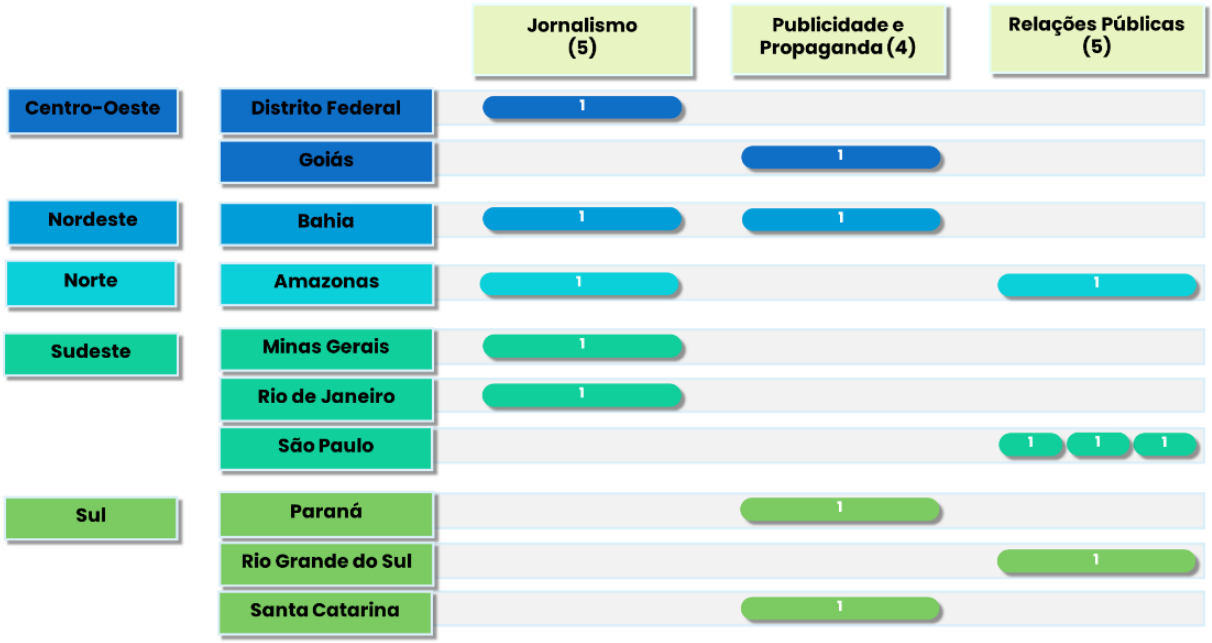
7.6 ENTREVISTAS COM EGRESSOS

As respostas afirmativas recebidas de egressos de cursos de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas para participar da entrevista foram momentos de satisfação, pela dificuldade encontrada nesse processo. Primeiramente, conversei por telefone com as pessoas, entre outros assuntos, para confirmar o perfil definido, explicar os procedimentos da pesquisa, falar do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice E) que seria enviado por e-mail, pedir que escolhesse um dia, horário e se preferia fazer a entrevista por Google Hangout, Skype ou Microsoft Teams, quando a distância impedisse de ser pessoalmente.

Conforme conseguia agendar as entrevistas, elas eram realizadas. Nesse processo tive dificuldades com alguns estados e recebi indicações de entrevistados e conhecidos. Ao final, obtive 14 retornos de possíveis participantes, sendo realizadas, até julho de 2020, 11 entrevistas, duas por indicação, nove pelos contatos telefônicos e três

que acabaram não se efetivando (fora as três que havia incorporado após o pré-teste). A distribuição final de entrevistas apresento na Figura 11.

FIGURA 11 – ENTREVISTAS REALIZADAS POR ESTADO E DISTRITO FEDERAL



FONTE: a autora (2020).

Cada entrevista foi gravada em áudio e seguiu o protocolo[19] de iniciar com o questionamento sobre o termo de consentimento livre e esclarecido para saber se havia alguma dúvida quanto à participação e começava solicitando os dados do entrevistado para depois incentivar a narração dos acontecimentos a partir da escolha do curso, pelas experiências vividas[212,214]. Minha postura foi de ouvir atentamente o que era narrado e, quando necessário, interagia com o participante para dar seguimento à entrevista[19], sem muitas interrupções.

Ao final das entrevistas, os participantes eram convidados a fazer comentários ou acrescentar informações se desejassem e alguns disseram que havia sido uma experiência ótima poder relembrar o período, corroborando o que Jovchelovitch e Bauer[212] mencionam sobre a narração ser terapêutica. Para encerrar, explicava que a entrevista seria transcrita e depois seria produzida uma narrativa por mim, reconstruindo os acontecimentos contados e tal documento seria validado pelo participante, o que é apresentado no próximo tópico.

7.7 PRODUÇÃO DA NARRATIVA DERIVADA DAS ENTREVISTAS

Com as transcrições finalizadas, iniciei a produção da narrativa de cada entrevistado, num processo de reestoriar[19], reorganizando a história de acordo com uma estrutura cronológica dos acontecimentos. Como explica Creswell, a histórias narrativas são geralmente classificadas cronologicamente, mesmo que durante a entrevista não tenham sido contadas dessa forma, uma vez que "ocorre uma alteração temporal quando indivíduos falam sobre suas experiências e suas vidas"[19].

Nessa etapa, contei com a minha formação, trazendo recursos do jornalismo[201,202,215] e até de uma visão literária[19]. Cada narrativa foi escrita em primeira pessoa[210]. O resultado derivou de uma interpretação de todo o processo, ancorado nas minhas experiências, pela compreensão dos sentidos do que os participantes compartilharam comigo, acreditando no que eles poderiam contribuir ao estudo.

Busquei entender os contextos pessoais, educacionais e profissionais dos entrevistados, colocando-me no lugar deles ao reescrever a história de vida pelos significados dados ao que foi narrado durante a entrevista, a partir da escuta atenta das vivências compartilhadas comigo. Nenhuma indicação de lugares, nomes ou organizações foi fornecida nos textos.

Os acontecimentos, como num enredo, forneceram a base para estruturar o que seria colocado na narrativa, para que tivessem uma sequência lógica, conectando os sentidos do que estava sendo escrito até uma conclusão da narrativa. De acordo com Jovchelovitch e Bauer,

> contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.[212]

---

[19] CRESWELL, op. cit., p. 69.
[215] GOBBI, M. C. Método biográfico. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
[212] JOVCHELOVITCH; BAUER, op. cit., p. 91.

Após a finalização da narrativa, enviei o arquivo a cada um dos participantes para validação[216]. Também solicitei que escolhessem um pseudônimo para que eu me referisse a cada narrativa. A perspectiva adotada foi de uma coprodução, de modo colaborativo, já que a história era do entrevistado e a narrativa derivou da interação estabelecida entre nós, portanto suas considerações e devolutivas eram importantes para um fechamento do processo, além de uma forma de dar um retorno ao participante[201].

No geral, eles fizeram alterações pontuais ou indicaram trechos a serem reescritos, sem perder a ideia inicial da narrativa enviada. Por isso, considerei que a minha interpretação da história de vida narrada foi satisfatória pela concordância dos entrevistados com relação ao que foi produzido.

O tópico seguinte trata da etapa que deu início à análise de conteúdo da pesquisa narrativa.

7.8 CODIFICAÇÃO COM AUXÍLIO DE COMPUTADOR

Com todas as narrativas validadas, transferi os arquivos relativos aos documentos para o software NVivo[ii] de análise qualitativa de dados assistida por computador (*computer-assisted qualitative data analysis software* – CAQDAS) para auxiliar no processo de codificação. Como indicado por Bardin[217], seguiram-se as fases de pré-análise, exploração do material e interpretação.

Kelle[218] 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 estrutura das narrativas se aproximou dos tópicos abordados em cada entrevista realizada, definidos como categorias principais para a codificação, conforme Jovchelovitch e Bauer[212]. A partir disso, criei novas categorias em cada narrativa[19], depois ordenadas na categorização geral, derivadas das sucessivas revisões dos códigos, pela minha interpretação das narrativas.

---

[216] FLICK, U. Entrevista episódica. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
[ii] O software Nvivo é distribuído pela QSR Internacional em https://bit.ly/2yjF6qR.
[217] BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2016.
[218] 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.

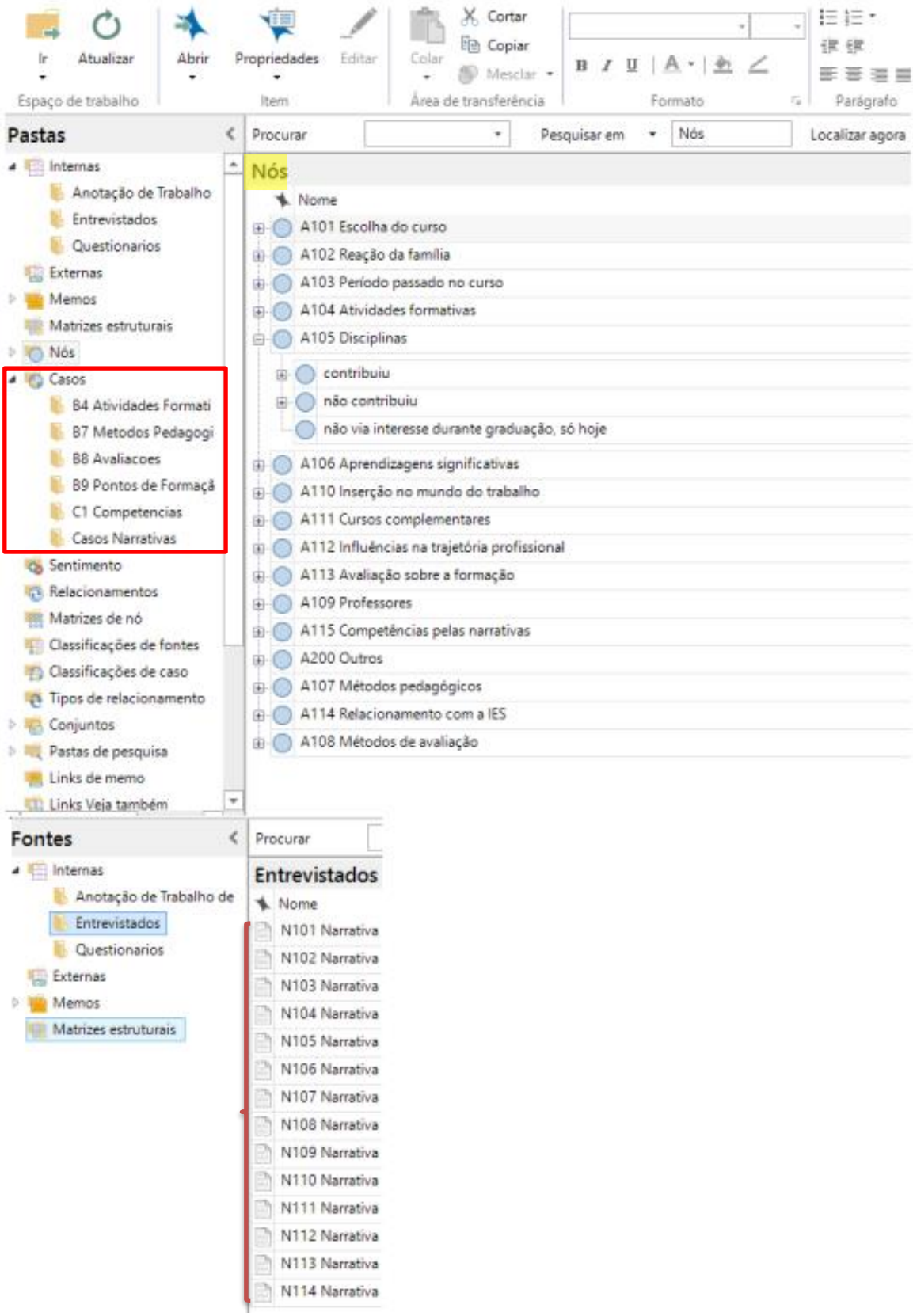
Segui, também, a proposta de Bogdan e Biklen, que explicam: “[o]s esquemas de codificação de processo são comummente usados na ordenação das histórias de vida. As categorias de codificação são os períodos da vida do sujeito que parecem separar segmentos importantes”[210]. Alguns códigos se referiram então aos itens destacados pelos participantes, que foram agrupados em grandes categorias, de acordo com a comparação entre as narrativas, por semelhança, levando a trajetórias coletivas[218]. Nessa justaposição das narrativas, identifiquei características comuns, diferenças e conexões entre elas, numa representação que faria sentido dentro da codificação[217], além de códigos únicos na particularidade de cada história de vida.

Ao final da codificação, o arquivo gerado no NVivo é composto pelas narrativas derivadas das 14 entrevistas, pelos “nós” construídos a partir da categorização realizada nas narrativas, pelos “casos” referentes aos atributos adicionais coletados durante as entrevistas, a exemplo das atividades formativas, métodos pedagógicos e de avaliação, e das competências, como representado na Figura 12. O software permite, além dessa organização, a facilidade de localizar trechos das narrativas referentes à codificação[19] e o cruzamento entre todos esses dados armazenados[218].

---

[210] BOGDAN; BIKLEN, op. cit., p. 225.

FIGURA 12 – NÓS, CASOS E NARRATIVAS NO NVIVO



FONTE: adaptada do NVivo (2020).

No próximo capítulo, trago a análise e a interpretação da pesquisa narrativa realizada neste estudo.

> Compreender uma história é captar não apenas como o desenrolar dos acontecimentos é descrito, mas também a rede de relações e sentidos que dá à narrativa sua estrutura como um todo.[212]

8 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS NARRATIVAS

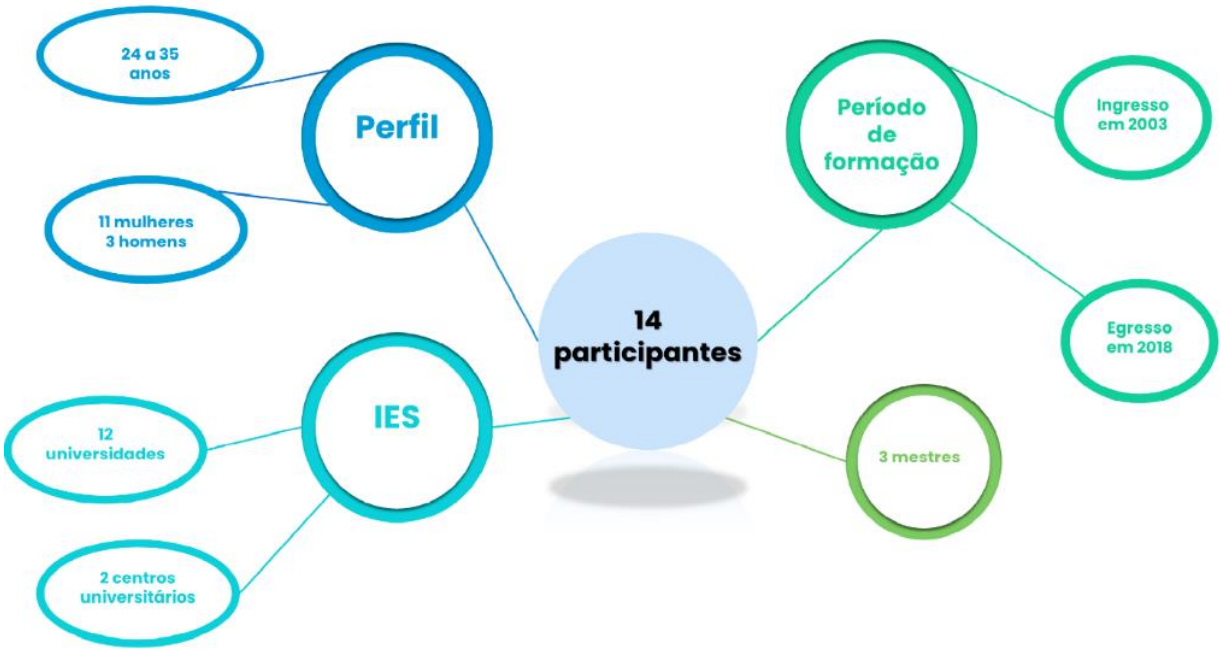
Nesta seção, procuro trazer as inferências resultantes da análise das histórias de vida compartilhadas comigo para esta tese. Esse trabalho é fruto de inúmeros contatos por telefone, e-mail, webconferência e WhatsApp com os participantes, em função da necessidade de colaboração para conseguir alcançar as etapas desenhadas para o estudo[201]. No meio do caminho, a declaração da pandemia provocada pelo novo coronavírus pela Organização Mundial de Saúde também influenciou a pesquisa, uma vez que metade das entrevistas aconteceu antes e a outra metade depois de março de 2020 e a pandemia foi mencionada por alguns entrevistados.

Como resumo geral, os 14 participantes do estudo tinham entre 24 e 35 anos, sendo 11 se identificando com o gênero feminino e três com o masculino. Com relação à IES frequentada, sete passaram por públicas e sete por particulares; dessas, 12 foram universidades e dois centros universitários. O período que estiveram na graduação realizada foi de 2003, como ingresso, e 2018 de término do curso. Entre os entrevistados, três já tinham concluído o mestrado, como representado na figura 13.

---

[212] JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 108.

FIGURA 13 – PERFIL DOS PARTICIPANTES



FONTE: a autora (2020).

Na Figura 14, constam os dados relativos a cada participante, em ordem alfabética. O nome mencionado foi escolha de cada pessoa como pseudônimo para a sua narrativa e é como será identificada ao longo do texto. Informações relacionadas a lugares e organizações não são referidas para se manter o anonimato, mas vale destacar que entre os locais de atuação profissional estão: agências, emissoras de televisão, empresa de consultoria, entidade representativa, instituições educacionais, instituto de pesquisa, ong, programadora de conteúdo multiplataforma, redes de varejo e rede hoteleira.

FIGURA 14 – PARTICIPANTES DA PESQUISA

	ESTADO	IDADE	CURSO	IES	PERÍODO	CARGO
ANA SILVA	Amazonas	31	Comunicação Social - Relações Públicas	Pública	2006-2009	Coordenadora de Marketing
BRENDA COUTO	Distrito Federal	34	Comunicação Social - Jornalismo	Particular	2006-2009	Gerente de comunicação
CAROL	Bahia	27	Comunicação Social - Publicidade e Propaganda	Particular	2009-2013	Analista de marketing
CLARA	Rio Grande do Sul	25	Relações Públicas	Pública	2014-2018	Analista de comunicação interna
DÉBORA	Santa Catarina	26	Comunicação Social - Publicidade e Propaganda	Particular	2011-2014	Analista de marketing
ÍSIS ALVES	Goiás	29	Comunicação Social - Publicidade e Propaganda	Particular	2007-2012	Analista de inbound marketing
JULIETA	São Paulo	34	Comunicação Social - Relações Públicas	Particular	2004-2007	Líder de projetos digitais

	ESTADO	IDADE	CURSO	IES	PERÍODO	CARGO
JULIO	Paraná	26	Comunicação Social - Publicidade e Propaganda	Particular	2014-2017	Programador visual gráfico
LANA	Minas Gerais	29	Comunicação Social - Jornalismo	Pública	2008-2011	Produtora de jornalismo e repórter
LUÍSA	São Paulo	34	Comunicação Social - Relações Públicas	Pública	2003-2007	Assistente de comunicação e relações institucionais
NINA	Rio de Janeiro	30	Comunicação Social - Jornalismo	Particular	2008-2014	Coordenadora de comunicação
PRISCILA	São Paulo	24	Comunicação Social - Relações Públicas	Pública	2013-2018	Pesquisadora
SAMUEL	Amazonas	33	Comunicação Social - Jornalismo	Pública	2004-2013	Assessor de comunicação
TERTULIANO JABURU	Bahia	35	Comunicação Social - Jornalismo	Pública	2005-2009	Editor de textos

FONTE: a autora (2020).

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[217]. Martino[133] realça que se ultrapassa uma visão quantitativa da análise de conteúdo, sendo utilizada para compreender a narrativa, buscando desvendar as mensagens.

Há uma mudança de perspectiva quanto a essa análise, pois, até meados do século 20, "o que marcava a especificidade deste tipo de análise era o *rigor* e, portanto, a *quantificação*. Depois, compreendeu-se que a característica da análise de conteúdo é *a inferência* [...], quer as modalidades de inferência se baseiem ou não em indicadores quantitativos"[217].

Nesse sentido, 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. Além disso, há influência do pesquisador no processo. A inferência se fundamenta na presença de palavras, não necessariamente em sua frequência. Assim, "[l]evanta problemas ao nível da pertinência dos índices retidos, visto que seleciona esses índices sem tratar exaustivamente todo o conteúdo [...]"[217].

Na primeira fase (pré-análise) da codificação, após a leitura da narrativa, organizei as categorias gerais definidas, com o "objetivo de tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais"[217], depois criei subcategorias derivadas de cada narrativa, na fase de exploração do material, que é a "aplicação sistemática das decisões tomadas"[217]. Elas foram identificadas pela extração de temas ou frases das narrativas como unidades de registro, correspondendo ao segmento de conteúdo considerado de unidade de base[217]. Por fim, as subcategorias foram agrupadas após sucessivas análises.

Outra etapa realizada foi a verificação da frequência das principais palavras presentes nas narrativas. Entre elas figuraram, nessa ordem: curso, comunicação, universidade, área, trabalho, relações, públicas, jornalismo, pessoas, mercado, publicidade, anos, disciplinas, estágio, empresa, instituição, tempo, graduação, época, profissional, marketing, professores, agora, formação, exemplo, aula,

---

[217] BARDIN, op. cit., p. 146, grifos originais.
[217] Ibidem, p. 145.
[217] Ibidem, p. 125.
[217] Ibidem, p. 131.

experiência, mestrado, propaganda, rádio, importante, agência, momento, diferente, pessoal, projeto. A Figura 15 demonstra a nuvem de palavras.

FIGURA 15 – NUVEM DE PALAVRAS

FONTE: NVivo (2020).

As palavras em destaque revelam, primeiramente, o papel da universidade e do trabalho a partir das narrativas, alinhadas aos termos comunicação e as três áreas em estudo. Depois, aparece a palavra disciplinas, que foi muitas vezes citada nos relatos, seguida por estágio, reforçando a importância dessa atividade complementar no percurso de formação dos participantes.

A proximidade das palavras universidade e trabalho expressam a realidade contemporânea da formação superior que se volta para uma profissionalização[35,75], dentro do contexto das políticas educacionais globais[46,82] a que o Brasil se vincula atualmente, naturalizando nos estudantes e egressos essa cultura formativa[56]. A partir da análise das narrativas será possível depreender outras contribuições da educação superior[60], para além da formação profissional.

Desse modo, as subseções elencadas na continuidade trazem a apresentação da categorização derivada das narrativas com uma análise pela compilação das histórias contadas pelos participantes e dos atributos levantados durante as entrevistas.

8.1 ESCOLHA DO CURSO E REAÇÃO DA FAMÍLIA

A reflexão em torno de escolher um curso de graduação foi o ponto de partida para ativar as lembranças anteriores à entrada na IES, o período de permanência na instituição e as reverberações das vivências e aprendizagens até os dias atuais. A conversa inicial mostrou que a afinidade com perspectivas sobre a área da comunicação foi determinante na escolha, em especial pelas humanidades (como o gosto pela escrita e pela leitura), mas ainda envolta em dúvidas, por não se ter uma referência dentro ou fora da família, além do desconhecimento sobre o curso, como relataram Ana Silva, Clara e Julieta.

Alguns entrevistados comentaram ter procurado orientação vocacional profissional (Luísa e Priscila), outros pensavam em áreas diferentes, tanto as mais próximas, como Letras (Tertuliano Jaburu) ou entre as possibilidades no próprio campo da Comunicação (Brenda Couto), quanto mais distantes, como de Biológicas (Samuel) ou de Exatas (Débora). Julieta e Júlio até começaram outros cursos antes, ela de Economia e ele de Química.

Julieta 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. [...]. Na verdade, tive muita liberdade de escolher o que queria fazer, meus pais sempre me apoiaram, mas 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"*.

Mesmo ainda gostando de química, Júlio acabou não se identificando com o curso. *"Resolvi ir para algo novo, que tinha maior proximidade e familiaridade: design*

e comunicação. Acabei optando pelo curso de Publicidade e Propaganda para ter uma formação um pouco mais completa, para além do design, pois me pareceu bem amplo em possibilidades de conhecimento".

Outros destacaram características pessoais que levaram a uma inclinação ao curso, como ser comunicativo (Clara) e, por outro lado, vencer a timidez (Débora), uma forma de enfrentar dificuldades que percebiam em si mesmos (Luísa). *"Quando você tem 17 anos e entra no curso, vê pessoas que nasceram para aquilo, são falantes, comunicativos, e se comparar é muito ruim. Fiz comunicação sendo uma pessoa tímida e tive uma trajetória nem tão linear, mas bem-sucedida por outras competências que desenvolvi, como a de relacionamento interpessoal. Nossos critérios do que é ter sucesso como profissional são subjetivos e assim perdemos muito como campo de conhecimento"*, descreveu Luísa.

A influência de outras pessoas por vezes ajudou na decisão, com destaque para o papel materno no direcionamento, além de amigos e profissionais da área. Nesse caso, o contato se deu em projeto de uma ong ligada à comunicação, para Tertuliano Jaburu; curso realizado com vinculação ao campo (Júlio), visita à IES com programa de portas abertas (Julieta) e até por já estar trabalhando em algo relacionado à área (Lana e Nina). Entre o contato familiar, Clara tinha referência da mãe que era formada e trabalhava com comunicação.

A visão sobre o futuro profissional também esteve presente. A comunicação foi entendida como uma área que oferecia uma ampla possibilidade de conhecimentos e de atuação após a formação, disse Júlio; mesmo com o alerta do pouco retorno financeiro que a escolha poderia trazer por parte de profissionais da área, pelo menos para Tertuliano Jaburu: *"quando escolhi, o pessoal da ong dizia que era uma área difícil, que não dava dinheiro. Muitos me desaconselharam no meio do caminho, mas isso não me incomodava quando jovem, hoje penso nessa parte financeira e acredito que se tivesse cursado outra coisa, teria ganhado mais dinheiro. Agora, quanto à questão profissional, estou muito contente. Não tenho arrependimentos"*.

Por fim, na hora de prestar vestibular, alguns tinham decidido apenas tentar entrar em universidade pública, pela valorização do ensino e renome que enxergavam nessas IES, o que Brenda Couto não conseguiu apesar de mais de uma tentativa. Ana Silva e Tertuliano Jaburu foram os primeiros da família a entrar em universidade pública. Outros só buscaram instituição particular, seja pela dificuldade do ingresso

em instituição pública pela concorrência (Nina), seja pela proximidade com onde morava (Julieta).

A maior parte dos entrevistados recebeu apoio da família na decisão pelo curso escolhido, sendo uma alegria o ingresso na IES, inclusive com ajuda em pagar a mensalidade, no caso de instituições particulares, como Ísis Alves, Julieta e Júlio. Já o desapontamento esteve tanto no desconhecimento da área, a exemplo de Julieta e Luísa, quanto na preferência por carreiras mais tradicionais, como a Medicina, caso de Samuel.

Alguns participantes comentaram o impacto do acesso na educação superior para a família, pois ninguém ainda havia frequentado esse nível de ensino, no que eles seriam os pioneiros. No caso de Luísa, por exemplo, tal distanciamento com esse universo fazia com que o pai propusesse outro caminho para que a filha tivesse um futuro mais garantido, se fizesse ensino técnico.

Os pais de Carol, Julieta e Tertuliano Jaburu também não tinham educação superior. Débora e Tertuliano Jaburu foram os primeiros a abrir as portas para outros familiares ingressarem em instituições universitárias. Para Julieta, frequentar uma IES estava distante da própria realidade. Débora contou com orgulho ter sido a primeira neta a se formar numa graduação.

"Na história da minha família, ninguém tinha curso superior. Eles apoiaram a escolha, não ficaram insistindo para seguir uma carreira mais tradicional, como de médica ou advogada. Prestei vestibular numa universidade particular, nem tentei em outras, mas acabei não passando em Relações Públicas pela nota de corte, pois o curso estava bem concorrido na época. Acabei entrando para Publicidade e Propaganda, porque tinha nota suficiente, e consegui bolsa integral do Prouni. Foi uma alegria para a minha família", contou Carol.

Esses relatos descortinam aspectos conhecidos sobre a afinidade da área da Comunicação com as humanidades e as dúvidas que envolvem essa etapa da vida. Houve casos de uma decisão definida, com o que me identifiquei, porque desde criança já tinha escolhido o curso que queria fazer. Outro ponto em comum compartilhado comigo foi a frustração de Brenda Couto em não conseguir entrar em universidade pública.

"Fazia cursinho, estudava e, nas provas, ficava nervosa. Foi bem difícil a decisão de buscar uma universidade particular, porque meus irmãos tinham estudado numa pública e já era uma tradição familiar. Após dois anos estudando para ingressar

numa instituição pública, apesar de um pouco de resistência do meu pai, tive o incentivo da minha mãe para tentar. Quando passei, até ganhei um carro por entrar na universidade, assim como os meus irmãos. A diferença foi que isso levou mais tempo do que com eles [...]. A experiência de anos de estudo me preparou muito para entrar na universidade. Na verdade, vejo que foi ótimo não ter ido direto do ensino médio para o superior, pois estava mais madura", disse Brenda Couto.

As mudanças no acesso à educação superior, tornando-o menos elitista[48] também ressoou nas falas sobre o pioneirismo de diversos entrevistados em serem os primeiros da família a ingressar nesse nível de ensino. Essa realidade foi também a minha. Só quando eu fazia cursinho que convenci minha mãe a tentar vestibular e ela acabou terminando o curso de Serviço Social um ano antes de mim.

Para Tertuliano Jaburu, *"apesar da universidade não ter mensalidade, tem todos os custos atrelados, como transporte, alimentação. Meu pai já pagava as contas de casa a muito custo e não conseguiria tirar um real para me ajudar nessa empreitada, então eu tinha muita dificuldade. No início, aproveitei pouco o curso, até fiquei meio deslocado dos colegas, pois eles terminavam a aula e ficavam o resto do dia na universidade reunidos e eu não conseguia participar desse segundo tempo. A maioria era de classe média alta, eu achava um perfil esquisito para o curso de Comunicação"*.

Com a entrada no curso, os entrevistados narraram suas vivências durante os anos que passaram nas IES, como pode ser acompanhado no próximo item.

8.2 PERÍODO PASSADO NO CURSO

Todos os participantes apontaram pontos positivos em relação ao período passado no curso e na IES. 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, Priscila e Tertuliano Jaburu. Lana e Luísa mudaram de cidade para poder frequentar a universidade.

As amizades nascidas na época também foram importantes para certos entrevistados, que criaram laços duradouros e que ainda estão conservados. 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. Na visão de alguns, há muita diversidade num ambiente universitário.

Fato corroborado pelas políticas afirmativas de acesso ao nível superior e incentivo a programas de financiamento estudantil[52].

Priscila comentou: *"senti principalmente que a minha forma de ser, como pessoa, mudou bastante durante o curso. Acredito que essa transição foi diferente para mim porque não lidava com outros tipos de pessoas, só com aquelas que estudaram comigo na escola, que acabaram tendo a mesma criação que a minha. 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. Não sei dizer se é por ter sido numa instituição pública, mas percebo essa diferença. Talvez em outras instituições exista uma uniformidade entre quem seguiu um ciclo mais homogêneo de formação entre iguais. Na realidade da instituição em que estudei, tínhamos todos os tipos de pessoas. Então aprendi a lidar com elas, o que foi um grande aprendizado".*

Nesse sentido, esteve presente nas falas uma característica marcante dos cursos: o incentivo constante aos trabalhos em grupo. Sempre tinham muitas atividades a realizar e essa exigência ajudou a conhecer melhor os colegas, como no caso de Débora: *"na universidade sempre se formam as 'patotinhas', depois de uns dois meses fiz meu círculo de amigos e foi mais fácil, cada um tinha uma habilidade e formamos um grupo bem bacana"*, ou criar estratégias na escolha da equipe para realizar as tarefas, comentou Júlio.

Sentimentos de amor e de carinho foram mencionados. As lembranças também ativaram o desejo de perseverança, as afinidades e as experiências proporcionadas pelo curso. As aulas e a infraestrutura foram os temas mais presentes nos relatos dessa categoria. As dificuldades enfrentadas também permaneceram na memória, em especial com relação ao ingresso no curso e durante o terceiro ano.

Sobre as aulas, grande parte das ativações foi a respeito das aulas práticas, mas foi considerada a importância de existir a integração da teoria com a prática para a aprendizagem. Um aspecto lembrado por Ana Silva foi dos professores trazerem às aulas bons conteúdos e de modo planejado.

No caso da infraestrutura, as falas foram dicotômicas, dependendo da visão sobre o que esperavam encontrar na IES. Quem mencionou esse ponto, avaliou que gostaria de ter mais a vivência, em especial com relação aos laboratórios. Porém, em outros casos, essa perspectiva se expandiu para a existência de boa biblioteca e

complexo esportivo, como disse Priscila, ou na disponibilização de uma plataforma digital, contou Débora.

Segundo Samuel, *"ter passado por diversos estágios dentro do jornalismo: fiz em rádio, TV, trabalhei com revisão para impresso, em assessoria (fora que no cargo público estava no setor de comunicação). Essas experiências foram muito boas, em especial porque supriram uma falta de ter equipamentos no curso. A infraestrutura da universidade deixou a desejar no período em que estudei, depois fiquei sabendo da inauguração de laboratórios"*.

Entre demais pontos a comentar, alguns participantes recordaram a convivência com estudantes de outras habilitações da Comunicação na época, referindo-se ao tronco comum de disciplinas, o que para Lana foi muito produtivo. *"Ter estudado com Publicidade e Propaganda me ajudou a ter experiência em fazer* jingle*,* spot*; meus colegas reclamavam, eu adorava e me divertia bastante. Acho que temos coisas em comum entre as áreas. Minha escolha foi o Jornalismo, mas não me incomodava estarmos juntos, compartilhamos muita coisa e eu cheguei a atuar próxima à publicidade em certas ocasiões"*. Outra lembrança foi sobre a mudança de matriz curricular que passaram, em virtude dos períodos de implementação de novas diretrizes curriculares.

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

Mesmo com a ênfase no estágio, só não realizado por Débora e Ísis Alves, outras atividades foram relevantes como complementação do processo formativo dos egressos, como discutido por Zabalza[16], o que será abordado na sequência.

8.3 ATIVIDADES FORMATIVAS

Outra atividade citada várias vezes pelos entrevistados, além dos estágios, foi a participação em eventos. Houve destaque na experiência adquirida na realização

---

[jj] A partir das novas diretrizes dos cursos, o estágio é obrigatório para Jornalismo e Relações Públicas, e atividade complementar para Publicidade e Propaganda.

de um evento por Júlio, em frequentar eventos acadêmicos do curso (Ísis Alves e Nina) e atuar como monitora em evento, como descreveu Clara, por exemplo. Ainda foi mencionada a participação em projetos, realização de disciplinas em outros cursos, voluntariado, extensão, esporte representando a IES, atuação em agência experimental e em iniciação científica.

Priscila narrou algumas experiências nesse sentido: *"fui convocada para a seleção da universidade e joguei em outro estado representando a instituição. [...] Tudo isso foi uma vivência muito forte como pessoa. Acabei conhecendo pessoas de diversos cursos do meu departamento, da universidade e de instituições de outros estados, o que me ajudou a lidar com situações de trabalho em equipe melhor que no curso em si, como no desenvolvimento conjunto de estratégias para buscar vencer, além de outras contribuições físicas, como o desenvolvimento da habilidade motora. Com relação à iniciação científica, desde o ingresso no curso queria fazer, porque sabia que teria uma boa pontuação para tentar um intercâmbio depois – o que nem acabei fazendo. Porém, participar da iniciação científica acabou me mostrando outras possibilidades, como a de decidir que ia querer trabalhar com pesquisa profissionalmente. [...] Esse interesse foi despertado durante o curso, não pensava em trabalhar com isso antes, mas depois nem quis procurar estágio em outra área que não fosse de pesquisa. Acredito que essa determinação foi impulsionada por todos os que me acompanharam ao longo da iniciação científica e me apresentaram esse mundo. Devo o aprendizado sobre pesquisa e estatística a eles"*.

Ninguém esteve envolvido em empresa júnior. No caso de representação acadêmica, o mais próximo foi a participação de Júlio em atlética do curso: *"minha turma começou a tomar a dianteira e se juntou com mais uns seis cursos que não tinham definido uma atlética. [...] formamos um time de futebol e um de vôlei. Eu fui supervisor do time de vôlei e ajudei a comprar as coisas que eram necessárias"*. Na Figura 16, elenco as atividades formativas pela ordem de participação apontada pelos participantes.

FIGURA 16 – ATIVIDADES FORMATIVAS

FONTE: a autora (2020).

Nenhum entrevistado realizou intercâmbio no exterior, no entanto alguns revelaram que gostariam de ter tido a oportunidade. Brenda Couto, Julieta e Lana só conseguiram fazer após a graduação. Luísa até comentou que deveria haver o incentivo tanto para essa modalidade quanto para iniciação científica durante o curso. Outra atividade em que houve interesse foi a monitoria, que Ísis Alves participou da seleção, mas não conseguiu, e Júlio contou que gostaria de existir essa oportunidade em sua IES.

Na comparação entre instituições particulares e públicas, notei que mais entrevistados destas citaram ter cursado disciplinas de outros cursos e se envolveram em voluntariado. Do mesmo modo, no caso da extensão e da iniciação científica, somente egressos de instituições públicas participaram de ações dessas modalidades, o que vai ao encontro do que descreve Martins[68] ao diferenciar as instituições públicas das particulares.

Nos comentários sobre atividades formativas, ficou realçada a contribuição que trazem na relação da teoria com a prática, acrescentando muito à formação do estudante[16]. Estiveram em relevo participações em ações de extensão (Samuel), em projeto de rádio institucional (Júlio e Tertuliano Jaburu) e projeto de professor (Lana), em grupo de pesquisa (Tertuliano Jaburu) e na apresentação de trabalho em evento (Julieta e Priscila).

“Fora as experiências profissionais adquiridas nos estágios, [...] tive a oportunidade de participar de algumas atividades extracurriculares, como da agência experimental e do PET (Programa de Educação Tutorial), o que acrescentou bastante na minha formação. Uma das melhores experiências vieram do meu envolvimento com o PET de Comunicação Social, que era um programa de extensão no curso, com cerca de 20 pessoas. Comecei a fazer parte a partir do segundo ano, como voluntário. Por ser do PET, ainda estava sempre envolvido nos eventos da universidade. Tivemos o Intercom na minha época e eu participei de várias decisões sobre o congresso, além dos demais eventos realizados pela própria universidade”, comentou Samuel.

Um das experiências de Tertuliano Jaburu foi na rádio da instituição: *“funcionava como rádio poste, tinha uma frequência que só pegava nas redondezas. Tinha com meus amigos um programa semanal na rádio. Não recebíamos bolsa por isso, mas contabilizava horas de extensão. [...] Outra coisa que tentei e não deu certo foi uma mobilidade acadêmica nacional. Eu não teria a possibilidade de fazer intercâmbio para fora como alguns colegas. Era quase regra, na metade do curso, cerca de 70% da minha sala tinha feito intercâmbio, bancado por eles próprios ou os pais. [...] o diretor da minha universidade não autorizou, não lembro o motivo, mas acho que ele implicou pelo destino ser uma universidade estadual”*.

Entre as participações listadas, diversas podem figurar como atividades complementares para integralização dos cursos, como indicam as diretrizes curriculares na composição dos projetos pedagógicos. Para além dessas atividades, na subseção seguinte, descrevo o que foi marcante como aprendizagem para os entrevistados.

8.4 APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Ter construído uma base na área de estudo foi um tema recorrente nas narrativas, com o que concordo a partir da minha experiência na educação superior e no sentido do que propõe Nóvoa[61] em a universidade dar ao estudante uma base de conhecimento, tanto humanística quanto científica.

Nesse caso, diversos entrevistados consideraram que tiveram uma formação integral[56], que contribuiu para serem quem são hoje, tanto que alguns chegaram à conclusão de que a parte técnica foi menos importante no curso. Apontaram o amadurecimento que conquistaram a partir da graduação e disseram que foi bastante válido como pessoa ter passado pela IES[28,104]. Samuel comentou que: *“a base de*

Humanas do Jornalismo contribuiu muito para que eu desenvolvesse análise crítica, uma formação além da profissional, como pessoa mesmo. Tinha disciplinas como Sociologia, Filosofia e Psicologia, eram áreas bem fortes".

Uma mudança de visão sobre o mundo ou sobre a área[190], ter conhecido diversas pessoas e entender que muitas vezes é preciso pedir ajuda a elas[6], abrirem-se para o diálogo e vencer dificuldades como a timidez ou falar em público foram contadas nas narrativas. Saber trabalhar em equipe e desenvolver visão analítica e crítica foram diferenciais que também valorizaram na formação[4].

Débora relatou: *"tivemos um projeto dentro de uma disciplina que foi bem legal e valia nota para várias matérias, como um projeto final. Pegamos um cliente real e elaboramos uma campanha com aprovação e tudo. [...] O professor separou os grupos e fez com que nós trabalhássemos como num ambiente corporativo, com pessoas com quem nunca trabalhamos. Ali descobrimos os dons de outros colegas, coisas em que eu nem imaginava que eles eram bons. Aprendi a trabalhar com outras pessoas, porque com quem você está acostumado, no seu grupinho, é muito diferente do que com aqueles que pensam diferente de você, de ver as coisas de um jeito diferente. Só não gostava de quando pediam para avaliar os colegas, era difícil e gerava muitas brigas. Cheguei a trabalhar com pessoas de que eu não gostava nesse projeto, conseguimos trabalhar em equipe e tirar uma nota bem boa"*.

Conforme Samuel, *"os próprios trabalhos em equipe no curso me ajudaram a ser menos individualista. Eu era aquele que pegava o trabalho para fazer sozinho. O período na universidade foi interessante justamente para aprender a lidar com isso, porque as pessoas já estão mais conscientes em relação a trabalhar em equipe. Na própria vida profissional, precisamos muito disso, de saber delegar. Agora como coordenador, tenho que saber incumbir"*.

Ao contar sobre o que aprenderam, vieram à mente conteúdos marcantes. Entre os destaques estiveram os relacionados ao projeto experimental e ao trabalho de conclusão do curso (TCC). Ainda listaram os temas de pesquisa, de análise de cenário, as dimensões da publicidade, os conceitos de massa e multidão, o entendimento sobre as mídias, o mix de comunicação, a noção de públicos, entre outros.

"Uma boa lembrança do TCC é que, como tínhamos que fazer um de cada área, precisávamos criar um produto. Um deles foi uma revista, que tinha que ser valendo. Fazer todo processo até a impressão. Foi algo bem bacana, porque tinha que colocar o projeto na prática. Eu gostei bastante e teve um resultado legal. Tive

não só que pensar no provável, mas trazer para a realidade. Essa questão do incentivo da prática no curso fez muita diferença na minha profissão", disse Nina.

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'"*.

Essa reflexão também partiu de Brenda Couto: *"como não ter profissionais digitais hoje em dia? Sabemos que o jornalismo é praticamente 80% digital [...] não é mais possível formar apenas para a imprensa, os alunos têm que desenvolver outras habilidades. Tive uma formação ótima, mas agora não seria suficiente, pois o perfil dos alunos mudou e nem sempre eles estão engajados no processo educacional. Eu via isso como monitora de disciplinas em que atuei durante o mestrado e notava que os alunos entravam numa universidade pública e não davam valor em assistir a uma aula, isso me incomodava bastante. Por isso não levo jeito para ser professora. Quando estudei, havia muito interesse dos alunos, até porque foi o período do início do Prouni, com vários bolsistas, além do Fies. As pessoas realmente queriam se formar para serem pessoas melhores"*.

Algo enfatizado nas narrativas foi a vivência na prática do aprendizado[114]. Conseguir integrar a teoria vista nas diferentes atividades propostas vinculada com uma aplicação do conhecimento[111], o que ajudou a ver quais opções tinham para atuar no mundo do trabalho e a definir o que gostariam de fazer como profissionais no futuro[137].

Outras questões levadas em consideração foram: ter aprendido coisas novas, para Clara e Tertuliano Jaburu; e vivenciar a área acadêmica, pela condição de passar pelo ambiente universitário (Priscila), tendo oportunidade de fazer escolhas e experimentar tantas possibilidades (Lana). Para Julieta, uma constatação após a graduação foi de que o estudante também é responsável pela própria formação[28,114,199], pois nem tudo deve ser obrigação da IES.

Enfim, vários participantes relembraram disciplinas que foram marcantes durante o curso, assunto que será abordado a seguir.

8.5 DISCIPLINAS

No contexto do curso, os professores, as aulas e a matriz curricular foram considerados pontos fortes da formação. Nesses casos, a materialidade aconteceu nas disciplinas existentes. A compreensão da contribuição delas englobou diversas questões, como a abordagem escolhida pelo professor ou a preferência pelo tema. Julieta afirmou: *"como eu gostava de pesquisa, tive sete semestres de disciplinas sobre o tema, deu um grande embasamento. A instituição tem um histórico muito bom na área de comunicação"*.

Ao citarem disciplinas importantes para a formação, houve equilíbrio entre algumas consideradas mais teóricas e outras mais técnicas. No primeiro caso, foram mencionadas Teoria da Comunicação, Filosofia e Sociologia. No segundo caso, Fotografia, Rádio e Mídia. Na sequência, também lembraram de: Agência, Planejamento, Ética, Metodologia, Projeto experimental, Religião, Semiótica e Televisão. Samuel relatou que: *"gostava muito de estudar, então não cheguei a ter alguma disciplina que não considerei adequada. Porém, as da área de Humanas foram as mais importantes do curso para aprender as dinâmicas dos campos sociais. Vejo que as disciplinas técnicas se aprendem mais no dia a dia profissional, vêm para complementar, mas não chegaram a ser definidoras"*.

Conforme Ísis Alves, *"fora as matérias mais da área profissional, tive Teologia que eu adorei ter cursado, foi igualmente incrível, pessoalmente falando, bem como Filosofia e Sociologia. Não considero que tive disciplinas dispensáveis. Mesmo estas que citei e talvez não façam tanta diferença no meu cotidiano de hoje, acho que devem fazer parte de qualquer curso superior. São extremamente importantes no aspecto de uma formação geral. O curso me trouxe todo um sentido, teoricamente falando, da importância da comunicação para o mundo mesmo. Como eu entrei bem nova na universidade, via a publicidade como a possibilidade de poder fazer um monte de coisas legais, como se existisse só a parte divertida da área. Porém, o curso me fez perceber o quanto a comunicação tem um grande peso no mundo de hoje em dia"*.

Júlio contou que: *"para a minha formação, foi muito importante a disciplina Comunicação e Expressão, e uma que tratava de estudos da comunicação, com as ferramentas e formas de comunicação desde o princípio, um pouco de uma parte histórica, de estudar a evolução, com o desenrolar social, como com a chegada do livro, da prensa tipográfica até as novas tecnologias, como realidade virtual, realidade*

mista, realidade aumentada; coisas que estão sendo estudadas e em direção ao futuro, então 'piramos' no que pode ser que venha por aí. Esse conhecimento da evolução das mídias foi bem interessante para ter esse direcionamento de como elas se complementam no uso de hoje. Vejo que esse entendimento maior das mídias e dos meios de comunicação, de como funcionam realmente, foi algo que aprendi no curso. Penso, principalmente nessa época agora, tudo o que se vê de fake news*, de movimentação virtual, eu acho que se eu não tivesse feito Publicidade e Propaganda eu não teria metade dessa noção. Metade ainda é pouco, eu não teria quase nenhuma noção de entender como esses movimentos acontecem. Como essa comunicação virtual afeta tanto o nosso dia a dia"*.

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 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"*.

Além de Luísa, Julieta se compara a profissionais da área de comunicação com os quais têm contato para reafirmar esse ponto: *"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"*.

Entre os motivos considerados para contar quais disciplinas não contribuíram à formação estiveram o foco prioritariamente na teoria em detrimento da prática e o

oposto, a falta de relacionar o assunto com a teoria, corroborando Kuenzer[115] na necessidade da práxis. Outras duas questões chamaram atenção: a indicação de sobreposição de conteúdo entre disciplinas e a resistência com aquelas oferecidas na modalidade a distância, como para Débora e Júlio.

"Uma coisa de que eu não gostava era das matérias a distância. Sou mais das antigas, prefiro a aula explicativa no quadro mesmo, com professor. Na sala eles nem usavam tantos recursos tecnológicos, às vezes, vídeo, o que ajudava a abrir a nossa mente, só que não era muito utilizado, assim como o datashow *era um luxo, estava começando, não era como hoje, uma necessidade. Agora, os trabalhos nós nem imprimíamos, era tudo on-line, já era mais tecnológico, tinha uma plataforma que usavam. O curso era presencial, mas todo semestre tinha uma matéria a distância que valia nota como se fosse presencial, com prova e tudo. Achava ruim para falar bem a verdade, por isso optei por esse curso, não tinha paciência para ficar na frente do computador, com um monte de texto que não tinha explicação, ficaria com muitas dúvidas. Tínhamos apostilas do conteúdo a distância, eram matérias desinteressantes, umas mais maçantes, tipo como montar um TCC, coisas mais básicas"*, relatou Débora.

Em relação à sobreposição de disciplinas, Júlio narrou sobre as de marketing, *"senti por não serem muito bem separadas, não conversavam. Pegaram Kotler e ficaram três anos com ele. Nós tivemos umas duas vezes quase a mesma matéria com professores diferentes. Um outro professor notou isso e, nas aulas dele, fugiu um pouco do que estava planejado, para não repetir uma terceira vez. Ele trazia alguém de alguma área de mercado ou de agência para falar. Esse professor que tratou de trade marketing, que foi um conteúdo novo também, não sei se era planejado para aquela disciplina"*.

No quesito da pouca contribuição, foi nomeado um menor número de disciplinas em comparação às consideradas importantes para a formação, que geraram mais lembranças e indicações por parte dos entrevistados. No caso da pouca contribuição, os participantes levantaram mais justificativas gerais sobre algumas deficiências (abordagem dada pelo professor, falta de prática ou de teoria, por exemplo) do que nomes de disciplinas em si. O interessante é que tanto Fotografia quanto Rádio também foram citadas, em igual nível que Psicologia.

Priscila refletiu que: *"com relação às disciplinas, as que mais contribuíram para a minha formação foram as de Comunicação em geral, das áreas de linguagem,*

sobre meios de comunicação, além de Sociologia e Filosofia. Então a parte mais humanística agregou para além da parte técnica. As disciplinas mais ligadas à atuação profissional não tiveram uma contribuição direta, porque trabalho hoje com uma pequena parte da comunicação, então busquei conhecimentos para além do curso, como em disciplinas de outros cursos (Psicologia e Ciências Sociais, por exemplo). Foi o que vivenciei como um todo na universidade que trouxe uma visão diferente sobre o mundo, o que foi muito bom para mim em termos de aprendizagens não relacionadas apenas à atuação profissional".

O papel dos professores no percurso de formação, conforme as narrativas, é apresentado a seguir.

8.6 PROFESSORES

Para os egressos, os professores tiveram destaque durante a formação[111]. Vários comentaram que foram marcantes em suas trajetórias, enfatizando a dedicação em ajudar os estudantes. Lembraram de recomendar para um trabalho após o término do curso, pelo relato de Luísa; algo que também aconteceu na minha própria trajetória no início da carreira. Além de indicar caminhos possíveis, como para Nina e Priscila.

"O que eu ressaltaria de importante foi para além do conhecimento que a universidade me ensinou. Os professores eram grandes aliados, ajudavam bastante quando enxergavam em você um interesse pelas coisas. Tanto que [o] primeiro estágio fora da instituição foi com essa indicação e me ajudou muito. Até hoje tenho contato com alguns professores, estão nas minhas redes e sempre que eu preciso de algo, aciono eles", contou Nina.

Para Priscila, houve o direcionamento para atuar em pesquisa, área com o que trabalha desde o terceiro ano do curso. *"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, o que eu preciso para trabalhar atualmente. Não vejo outro curso que seria melhor para mim"*.

Os professores de Ana Silva receberam muitos elogios, vistos como sempre preocupados em se atualizar e sendo considerados em sua narrativa como visionários: *"os professores que tive me marcaram muito. Eram muito bons, pessoas que [...] na*

minha época já falavam sobre coisas que acontecem agora. Eram muito 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".

Débora gostava daqueles que a desafiavam no processo ensino–aprendizagem e revelou que isso ajudava a surpreendê-los quando apresentava as atividades solicitadas. Ainda comentou que: *"gostava de quando os professores estimulavam discussões entre os alunos, era bem bacana. Cada aluno tinha uma opinião a respeito de cada assunto, quando tinha debate em sala parecia um ambiente de guerra. A gente era bastante participativo e assim dava para enxergar as coisas da maneira que um colega pensava, algo que você nem tinha imaginado e agregava no dia a dia, mudando algum pensamento"*.

Diversos comentários explicitaram características visíveis em sala de aula, em especial pelas práticas pedagógicas adotadas, desde as mais tradicionais, como incentivar leitura e estimular discussões, ao realce em propor atividades diferenciadas, em que a escolha do método ajudou na aprendizagem[29,114].

Julieta ainda lembra da paródia criada, que partiu de 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 TCC inspirada nessa experiência e abordou outras formas de ensinar com jovens universitários, principalmente na vertente cultural.

Compreendo um valor em incluir formas artísticas a incentivar a aprendizagem, como ainda citou Júlio com a exibição de um filme. *"Gostava bastante dessa área de produção sonora. O professor passou um filme que era extremamente detalhado nessa parte de edição de som, coisas como passos e uso de objetos. Ele*

aplicou esse recurso para nós aprendermos sobre os sons fundamentais e coisas diferentes, uma noção que eu não teria se não tivesse visto aquele filme".

Outra menção foi em relação à interdisciplinaridade, vista por Masetto e Zukowsky-Tavares como um indicador de inovação curricular na educação superior[31]. Para Júlio, decorreu de um projeto integrador todo o final de ano e achava interessante a proposta, porque mostrava como cada disciplina podia contribuir em prol da atividade solicitada: *"achava a integração das disciplinas interessante, conseguiam fazer de uma forma que funcionava, mostrando a contribuição de cada matéria, mas era cansativo. Os projetos integradores tínhamos em dois bimestres, primeiro desenvolvíamos a ideia e depois a execução. Era uma avaliação processual interessante, porque nós conseguíamos arrumar o que era necessário, corrigir o que ainda não sabíamos ou não percebíamos, de forma didática, ao invés de fazer tudo de uma vez, errar e perder nota por causa disso"*.

Ao citar quem utilizava vários métodos, Carol disse que assim os professores ajudavam na aprendizagem. Júlio comentou sobre os diferentes métodos ativos, como rotação de funções na disciplina de Agência, fazendo com que todos deixassem a "zona de conforto" de fazer o que se sabe para algo desconhecido, o que corrobora a perspectiva de Masetto[111] sobre a aprendizagem do estudante na escolha de tais estratégias pedagógicas. Isso sem qualquer abordagem de minha parte sobre tais métodos, mas como ele trabalha na IES em que estudou, deve estar familiarizado com a nomenclatura.

"O professor separava em grupos, estilo miniagências, e dava cases *para apresentarmos soluções ou para analisarmos, trabalhando diversos aspectos, desde a apresentação, criatividade, fala, tempo. Era bastante rigoroso. Realmente nos envolvíamos no trabalho, pegávamos alguns estudos de caso bem grandes para poder ter com o que trabalhar. [...] Eu acho que esses métodos ativos ajudaram cada um a ter uma noção diferente do que se cada um fizesse o seu, apresentasse o seu capítulo e fim"*, ponderou Júlio.

O estímulo de realizar trabalhos externos com entidade filantrópica ficou marcado para Ana Silva, o que para ela foi uma forma de deixar um legado, fora a valorização em unir teoria e prática, como destacam também Scroferneker e Vitória[117]. A relação com a futura atividade profissional era indispensável para Clara, que adorava quando havia palestras com profissionais atuantes na área, uma forma de diálogo entre academia e mundo do trabalho[95]. Para ela, esses momentos de contato

com o mercado 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.

Clara também refletiu sobre as características da docência na universidade pública, ou pela impossibilidade de continuar no mercado ou nem sempre por se interessar com o que está acontecendo no mundo do trabalho para além da academia, ponderando que: *"apesar deles terem que se dedicar à vida acadêmica e não conseguirem a experiência do mercado de trabalho, o que é um pouco ruim, mas eu entendo, não tem como fazer os dois, por isso 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"*.

Alguns aspectos ficaram marcados na memória, como a solicitação de muitas atividades por parte dos professores, para Carol e Débora; em estimular a competição entre os estudantes (Brenda Couto e Júlio), serem muito rigorosos, sendo porque elaboravam uma prova difícil (Débora), ou exigirem a leitura de um texto muito complexo e até em outro idioma (Tertuliano Jaburu), ou porque não tinham medo de reprovar e dar nota baixa (Brenda Couto).

Com essas ponderações, em certos casos, essas práticas foram consideradas positivas e em outros negativas, avaliando que alguns professores não eram tão bons, ou por terem dificuldade de explorar melhor os conteúdos, o que prejudicava a aprendizagem, ou por optarem por métodos entendidos como obsoletos, assim como descreve Gil[29] sobre ainda haver pouca diversidade de práticas pedagógicas na educação superior.

Segundo Débora: *"tive professores e professores, apesar da exigência de se ter mestrado, alguns tinham conhecimento, só que não conseguiam passar para nós. Outros davam as respostas para os alunos, porque não queriam reprovar ninguém. [...] Já tinha casos de professores que realmente passavam uma prova difícil, de ter que estudar muito. Esse tipo de professor era o que mais me desafiava e era de disciplinas que eu mais ia mal, difícil de eu passar, realmente cobrava tudo o que dava em sala. Todos os livros que dizia para ler, se você não lesse se dava mal. No entanto, eu considerava isso ótimo, melhor que passar todo mundo, mas eram casos específicos, um ou dois professores apenas"*.

Por fim, algo a mencionar foi a valorização de vivência no mundo do trabalho da área profissional por parte do professor, considerando que isso é ótimo para o currículo dele. Julieta disse que: *"tive professores excelentes, que também tinham vivência de mercado, o que era ótimo por unirem tanto a parte teórica quanto a prática"*. Tertuliano Jaburu realçou a falta de vivência no "mercado" como uma deficiência na ação docente. Na minha concepção, pelo desconhecimento da identidade profissional do professor como uma atividade complexa, já explicitada por Pimenta[112].

Além de Clara, Tertuliano Jaburu refletiu especialmente sobre as características da docência na universidade pública, ou pela impossibilidade de continuar no "mercado" ou nem sempre por se interessar com o que está acontecendo no mundo do trabalho para além da academia. Pontos que se alicerçam em desafios sobre a formação docente apontados por Almeida e Pimenta[108], Zabalza[28] e Masetto[114]. Inclusive com a possibilidade de se incentivar períodos de práticas profissionais externas às IES, caso interessem aos professores, conforme proposta de Zabalza.

Como os métodos adotados pelos professores foram diferenciadores para as experiências formativas dos entrevistados, no tópico sequencial trago mais sobre essa abordagem.

8.7 MÉTODOS PEDAGÓGICOS E DE AVALIAÇÃO

As atividades práticas estiveram entre os métodos mais comentados pelos participantes, que lembraram de projetos com instituições externas, para clientes verdadeiros, de colocar a "mão na massa", como pontuou Lana, a exemplo do que descrevem Otálora, Muñoz e Bustamante[191] em seu estudo.

De acordo com Carol: *"tínhamos muitos trabalhos, sempre em grupo, o que me traz boas lembranças. Os professores tinham ótimas propostas para aprendizagem, incentivavam muito a leitura, debates, levavam estudo de caso, simulação, estimulavam trabalhos interdisciplinares e motivavam a gente a sair da universidade. Em atividades relacionadas às disciplinas, por exemplo, tivemos uma ação num asilo para realizar um trabalho de um professor. Também ficamos uma semana imersos em visita a uma gráfica, para entender seus processos. Participamos até de uma premiação de uma rede de televisão voltada ao estudante de Publicidade*

e Propaganda. Não ganhamos, mas tivemos que montar uma estrutura de jingles*, VTs, tudo necessário para a campanha solicitada. O incentivo foi grande. A universidade deu apoio em tudo o que precisávamos, até na inscrição. Os professores ficavam além do horário para nos ajudar. Lembro muito disso, do quanto que eu pude fazer ainda como estudante"*.

Foram citados ainda os seminários, com valorização da importância deles na formação, como expõe Luísa em relação à contribuição que trazem hoje à atividade profissional quando precisa fazer uma apresentação; os projetos interdisciplinares ou integrados e as visitas técnicas.

Luísa comentou que: *"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"*.

A exigência de muitos trabalhos a se realizar e por vezes longos fez parte dos relatos. Quanto a isso, Brenda Couto, Ísis Alves e Júlio disseram que havia até uma premiação para os melhores trabalhos desenvolvidos, que podia ser desde um livro até uma pizza.

"Alguns professores estimulavam competições entre os alunos, acho que tivemos numas três disciplinas. Quando recebíamos algum convidado, por exemplo, tínhamos que escrever uma matéria sobre ele ou o assunto tratado na conversa. Quem fizesse o melhor trabalho recebia uma premiação, como ganhar um livro. Às vezes, o próprio convidado era quem nos avaliava", contou Brenda Couto.

Na experiência de cada egresso, foram questionados os métodos pedagógicos que mais ajudaram em sua aprendizagem e a aula expositiva teve o maior destaque, em especial quando acompanhada por recursos tecnológicos. No caso de Débora e Júlio, trazer vídeos ajudava muito. Para ela, proporcionava uma abertura na mente. Para ele, valeu uma aprendizagem sobre edição de som, a partir de um filme, como já descrito. Na Figura 17, apresento os métodos que auxiliaram os entrevistados, por ordem de citação.

FIGURA 17 – MÉTODOS PEDAGÓGICOS

FONTE: a autora (2020).

Ao observar os métodos que mais contribuíram na formação dos entrevistados pela diferenciação de instituições particulares e públicas, percebi que egressos destas últimas falaram mais de discussão/debates e seminários; enquanto os de IES particulares mencionaram o uso de recursos tecnológicos, atividades em laboratório e desenvolvimento de produtos, provavelmente pela maior disponibilidade de equipamentos nessas instituições.

Visitas técnicas, dramatização e projetos interdisciplinares não foram métodos tão presentes na formação para a maior parte dos participantes, mas foram marcantes para quem vivenciou, tanto que surgiram nas falas durante as entrevistas. Realço que grande parte de quem citou projetos interdisciplinares era de IES particular, pois de universidade pública só quem mencionou foi Luísa.

Jogos e educação a distância também foram lembrados apenas por egressos de instituições particulares. Dos que tiveram aulas a distância, apenas Ísis Alves considerou que ajudou na aprendizagem. No geral, os relatos apontaram a preferência pela aula presencial. Nina, por exemplo, não achava importante na graduação, parecia uma “perda de tempo”; agora mudou de opinião e acredita que foi por falta de maturidade na época.

Também foram ressaltadas algumas ausências. Para Nina, deveria ter feito mais leituras, debates e seminários. Ao contrário de outros entrevistados, ela gostaria de ter realizado mais trabalhos em equipe. Clara avaliou que os métodos eram muito tradicionais, basicamente aula expositiva e prova escrita, considerado um método

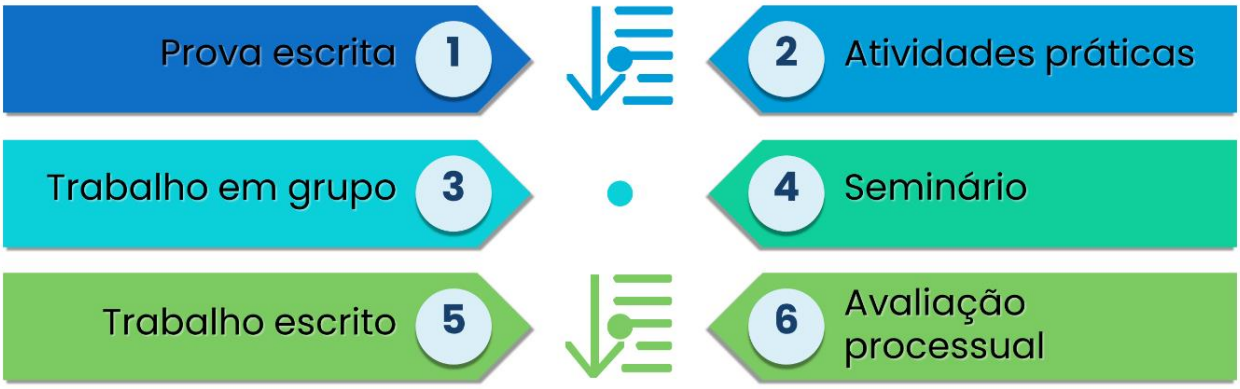
retrógrado por Nina. Já Brenda Couto, ao contrário, disse ter feito apenas uma prova escrita durante o curso. Isso mostra a necessidade de se arriscar na inovação de práticas pedagógicas, incentivada por Nóvoa[61]; e em variados instrumentos de avaliação, como propõem Muñoz e Araya[110].

Segundo Nina, *"algo que levei para a minha vida é que prova não avalia aluno, para ser muito sincera, uma forma retrógrada de avaliação. Acho que o desempenho deve ser por um todo. Às vezes, pelas perguntas específicas, o aluno não consegue se expressar bem, o que não quer dizer que não seja capaz. Então a prova limita demais a avaliação. Mesmo nunca indo na aula, se é múltipla escolha, pode dar sorte e acertar tudo, gabaritar, mas não estar apto. Mais importante fazer vários trabalhos escritos do que uma prova, por exemplo"*.

Quando perguntados sobre a efetividade de determinados métodos de avaliação, a prova escrita foi entendida como a que melhor respondia ao aprendizado do conteúdo. Atividades práticas, trabalho em grupo, seminário, trabalho escrito e avaliação processual apareceram depois, nessa ordem. No cotejo entre IES particulares e públicas, trabalho em grupo e seminário se destacaram um pouco mais nestas; enquanto os demais métodos foram equivalentes.

Júlio achou a avaliação processual interessante, porque era possível corrigir cada etapa da atividade que estava sendo realizada. Em relação à autoavaliação, daqueles que passaram por essa experiência, muitos não acharam efetiva. Já no caso da avaliação por pares, nenhum dos participantes que teve contato com esse método gostou de realizá-lo. Débora explicou que não foi bom para ela avaliar os colegas, além de difícil, gerava desavenças. Na Figura 18, trago a representação dos métodos de avaliação.

FIGURA 18 – MÉTODOS DE AVALIAÇÃO



FONTE: a autora (2020).

A utilização tanto da autoavaliação quanto da avaliação entre pares é interessante, segundo Masetto[111], para experenciar situações de atividade profissional, colaborando para expandir o autoconhecimento e perceber potenciais desenvolvidos. Entretanto, ainda são vistos negativamente como instrumentos avaliativos.

Após trazer tópicos relacionados a lembranças do percurso durante a graduação, os participantes avaliaram a formação, o que é discorrido no próximo item.

8.8 AVALIAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO

O balanço realizado pelos entrevistados resultou numa visão positiva sobre a formação, em geral, eles se consideraram satisfeitos com a graduação cursada. Alguns afirmaram que não se desapontaram com a trajetória acadêmica que tiveram. *"Fiquei satisfeito com o curso e acredito que consegui ter o conhecimento mais amplo que esperava estudando Publicidade e Propaganda. Apesar de não conseguirmos usar completamente tudo o que aprendemos na graduação na execução do nosso trabalho, ter a noção de todo o processo, de outras áreas, muda bastante a forma de executar o nosso trabalho"*, comentou Júlio.

Débora e Tertuliano Jaburu falaram da realização pessoal que o curso trouxe. Julieta e Luísa relataram a saudade que têm do período. Clara, Julieta e Nina sentem por não ter aproveitado mais, sendo que Luísa acha que deveria ter feito iniciação científica. Ísis Alves também observou o pouco contato com a parte científica no curso.

Apesar de hoje não se ver em outra área, Débora se considerou um pouco deslocada do perfil do seu curso: *"eu conseguia me expressar na parte criativa, mas não conseguia colocar no papel. Não sei desenhar, sou péssima com essa parte, e o curso era muito voltado para a criatividade, a publicidade e propaganda em si foca bastante nisso. Porém, na parte de estratégia, tinha uma identificação, talvez nesse ponto eu tenha errado um pouco em ter escolhido publicidade e propaganda. A comunicação tem várias áreas, como relações públicas, e teria menos essa cobrança"*.

Muitos apontaram que hoje enxergam que há vínculo com toda uma base proporcionada pelo curso e se comparam com profissionais da área com os quais têm contato para reafirmar esse ponto, como comentaram, por exemplo, Clara e Ísis Alves. Tertuliano Jaburu valorizou a possibilidade de reflexão, de aumento de senso crítico

e a pensar em outras perspectivas trazidas pela graduação, entendendo que a parte técnica foi desenvolvida posteriormente na prática profissional.

Ele considerou que: *"não que eu ache que elas [disciplinas técnicas] não deveriam existir, dependem muito do professor. Não que seja extremamente necessário ser do mercado de trabalho, não acredito nisso, mas um professor que entenda o mercado, o que é diferente [...]. Por outro lado, o meu curso me ajudou muito a pensar. Isso foi impagável. As disciplinas teóricas, de uma maneira geral, foram excelentes, bem como os professores. Foi tudo novo para mim, Semiótica, Estética, Teoria da Comunicação, Cibercultura. Tive sorte de ter professores extraordinários nessas disciplinas, alguns de referência na respectiva área. Percebi barreiras serem quebradas no meu cérebro. Aumentou bastante o meu senso crítico, ferramentas que me ajudaram a pensar em perspectivas diferentes, questões essenciais para um jornalista. A questão técnica, você acaba aprendendo muito pouco. Por isso falei que é meio contraditório, a parte técnica acho que de fato você aprende quando entra no mercado. Porém, já que a matéria existe, ela deveria funcionar melhor"*.

Tertuliano Jaburu ainda listou que: *"participei de grupo de pesquisa, da rádio do curso; já sabia como tudo funcionava nas disciplinas, fui com mais tranquilidade do que no início, que tinha sido um período de descobertas e desafios. Foi uma fase que mudou minha vida e sou bem grato pela universidade, época inteira de boas lembranças. Muitas pessoas reclamam que o curso não te ensina a ser jornalista de fato, pelas disciplinas técnicas. A grade e as aulas do jeito que eram foram fundamentais para mim. Sou um dos poucos que me tornei jornalista na turma, o pessoal optou por outros caminhos, como música, entretenimento, televisão, cinema. Quando entrei no curso era muito 'xiita' mesmo, queria o jornalismo impresso e trabalhar com política, bem ideia de revolucionário. Não fiz nenhum dos dois"*.

Julieta comentou que: *"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"*.

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"*.

Outros creditam à experiência de ter passado pela IES serem pessoas melhores. Para Nina, as vivências a partir da universidade ajudaram a ser mais responsável por suas escolhas. Luísa e Tertuliano Jaburu viram que pela oportunidade de ingressar no curso sentiram que a condição de vida mudou para eles. Ela comentou: *"tudo teve origem na formação em Relações Públicas. Enxergo muito mais o meu valor e o valor que a formação teve para mim"*.

Olhando para trás, Ana Silva não encara que houve qualquer sacrifício durante o período em que esteve na graduação, apesar de na época lembrar que se esforçou muito: *"lembro de ler bastante e de fazer várias resenhas, além de reflexão em sala de aula. Foram diversos xerox para tirar e de viver com pouco dinheiro"*. Já 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"*.

Tertuliano Jaburu aprovou o foco na teoria proporcionado pelo curso, enquanto Nina valorizou o foco na prática. Carol disse que a teoria estava afastada do que se praticava no mundo do trabalho profissional, exemplificando sobre a falta dos softwares utilizados para fazer cálculos em mídia. *"Acho que seria válido a gente ter a inserção desse material, de saber calcular de maneira mais otimizada. Apesar de eu saber fazer sem o programa, no dia a dia é humanamente impossível. Se eu fosse ensinar, levaria mais essa prática, por que se bater por coisas que o mercado já resolveu? Na universidade, às vezes, é muita teoria, algo que não se pratica mais"*.

Ísis Alves considerou que seu curso se voltava ao "mercado", mas havia equilíbrio entre teoria e prática: *"tinha tanto gosto da parte teórica quanto da prática;*

lá na universidade, ambas estavam bem divididas. As matérias práticas foram bastante importantes para reforçar a minha aprendizagem da teoria". Brenda Couto, no caso, gostaria de ter tido mais teoria. Esses apontamentos demonstram uma necessária integração teoria–prática, que leve a uma práxis da comunicação, conforme Barros[137]. Corroborou Carol: *"por isso eu colocaria como uma obrigatoriedade dentro de todas as matérias do curso terem aulas mais práticas, com mais integração da teoria com a prática. Não é para deixar de existir, mas para ajudar a pessoa a chegar no mercado sem essas dificuldades que eu tive"*.

Segundo Brenda Couto: *"a minha universidade tinha foco na prática, até senti dificuldade depois que terminei pela falta de teoria (o que percebi ainda mais quando entrei no mestrado e era o contrário, extremamente teórico). Minha maior lembrança é da matéria de Teoria da Comunicação, que realmente mudou o modo de encarar a profissão [...]. Porém, considero um ponto forte do curso o desenvolvimento dessa parte prática, que não sei se agora os alunos conseguem ter. Havia uma grande preocupação com esse lado, uma exigência muito maior dos professores. Só vejo que faltou relacionar com a teoria, pois acabei sentindo falta de ter essa base, que é importante na nossa atuação profissional. Por isso eu gostava das disciplinas teóricas, ver que iam além do textual, que existia algo maior por trás do fazer da comunicação, ao contrário de alguns colegas, que reclamavam e preferiam as práticas. Realmente, as matérias práticas ajudaram a desenvolver o lado profissional, avaliavam o texto, a postura, mas nem sempre aliadas à teoria"*.

Lana comentou que: *"vi pessoas que faziam Jornalismo em outros lugares ficarem presos somente à teoria e jornalismo é muito prático. É importante ter oportunidade de fazer as coisas, não só ficar vendo. Tive bastante isso lá no curso. Tinha a teoria e a prática, era uma relação das duas. Levei isso para a minha vida, de aplicar o que aprendi. Agora, no meu trabalho, por exemplo, eu faço produção, reportagem, já atuei na parte de edição. Cheguei com facilidade para trabalhar, por conta das habilidades que o curso me trouxe, como escrever textos, pensar fora da caixa. Vejo minha formação da melhor forma possível, em especial pela base que tive, 50% da minha atuação hoje. Talvez se não fossem esses quatro anos, eu seria mais limitada, teria um pouco mais de medo e quem sabe seria menos ousada"*.

Clara e Nina, em suas reflexões, demonstraram pontos contraditórios entre a universidade e a formação. Clara em dúvida se teria sido melhor ter estudado em universidade particular ou não, por ter interesse num foco mais mercadológico, pois

sentiu dificuldades com o foco teórico da universidade onde estudou. *“Não me considero uma pessoa muito acadêmica e senti falta de coisas de mercado que eram o meu objetivo. Isso durou a minha graduação inteira, eu aprendi a levar, só que sempre senti falta”*.

Nina, mesmo afirmando que não é a universidade responsável por fazer o profissional, gostaria de ter estudado numa instituição de maior prestígio social. Esse conflito indica a tensão que sente até hoje, mesmo tendo construído uma carreira de sucesso na área. *“Entre as opções de universidades particulares que eu tinha aqui, com algumas havia um pouco de preconceito [...]. Sabia que essa escolha teria a consequência de exigir de mim alguns diferenciais para atuar no mercado. Tinha isso claro na minha cabeça. Por ser uma universidade particular, no meu conceito, eu não seria a primeira opção como profissional, então precisava correr atrás [...]. Aí fiz um concurso de estágio na prefeitura para assessoria de imprensa da Saúde e Defesa Civil. Fiquei superfeliz, porque passei em terceiro lugar. Nem estava estudando numa pública, com um ensino mais forte do que o meu, e consegui”*.

Nem sempre alguém que estudou em grandes universidades vai conquistar tudo que se entende como ideal para um profissional, assim como o oposto, pois depende dos próprios interesses pessoais e profissionais, bem como outros fatores para além da formação. Características que vão ao encontro de se ter um projeto claro por parte das IES, num contexto de crises de hegemonia e institucional explicitadas por Santos[49].

O mundo do trabalho tem relativizado os diplomas[35,104,105], sendo que certas organizações não utilizam como critério em seus processos seletivos um curso superior. A experiência calcada na trajetória de vida das pessoas, com as competências desenvolvidas ao longo do tempo são mais importantes que diplomas.

Nessa questão, apesar de afirmarem satisfação com o curso, Carol e Tertuliano Jaburu acreditam que se tivessem estudado em outra área de conhecimento, considerada por eles como mais sólida no mundo do trabalho, hoje teriam mais oportunidade de atuação profissional ou retorno financeiro, o que, na verdade, não significa necessariamente uma probabilidade maior nessa ou naquela profissão. Em vista disso, um tempo depois de formado, Tertuliano Jaburu até ingressou no curso de Ciência da Computação, mas acabou desistindo.

Carol explicou que: *“na época em que iniciei o curso, ainda não era moda fazer Publicidade e Propaganda. Sou de uma turma que conseguiu se colocar rápido*

no mercado, depois popularizou e, principalmente com as redes sociais, os influencers*, o mercado sobrecarregou e hoje não tem vaga para todo mundo. Eu consegui emprego, não fiquei sem trabalhar por muito tempo. Porém, a remuneração não é compatível com outros estados [...]. Se tivesse estudado numa área mais sólida, como Engenharia, Direito, Medicina, estaria economicamente mais estável agora, pois existem mais possibilidades, principalmente no mercado local, pela grande demanda em cidades menores. [...] Ainda assim, tenho uma satisfação pessoal de ter estudado no que gosto de trabalhar. Não me arrependendo do curso, nem me frustrei com a formação. Sou muito feliz com o meu trabalho, tanto que montei minha própria empresa para não sair da comunicação, mas tenho consciência de que é uma área prostituída aqui, porque não tem mercado para todo mundo"*.

Considerei alguns comentários feitos pelos egressos como conselhos para o curso. Identifiquei que certas sugestões iam ao encontro de uma organização da matriz curricular. Com exceção de Clara, que egressou como bacharel em Relações Públicas, apesar de ainda ter cursado os primeiros anos pela diretriz curricular das habilitações; os demais entrevistados têm diploma em Comunicação Social.

A respeito do tronco comum, Lana comentou que se compartilham muitos conteúdos entre as áreas de Comunicação, pela própria experiência de ter estudado com a turma de Publicidade e Propaganda e até ter trabalhado com isso. Samuel entende que as mudanças no currículo do curso de Jornalismo fizeram com que agora a formação seja mais técnica. *"Hoje eu prefiro estar na comunicação, não apenas no jornalismo, pois posso transitar bastante, o que se aplica aos públicos com os quais eu lido, penso em materiais que são para comunidades do interior do estado, como de indígenas, além de pesquisadores de mudanças climáticas. Os desafios são constantes, preciso pensar em coisas novas, planejar e colocar em execução. Nesse sentido, o curso me mostrou diversas possibilidades"*.

Luísa via uma possibilidade de sair com outro diploma na mesma área, o que acabou não sendo possível em sua universidade mesmo antes do fim das habilitações. Ela narrou que: *"desde a época de estudante, acho que também deveríamos nos integrar aos cursos de Publicidade e de Jornalismo, inclusive no sentido de outra diplomação. Isso sempre foi muito difícil, mesmo quando estudei e tudo era Comunicação Social. Não vejo porque, por exemplo, eu não poderia ficar mais dois anos e sair com o diploma de jornalista. Estava tão distante assim? Na minha universidade sim. Tinha a Teoria da comunicação do jornalismo e a dos outros cursos"*.

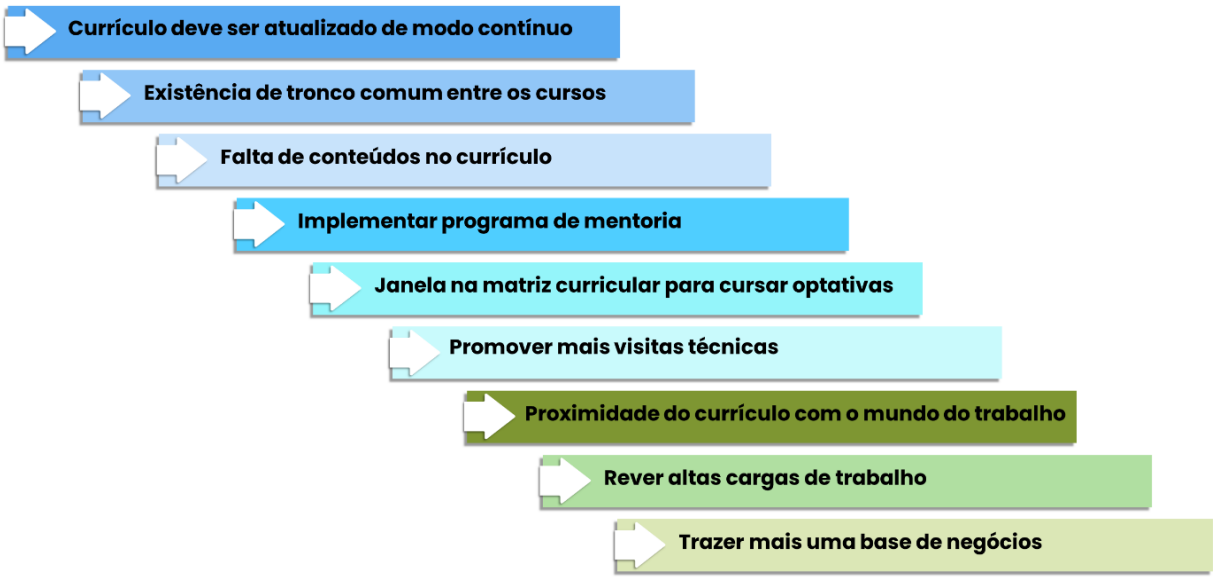
Essas considerações fizeram parte das discussões em torno da elaboração das diretrizes curriculares de autonomia dos cursos da área de Comunicação, como descrevi no capítulo 6. Barros[137] também teve essa preocupação com o destaque da prática em detrimento da teoria na nova configuração dos projetos pedagógicos, refletindo sobre dimensões que devem ir além da técnica na formação do estudante. De igual modo, o autor espera que o vínculo dos cursos ao campo comunicacional se mantenha pela necessária interdisciplinaridade das subáreas.

Outros conselhos foram no sentido de ajudar o egresso durante a graduação, como implantar um programa de mentoria, que auxiliaria o estudante a ter mais clareza no caminho a seguir, como indicado por Luísa, pela própria dificuldade que sentiu, como 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"*.

Júlio acredita que deve haver mais visitas técnicas ao longo do curso e se reavaliar a alta carga de trabalhos a se realizar. Ainda recomendou que haja mais *feedback* aos estudantes sobre a avaliação periódica respondida por eles, principalmente na reelaboração do currículo. *"O currículo demorou para ser atualizado. Um ano depois que saí foi alterado com novas matérias, [...] que já eram atuais quando estudava, e seria legal ter, mas que o curso não cobriu, porque o currículo não era tão novo quanto deveria ser. Fiquei sabendo disso porque estava trabalhando na instituição, não teve nenhuma discussão antes, não lembro de ter nenhum* feedback *do curso, a partir do questionário de satisfação que fazíamos todo o final de ano. Nós preenchemos desde o primeiro ano e a mudança que ocorreu foi súbita, sem se basear nisso. Acompanhei alunos de outras turmas, mais novas que a minha, enquanto eu avançava, e eles tinham o mesmo conteúdo, os mesmo trabalhos, os mesmos projetos que nós tínhamos"*.

A coordenação do curso também não foi vista satisfatoriamente pelos entrevistados. Carol comentou que não ajudava o estudante a revolver problemas e Luísa considerou ausente. Elenco na Figura 19 alguns dos conselhos compartilhados pelos egressos.

FIGURA 19 – CONSELHOS PARA O CURSO



FONTE: a autora (2020).

Ana Silva tratou de competências que precisam 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".*

Com relação a habilidades em jornalismo, Brenda Couto disse que não é possível formar o profissional apenas para a imprensa hoje, ele tem que entender também de marketing. Pontos que voltam a se referir sobre a polivalência[173] da área de comunicação e a hibridização das subáreas[165,167].

Sobre as vivências que tiveram em suas trajetórias, apareceram conselhos em geral para futuros comunicadores. Nina recomendou que os estudantes aproveitem o máximo que puderem do que a IES tem a oferecer, lembrou que o momento da graduação é de aprendizagem e erro, além do primeiro lugar para se construir *networking*. Ana Silva acredita que, ao sair da graduação, deve-se estar preparado para tudo.

"De tudo o que eu aprendi, a profissional que sou se deve às oportunidades que eu tive na vida. Se não tivesse escolhido Jornalismo, ido para a universidade, eu

não seria a pessoa que sou hoje, profissionalmente falando. Aprendi e amadureci muito nesse caminho. Foi importante esse primeiro contato que tive com um novo mundo, entre sair de um colégio e ir para uma universidade. É um gap *grande de responsabilidade, de começar a ter autonomia. Comecei a me definir como pessoa, como ser humano, consegui ter meu primeiro emprego, o estágio, fazer as minhas conexões um pouco mais profundas com pessoas fora do meu círculo. Qualquer que seja a instituição que a pessoa optar, acho que precisamos usar o máximo e sugar tudo o que pudermos. Entender quais são as possibilidades que a universidade te oferece, entender que aquele período é um momento de aprendizado, de erro, que você precisa conhecer pessoas, é seu primeiro* networking *e, talvez, o mais importante, porque dali você será lembrado para sempre. Daria esse conselho para as pessoas realmente aproveitarem essa oportunidade, e não acharem que é cedo demais. [...] todas as oportunidades e experiências que eu tive a partir da universidade ajudaram a me tornar um ser humano responsável pelos caminhos que escolhi"*, emendou Nina.

O ingresso e as vivências no mundo do trabalho tiveram diferentes nuances para os entrevistados e, no tópico seguinte, apresento as experiências narradas desde essa perspectiva.

8.9 INSERÇÃO NO MUNDO TRABALHO E INFLUÊNCIAS NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Antes da entrada na graduação, metade dos entrevistados já tinha ingressado no mundo do trabalho em diversos ramos, como vendas, informática e Priscila como professora de balé, ou em atividades relacionadas à área de comunicação, a exemplo de Julieta, Lana e Nina.

Ao longo da graduação, após já estar atuando profissionalmente, Nina ficou no curso porque queria o diploma, não era mais tanto pelo conhecimento, porque disse ter aprendido muito no mundo do trabalho mesmo. Para Lana e Samuel o diploma também era importante, mesmo sem essa obrigatoriedade para atuar como jornalista.

Lana, Nina e Samuel lembraram que foi quando estavam no curso que houve a queda do diploma, o que foi marcante para Lana. *"Obviamente a gente não recebe isso como uma boa notícia, mas eu também não cheguei a desanimar. Depois pensei que, como não tinha contato com esse mundo, não conhecia ou era amiga de*

jornalistas, sem qualquer experiência, precisava de uma formação na área, ter o curso de Jornalismo mesmo, nem que fosse para atuar num jornal menor".

Durante a graduação, o estágio foi uma porta para o início da carreira tanto antes quanto após a formatura para metade dos entrevistados. Carol, Ísis Alves e Samuel explicaram que conseguiram se colocar rapidamente na área, ao contrário de Luísa, que sentiu uma demora para alcançar uma colocação satisfatória, pois tinha outros objetivos profissionais e acabou fazendo estágio na própria universidade.

"Meu currículo demonstrava a dedicação em atividades mais acadêmicas, sem valor para quem estava me entrevistando [...] essa percepção me levou a entrar num programa, parecido com um trainee*, de uma rede de varejo, para virar gerente de loja. Foi uma experiência muito bacana, aprendi muita coisa, mas não era o meu perfil [...]. surgiu uma oportunidade para trabalhar na área de comunicação de um órgão público [...]. Fui indicada por uma professora que também tinha sido orientadora do meu trabalho de conclusão de curso. [...]. Pude resgatar estudos dentro da comunicação pública e ver o meu lugar como relações-públicas numa instituição, pensando uma comunicação pública de fato, diferente do que tinha visto na graduação. É esse ponto que conto como o verdadeiro início da minha trajetória profissional. [...] Essa experiência na área pública me conquistou e fez com que me tornasse concurseira. Não tinha gostado de trabalhar no varejo, não me identificava com o mercado privado, então meu caminho foi definitivamente para o setor público"*, discorreu Luísa.

A importância de se realizar estágio apontada pelos narradores é corroborada por Clara, Priscila, Samuel e Tertuliano Jaburu. Vejo o estágio como uma possibilidade de interlocução com o mundo do trabalho, primordial na perspectiva de uma formação acadêmico-profissional, como pontua Zabalza[16]. A importância do estágio foi reforçada pelos participantes e também é uma maneira dos cursos estreitarem o diálogo com as organizações.

No caso de Carol e Tertuliano Jaburu, o trabalho foi conquistado por uma indicação recebida após a realização de um estágio. Apesar de Tertuliano Jaburu ter levado um tempo para ser contratado, porque ainda não tinha concluído o curso. *"Acho que dei muita sorte com as pessoas que conheci. Talvez por me dedicar bastante em meu trabalho, sempre tive reconhecimento. [...] Todas essas oportunidades acredito que começaram no curso de Jornalismo, que me fez mudar a situação de vida que eu tinha, de onde eu vim e consegui chegar depois, foi bem*

importante para mim. Tenho vários colegas que têm diversas queixas em relação ao curso, é a realidade de cada um, para mim foi ótimo. O curso na universidade pública mudou a minha vida em vários pontos. Inclusive, para o trabalho que faço hoje, vejo em especial a contribuição da formação com relação à consciência crítica que, na verdade, é a base do nosso trabalho no jornalismo".

Outros participantes foram efetivados ainda quando eram estudantes, a partir do estágio em que estavam, caso de Ana Silva, Julieta, Júlio, Priscila e Samuel. *"Na época fiquei em dúvida porque já seria contratada ainda enquanto estudante, tendo essa única experiência de seis meses de estágio durante o curso, e considero muito importante fazer estágio na graduação"*, explicou Priscila.

Nina desenvolveu um blog durante o curso, *"notei que o mercado já estava começando a entender o digital, surgiram as blogueiras no período. Estava tendo aula de mídias e percebi que precisava ver o que queria fazer, ainda naquela sensação de passar por tudo. O jornalismo abre um leque de oportunidades, de você conseguir transitar por diferentes áreas. Acho que todas as minhas oportunidades de trabalho foram decorrentes do curso. O blog, por exemplo, não teria feito sem a universidade, se não tivesse dentro daquela matéria, naquele momento em que eu estava"*. Isso ajudou a ser contratada por uma empresa e ter um rápido crescimento profissional. Débora contou que participou de um recrutamento interno onde trabalhava durante a graduação e conseguiu ser transferida para a área de marketing quando se formou. Ísis Alves disse que só começou a trabalhar após a conclusão do curso.

Durante a graduação, Samuel ingressou como servidor público numa secretaria de estado, quando explicou que estudava Jornalismo, foi alocado no setor de comunicação de um hospital. Luísa e Brenda Couto também tinham interesse em seguir esse caminho, no entanto, só a primeira acabou ingressando na carreira pública. A segunda contou das dificuldades para se colocar no mundo do trabalho, comparando-se a amigas formadas com ela para comentar que acabou entrando tarde na profissão, o que a prejudicou em algumas oportunidades.

Nas diferentes experiências narradas durante a trajetória profissional, os participantes reconheceram o vínculo com uma base vinda do curso realizado. Clara percebeu isso quando começou a trabalhar: *"o que aprendi de fato com o curso foi a questão dos públicos, de ter um relacionamento com eles, como identificar, de como se comunicar, de que forma, para ser da melhor maneira para a marca. [...]. Foi algo que surgiu depois de eu estar trabalhando, aí tenho a sensação de consegui juntar*

essas coisas e ver que tive toda uma base. Não foram coisas específicas, mas a base da comunicação, das teorias de relações públicas, foi tudo muito sólido, as atividades específicas eu fui aprendendo mais na prática".

Para Priscila, a relação aconteceu no ano das Olimpíadas, quando participou de uma pesquisa sobre a imagem do Brasil no exterior, considerada um marco na sua carreira no instituto onde trabalha. *"Foi uma pesquisa muito desafiadora e intensa, muito importante para mim. Com ela acabei percebendo a ligação do meu trabalho com o curso de Relações Públicas, apesar de não diretamente, por ser uma parte menos tradicional do que outras na área. A gente aprende sobre pesquisa no curso, então faz parte da Comunicação, mas não chega a ser um trabalho com a comunicação da empresa"*.

Vários participantes lembraram de conteúdos que estudaram e os ajudam agora no cargo que têm. Brenda Couto exemplificou que: *"agora estamos produzindo um* podcast*, tem bastante a questão do rádio e estou utilizando algumas técnicas que estudei no Jornalismo. Comecei a aplicar coisas mais práticas da área que eu achava que nunca ia trabalhar na vida, relembrando conhecimentos do curso, como nessa parte do rádio, de TV [...] ter essa base faz diferença neste trabalho. [...]. Percebi que coisas que você aprende durante a sua graduação podem ser usadas no resto da sua vida. Desenvolvi habilidades que eu apenas poderia ter conseguido no meu curso, principalmente nessas questões da prática. Depois que trabalhei na área educacional, notei como é importante passar pela universidade para ter um amadurecimento, tanto como pessoa quanto profissional. Vejo que fez muita diferença para mim"*.

Para Carol, *"é difícil não relacionar as disciplinas com o que faço agora, principalmente a parte de materiais gráficos. Aprendi no curso sobre compra de mídia, aprimorei muito mais no mercado de trabalho depois; mesmo assim, enxergo que tive as noções principais no curso. Quando se é leigo, de fora da área, não sabemos como funciona TV ou rádio. Esse realmente foi um aprendizado, ajudou muito nos estágios, porque a gente chega 'cru'. Então foi importante para mim. [...] essa base do curso foi muito importante"*.

Débora disse que: *"quando o meu chefe me pede para trabalhar com mídia externa, tenho propriedade para falar o que eu acho desse veículo de comunicação, se ele é importante, se vai atingir o nosso público, se vai aumentar o nosso ROI [retorno sobre o investimento] ou se vai ser só um gasto que não trará retorno. Acho*

que se eu não tivesse feito Publicidade e Propaganda não teria essa propriedade de explicar isso".

Ter passado por todos os departamentos de uma agência durante o curso foi importante para Ísis Alves: *"tive essa noção muito profunda do que dava para fazer, quais eram minhas opções de atuação no mercado. Publicidade e Propaganda é um curso em que você não faz nada sem a ajuda dos outros, tínhamos trabalhos longos em todos os semestres, em equipe, desde o primeiro período, e eu sempre pegava a liderança dos grupos. Isso foi muito importante para mim e vejo a diferença de meus colegas de trabalho agora, por exemplo. Ter passado em cada departamento de uma agência dentro da universidade, fora a questão do relacionamento interpessoal, ajuda na minha rotina de trabalho. Consigo compreender mais as dificuldades dos outros colegas, mesmo não sendo a realidade do departamento em que eu atuo hoje, porque a noção teórica de como funciona, eu sei. Foi algo que gerou em mim mais empatia em relação aos colegas de trabalho"*.

Na memória de Samuel permaneceu uma leitura importante que fez na graduação. *"Uma disciplina que também me marcou muito foi a de Teorias da Comunicação. Lembro de ler aquele livro do Wolf, que tinha esse título. Cheguei a fazer uma apresentação sobre o livro na disciplina. Hoje que estou na coordenação do setor de comunicação do instituto, penso nessas coisas que estudamos. Como expliquei, trabalho muito com planejamento, preciso pensar como vai ser realizado, não tanto com a execução, e vejo que aplico profissionalmente muito do que aprendi no curso no meu cotidiano, tanto questões teóricas quanto práticas, em especial pelos trabalhos que tínhamos para fazer"*.

Outra questão bastante ressaltada nos relatos foram as dificuldades pelas quais passaram. Entregas incorretas a clientes, gerenciamento da equipe, enfrentar demissões, trabalho desgastante, falta de entendimento dos superiores sobre a área, mudança de cidade, casamento, nascimento de filho, adoecimento, falecimentos de familiares, as incertezas trazidas pela pandemia, foram algumas descritas.

Um ponto identificado a partir das narrativas foi que a metade dos entrevistados tem pessoa jurídica constituída, seja para a atuação na organização onde trabalha, seja para prestar serviços para clientes. Samuel percebeu que assim sente mais liberdade como profissional: *"posso realizar outras atividades esporádicas e ter maior flexibilidade de horário. Esse é um outro momento na carreira, que é o de fortalecer a minha empresa, ter outros clientes. Penso que foi uma decisão bem*

relevante, pois vejo que ser empreendedor foi a melhor opção para mim. Passei por organizações privadas, pública e agora estou no terceiro setor. Transitei nos vários setores e hoje tenho essa liberdade como PJ. O instituto me coloca a possibilidade de construir os processos, a pensar em procedimentos, em formas de aplicar os elementos, porque não existe nada definido, é uma organização que motiva bastante. Gosto dessas várias possibilidades que a comunicação me proporciona. Não só de conhecer pessoas, mas de saber sobre diferentes temas e de trabalhar a informação, é isso que mais me fascina na área, a busca de informação, de conhecimento e o curso que fiz teve um impacto bem positivo nisso".

Já Carol explicou que é uma forma de ter uma segurança caso seja desligada da empresa, porque nem sempre a recolocação é fácil e, sendo demitida, fica sem fonte de renda. *"As duas demissões que sofri foram momentos muito difíceis. Deu um desespero, principalmente quando fui desligada faltando um mês para eu casar. Particularmente, não tive problema em voltar para o mercado de trabalho, mas esse é um medo que sempre tenho. Atualmente, por exemplo, se eu for desligada, não sei se seria fácil me recolocar, apesar de não ter tido dificuldade nas outras ocasiões. Por isso, tenho buscado um caminho para me precaver em relação a isso e montei com dois sócios uma agência de marketing, como pessoa jurídica. Atendo pequenos clientes, especificamente empresas que não têm condições de manter um núcleo de comunicação dentro da sua estrutura, além da falta de grana para pagar uma agência de publicidade, às vezes, com um valor exorbitante. Pegamos esse nicho de clientes com demandas de comunicação e que não sabem para onde correr. Percebemos essa oportunidade no mercado em conjunto com a CLT"*.

Julieta e Tertuliano Jaburu também têm suas empresas e já atuaram bastante como freelancers, mas hoje estão contratados. Quando entrevistei Julieta, tinha recém-ingressado numa organização a partir de uma vaga que estava no LinkedIn. Disse que buscou um emprego formal por considerar os direitos trabalhistas um diferencial como profissional.

Projetos pessoais paralelos estão sendo mantidos por três participantes. Débora também trabalha como modelo *plus size* e *digital influencer*. Já Lana, desde a graduação, é professora de inglês. Nina continua com o blog criado ainda durante o curso, o que foi determinante em sua inserção profissional no mundo dos *influencers* e hoje mantém o canal com a ajuda de colaboradores, tendo sempre acreditado no potencial do projeto.

“Minha estratégia no mercado influenciador hoje é ter vários editores que escrevem para mim. Ensino o passo a passo para eles, de como subir o conteúdo, tudo o que eu sei de marketing digital, de SEO, apresento a plataforma para eles e vendo o conceito do projeto. [...] Foi a forma que consegui achar de continuar ali, porque continuo acreditando que a questão do blog é muito importante [...]. Acredito na parte orgânica, de eu ser achada assim dentro das redes, o que futuramente rende uma verba extra entrando. Nisso está a vantagem. É uma forma de eu conseguir movimentar algo meu que acho que pode dar resultado, também uma forma de co-branding*, de ajudar meus amigos, alguns que estão desempregados, a conseguirem uma oportunidade dentro do mercado”*, comentou Nina.

Um interesse pessoal por fotografia para Júlio, traz a reflexão sobre possíveis mudanças de trajetória. *“Já pensei em fazer um* book *e realmente virar fotógrafo. Fiz um aniversário de um sobrinho e percebi que nesse tipo de trabalho eu não daria tão certo assim, fazer festas de aniversário não é tanto a minha cara. Se continuar com a fotografia vou para lados mais artísticos. No design gráfico, quero colocar um ponto final e talvez ir para experiência do usuário (UX), interface do usuário (UI), ou uma área diferente, estou ainda tentando definir melhor”*.

No percurso da carreira, foi possível identificar algumas variações de trajetória. Brenda Couto trabalhou muitos anos com marketing educacional e depois de decepções na instituição onde atuava, mudou para a área de relações governamentais, algo com o que nem pensava trabalhar. Samuel abandonou a estabilidade da carreira no setor público e, com a própria empresa, hoje se considera empreendedor. *“Tem-se muito aquela visão do concursado, de ter um trabalho certo, uma garantia. Quando saí para o instituto, sabia que não teria o mesmo nível de estabilidade, foi um momento de reflexão. Já não estava no setor de comunicação do hospital em função de mudanças na secretaria do estado, mas num setor administrativo. Entrar para o instituto era a oportunidade de voltar a me dedicar à comunicação em si”*.

Já a mudança de cidade trouxe desafios na vida pessoal para Ana Silva. Apesar de ingressar como servidora pública na área de relações públicas em outro estado, acabou desistindo para entrar na carreira militar, cheia de exigências a seguir, para voltar à cidade natal. Ela conta que como assessora na área militar *“era muito institucional, cerimonial, protocolo, questões levadas muito a sério por eles. Precisei aprender bastante sobre isso. Foi bem puxado, no sentido de regras a seguir”*.

Tertuliano Jaburu não achou que houve alteração na carreira, pois sempre se manteve no jornalismo, no entanto, chegou a ingressar em curso superior da área de computação após se mudar de cidade. *"Minha namorada veio primeiro para o interior de São Paulo e eu ainda fiquei um ano a mais para concluir o mestrado, aí casamos. Fiquei uns quatro meses lá, dei sorte e consegui emprego logo numa TV, para cobrir férias. O mercado na cidade é muito pequeno e não me adaptei ao tipo de jornalismo que faziam. Não era algo que pensava para o meu futuro profissional. Fizeram uma proposta para eu continuar, mas achei melhor tentar um emprego na capital ou fazer outra coisa. Cheguei a entrar no curso de Ciência da Computação, fiz dois semestres e não terminei"*.

Clara, Ísis Alves e Nina disseram que há alterações constantes na área de comunicação[165,183]. Tanto que Nina falou da importância da leitura e de se estudar inglês. Ana Silva refletiu sobre a necessidade do profissional buscar se adaptar a realidades encontradas na comunicação da empresa para fazer o que é necessário. Para Tertuliano Jaburu, a realidade de uma redação jornalística não é fácil. Samuel destacou gostar das amplas possibilidades que a comunicação proporciona, tanto que prefere não estar restrito apenas ao jornalismo.

Alguns entrevistados apontaram que se encontraram na profissão. O marco para Luísa se identificar como relações-públicas foi quando conseguiu enxergar uma comunicação pública de fato, diferentemente do que tinha vivenciado durante a graduação, quando só via exemplos focados em grandes empresas. Esse reconhecimento profissional se sobressaiu em sua trajetória na carreira.

Com relação ao futuro, percebi a necessidade que se tem de expandir horizontes. No caso de Lana, o desejo é uma experiência profissional internacional. Clara gosta muito de trabalhar com comunicação interna, mas decidiu cursar uma especialização em Marketing estratégico para ampliar suas possibilidades, em especial por ter sentido deficiência em sua formação em certos aspectos que identifica mais na Publicidade e Propaganda do que em Relações Públicas.

Um ponto que surgiu em diversos relatos foi o desejo de ser professor, sendo que Ísis Alves e Tertuliano Jaburu já atuaram na docência. Porém, Ísis Alves explicou se sentir mais próxima do mundo profissional da área e menos do acadêmico hoje. Por outro lado, Brenda Couto e Clara não querem seguir essa trajetória e nem uma carreira acadêmica, o que para Priscila é um desejo.

“Ainda não consegui fazer uma pós-graduação, o que é até uma frustração. Tenho muita vontade de voltar ao ambiente acadêmico. Na época em que fiz a monografia, notei o quanto isso me interessava, só que, por conta do trabalho, não consegui. Futuramente, penso em fazer um mestrado, não descarto a possibilidade de seguir para a docência. Já tive dois convites para participar de aulas na universidade em que estudei, quando fui conversar com os alunos. Continuo tendo contato com professores e colegas que trabalham lá. Gostei bastante de fazer as palestras, tanto que surgiu o interesse em um dia talvez ser professor”, relatou Samuel.

Luísa, que estava concluindo o mestrado na mesma universidade da graduação quando entrevistada, gostaria de conciliar a atuação como profissional da área com a docência: *“acredito que a atuação profissional vai me permitir ser uma professora melhor e vou ser uma diretora melhor porque dou aula. Vejo as duas coisas interligadas, é a contribuição que eu posso dar nesse sentido. Quero experimentar esse caminho da docência, sem dúvida sei que é difícil e dá muito trabalho, então é uma competência a desenvolver melhor, para ser uma boa professora”*. Priscila também deseja seguir para a docência e já pensa em fazer mestrado.

Nesse aspecto, vários participantes comentaram sobre a pós-graduação. Alguns já cursaram ou estão realizando especialização ou mestrado. A pretensão em continuar os estudos se manifestou nas narrativas, tanto por passar pela experiência efetivamente quanto em participar de disciplinas ofertadas em programas de pós-graduação; além da vontade de alguns em seguir para o doutorado.

A busca pela aprendizagem, seja em educação formal, seja em cursos livres, foi uma necessidade, como expressado por Luísa. A deficiência em alguma temática não aprofundada durante a graduação para auxiliar na atuação profissional foi explicitada por Carol; o anseio em continuar aprendendo (Tertuliano Jaburu) ou até em buscar *networking* (Clara) foram outras motivações expressadas nas narrativas.

Nina afirmou que essa busca pela aprendizagem “*é algo do meu perfil, de ir atrás de fazer cursos que me complementem no mercado mesmo, porque tudo muda muito rápido, principalmente na nossa profissão. Fiz vários ligados ao digital, como Gestão de mídia, em especial quando era algo bem novo ainda. Não tinha nem como eu exigir da minha universidade naquele momento, acho que hoje existem mais cadeiras sobre isso, diferente de quando estudei”*.

Na caminhada dos participantes pela graduação ou pós-graduação houve menção às IES como estudantes e egressos, sobre o que discorro na sequência.

8.10 RELACIONAMENTO COM A IES

Desde antes da escolha do curso se estabeleceu um vínculo com a IES para alguns entrevistados. Julieta participava de um projeto esportivo da universidade onde depois estudou e disse que nem imaginava isso acontecer. A valorização da educação pública também se fez presente em certos relatos, em especial em instituições consideradas de renome, como para Clara e Luísa.

A decisão pela universidade particular onde fez a graduação, no caso de Ísis Alves, foi pelo ingresso antes de concluir o ensino médio, pois foi aprovada no vestibular e teve essa possibilidade, apesar de considerar que entrou muito cedo, com 16 anos, o que revelou não fazer se fosse hoje.

Na época, queria sair logo da escola por estar passando um momento de muito sofrimento pessoal. *"Considerei como um momento duplo na minha vida. Ao mesmo tempo em que eu tive que crescer bem mais rápido, porque dentro da universidade é tudo diferente; também havia toda aquela liberdade que se tem quando você não está mais na escola. Precisei administrar muito bem essa situação. [...] No entanto, olhando agora, não sei se teria feito essa escolha de entrar tão nova, acho que não é uma idade muito propícia para você decidir o que vai fazer pelo resto da sua vida"*.

No entanto, após o primeiro ano do curso, por influência de colegas e professores que não valorizavam o futuro profissional, Ísis Alves resolveu trancar a matrícula e prestou outro vestibular para Arquitetura e Urbanismo, depois de um ano descobriu que queria mesmo Publicidade e Propaganda e retomou os estudos.

"Hoje eu me identifico muito com o que faço profissionalmente, gosto da minha rotina. Lógico que nem todo trabalho é perfeito, mas a formação que tive foi o primeiro passo para eu chegar onde estou atualmente, atuando com marketing digital, que foi algo muito positivo na minha carreira e de que gosto bastante. [...] A visão que eu tinha no início da graduação [...] era ser redatora de agências gigantescas [...]. Modificou bastante o que eu queria ser; no entanto, estou bem satisfeita com minhas escolhas até o momento", contou Ísis Alves.

Ao contrário, Júlio concluiu a graduação com mais idade, porque mudou da instituição pública, onde desistiu de estudar Química, para uma particular. A escolha da IES foi para não aguardar mais tempo para começar a estudar Publicidade e

Propaganda. Até hoje ele trabalha nessa instituição, tendo começado como estagiário. Por ser funcionário, tem a possibilidade de realizar cursos com desconto.

Brenda Couto também ingressou mais tarde na graduação, porque não conseguia passar no vestibular da universidade pública, mesmo após diversas tentativas, e acabou sendo incentivada pela mãe a ir para uma particular, onde depois chegou a trabalhar por um período. Algo que valorizou em sua formação foram as disciplinas institucionais ofertadas na universidade, como de Libras e de Religião – que eu também vivenciei no meu curso com a disciplina de Cultura religiosa. O sonho da universidade pública se concretizou no mestrado.

Luísa só tentou ingressar em universidade pública. Já tinha tido a experiência de uma instituição pública no ensino médio e valorizava muito essa educação. Uma de suas queixas foi por não ter facilidade de sair com outra diplomação ainda no curso de Comunicação Social, pois já eram habilitações mais independentes e iria levar os mesmos quatro anos para terminar. Atualmente, trabalha na mesma universidade, tendo ingressado por concurso.

Ela relatou que: *"a universidade me transformou como pessoa, tudo o que eu sou e consegui devo a ela. Sinto a diferença de quando eu saí da graduação, quando nem queria voltar à instituição para hoje, que trabalho aqui. Não me vejo fazendo outra coisa. Toda a minha trajetória é imbricada com a universidade. Um professor me indica a um trabalho, depois alguém da instituição me dá uma oportunidade. Vem até uma nostalgia, tudo que criticava durante o curso, de que não trouxe o que esperava, de me sentir deslocada, meio que some, já não é algo tão relevante, fica só um saudosismo, difícil até de explicar com palavras"*.

Tertuliano Jaburu precisava estudar e trabalhar e não ia conseguir conciliar os horários para poder cursar Jornalismo na IES pública, com curso em tempo integral, então decidiu por uma particular e não gostou da experiência. Desistiu e resolveu buscar a universidade pública, onde acabou se formando. Quando ingressou, o curso tinha mudado o projeto pedagógico, deixando de ser integral.

Ele narrou que: *"dois anos depois de sair da particular, entrei na federal em Jornalismo. Fiquei tão descontente com o outro curso, que nem quis aproveitar disciplinas, resolvi fazer do zero. No início, ao ver como as coisas funcionavam lá, tive uma certa dificuldade. Como vinha de escola pública, tinha que complementar meus estudos por conta própria. Na educação formal até o ensino médio sofri com falta de professor em algumas matérias e, quando entrei na universidade, senti um pouco a*

pressão pelos colegas que estudaram nos melhores colégios da cidade. Porém, nunca pensei em desistir. Tinha professor que mandava texto em francês, nem ligava se você não sabia o idioma, era uma dificuldade. Algumas disciplinas de teoria o professor dava um texto complexo para quem acabou de sair do ensino médio, ainda mais vindo de escola pública. Tinha que ler quatro vezes para entender, às vezes, é preciso certo repertório para entender um texto".

Outro estranhamento de Tertuliano Jaburu com a instituição foi o fechamento do curso em si mesmo, com todas as disciplinas sendo ofertadas apenas por professores de Comunicação e no mesmo prédio. *"Pessoas de outros cursos rodavam a universidade, conheciam mais pessoas, tinham professores diferentes. Eu não tive nenhuma disciplina com professores de fora que vinham dar aula. Também como o currículo mudou, não tivemos Antropologia, Sociologia, nada disso, apenas matérias de Comunicação, até a disciplina de Estética era ministrada por professor de Comunicação. Não circulávamos na universidade"*. Depois ele acabou retornando à instituição para cursar o mestrado.

Débora tinha sido aprovada em Engenharia Química numa instituição particular, mas acabou optando por Publicidade e Propaganda em outra pelo valor mais baixo do curso. Carol nem quis tentar outro vestibular que não da universidade particular, onde foi bolsista integral pelo Prouni. Cursou um MBA em Comunicação corporativa na instituição pelo desconto recebido da central de egressos, mas não gostou da experiência por parecer uma repetição do que viu na graduação.

Nina achava que não conseguiria ingressar numa IES pública sem cursinho, tanto que também só buscou uma IES particular, lá estagiou e tinha uma bolsa de 50% na mensalidade. Mesmo acreditando que a universidade não é a grande responsável pela formação, revelou o desejo de ter estudado numa instituição mais renomada.

"Frente aos meus colegas de profissão, acho que levei nota dez com louvor, porque sempre corri muito atrás, buscava além da teoria, tentar colocar em prática o que eu aprendia. Se pudesse voltar no tempo e tivesse oportunidade, talvez fizesse outra universidade, com maior peso curricular em Jornalismo. Ainda continuo achando que é o profissional que faz qualquer curso, mas vejo que na minha vida tive QIs fortes de pessoas que trabalhavam comigo, não da minha família ou daqueles com apreço por mim. Então penso que se dependesse do curso que fiz, não seria suficiente e isso é algo que me deixa um pouco triste, porque no futuro alguém que talvez não analise

minha trajetória como um todo ou não conheça o meu trabalho, vendo apenas meu diploma, coloque um rótulo do que não sou", desabafou Nina.

Durante o percurso nas instituições, os participantes comentaram as oportunidades que tiveram em projetos de extensão, grupo de pesquisa, iniciação científica, estágio, muitas vezes como bolsistas. Júlio lembrou do programa de melhores estudantes promovido pela IES onde estudou, dizendo com orgulho que o conquistou algumas vezes.

Tertuliano Jaburu destacou a participação num grupo de pesquisa parceiro de uma agência de publicidade de abrangência nacional. *"Eles queriam testar novos modelos de comunicação digital aplicados à propaganda política. Fomos um dos primeiros a pesquisar* QR Code *no Brasil, não tinha ninguém que fazia isso, só umas experiências no Japão e Estados Unidos. Essa agência financiava o grupo de pesquisa, pagava as bolsas dos alunos e escrevíamos relatórios mensais sobre determinado modelo. Estudávamos a parte teórica sobre Comunicação estratégica e Comunicação política. Eu fiz pesquisas sobre realidade aumentada,* QR Code*, propaganda dentro de videogame, enfim, formas de publicidade para o que seria um mundo digital novo"*.

No caso de Priscila, houve o relato de algumas dificuldades vivenciadas na universidade pública, como ter passado por corte de verbas, o que afetou a renovação de sua bolsa de iniciação científica, e por uma greve. Contudo, sua visão é que esses acontecimentos forneceram autonomia. Hoje ela faz curso de espanhol na instituição, onde pretende ingressar no mestrado. Já Lana realçou com alegria que na sua época não teve greve na sua universidade, o que esperava de uma instituição pública.

Fora esses vínculos citados, alguns entrevistados contaram que foram convidados a retornar à IES como palestrantes. Ana Silva já participou duas vezes de debates como profissional da área. Samuel também teve dois convites para conversar com os estudantes no horário da aula. Clara gostou muito da experiência de ir falar sobre o seu TCC, mas disse que o interesse dos estudantes foi com a sua atuação em comunicação interna. *"Na época, trabalhava nisso e não era algo que tínhamos muito como conteúdo e é diferente uma pessoa contando como é que funciona, então o pessoal gostou, alguns falaram que queriam trabalhar comigo, foi uma experiência bem legal"*.

Por fim, trago a seguir a perspectiva das competências, tanto as identificadas a partir das histórias de vida quanto pela apresentação de um quadro aos participantes

para conversar sobre as instâncias em que houve ou não o desenvolvimento de competências antes de concluir a entrevista.

8.11 COMPETÊNCIAS

Os entrevistados que aceitaram participar do estudo frequentaram os respectivos cursos da área de Comunicação após a introdução das diretrizes curriculares de Comunicação Social – marco da inclusão da concepção das competências no perfil profissional dos egressos na área – ou mais recentemente das diretrizes autônomas.

Competências são entendidas a partir da mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para o desenvolvimento ou enfrentamento de alguma situação. Como apresentei no quadro teórico, a ideia de competências assume vinculação ao desenvolvimento da pessoa nas suas diversas dimensões, como proposta de Marinho-Araujo e Rabelo[37].

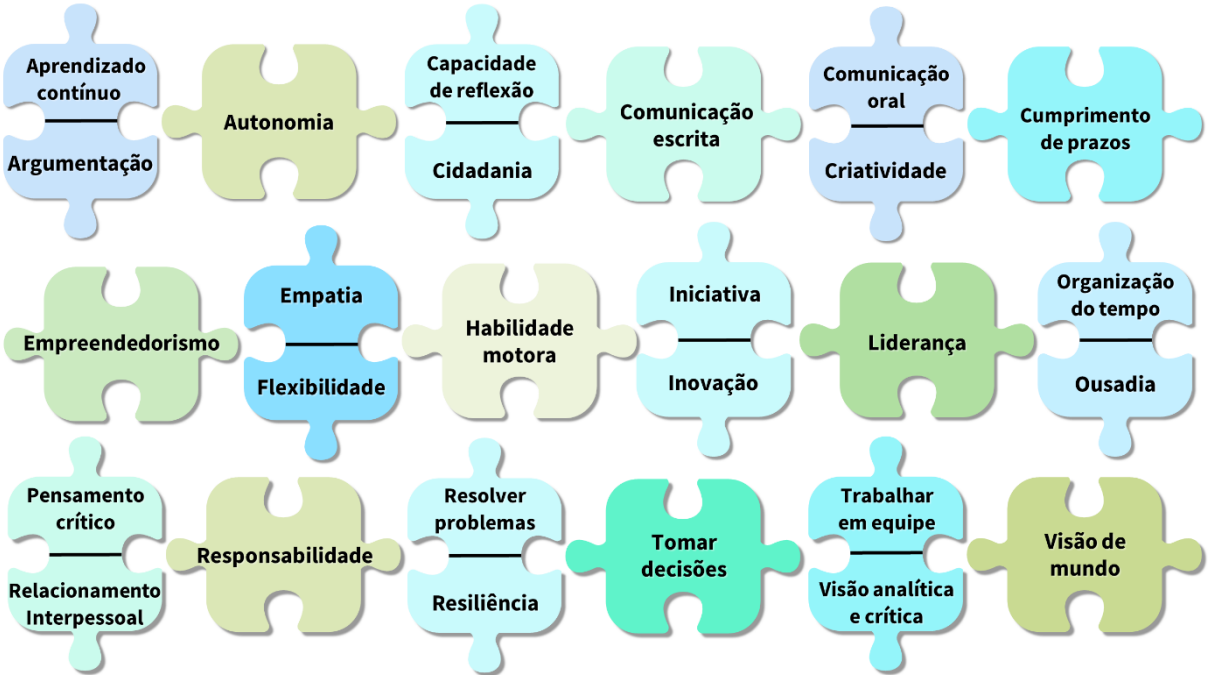
Nessa abordagem, considerei tanto competências transversais quanto específicas da área, conformando uma combinação delas, além de ampliar as instâncias formadoras (pessoais, profissionais, educativas), sem deixar de procurar compreender quais competências derivaram de passar pela graduação, inspirada por Josso[18,26,197].

No caso das competências transversais, Martínez Clares e González Morga[100] apresentam as três categorias em que a Aneca as classifica: instrumentais (a exemplo de como usar TICs, tomada de decisão), pessoais (trabalho em equipe, compromisso ético) e sistêmicas (empreendedorismo, adaptação).

As narrativas forneceram subsídios que me possibilitaram a identificação de competências desenvolvidas pelos participantes, pela compreensão do que foi livremente contado por eles. Primeiramente, destaco o aprendizado contínuo, pelos egressos revelarem o desejo por buscar conhecimento, com desenvolvimento pessoal e profissional; seguido por relacionamento interpessoal, pela convivência constante com a diversidade de pessoas durante o curso.

Na sequência, em especial pelas experiências proporcionadas no ambiente universitário, cheguei a autonomia, capacidade de reflexão, comunicação escrita e visão de mundo. Na Figura 20, faço uma representação de todas as competências pelo respectivo levantamento que realizei a partir das narrativas.

FIGURA 20 – COMPETÊNCIAS PRESENTES NAS NARRATIVAS



FONTE: a autora (2020).

Características da educação superior, como a necessidade de buscar informações, ter que ser mais independente e se posicionar conferiram autonomia, além de responsabilidade, iniciativa e tomada de decisão. O incentivo a pensar e questionar mencionado por alguns participantes ajudou na capacidade de reflexão, pensamento crítico e visão analítica.

Apontarem a cobrança na realização de muitos trabalhos durante o curso, aprimorou a escrita, cumprimento de prazos, organização do tempo, resolução de problemas e criatividade. Pelos relatos dos entrevistados, muitos desses trabalhos eram em equipe, exigindo diálogo, argumentação, empatia, flexibilidade e liderança.

As vivências proporcionadas tanto pelo ambiente universitário quanto pelas práticas pedagógicas escolhidas pelos professores colaboraram com a visão de mundo, trazendo novos olhares ainda quando estudantes, e de maneira geral numa formação integral com sujeitos.

A questão das competências não foi mencionada anteriormente aos participantes, somente apresentada ao final da entrevista na forma do quadro elaborado com base no referencial teórico, quando busquei entender o que contribuiu ou não para o desenvolvimento de cada competência listada. Poderiam

ser apontados a graduação, a escola ou outros cursos realizados, as experiências pessoais e as profissionais.

Em âmbito laboral, pode-se dizer que as competências seriam os saberes necessários para executar determinada atividade, tendo também como base valores socioculturais e comportamentais[38]. Nesse caso, a formação do profissional na contemporaneidade se aproxima dos quatro pilares apresentados pela Unesco[93]: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver. Eles integram conhecimentos à ação transformadora que se espera da pessoa no mundo. Com a análise das respostas, cheguei à Figura 21 pelas competências mais citadas de cada item.

FIGURA 21 – COMPETÊNCIAS MAIS CITADAS

Graduação	Capacidade de pesquisa, seleção e análise de informações	Conhecimento sobre a profissão	Entender e interpretar o contexto	Pensamento crítico sobre a realidade	Respeitar o pluralismo de ideias
	Comunicação escrita	Criatividade	Exercer a docência na área de estudo	Produção de conhecimento na área de estudo	Trabalhar em equipe
	Comunicação oral	Dominar linguagens e técnicas relacionadas à área de estudo	Ler e interpretar textos	Reflexão teórica sobre a prática	Valorizar e respeitar a diversidade e a multiculturalidade
Experiência profissional	Adaptar-se a mudanças	Comunicação oral	Inovação	Produção de conhecimento na área de estudo	Tomar decisões
	Aperfeiçoamento de práticas profissionais	Conviver com poder e fama	Liderança	Relacionamento interpessoal	Trabalhar em equipe
	Autonomia	Elaborar e gerir projetos	Preocupar-se com o interesse público	Resolver problemas	Usar tecnologias de informação e comunicação
Experiência pessoal	Aprendizado contínuo	Compromisso ético	Curiosidade	Relacionamento interpessoal	Usar tecnologias de informação e comunicação
	Autonomia	Comunicar-se em outro idioma	Empreendedorismo	Responsabilidade social e cidadania	Valorizar e respeitar a diversidade e a multiculturalidade
	Compromisso com a preservação do meio ambiente	Criatividade	Humildade	Trabalhar em contextos internacionais	
Escola e outros cursos	Comunicação escrita				
	Produção de conhecimento na área de estudo				

FONTE: a autora (2020).

No caso da graduação, capacidade de pesquisa, seleção e análise de informações; comunicação escrita; comunicação oral; conhecimento sobre a profissão; criatividade; 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; produção de conhecimento na área de estudo; reflexão teórica sobre a prática; 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 ratificam minhas observações anteriores sobre o ambiente da educação superior proporcionar experiências em seus diferentes espaços para o desenvolvimento de raciocínio, reflexão e ampliação de horizontes, aspectos que haviam sido narrados pelos participantes.

Há interrelação com 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, o que foi realçado pelas competências valorizar e respeitar a diversidade e a multiculturalidade e respeitar o pluralismo de ideias. Essas competências também podem ter se intensificado pelas políticas de acesso ao nível superior, incluindo as ações afirmativas, como mencionado no quadro teórico. Ressalto ainda a importância da relação com a alteridade para a aprendizagem, promovendo a heteroformação.

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 os egressos entendem como manifestada pela graduação.

Aponto que a competência compromisso com a preservação do meio ambiente foi assinalada unicamente por Ana Silva como tendo sido desenvolvida na graduação, para os demais, esse item sobressaiu-se na experiência pessoal. A realidade vivenciada por Ana Silva, do estado do Amazonas, reflete-se no contexto onde está inserida a universidade, que foi explorado durante o curso e foi importante no desenvolvimento dessa competência para ela.

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, a maior citação

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

No cotejo entre o que foi mencionado livremente durante as narrativas (Figura 20) e o que foi estimulado pelo quadro de competências para a graduação, cheguei ao cruzamento dos seguintes itens: capacidade de reflexão, comunicação escrita, comunicação oral, criatividade, pensamento crítico, trabalhar em equipe, visão analítica e crítica, e visão de mundo. Esse resultado mostra que as competências transversais foram relevantes para os egressos, fazendo parte de saberes incorporados em suas vidas.

Em relação à experiência profissional, pela Figura 21, as competências mais relatadas foram: adaptar-se a mudanças; aperfeiçoamento de práticas profissionais; autonomia; comunicação oral; conviver com poder e fama; elaborar e gerir projetos; inovação; liderança; preocupar-se com o interesse público; produção de conhecimento na área de estudo; relacionamento interpessoal; resolver problemas; tomar decisões; trabalhar em equipe; e usar tecnologias de informação e comunicação.

É na atividade profissional que os participantes entendem que desenvolveram a maior parte das competências instrumentais (no caso da graduação sobressaíram-se as sistêmicas), o que mostra a necessidade de reflexão sobre esses itens na esfera da graduação, haja vista serem competências apontadas como importantes no âmbito da educação superior pelo referencial teórico consultado.

Comunicação oral, produção de conhecimento na área de estudo e trabalhar em equipe foram competências também citadas na graduação. No caso de usar tecnologias de informação e comunicação, considero que a constante atualização de sistemas, plataformas e ferramentas faz com que exista mesmo esse descompasso, apontado inclusive por alguns entrevistados, como Julieta, que não vê como necessário o foco no conhecimento técnico durante a graduação.

Para saber se havia diferença entre as regiões de origem dos participantes no caso das competências desenvolvidas na graduação[kk], a Figura 22 traz a listagem mostrando esse resultado.

[kk] No recorte do que está sendo exposto nesta tese, na sequência não serão exploradas com mais profundidade as competências marcadas na escola ou outros cursos, na experiência pessoal e na experiência profissional. O entendimento é que as pessoas podem desenvolver competências em diferentes âmbitos, como foi proposto aos entrevistados. Ao deixar de mencionar outras competências, não significa a ausência, apenas que não foram apontadas como desenvolvidas na graduação.

FIGURA 22 – COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS NA GRADUAÇÃO DISTRIBUÍDAS POR REGIÃO

SUL	Aprendizado contínuo	Dominar linguagens e técnicas relacionadas à área de estudo	Pensamento crítico sobre a realidade	Tomar decisões
	Capacidade de pesquisa, seleção e análise de informações	Elaborar e gerir projetos	Preocupar-se com o interesse público	Trabalhar em equipe
	Comunicação escrita	Entender e interpretar o contexto	Reflexão teórica sobre a prática	Valorizar e respeitar a diversidade e a multiculturalidade
	Comunicação oral	Exercer a docência na área de estudo	Relacionamento interpessoal	
	Criatividade	Ler e interpreter textos	Respeitar o pluralismo de ideias	
SUDESTE	Capacidade de pesquisa, seleção e análise de informações	Entender e interpretar o contexto	Reflexão teórica sobre a prática	
	Comunicação escrita	Exercer a docência na área de estudo	Relacionamento interpessoal	
	Comunicação oral	Ler e interpretar textos	Respeitar o pluralismo de ideias	
	Conhecimento sobre a profissão	Pensamento crítico sobre a realidade	Trabalhar em equipe	
	Dominar linguagens e técnicas relacionadas à àrea de estudo	Preocupar-se com o interesse público	Valorizar e respeitar a diversidade e a multiculturalidade	

NORTE	Capacidade de pesquisa, seleção e análise de informações	Exercer a docência na área de estudo	Respeitar o pluralismo de ideias
	Compromisso com a preservação do meio ambiente	Pensamento crítico sobre a realidade	Responsabilidade social e cidadania
	Compromisso ético	Preocupar-se com o interesse público	Usar tecnologias de informação e comunicação
	Conhecimento sobre a profissão	Produção de conhecimento na área de estudo	
	Dominar linguagens e técnicas relacionadas à àrea de estudo	Reflexão teórica sobre a prática	
CENTRO-OESTE	Compromisso ético	Entender e compreender o contexto	Trabalhar em equipe
	Comunicação escrita	Ler e interpreter textos	Valorizar e respeitar a diversidade e a multiculturalidade
	Conhecimento sobre a profissão	Pensamento crítico sobre a realidade	
	Criatividade	Reflexão teórica sobre a realidade	
	Dominar linguagens e técnicas relacionadas à área de estudo	Respeitar o pluralismo de ideias	
NORDESTE	Compromisso ético	Elaborar e gerir projetos	Reflexão teórica sobre a prática
	Comunicação escrita	Entender e interpreter o contexto	Respeitar o pluralismo de ideias
	Conhecimento sobre a profissão	Exercer a docência na área de estudo	
	Criatividade	Ler e interpreter textos	
	Dominar linguagens e técnicas relacionadas à área de estudo	Produção de conhecimento na área de estudo	

FONTE: a autora (2020).

Percebi que, nessa comparação, algumas competências que não apareceram no resultado geral da graduação (Figura 21) surgiram em algumas regiões: aprendizado contínuo (sul); compromisso com a preservação do meio ambiente e responsabilidade social e cidadania (norte); compromisso ético (nordeste e norte); elaborar e gerir projetos (nordeste e sul); preocupar-se com o interesse público (norte, sudeste e sul); relacionamento interpessoal (sudeste e sul); tomar decisões (sul); e usar tecnologias de informação e comunicação (norte).

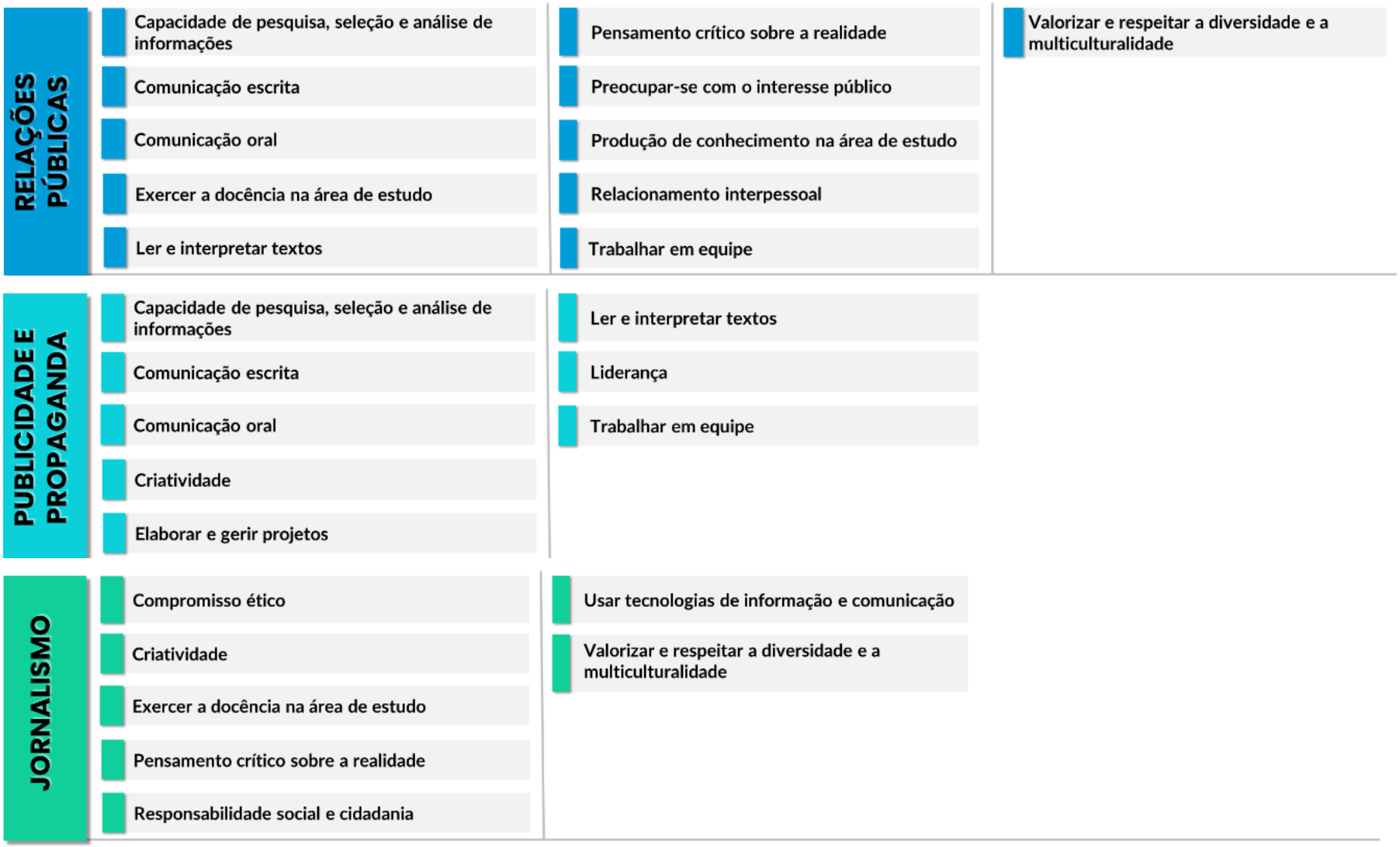
Esses resultados podem refletir particularidades das instituições onde estudaram os entrevistados, dependendo da realidade local e do posicionamento do projeto institucional da IES e do próprio curso ao direcionar o perfil do egresso de acordo com o entorno socioeconômico em que está inserido, a exemplo do compromisso com a preservação do meio ambiente na região norte, como já explicitado. Existem tanto competências de visão humanística e coletiva quanto técnicas e individuais citadas pelas diferentes regiões. Assim, seria necessário realizar outros estudos para buscar compreender tais relações.

Outro cotejo realizado foi entre as instituições particulares e públicas, para saber se havia competências específicas dependendo da IES. No caso das particulares, figuraram: comunicação escrita; elaborar e gerir projetos; e trabalhar em equipe. Nas públicas, apareceram: capacidade de pesquisa, seleção e análise de informações; comunicação oral; produção de conhecimento na área de estudo; e usar tecnologias de informação e comunicação.

Nesse caso, posso inferir que nas particulares há uma tendência à coletividade nas práticas desenvolvidas, geralmente com foco na elaboração de projetos, podendo se corroborar pela maior realização de projetos interdisciplinares e desenvolvimento de produtos, aspecto abordado em tópicos precedentes. Nas públicas, ao contrário, parece que há uma ênfase na individualidade na construção do conhecimento, por um lado; apesar da comunicação oral demonstrar a valorização do diálogo e da discussão, no que pode ter contribuído a maior participação em discussão/debates e seminários.

Enfim, foram comparadas as competências da graduação em termos do curso realizado pelos participantes, conforme a Figura 23.

FIGURA 23 – COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS CONFORME O CURSO



FONTE: a autora (2020).

No caso exclusivo de Jornalismo, apareceram: compromisso ético; responsabilidade social e cidadania; e usar tecnologias de informação e comunicação. Já em Publicidade e Propaganda: elaborar e gerir projetos; e liderança. Em Relações Públicas destacaram-se: preocupar-se com o interesse público; produção de conhecimento na área de estudo; e relacionamento interpessoal.

Ao observar as competências por curso e compará-las com as diretrizes curriculares correspondentes, noto que aquelas identificadas com o Jornalismo estão presentes também nas diretrizes dos demais cursos. Do mesmo modo, elaborar e gerir projetos, preocupar-se com o interesse público e relacionamento interpessoal. No caso de liderança e produção de conhecimento na área de estudo, há paralelismo com o perfil de egressos de Relações Públicas.

Comuns aos três cursos, identifiquei as seguintes competências: conhecimento sobre a profissão; dominar linguagens e técnicas relacionadas à área de estudo; entender e interpretar o contexto; reflexão teórica sobre a prática; e respeitar o pluralismo de ideias. Essa convergência engloba tanto competências transversais quanto específicas comuns aos cursos, demonstrando um potencial em práticas pedagógicas voltadas a questões amplas da área de Comunicação, sem deixar de considerar singularidades da formação profissional. Esse levantamento foi inicial e para mais aprofundamento sobre esses aspectos, estudos futuros poderiam abordar essas interrelações.

Após apresentar as categorias de análise derivadas da pesquisa narrativa, no último tópico deste capítulo estabeleço conexões teórico-empíricas a partir das inferências realizadas.

8.12 DISCUSSÃO

Dar voz aos comunicadores que estão no mundo do trabalho após terem passado por cursos de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas oportunizou a compreensão sobre a graduação ter contribuído com uma base para atuar na área, pelos aprendizados identificados nessa etapa da vida. Todos reconheceram isso e era algo que também fazia parte da minha experiência na universidade e um de meus propósitos como professora.

Com a proposta metodológica da história de vida e formação, foram articuladas as esferas da aprendizagem e da formação de nível superior na relação

com a atuação profissional, procurando entender a contribuição do que permaneceu na memória sobre aquele momento e foi formativo para os participantes até os dias de hoje.

Clara disse que não sabia como, mas que aprendeu porque tem uma base sólida, fazendo com que me fizesse alguns questionamentos, inspirada por Josso[197]: como sei o que sei? Como aprendi o que aprendi? Em geral, identificou que quando começou a trabalhar tudo passou a se encaixar e fazer sentido, a entender que tinha uma base e podia partir dali.

O processo de aprendizagem pessoal precisa de um tempo para consolidar novos conhecimentos e do contexto para mobilizar os saberes na prática. A falta desse amadurecimento pode levar o estudante a considerar o que era visto no curso como algo muito teórico, tanto que só um tempo depois percebe a importância de determinados conteúdos.

Por exemplo, a questão dos públicos na disciplina de Teoria das relações públicas para a Clara foi algo específico em sua lembrança, um repertório vindo da teoria, aprimorado como técnica depois pelas vivências no mundo do trabalho. O pensar, o analisar, o questionar começou a ser estimulado antes, quando foi instigada a participar de momentos de discussão e reflexão sobre o assunto.

A integração da teoria com a prática foi identificada nas narrativas pela necessidade dessa relação na graduação. Lana fez um caminho inverso. Explicou que o curso foi bom em trazer a teoria, em especial para ela que já tinha começado a trabalhar cedo na área. A experiência anterior definiu a escolha pelo Jornalismo e quando estava na universidade, como não sabia a teoria, começou a entender porque fazia o que fazia de determinada maneira, gostou de aprofundar o porquê. Talvez para ela o curso poderia não ser tão interessante, mas foi o contrário.

Samuel desde o começo da graduação queria aprender um pouco de tudo, depois sua identificação foi maior com assessoria de comunicação, destacou a importância de estudar a Comunicação como um todo, não se restringindo ao Jornalismo, que foi em que se formou. Acredita que ter tido essa base geral e humanística foi muito importante, relatando que com as novas diretrizes parece que agora o curso está mais técnico.

Ele valorizou na graduação a base teórica da Comunicação, o que disse que agora ajuda na atuação como coordenador de comunicação. Lembrou especialmente das aulas de Teorias da Comunicação e citou que para ele o livro do Mauro Wolf de

mesmo título é inesquecível. Essa disciplina figurou como uma das mais mencionadas pelos participantes, o que para mim foi algo até surpreendente.

Foi menos recorrente participantes com preferência na parte prática. Destaco as falas de Clara, que achou seu curso muito teórico. Considerou que preferia ter vivenciado a nova diretriz de Relações Públicas desde o início da graduação, pois já estava no último ano quando houve a mudança e parecia que se voltava mais à parte profissional. Porém, de modo até contraditório nesse sentido, refletiu a importância sobre o repertório que o curso trouxe, numa formação mais ampla quando ainda era de Comunicação Social.

Como profissionais, percebo nos entrevistados uma visão da área de comunicação no mundo do trabalho numa perspectiva interdisciplinar em que se trabalham suas diferentes vertentes, pelo intercâmbio das subáreas. A autonomia proposta pelas novas diretrizes fica estabelecida como uma organização acadêmica, irrelevante no campo profissional[44,219].

Alguns egressos relataram um período de mudanças curriculares nos cursos, como nas narrativas de Clara, Júlio e Samuel. Entretanto, apenas Júlio descreveu que a avaliação periódica respondida pelos estudantes na sua época não era utilizada como proposta de melhoria do curso. Por ele trabalhar na mesma IES em que estudou soube da alteração na matriz curricular um tempo depois de formado.

Apesar do movimento de mudanças educacionais proposto com a LDB, do qual as novas diretrizes são herdeiras, notei pelas falas dos egressos uma concepção contemporânea de educação ainda tímida, com poucas propostas de métodos ativos de ensino–aprendizagem, por destacarem mais a aula expositiva, debates, seminários em detrimento de projetos interdisciplinares ou integrados, por exemplo.

Talvez por estarem culturalmente apoiados em experiências educativas a que foram expostos em grande parte da vida, os métodos que disseram que mais contribuíram para a aprendizagem estiveram entre os mais tradicionais. A pesquisa de Ferrari[220] corrobora essa realidade, pelo menos em cursos de Relações Públicas,

---

[219] MARTINS, J.; LIMA, L. S. H. ; BELINSKI, R. A hibridização profissional como exigência para trabalhar na área da comunicação: perspectiva a partir de vagas brasileiras divulgadas no LinkedIn. **Cadernos da Escola de Comunicação**, v. 16, n. 1, p. 59-81, 2018. Disponível em: https://bit.ly/2T0JIfp. Acesso em: 5 ago. 2020.

[220] FERRARI, M. A.; MARTINS, J.; THEODORO, V. Enseñanza y aprendizaje en las carreras de Relaciones Públicas de Brasil: incorporación de plataformas digitales. **Revista Mediterránea de Comunicación**, v. 11, n. 2, p. 311-327, 2020. Disponível em: https://bit.ly/3vbvjvj. Acesso em: 2 jul. 2020.

em que se revelou como métodos pedagógicos mais utilizados a exposição oral, debates, estudo de caso, leitura de textos e seminários.

Quando investigou esses cursos[11] durante a implantação das novas diretrizes, a autora identificou que elas foram incorporadas sem muita reflexão sobre os processos de ensino–aprendizagem, porque havia uma urgência na reformulação dos projetos pedagógicos. Com relação a buscar métodos ativos, igualmente se notou incipiência em discussões sobre as questões pedagógicas, além do pouco incentivo à formação docente.

Outro ponto que chamou a atenção foi a educação mediada com o uso das TICs, especialmente quando os participantes explicitaram aversão com recursos de educação a distância. Como nenhum entrevistado é egresso de curso nessa modalidade, posso inferir que, nos casos relatados, as IES se apropriaram da legislação que permite a adoção de uma porcentagem da carga horária do curso em EAD para um ajuste na equação disciplinas/professor/vagas do curso presencial, sem incorporar as qualidades e necessidades de uma educação semipresencial ou híbrida, o que reverberou no ensino remoto em função da pandemia em algumas instituições[221], levando à precarização educacional.

Com esses apontamentos derivados das inferências sobre as experiências formativas dos egressos, retomo a história de vida como formação, envolvendo os três aspectos descritos na introdução desta tese: a ecoformação, a heteroformação e a autoformação. A formação depende do contexto onde o sujeito está inserido e do que se compartilha com o outro. Com esses três eixos proponho uma formação acadêmico-profissional na área de Comunicação.

No primeiro eixo, entendo que os espaços de formação assim como os contextos dos estudantes são múltiplos e influenciam o perfil do egresso. Vivemos uma realidade de rupturas em que o futuro gera incertezas e é pouco tangível, diferentemente de alguns anos atrás quando a pessoa buscava a universidade sabendo que teria uma trajetória profissional mais equilibrada.

Como traz Ribeiro[15], as dinâmicas no mundo do trabalho contemporâneo se fundam em aspectos menos objetivos, dependendo muito da ação das pessoas na

---

[221] FERRARI, M. A.; MARTINS, J.; BARROS, K. F. Desafios ao processo de ensino–aprendizagem nos cursos de graduação de Relações Públicas no Brasil ante a pandemia da Covid-19. **Revista da Alaic**, v. 19, n. 35, set./dez. 2020, p. 304-314. Disponível em: https://bit.ly/3yzMhp1. Acesso em: 2 fev. 2021.

relação com o contexto de trabalho. Eu complemento, avançando para as demais esferas que estão ao nosso redor, como família, Estado, tecnologias, meio ambiente, saúde. Esse cenário exige respostas ágeis e não oferece opções.

Nessa perspectiva, vejo a ecoformação como *locus* da mobilização das competências. Trouxe a concepção de competências com essa necessidade de aplicação contextualizada, dependendo da ação da pessoa em seu entorno. O meio que permeia a formação é composto por uma complexidade de instâncias, tidas como um grande cenário que interfere e envolve a formação do estudante, podendo ter a representação exposta na Figura 24.

FIGURA 24 – ECOFORMAÇÃO

FONTE: a autora (2021).

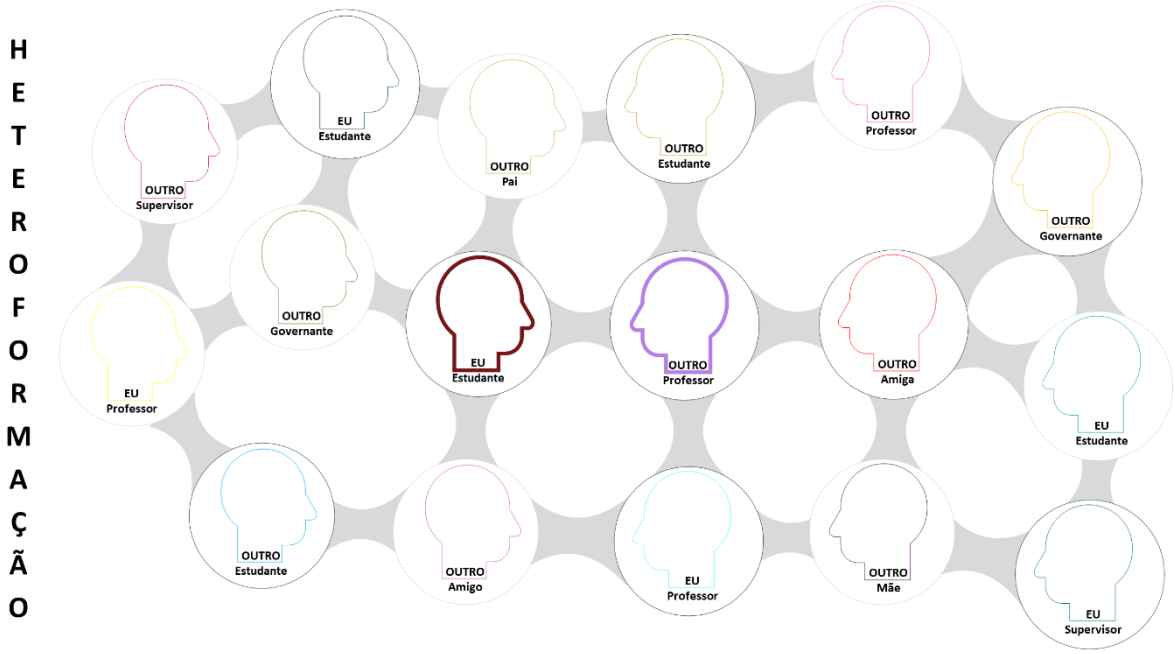
Pensar a educação de adultos pressupõe um repertório integrado durante a vida da pessoa, que chega na educação superior rodeada de expectativas, como indica Josso[18]. O “eu” vai refletir a partir do que o meio circundante exige, fazendo com que se mobilizem ideias, pensamentos, saberes, ou seja, competências que ajudam a realizar uma ação, inclusive aquelas construídas na graduação. Os próprios participantes revelaram a colaboração do curso no desenvolvimento das competências pensamento crítico sobre a realidade e entender e interpretar o contexto.

O ambiente universitário forneceu ainda a possibilidade da convivência com pessoas diferentes, de várias opiniões e origens diversas, ao contrário do que muitas vezes os narradores estavam acostumados, como comentaram Clara, Priscila e Tertuliano Jaburu. O relacionamento interpessoal também foi estreitado a partir dos muitos trabalhos em grupo relatados, que a maioria dos entrevistados considerou positivo, trazendo amadurecimento e senso de coletividade.

A importância do relacionamento com outro foi decisiva na formação dos participantes. A interação social é uma referência educacional que vai sendo engendrada pela convivência com a diversidade, na realização dos trabalhos em grupo, nos diálogos com colegas, professores, coordenador, funcionários. Essa concepção vai ao encontro da ancoragem construtivista, perspectiva teórica desta tese.

No desenvolvimento de competências na graduação, observei que afloraram itens bastante relacionados 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 encontros entre colegas de turma, entre professor e estudantes, professor e coordenador, coordenador e estudante, estudantes e funcionários, professores e funcionários, estudante e membros da comunidade do entorno ou de profissionais da área, todos com potencial de serem formativos durante o tempo em que se está na IES. Então tem-se o segundo eixo, a heteroformação, conforme entendida na Figura 25.

FIGURA 25 – HETEROFORMAÇÃO



FONTE: a autora (2021).

Com uma ideia de rede de relações, entendo que se favorece a troca de experiências e de diferentes repertórios (científicos, sociais, emocionais), vistos como importantes na religação[50] de saberes que por vezes estão fragmentados. A partir do ambiente onde estão as pessoas, temos que direcionar o olhar para suas várias facetas, quando se encontra um indivíduo frente a outro indivíduo, mediados no dia a dia por relações interculturais, na família, na comunidade, nos espaços educativos, no trabalho.

Há pontos de contato entre o “eu” e o “outro”. O papel do “eu” e do “outro” é dinâmico, pois a conexão entre eles pode mudar dependendo do contexto em que se inserem e de como estão envolvidos, contribuindo para a formação. Podem ser assumidos diferentes papéis que têm igual dimensão – um dos outros do estudante é o professor e vice-versa. Representativamente, o estudante e o professor num ambiente universitário se relacionam com outros “outro” e outros “eu” (amigos, pais, supervisores, governantes), que englobam uma dinâmica de heteroformação.

Isso influencia na contribuição que o estudante pode trazer para os ambientes de aprendizagem, porque ele tem ou já teve diferentes experiências. A vivência ou o que vivenciou no mundo do trabalho, por exemplo, pode enriquecer o diálogo com os colegas e com o professor, sucessos e dificuldades que enfrentou durante sua trajetória, oportunidades encontradas nessa caminhada, pela mediação das pessoas que passaram pela sua vida.

Por fim, o eixo da autoformação representa a reflexão feita sobre o contexto onde se está inserido, sendo compartilhado na interação com o outro. Busca combinar os eixos anteriores na condução de um processo de autoconhecimento, da ação para a transformação. Nesse sentido, compreendo o objetivo de uma proposta educativa direcionada à autonomia da pessoa, de modo que consiga construir seu projeto de vida, em diálogo com os projetos coletivos[6], como sintetizado na Figura 26.

A autoformação, segundo Dominicé[8], promove a construção identitária do sujeito. A partir dos processos formativos do contexto e de quem o rodeia, acontece o movimento do “eu” em direção ao “outro” e ao mundo, nos diversos ambientes em que participa, como IES, comunidade e mundo do trabalho.

A noção de identidade exprime o resultado de uma complexidade de relações que envolvem a pessoa, o outro e a sociedade, desde a infância, em processo de construção e reconstrução. Conforme Ribeiro, “[...] ideia de algo idêntico a si mesmo e reconhecido pelo outro no seio de uma interação particular entre eu e outro, pessoal e social, definida pelo autoconhecimento, reconhecimento do outro e participação social”[15].

Entendida em perspectiva processual, o autor concebe a identidade como construção identitária, derivada de narrativas sobre si mesmo, relacionada com o outro e em múltiplos contextos. Assim, considero um comunicador como o profissional qualificado para analisar os cenários que se descortinam a sua frente, para poder extrapolar perspectivas hegemônicas e colaborar com as pessoas que estão ao seu redor, em prol da sociedade da qual faz parte e ajuda a renovar. Ter esse olhar mais abrangente demanda pensamento crítico-reflexivo e visão de mundo.

Na educação podem ser trabalhadas as múltiplas inteligências e as dificuldades de cada estudante, a partir do que cada indivíduo traz de contribuição na construção do processo ensino–aprendizagem. Toda a ação do sujeito no percurso educativo almeja como objetivo que se tenha uma transformação, como explicita Josso: “[...] formar-se é transformar-se”[7]. Portanto, a formação deve tornar a pessoa diferente do que era no início e contribuir a objetivos comuns.

---

[15] RIBEIRO, 2014, p. 113.
[7] JOSSO, 2010a, p. 196.

FIGURA 26 – AUTOFORMAÇÃO

FONTE: a autora (2021).

Percebo que, ao interpretar os eixos da formação, conformo uma concepção das competências que parte dos saberes singulares de cada pessoa com o potencial de transformação pactuado socialmente, como se depreende de Marinho-Araujo e Rabelo[37]. Olesen explica que “[p]recisamos entender [o significado] de competência

no contexto da experiência de vida e o desenvolvimento de competências como um elemento no desenvolvimento da identidade individual”[87].

Assentando-me nas narrativas, encontro relatos de que ter passado pelo curso levou a uma transformação, pelo repertório construído em termos pessoais e profissionais. Numa visão das competências que envolvem a pessoa de modo global[36], em aspectos cognitivos, técnicos, comportamentais e emocionais, o egresso se entende como indivíduo e como profissional, pela contribuição que a formação trouxe para ele.

No entanto, a graduação nem é o início nem o fim, o egresso vivenciou esse período, nele identifica as aprendizagens significativas pelas quais passou e desse momento em diante começa a construir uma trajetória que vai indicar quais caminhos seguir e como dar continuidade a eles pelas decisões que vão sendo tomadas para a própria vida.

No próximo capítulo, apresento as contribuições desta tese para a elaboração de um projeto pedagógico de curso e da história de vida para o estudo com egressos e como prática educativa.

---

[87] OLESEN, 2020, p. 119.

> A educação não deveria ser uma forma de as pessoas se perderem enquanto sujeitos, mas de se encontrarem como tais. O estudo precisa inserir-se no restante da existência, nas demais dimensões do ser pessoa, no mundo com os outros e com a natureza. Inserir-se, portanto, na dimensão social, ecológica, moral e estética da vida. Não basta só juntar conhecimentos e habilidades úteis profissionalmente. O ser humano, a vida e o mundo são mais que isso. O estudo pode e deve ajudar os estudantes a descobrir estas dimensões, antes de mais nada pelo desenvolvimento da capacidade de pensar, de estabelecer relações, de avaliar relevâncias e sentidos.[56]

9 CONTRIBUIÇÕES DA TESE

O percurso da tese direcionou as minhas reflexões ao objeto definido inicialmente: a formação acadêmico-profissional do comunicador. Uma visão de formação geral (acadêmica) e outra mais específica (profissional), e de como elas se integram. Com os achados da pesquisa, a partir do que apresentei no quadro teórico e empiricamente pelas narrativas, busco estabelecer uma proposta voltada a pensar no futuro dos cursos da área de Comunicação e em outros aspectos que podem contribuir para a formação de comunicadores.

9.1 UM PROJETO PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO

A educação superior está relacionada ao planejamento de cursos criados a partir de projetos pedagógicos, seguindo as diretrizes curriculares do MEC. No entanto, a premissa deste trabalho é que não podem estar desprendidos de outras atividades socialmente estabelecidas, como o mundo do trabalho, que contribui com experiências para a formação profissional e pessoal. Isso porque o processo educativo acontece em contextos formais e informais, no envolvimento de diferentes instâncias, sejam políticas, econômicas, familiares ou tecnológicas.

O ponto de partida que envolve a formação acadêmico-profissional tem como referência os preceitos legais estabelecidos pelas políticas educacionais, a concepção de educação superior conformada no projeto da IES, o contexto local onde se insere o curso, as comunidades interna e externa de interesse e os egressos (ou uma previsão dos futuros egressos, no caso da criação de um curso).

Essas questões devem anteceder a elaboração do PPC, mas se trata de variáveis específicas de cada instituição, Núcleo Docente Estruturante e colegiado

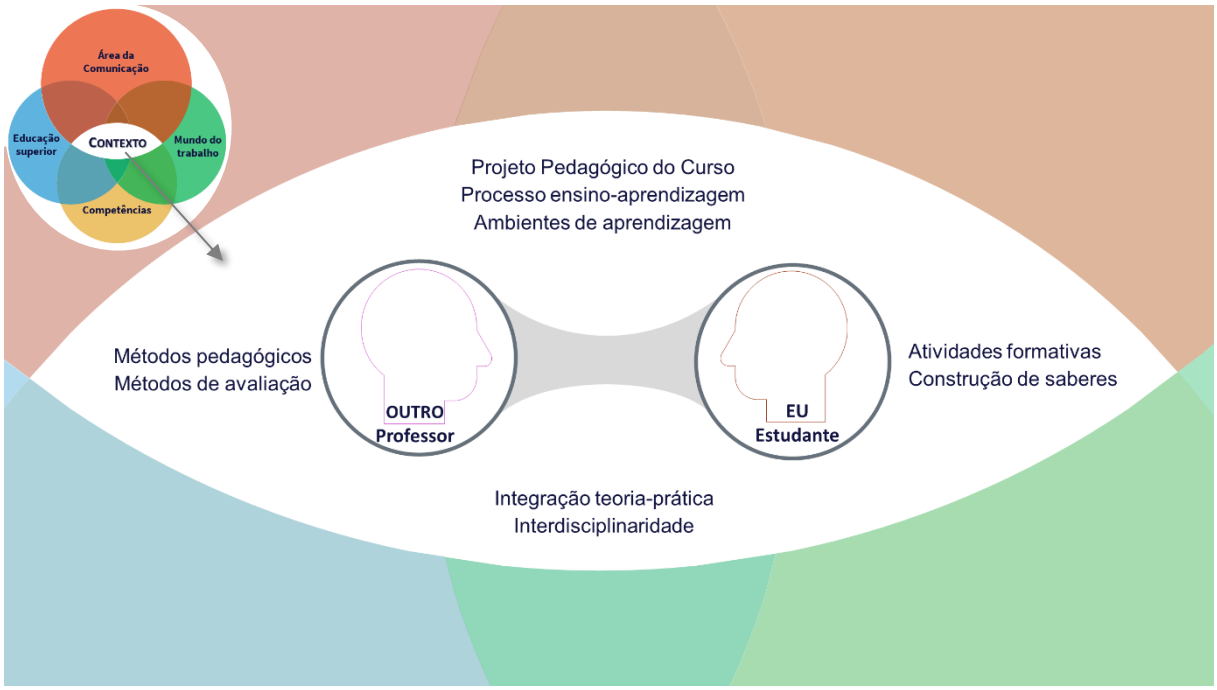
---

[56] GOERGEN, 2001, p. 73.

correspondente. Os subsídios com os quais pretendo colaborar subjazem a uma percepção geral sobre a formação, pelos eixos constituintes já apresentados.

No escopo da tese apresentei as ambiências (área de Comunicação, educação superior, competências e mundo do trabalho) engendradas para a formação acadêmico-profissional do comunicador. Essa ideia geradora levou ao esboço representado na Figura 27, que ancora alguns pontos genéricos interconectados, levantados ao logo desta pesquisa.

FIGURA 27 – PONTOS A SE CONSIDERAR NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL



FONTE: a autora (2021).

O projeto pedagógico de um curso da área de Comunicação traz a percepção do processo ensino–aprendizagem incorporado pelo curso, dependendo da relação estabelecida entre docente e discente, cujo foco contemporâneo direciona à aprendizagem e a um estudante ativo. O outro ponto são os ambientes de aprendizagem, que seriam tanto presenciais quando virtuais ou híbridos, com a mediação das TICs, que são os diferentes espaços em que a aprendizagem pode acontecer.

Nesse sentido, o professor tem à disposição inúmeros métodos pedagógicos e de avaliação, importantes numa perspectiva de qualificação docente permanente. Ao conhecer melhor o que o estudante traz de repertório a partir de experiências anteriores e incorporando aspectos do entorno em que os atores educacionais estão

inseridos, o professor pensa em estratégias de aprendizagem, em que se tem as competências como aliadas na mobilização de saberes necessários aos contextos previstos para as práticas pedagógicas.

Os futuros espaços de atuação social e profissional servem de inspiração a essas práticas formativas, por meio de atividades que ampliam o ambiente de aprendizagem para além da sala de aula, sendo tanto internos quanto externos, como uma comunidade, uma organização, na própria IES.

Essas atividades integram a teoria com a prática que, por sua vez, retroalimenta a teoria. Uma em função da outra perfazem a práxis[115,137], um pensar sobre o fazer, enriquecendo uma abordagem por competências. Formosinho propõe uma epistemologia da prática, valorizando o conhecimento prático que dialoga com o científico, sendo aquele produzido em contextos culturais, sociais ou educacionais, com um aspecto coletivo que passa a ser vivenciado pelo profissional durante sua vida e na relação com o conhecimento científico, "[...] dá origem a uma nova racionalidade, a uma outra forma de conhecimento que é simultaneamente mais reflexivo e mais prático, mais democrático e mais emancipador do que qualquer deles em separado"[60].

Também se busca a interdisciplinaridade com a possibilidade de ajudar o estudante a relacionar os conteúdos trabalhados por diferentes professores, religando os saberes. A proposta é de uma formação mais completa, direcionada a estimular o estudante a fazer conexões do que ele aprende separadamente em disciplinas.

A crescente fragmentação disciplinar traz uma matriz curricular com diversas disciplinas. Assim como alguém que procura algo na internet, um professor, ao trabalhar os conteúdos, tem em suas mãos a responsabilidade de selecionar, organizar e levá-los aos estudantes. Nem sempre é possível dar conta de todo o conteúdo disciplinar. Se for para ensinar algo, que se ensine a ter prazer pelo aprendizado, em como encontrar respostas para dúvidas, quais os melhores canais de informação, para que o discente ganhe também em autonomia.

Assim, as práticas pedagógicas dependem do diálogo entre professores para que possam acontecer, pelo incentivo ao desenvolvimento de projetos integrados, PBL, estudo de caso, jogos e simulações, dramatização, desenvolvimento de produtos; podendo ser trabalhados eixos transversais na formação. Nesses casos,

---

[60] FORMOSINHO, 2011, p. 152.

incorporar nas atividades o contato com situações verdadeiras, valorizando o trabalho em equipe, o relacionamento interpessoal, a resolução de problemas, a tomada de decisão, a criatividade.

O futuro comunicador deve compreender o cenário em que está inserido desde a graduação e isso faz parte do pensar sobre a formação do egresso. Entram em jogo o diálogo com a comunidade, com as organizações, com os veículos de comunicação. Assim, uma preocupação deve ser fugir de um projeto pedagógico padronizado, inspirado em outra realidade. A personalização do projeto orienta o processo pedagógico, porque o professor planeja práticas contextualizadas, que mobilizem vários saberes, integrem teoria e prática, buscando interesses individuais e coletivos.

Com os ambientes de aprendizagem se expandido, chega o momento do estudante buscar caminhos autônomos de formação, compreendidos nas horas complementares. Durante o período em que está no curso vai precisar entendê-las como oportunidade de autoconhecimento. Etapa propícia também para fazer a relação da teoria com a prática, perceber a importância de determinados conteúdos e conseguir fazer conexões com o que aprende ao longo do curso.

Esse item obrigatório dos projetos pedagógicos estimula a realização de atividades formativas, com o objetivo de permitir ao discente fazer escolhas que complementem a formação, para além do previsto na matriz curricular. Podem ser estágios, eventos, disciplinas de outros cursos, intercâmbio, iniciação científica, extensão.

Realço nesse cenário a meta do Plano Nacional de Educação[ll] para a curricularização/creditação da extensão, com os estudantes precisando participar de programas ou projetos para integralizarem o curso. Incorporar essa prerrogativa aos projetos pedagógicos pode gerar uma mudança na universidade, porque vai precisar se relacionar com a comunidade, voltar-se para o social.

Um curso da área de Comunicação tem muito potencial para se envolver com a comunidade. Pode ainda valorizar o trânsito entre diferentes cursos, departamentos e setores das instituições. A extensão tem seus pilares de interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade ensino–pesquisa–

[ll] Lei n. 13.005/2014, estratégia 12.7: “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária [...]”.

extensão; impacto na formação do estudante; e impacto e transformação social, muitas vezes com projetos que englobam professores de diferentes cursos ou áreas.

Como um futuro comunicador pode contribuir para um projeto da área da Saúde, por exemplo, é uma possibilidade na extensão. Desenvolver diferentes projetos e práticas com as características necessárias nesse âmbito, em projetos interdisciplinares e atividades laboratoriais, com potencial de intervenção social. Uma formação sem a dependência da sala de aula, mas em ambientes de aprendizagem que se expandem para fora do espaço universitário.

É um modo de ampliar ainda a concepção de formação profissional, suplantando uma ideia de empregabilidade convencional, cada vez mais precarizada[15], e se voltar para o social como diz Santos[49]. Trata-se do novo olhar proposto por Nóvoa[61] para que a universidade se arrisque. Um dos movimentos indicados pelo autor é observar o contexto onde está inserida e dialogar com ele.

As organizações, fazendo parte desse ecossistema, não estão isentas do debate em prol de uma sociedade que tenha condições de viver num mundo mais sustentável, promovendo o consumo e a comercialização de seus produtos e serviços de modo consciente, valorizando a diversidade, a ética e atuando em conformidade aos padrões legais estabelecidos.

Com esse percurso, compreendo a formação como construção de saberes numa ideia integral da pessoa em toda a sua complexidade. Nesse panorama, as competências não estão dispersas, podendo se concentrar no essencial, conforme Machado[6]. Valoriza-se uma formação ampla, que estimule a reflexão, a interpretação, o questionamento, a argumentação, o relacionamento e a promoção de encontros.

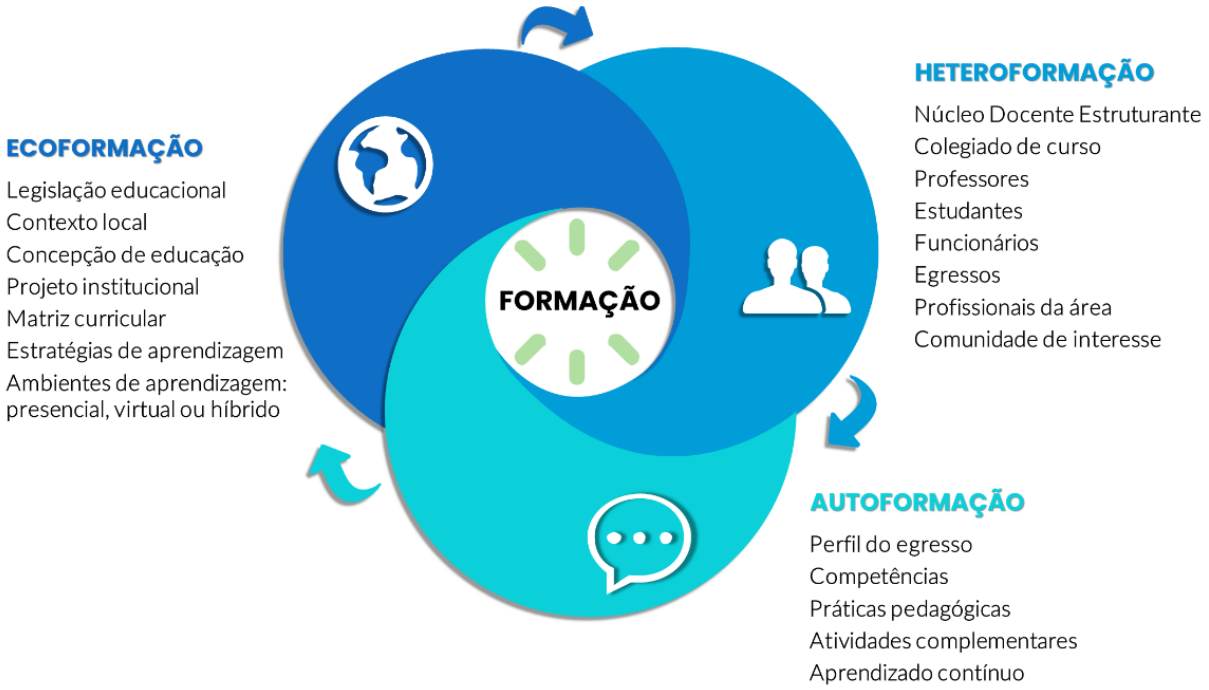
A abordagem a partir dos pontos elencados na Figura 27 busca uma harmonia em cada etapa para a reflexão da formação necessária à elaboração do projeto pedagógico. Esse documento formal exigido na implantação e reconhecimento de cursos superiores constitui-se de palavras que formam um texto, mas, para além disso, está por trás uma discussão muito anterior para se chegar a ele.

Ao se elaborar o PPC, os itens previstos têm como referência a cultura institucional, que demanda um trabalho colaborativo das pessoas que precisam estar envolvidas no processo. É preciso escutá-las e refletir com elas sobre o perfil de formação, sobre o contexto onde o curso está inserido e as competências do egresso.

De início, a concepção das políticas educacionais é a das competências na orientação do perfil do egresso, como consta nas diretrizes curriculares. Com esta

pesquisa, estabeleci um ponto de contato entre a ideia das competências e da formação em eixos. Com essa proposta, na Figura 28 apresento uma matriz que envolve um possível caminho a se trilhar na elaboração de um projeto pedagógico, entendido como uma narrativa de formação.

FIGURA 28 – A FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DO COMUNICADOR



FONTE: a autora (2021).

No aspecto da ecoformação, analisar o cenário local, para entender e descrever o perfil do egresso que está sendo formado. Isso fornece a base necessária das possibilidades de atuação social e profissional e indica posteriormente como o estudante pode continuar seu processo de aprendizagem.

Não cabe um projeto pedagógico genérico, sem considerar as particularidades do ambiente em que se localiza o curso. O egresso vai se inserir nesse entorno, tanto que é necessário dialogar com as organizações ou profissionais com que se tem contato para conhecer essas possibilidades. O enfoque orientador do curso pode ser, por exemplo, trabalhar a questão da cultura local, ajudar na promoção regional como mecanismo socioeconômico e de atuação profissional.

Nesse eixo, trago o potencial dos ambientes presencial, virtual ou híbrido para extrapolar os espaços convencionais de aprendizagem. Os conteúdos da matriz curricular devem fornecer uma base contextual e estratégias pedagógicas que

auxiliem o discente a fazer as relações necessárias entre eles, o que se concretiza a partir de um trabalho harmônico do grupo de professores.

Também as horas complementares para a integralização curricular, nesse sentido entendidas como atividades formativas (estágios, intercâmbio, extensão, pesquisa, voluntariado), podem estabelecer pontos de contato com o meio onde o estudante está inserido.

Na perspectiva da heteroformação, reuniões, conversas, pesquisas, análise de cenário são incorporadas ao processo de elaboração ou reformulação do projeto pedagógico para se chegar ao perfil do egresso, ao processo ensino–aprendizagem, ao métodos pedagógicos e de avaliação escolhidos.

Tendo como objeto o perfil de formação, chego à autoformação, ancorada no que espero que esse egresso leve para sua vida acadêmica, profissional e pessoal. Uma formação que faça a diferença na vida das pessoas, uma verdadeira experiência de passar pela educação superior.

Reconhecer o que foi formador na própria trajetória fez parte do percurso da tese com a utilização da história de vida como método de pesquisa com egressos de cursos da área de Comunicação. Esse pode ser um caminho escolhido no acompanhamento de egressos, conforme discorro na sequência.

9.2 HISTÓRIA DE VIDA COMO ESTUDO COM EGRESSOS

O relacionamento das IES com seus egressos no Brasil é pouco explorado, enquanto instituições do exterior o fazem de maneira bastante profissional[222]. No caso desta pesquisa, poucos entrevistados contaram que foram contatados pela instituição onde estudaram, nesse caso para participar de palestras com estudantes do curso. Apenas Carol falou que a IES em que se formou tem um programa destinado a egressos. Algumas instituições realizam esse acompanhamento por meio do Alumni, caso da USP e da universidade em que eu estudei.

---

[222] FERRARI, M. A.; GROHS, A. C. C. P. Perfil e trajetória dos egressos de Relações Públicas da ECA/USP: subsídios para excelência acadêmica e competitividade no mercado de trabalho. In: CONGRESSO BRASILEIRO CIENTÍFICO DE COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL E RELAÇÕES PÚBLICAS, 9., 2015, Campinas. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. v. 1. p. 127-148. Disponível em: http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0751-5.pdf. Acesso em: 18 jun. 2018.

Uma publicação do Inep sobre avaliação do egresso confirma que a maior parte das instituições recorre pouco a ele para obter informação sobre seus cursos e a própria IES, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação ofertada. Vale transcrever do documento o trecho que aponta ser

> [...] importante buscar uma relação entre o campo científico (da formação) e o campo profissional (do trabalho) bem como utilizar a avaliação feita pelos egressos sobre o curso, na medida em que diagnosticam tanto o que aprenderam (competências) na educação superior e que foi aproveitado do apreendido pelo campo profissional, como o que avaliaram que deveria ter sido desenvolvido no curso e não o foi. [223]

Aliás, entendo que os egressos devem ser convidados a avaliar o curso em diversas dimensões (social, da formação, na reformulação do projeto pedagógico, inclusive a profissional) e, mais que isso, fazer parte da rede de relações do curso para participar de eventos, cursos, pesquisas, práticas pedagógicas propostas por professores, atividades formativas, podendo colaborar com a formação dos estudantes. A falta de um acompanhamento mais sistemático dos egressos deixa de estreitar o diálogo[95] com eles e com o mundo do trabalho em que se inserem os formados.

A perspectiva seguida nesta tese pode ser uma sugestão para a condução de estudos com egressos na concepção dos aspectos formativos e trajetória profissional posterior à graduação, ajustando os procedimentos de acordo com o contexto e possibilidades de cada curso.

Aproveito para retomar a seleção da história de vida como método de pesquisa em Comunicação. No caso de cursos da área, percebi uma relação estreita com a base dos processos comunicativos, entendidos a partir do diálogo, da escuta ativa e da interação, promovendo, pela linguagem, a produção de sentido.

As etapas de oralização e de escrita propostas na vertente seguida na tese contribuem ainda com as práticas de comunicação e, nessa perspectiva, há a contribuição como método de formação, podendo fazer parte do processo ensino–aprendizagem, com exploro no item seguinte.

---

[223] INEP. **Política institucional de integração e de avaliação do egresso na melhoria das IES**. Brasília: Inep, 2015. v. 3. Disponível em: https://bit.ly/3rVzJV0. Acesso em: 23 jun. 2018, p. 46.

9.3 HISTÓRIA DE VIDA COMO PRÁTICA EDUCATIVA

Narrar a história de vida estimula a reflexão e faz com que o estudante tenha a oportunidade de identificar o que foi e tem sido formativo para ele. Para além de um método investigativo, é entendido como método de formação que pode ser incorporado como prática educativa na graduação.

A experiência que o discente traz na educação formal é importante tanto para ele mesmo quanto para o professor, porque pode compreender qual o seu processo de formação. De início, sugiro a incorporação como parte de um diagnóstico no ingresso do curso para entender o projeto de formação do discente (quem é como pessoa, como vive, o que pensa e sente). Ao longo da graduação, também pode ser usada como estratégia no processo de ensino–aprendizagem.

A formação como transformação implica a ideia de competências, como se depreende com Nóvoa[mm]. As experiências relatadas descrevem uma transformação e apresentam o indivíduo ao outro. Assim, é possível avaliar a consecução do desenvolvimento de competências com o engajamento do sujeito num projeto de autoformação, partindo da interação com colegas e professor no contexto da IES, com as adaptações necessárias em seus procedimentos para que seja acessível ao grupo.

A proposta descrita anteriormente prevê uma socialização oral coletiva e posterior escrita individual da narrativa, ancorada na trajetória pessoal, educacional, profissional e outras aprendizagens consideradas formativas[18], a partir de recordações que trazem conhecimentos, habilidades, sentimentos ou valores. Os objetivos dessa formação são pactuados individual e institucionalmente, prevendo as competências a se mobilizar nas situações de aprendizagem previstas.

Nóvoa[199] indica que esse processo de formação pode estar baseado em eixos de investigação, como os seguintes:

a) Estruturação – a biografia educativa permite identificar etapas, momentos formadores, pontos de ruptura, fases de transição, ciclos, que modificam e estruturam as relações com o saber e frente à profissão;
b) Sobre as relações estabelecidas – que pessoas influenciaram a trajetória pessoal, educacional e profissional? Em que momentos?;

[mm] “A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes).” (NÓVOA, 2010, p. 185)

c) Meios sociais – qual a influência do ambiente na formação?;
d) Percursos educativos – qual a relação com os outros espaços educativos não formais? O que se espera da graduação olhando a partir de hoje?;
e) Formação contínua – como vê a continuidade dos estudos? Onde pretende chegar na formação?

Nessa perspectiva de processo formativo houve uma pequena aproximação com essa proposta na narrativa de Ana Silva, quando relatou uma das atividades marcantes em uma disciplina durante o curso. Foi descrita como um exercício de reflexão em sala de aula para projetar quem queria ser em cinco anos, tanto pessoal quanto profissionalmente. Ela considerou a experiência válida para imaginar o futuro, como em qual organização tinha o desejo de trabalhar e que projetos gostaria de fazer para atingir os próprios objetivos.

Aqui também apresento a proposta de história de vida e formação em outro sentido, como continuidade da abordagem do tópico anterior, pois como método de pesquisa em Comunicação pode colaborar com a formação científica e prática do estudante. Ao participar desse método formativo, o futuro comunicador vivencia procedimentos relacionais, dialógicos e de produção textual que promovem o exercício de práticas de mediação, argumentação e linguagem.

A oralidade não é linear, portanto, quando se escreve a narrativa, é preciso que tenha sentido como um texto escrito para um leitor, exigindo do discente mobilizar conhecimentos de produção textual e de língua portuguesa. Outra atividade é a análise e interpretação das narrativas, em que será preciso organizá-las e codificá-las, demandando capacidade de seleção e análise, ler e interpretar textos, reflexão teórica e produção de conhecimento.

Antes das considerações finais do trabalho, apresento uma reflexão sobre o contexto da pandemia na seção seguinte.

> Estou certo de que nos próximos tempos esta pandemia nos dará mais lições e de que o fará sempre de forma cruel. Se seremos capazes de aprender é por agora uma questão em aberto.[224]

10 POSFÁCIO PANDÊMICO

Comecei o doutorado no que se considerava como “vida normal” e chego ao final dessa caminhada num “novo normal”[224], com o mundo surpreendido pela pandemia causada pelo novo coronavírus a partir de março de 2020, levando países a decidirem por medidas de prevenção e segurança, como isolamento social para evitar a aglomeração de pessoas.

Tais mudanças também impactaram abruptamente as atividades nas IES e nas organizações, ocasionando suspensão de calendário acadêmico, transição do trabalho presencial para o remoto, intensificação no uso de ferramentas digitais e possíveis impactos financeiros pela incerteza ainda maior das condições laborais. Os efeitos da pandemia atingiram parte da minha etapa de entrevistas com os profissionais de comunicação e a respectiva validação das narrativas elaboradas.

Achava que a busca por egressos dos cursos seria facilitada pelas pessoas estarem em *home office*. Não foi o que aconteceu e até piorou. Na maioria dos contatos telefônicos ninguém atendia. Quando conseguia falar com alguém, costumava receber um e-mail para tentar um contato. Foram poucos os que responderam e, geralmente, reclamavam do aumento da carga de atividades, corroborando pesquisa de Figaro et al.[225] sobre o trabalho de comunicadores nesse período pandêmico, o que dificultaria para eles participar do estudo para esta tese.

Enfim, foram sete entrevistas realizadas após a pandemia, o mesmo número que consegui realizar antes dela começar. O que mudou na abordagem foi perguntar como cada um estava passando por esse momento. Evidentemente, o tema não estava previsto e não havia uma experiência anterior equivalente. Porém, era inevitável estar presente no diálogo. Quem citou a pandemia fez relação principalmente com a influência na rotina de trabalho.

---

[224] SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020, p. 28.
[225] FIGARO, R. et al. Como trabalham os comunicadores na pandemia da Covid-19? **Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento Humano**, Campinas, v. 3, EDIÇÃO ESPECIAL – DOSSIÊ COVID-19, p. 1-39, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.33239/rjtdh.v.76. Acesso em: 16 jul. 2020.

Clara, que atua no ramo hoteleiro, tratou muito do impacto sobre esse setor e falou do receio em ser demitida pelo fechamento das atividades ligadas ao turismo. Assim que começaram a chegar as notícias da China, disse que já procurou informar os funcionários da empresa onde trabalha sobre o que estava acontecendo, apesar de ninguém estar muito preocupado ainda. Ela relacionou essa postura com o desenvolvimento do TCC sobre gestão de crise e risco no curso de Relações Públicas, o que reverberou em suas ações no cotidiano sobre tais assuntos. Além do relato sobre o trabalho, ela contou sobre começar uma pós-graduação, que foi suspensa por causa da pandemia.

A Débora, que atua numa rede de varejo, explicou sobre alterações em estratégias do negócio e da comunicação da organização por causa da mudança no perfil do consumidor. Foi preciso replanejar tudo o que estava definido na empresa para o ano de 2020. Considerou o momento como muito desafiador, entretanto, pela formação em Publicidade e Propaganda, destacou que estava conseguindo lidar bem com tudo isso. *"Estamos tendo que nos adaptar ao comportamento do nosso consumidor, que mudou bastante nesse período. Estamos revendo toda a nossa estratégia e fazendo tudo do zero de novo, o que estava planejado para o ano inteiro teve que mudar, porque o comportamento mudou. Está sendo um grande desafio. [...] se eu não tivesse a formação, não saberia nem como começar, estaria perdida"*.

Já o Júlio, que trabalha na IES onde estudou, contou que a instituição estava fechada e com todos trabalhando em *home office*. Ele, com a situação da pandemia, resolveu comprar livros e usar o tempo isolado para fazer leituras e estudar. Os demais entrevistados comentaram o momento difícil que todos estão enfrentando, considerando que estavam bem, assim como seus familiares, sem mencionar outras implicações.

Para mim, como professora de universidade federal, acompanhei boa parte das discussões sobre a prorrogação do calendário acadêmico e as notícias da implantação do ensino remoto, como uma forma de seguir com as atividades e manter o vínculo com os estudantes. Em conjunto com a coordenadora do curso em que atuo, participei do diagnóstico de uma pesquisa realizada com os nossos discentes, o que resultou na apresentação de um artigo no Intercom de 2020[226].

---

[226] MARTINS, J.; SILVA, A. C. A. Experiências do curso de Comunicação Institucional durante a pandemia por coronavírus: ações desenvolvidas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA

Com ela e mais uma professora de Comunicação produzimos outro artigo sobre os desafios dos processos de ensino–aprendizagem durante esse tempo de pandemia, como relato de experiência, aprovado para publicação. Com a professora Ferrari e uma egressa de Relações Públicas da ECA também desenvolvi uma pesquisa com professores de Relações Públicas sobre esse momento, publicado como artigo na última edição de 2020 da revista da Alaic[221].

Foi um período bastante produtivo para investigar a realidade das IES e do mundo do trabalho dos profissionais de comunicação, tanto que participei de outra pesquisa sobre mudanças no ambiente de negócios para os profissionais da área, pois, diante da pandemia, aumentou a competitividade organizacional impulsionada pelas plataformas digitais.

Com esses trabalhos percebi que na área da comunicação – bem como em outros campos, pelo que fui acompanhando – foram muitas as dificuldades de realizar atividades mediadas pelas TICs, de infraestrutura e econômicas. Além do confinamento e do contato intenso com as telas gerarem solidão e cansaço, palavras que apareceram em pesquisa realizada com os discentes e docentes da UFPR[226].

A estratégia de ensino remoto adotada pelas IES com o uso de ferramentas síncronas seguiu o formato da educação presencial, apenas transposto para o on-line[221]. Relacionando essa realidade com as falas dos egressos que entrevistei, notei que a valorização da aula expositiva, em detrimento de uma verdadeira oferta da modalidade a distância, traz ainda o sinal da acomodação ao ensino convencional.

Numa situação extrema, em que tudo precisou ser adaptado rapidamente, a perspectiva de uma educação contemporânea que vem propondo o ensino híbrido há mais tempo poderia ter ajudado nesse caso, o que não aconteceu. O modelo presencial foi transposto para o digital, com todas as dificuldades humanas e tecnológicas envolvidas[221].

A realidade imposta trouxe desconforto, contudo vejo que essa nova velha proposta do ensino híbrido deve ser adotada no pós-pandemia. De alguma forma, posicionamentos estabelecidos mudaram por questões de segurança sanitária e, quem sabe, isso aumente o desejo de estar fisicamente na universidade e encontrar as pessoas.

COMUNICAÇÃO, 43., 2020, Salvador. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2020. Disponível em: https://bit.ly/3u9n7uc. Acesso em: 28 dez. 2020.

Afinal, o ensino remoto surgiu para ajudar no distanciamento físico e nem se sabe até quando ele será necessário, ante um futuro educacional incerto. Apesar da vacina, na situação em que vivemos, ninguém pode dizer quando todos estarão imunizados. O processo de socialização e interação que a educação traz foi reforçado nesta tese e o ensino remoto deixa a desejar, porque falta o contato físico, de conviver com a turma mais de perto, para além das telas.

Outro desafio foi a sobrecarga de atividades em casa[225]: cuidar da família e cumprir a rotina laboral ou de estudos. Os ambientes de trabalho e de aprendizagem foram transferidos para o lar de cada um. Talvez, quando for possível retomar a convivência física, pode ser que as pessoas queiram manter o ambiente da casa e do trabalho separados, tendo individualidade e privacidade preservadas.

Agora, o que a pandemia ressaltou foi o olhar para o outro, para o social, para a sensibilidade, em ser solidário e ter mais empatia, inclusive com campanhas para arrecadar doações para pessoas em situação vulnerável. Isso aconteceu em diferentes instituições[226], que se mobilizaram frente as desigualdades desveladas.

A saúde física foi bem abordada nesse período, sendo que também percebi maior preocupação com a fragilidade da saúde mental das pessoas. Acredito que essas questões vão estar cada vez mais presentes no contexto educativo, quem sabe pela via da extensão, incorporando o senso de coletividade, de valores e de atitudes na formação.

Para o fechamento deste percurso de tese, trago as considerações finais no último capítulo.

> Um dos paradoxos das situações educativas consiste nesse ponto em que as demandas de formação, formuladas de início, não são uma garantia de que haja, de fato, formação, se se compreende formação no sentido em que a pessoa é afetada, tocada, empurrada, perturbada pela situação educativa, o que exige, de início, que se transforma, se enriqueça, se afirme ou se desloque, em uma palavra, que um projeto se forme, se construa, evolua.[197]

11 FECHANDO UM CICLO

Cheguei aqui porque durante o caminho que percorri, desde o início do doutorado, pude compartilhar essa trajetória com muitas pessoas. Entre elas, comunicadores com diversas experiências e de diferentes regiões do país que colaboraram para dar forma a esta tese. Acredito que a partir das narrativas com egressos foi possível compreender a formação acadêmico-profissional, pensar e repensar possíveis contribuições a projetos pedagógicos de cursos da área de Comunicação, que não deixam de engendrar uma narrativa de formação.

Essa foi uma preocupação constante na elaboração da tese: buscar relacionar os resultados da pesquisa para ajudar quem atua na docência e na gestão de cursos, entender a formação em Comunicação e contribuir para essa formação. Desde o início, tive a intenção de me colocar como parte ativa no processo, de modo que esta tese também conta a história sobre o seu processo de construção.

Meu posicionamento como pesquisadora, pela minha história de vida, interferiu no percurso escolhido, pois não se desvincula da identificação a partir da formação como jornalista, posteriormente como profissional da área e hoje como docente. Eu me apropriei daquilo que conheço e, com certeza, isso me influenciou como pesquisadora e na elaboração deste trabalho[19].

As etapas propostas nessa caminhada permitiram ouvir diversos narradores e reconstruir suas histórias na forma de um texto escrito que fosse inteligível para o próprio narrador e outras pessoas que entrem em contato com as narrativas. Interpretei os relatos e busquei um encadeamento lógico, unindo pontos em comum e tentando trabalhar um enredo. Esse entendimento sobre o que um “outro” me contou é a minha perspectiva sobre a versão da história dele.

Ficaram marcas nas narrativas derivadas das interlocuções que tive com os participantes, desde os primeiros contatos, seguidas pelas entrevistas e depois com

---

[197] JOSSO, 2006, p. 29.

o comprometimento deles em rever a história de vida interpretada como narrativa. O meu olhar como pessoa, professora e pesquisadora impregnou esse texto. Então foi interessante receber as devolutivas positivas, com algumas observações mais pontuais, não tanto de estrutura ou da interpretação realizada. Vi que fui no caminho do que os narradores quiseram dizer, algo muito gratificante.

A reciprocidade entre mim e o entrevistado aumentou o meu envolvimento com a história da pessoa e sobre o que ela contou da sua trajetória, como: o tratamento de uma doença, a perda do pai, da avó, a mudança de cidade, o casamento, o nascimento de um filho, indecisões a partir de um intercâmbio. Cada história com a sua singularidade, mas compartilhando vivências que permitiram a construção de pontes entre elas.

Além disso, vínculos foram estabelecidos, pois, no momento da validação da narrativa, recebi atualizações sobre o que aconteceu na vida de alguns entrevistados, por continuarem dividindo comigo mais histórias, como de alguém que teve uma ampliação na equipe de comunicação na empresa onde trabalha, com a contratação de mais um funcionário; de uma ter ingressado no doutorado e outra no mestrado; ou do nascimento do primeiro filho.

Acontecimentos que levaram a um reconhecimento como pessoa e profissional. A reflexão sobre minha trajetória a partir da vida do outro[121]. A primeira identificação foi como egressa de um curso da área de Comunicação, podendo relembrar minhas próprias vivências da época de estudante, da IES pela qual passei, dos professores que tive, das disciplinas que mais ou menos me marcaram. Bem como o gosto pela leitura, personificado na escolha do pseudônimo Tertuliano Jaburu, personagem de João Ubaldo Ribeiro.

Também recuperei um fazer jornalístico como entrevistadora e depois como responsável por escrever um perfil, consubstanciado na narrativa, com a qual o entrevistado precisava anuir. A pesquisa narrativa proporcionou essa relação do retorno ao processo de comunicação, que acontece na interação com o outro. Estimulou o diálogo e a produção de sentido pelo acesso a memórias que precisaram ser verbalizadas a partir da linguagem e depois interpretadas pela minha mediação como pesquisadora.

Como profissional da área, pude vivenciar funções de jornalista e de assessora de comunicação que fui. Agora, como professora, pensar na relação com egressos, nas disciplinas que ministro, nas preferências por determinados métodos

pedagógicos e de avaliação e concepções que tenho sobre a educação superior. Na visão como docente, imaginar o que acontece na vida de estudantes com os quais compartilho a etapa da graduação, surpreender-me em diferentes sentidos pelo que levam de formação pessoal e profissional.

O primeiro foi a referência sobre a base que o curso trouxe, reverberando na constituição como pessoa e comunicador. Esse ponto foi ao encontro da minha crença sobre a importância de se passar pelo nível superior para a construção de repertório, tanto pela vivência que eu mesma tive quando estudante quanto agora como docente.

O que permanece dos momentos compartilhados no ambiente universitário ajudam na formação da pessoa que nos tornamos, pela reflexão sobre o que tem sido formativo ao longo do tempo, em direção à autoformação. Esse processo leva ao desenvolvimento de competências, o que inspira a consecução dos próprios objetivos.

As histórias de vida explicitaram as mudanças pelas quais passaram os egressos desde o ingresso no curso, na relação que estabeleceram com os saberes e com as pessoas que conheceram. As experiências dessa trajetória fizeram com que vissem o que desejam de suas carreiras e o que esperam do futuro.

Isso me leva ao segundo aspecto, o da socialização. A construção de si pelo outro como um dos pilares da educação reforça o que Machado[6] propõe sobre ninguém ser competente sozinho. A presença da alteridade nas interações sociais faz parte da heteroformação.

A relação estabelecida com o ambiente ao redor, traz a necessidade da compreensão sobre o contexto, da leitura de mundo propiciada pela ecoformação. Nesse sentido, temos os espaços de mobilização das competências que podem ser explorados nos diversos ambientes de aprendizagem onde os alunos realizam suas atividades formativas.

Com a discussão desses três eixos, atingi o objetivo da tese de compreender a formação acadêmico-profissional de egressos da área de Comunicação no contexto das competências. 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 geral 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.

Nesse caso, suplantar uma visão mais estreita de formação e direcioná-la para a realização de projetos individuais e coletivos[6], com as necessidades do “eu” se

conjugando às do “outro”, em perspectiva social. As diversas ambiências e pessoas levam o olhar ao todo, não à parte, ou seja, sem fragmentar os conhecimentos[57].

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 entendidos como necessários à formação a outras experiências de aprendizagem, em espaços e tempos diversos.

Incentivar a integração da teoria com a prática, a realização de atividades formativas em outros ambientes de aprendizagem da IES e fora dela, 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.

Uma aprendizagem que chamo de social e costuma estar apartada da ideia da formação superior, mas que aos poucos vem sendo problematizada pela curricularização da extensão na graduação e na inserção social para os programas de pós-graduação, recebendo um peso maior na avaliação da Capes. A educação superior nesse aspecto amplifica uma visão por vezes restrita da aprendizagem para a de responsabilidade[61] e de ação sociais[49], deixando marcas significativas nas histórias de vida dos estudantes, pela influência nas dimensões individual e coletiva das pessoas, em constante construção.

Espero que esse entendimento seja um avanço na elaboração ou reformulação de projetos pedagógicos de cursos da área de Comunicação, auxiliando docentes e coordenadores a refletir sobre a formação dos egressos. Estudos futuros podem abordar os aspectos já elencados nos documentos e na prática educacional, ampliando a produção de conhecimento sobre o ensino de Comunicação.

Como limitação deste estudo, em que foram entrevistados profissionais atuantes na área, a continuidade da pesquisa deve se voltar a egressos que se formaram no campo, mas mudaram a área de atuação ou que estão desempregados. Assim como tenho o interesse em investigar pessoas que estão trabalhando em comunicação e têm formação em outras áreas do conhecimento.

Uma dúvida que permanece são os cursos autônomos da área de Comunicação: foi um avanço ou um regresso? Cenário também pendente de investigação para os próximos anos com relação à formação, pois agora entendida de maneira diferente da proposta no antigo curso de Comunicação Social, demandando outras pesquisas para confronto de resultados.

No âmbito profissional da área, entendo que já não há relação direta do diploma da graduação com a atuação no mundo do trabalho[219], que se apresenta sem as fronteiras especificadas pela academia no sentido das profissões vinculadas à comunicação, portanto permanecem em instâncias independentes e reforçam ainda uma falta de diálogo.

A convergência entre jornalismo, publicidade e propaganda e relações públicas tem sido assumida nas organizações, demandando profissionais híbridos na busca por resultados em comunicação. Nesse contexto, a interdisciplinaridade não só na área como com outros campos do conhecimento perpassa uma perspectiva ampla do perfil profissional. Essa “interferência”, ao invés de um fechamento na atuação do comunicador, solicita a abertura a novas vertentes.

Espero que o compartilhamento das histórias de vida ajude a pensar sobre esse futuro, que permita uma reflexão sobre a formação frente aos desafios constantes da contemporaneidade. Entre eles, os do mundo do trabalho, que traz tanto o ideal de subsistência quanto de satisfação e está no horizonte dos estudantes. Consequentemente, a ideia de formação não pode estar alheia a essa realidade, mas se assentar na busca pelo diálogo academia–mundo do trabalho.

Uma via de mão dupla que conjuga ação e reflexão, uma (re)alimentando a outra, para compreender que o mundo do trabalho pode se desenvolver em função da formação, direcionando as mudanças que se fizerem necessárias no sistema produtivo, rompendo com padrões hegemônicos estabelecidos e ultrapassando a polarização em vista da possibilidade de transformação.

REFERÊNCIAS

1 BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política** – Ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.

2 FERRARI, M. A. **O perfil dos egressos do curso de Relações Públicas da ECA/USP**. Projeto de pesquisa desenvolvido pelo grupo de pesquisa do curso de Relações Públicas. São Paulo, 2015.

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

4 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.

5 FAWKES, J. et al. **A global capability framework for the public relations and communication management profession**. Global Alliance for Public Relations and Communication Management. Research Report. Huddersfield, UK: University of Huddersfield, 2018. Disponível em: hud.ac/ect. Acesso em: 28 dez. 2018.

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

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

8 DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

9 MEC. **Parecer CNE/CES n. 39/2013**. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, 2013. Disponível em: https://bit.ly/2Z9HJpa. Acesso em: 16 ago. 2018.

10 MEC. **Parecer CNE/CES n. 85/2013**. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Relações Públicas, 2013. Disponível em: https://bit.ly/3jFxRg0. Acesso em: 16 ago. 2018.

11 FERRARI, M. A. **Didática nos cursos de Relações Públicas:** desafios e perspectivas do ensino universitário. Relatório de projeto de pesquisa. São Paulo, 2018.

12 QUINTANILHA, L. F. Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino–aprendizagem direcionado à geração-Z. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 65, p. 249-263, jul./set. 2017. Disponível em: https://bit.ly/3dmFU0q. Acesso em: 18 jun. 2018.

13 MANCEBO, D.; VALE, A.; MARTINS, T. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, jan./mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1 413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf. Acesso em: 28 jun. 2018.

14 KAGERMANN, H.; WAHLSTER, W.; HELBIG, J. **Recommendations for implementing the strategic initiative Industrie 4.0**. Frankfurt, Germany: Acatech, 2013.

15 RIBEIRO, M. A. **Carreiras:** novo olhar socioconstrucionista para um mundo flexibilizado. Curitiba: Juruá, 2014.

16 ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2015.

17 PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.

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

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

20 ILLERIS, K. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS, K. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 15-30.

21 WOLFF, R. P. **O ideal da universidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1993.

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

23 LOPES, M. I. V. (Coord.). **Campo profissional e mercados de trabalho em Comunicação no Brasil**. São Paulo: Nupem-ECA/USP, 1998.

24 MOURA, C. P. **O curso de Comunicação Social no Brasil:** do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

25 MELO, J. M. O campo acadêmico da Comunicação: história concisa. In: MELO, J. M. (Org.). **Pedagogia da Comunicação:** matrizes brasileiras. São Paulo: Angellara, 2006. p. 13-27.

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

27 CASTELLS, M. **A sociedade em rede** – A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

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

29 GIL, A. C. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2013.

30 HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

31 MASETTO, M. T.; ZUKOWSKY-TAVARES, C. Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo num curso de Direito. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 1, p. 5-27, mar. 2015. Disponível em: http://bit.ly/2OiDlBO. Acesso em: 6 out. 2018.

32 ANEAS, A. Nativos digitales 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.

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

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

35 ALVES, M. G. As universidades, a inserção e a aprendizagem profissionais: que lugar para a pedagogia? **Educar em Revista,** Curitiba, n. 57, p. 49-64, jul./set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/n57/1984-0411-er-57-00049.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

36 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.

37 MARINHO-ARAUJO, C. M.; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015. Disponível em: https://bit.ly/3p6FRrz. Acesso em: 1 nov. 2018.

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

39 ALMEIDA, M. I. Professores e competência – Revelando a qualidade do trabalho docente. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e competências:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009. p. 77-122.

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

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

42 OLIVEIRA, I. L. Formação acadêmico-profissional em ambiente de mudanças: desafios pedagógicos. In: MOREIRA, S. V.; VIEIRA, J. P. D. (Orgs.). **Comunicação:** ensino e pesquisa. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008. p. 51-63.

43 DURHAM, E. R. A qualidade do ensino superior no Brasil. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **Ensino de Comunicação:** qualidade na formação acadêmico-profissional. São Paulo: ECA/USP : Intercom, 2007. p. 23-32.

44 FERNANDEZ, A. F. Tendências ocupacionais e profissionais. In: CASTRO, D.; MELO, J. M.; CASTRO, C. (Orgs.). **Panorama da Comunicação e das telecomunicações no Brasil**. Brasília: Ipea, 2010. v. 3. Disponível em: https://bit.ly/3b3pC8G. Acesso em: 28 dez. 2018.

45 SANTOS, B. S. **Educación para otro mundo posible**. Buenos Aires : CLACSO; Medellin : CEDALC, 2019.

46 SCHWARTZMAN, S. A educação superior e os desafios do século XXI: uma introdução. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 15-45.

47 DRÈZE; J.; DEBELLE, J. **Concepções da universidade**. Fortaleza: Edições UFC, 1983.

48 BRUNNER R., J. J. La idea de universidad: tendencias y transformación. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 67-87.

49 SANTOS, B. S. **La universidad en el siglo XXI** – Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. La Paz: CIDES-UMSA, ASDI y Plural Editores, 2007.

50 MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

51 CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: https://bit.ly/3p7irm4. Acesso em: 15 abr. 2017.

52 SAMPAIO, H. Privatização do ensino superior no Brasil: velhas e novas questões. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 139-192.

53 SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

54 ALLÈGRE, C. **Le âge des savoirs** – Pour une renaissance de la université. Paris: Gallimard, 1993. Prefácio e capítulo 1 – Tradução pessoal de Helena Coharik Chamlian.

55 KERR, C. **Os usos da universidade**. Fortaleza: Edições UFC, 1982.

56 GOERGEN, P. Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 6, n. 4, 2001. Disponível em: https://bit.ly/3hHNbKh. Acesso em: 16 set. 2020.

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

58 PATRUS, R.; LIMA, M. C. A formação de professores e de pesquisadores em Administração: contradições e alternativas. **Revista Economia & Gestão**, v. 14, n. 34, jan./mar. 2014. Disponível em: https://bit.ly/2QHaWXH. Acesso em: 8 fev. 2019.

59 BOLOGNA PROCESS/EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. **Declaração de Bolonha**, 1999. Disponível em: https://bit.ly/3aRYJFQ. Acesso em: 17 jan. 2019.

60 FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 128-155.

61 NÓVOA, A. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 54-70, jan./abr. 2019. Disponível em: http://bit.ly/3tODTjl. Acesso em: 12 set. 2020.

62 ANTUNHA, H. C. G. Universidade de São Paulo. Fundação e reforma. Estudos e documentos. **CRPE**, São Paulo, v. 10, p. 7-264, 1974.

63 BRASIL. **Decreto n. 19.851**, de 11 de abril de 1931. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: https://bit.ly/3jBytDz. Acesso em: 17 dez. 2019.

64 SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para a ciência:** a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: MCT, 2001, p. 25, cap. 5. Disponível em: https://bit.ly/3aXzQZa. Acesso em: 6 dez. 2018.

65 TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

66 MEC. **Reforma universitária**. Relatório do Grupo de Trabalho, ago. 1968.

67 BRASIL. **Lei n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm. Acesso em: 17 dez. 2019.

68 MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: https://bit.ly/3jEQsJ3. Acesso em: 18 nov. 2018.

69 BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://bit.ly/3rI9xgk. Acesso em: 23 maio 2018.

70 INEP. **Censo da educação superior 2019:** divulgação dos resultados. Brasília, outubro 2020. Disponível em: https://bit.ly/36YYvv9. Acesso em: 23 out. 2020.

71 INEP. **Censo da educação superior:** notas estatísticas 2017. Disponível em: https://bit.ly/2LDzrm3. Acesso em: 18 nov. 2018.

72 LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n.1, mar. 2008. Disponível em: http://bit.ly/2NgGgKZ. Acesso em: 18 nov. 2018.

73 MEC. **Referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura**, abr. 2010. Disponível em: https://bit.ly/3jDQZv9. Acesso em: 18 jun. 2018.

74 MEC. **Parecer CNE/CES n. 67/2003**. Referencial para as diretrizes curriculares nacionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf. Acesso em: 16 ago. 2018.

75 CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 75, ago. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf. Acesso em: 18 out. 2018.

76 VIEIRA, R. A.; ALMEIDA, M. I. Contribuições de Georges Snyders para a pedagogia universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 499-514, abr./jun. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201605141169. Acesso em: 18 jun. 2018.

77 COMISSÃO EUROPEIA. **Sobre a política de ensino superior**, 2018. Disponível em: http://bit.ly/2NdFaPZ. Acesso em: 18 jan. 2019.

78 BRASIL. **Constituição Federal**, 1988. Disponível em: http://bit.ly/2qLelUW. Acesso em: 17 dez. 2019.

79 BRASIL. **Lei n. 10.861**, de 14 de abril de 2004 – Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. Disponível em: https://bit.ly/2Nftf4a. Acesso em: 23 maio 2018.

80 MEC. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância:** reconhecimento e renovação de reconhecimento. Brasília, 2017. Disponível em: https://bit.ly/3d7vkdz. Acesso em: 23 jun. 2018.

81 INEP. **Indicadores de qualidade**, 20 out. 2015. Disponível em: https://bit.ly/3rJki1T. Acesso em: 18 nov. 2018.

82 MAUÉS, O. C. Ensino superior na ótica dos organismos internacionais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 13-30, maio/jun. 2019. Disponível em: https://bit.ly/3aOTRkG. Acesso em: 12 set. 2020.

83 JUGO, D; CIBOCI, L.; ALAVANJA, M. Trends in education of communication professionals: the perspective of educators and employers in Croatia. **Public Relations Review**, v. 43, p. 998-1.006, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2017.06.002. Acesso em: 9 out. 2018.

84 SCHWARTZ, I.; DURRIVE, L. (Orgs.). **Trabalho e ergologia:** conversas sobre a atividade humana. Niterói: EdUFF, 2007.

85 DENYER, M. et al. **Las competencias en la educación:** un balance. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

86 NICOLA, R. M. S.; VOSGERAU, D. S. R. Conceitos e enfoques em competências nas pesquisas brasileiras: uma revisão narrativa. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 107-144, jan./mar. 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i1p107-144. Acesso em: 17 set. 2020.

87 OLESEN, H. S. Sustentar a empregabilidade mediante a aprendizagem ao longo da vida. Uma abordagem em história de vida para empregabilidade. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 105-123, jan./abr. 2020. Disponível em: https://bit.ly/3vdGuDI. Acesso em: 22 dez. 2020.

88 ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papirus, 1997.

89 DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.

90 LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Bookman-Artmed, 2003.

91 FREITAS, P. F. P.; ODELIUS, C. C. Competências gerenciais: uma análise de classificações em estudos empíricos. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 36-49, jan./mar. 2018. Disponível em: https://bit.ly/2Z8zmdd. Acesso em: 20 dez. 2018.

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

93 DELORS, J. et al. **Educação:** um tesouro a descobrir. Brasília, 2010. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf. Acesso em: 3 jul. 2017.

94 UNESCO. **Educação para a cidadania global:** preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília, 2015. Disponível em: https://bit.ly/3d5kMLN. Acesso em: 3 jul. 2018.

95 MEGANCK, S.; SMITH, J.; GUIDRY, J. P. D. The skills required for entry-level public relations: An analysis of skills required in 1,000 PR job ads. **Public Relations Review**, v. 46, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2020.101973. Acesso em: 3 nov. 2020.

96 ANEAS, A. Competencia intercultural: competencia clave en las organizaciones actuales. In: AYALA, E. S. (Coord.). **Vivir entre culturas:** una nueva sociedad. Madrid: Editorial La Muralla, 2009. p. 151-177.

97 UNESCO. **Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**. 2009. Disponível em: https://bit.ly/2Naxk9P. Acesso em: 3 jul. 2018.

98 MEC. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: https://bit.ly/372wbbs. Acesso em: 21 jan. 2019.

99 BERNARDES, C. T. R. **Competências e habilidades na formação em Psicologia:** os desafios do saber-fazer. 2016. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016. Disponível em: https://bit.ly/3d2Dy6G. Acesso em: 17 dez. 2018.

100 MARTÍNEZ CLARES, P.; GONZÁLEZ MORGA, 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.

101 RASCO, F. A. O desejo de separação: as competências nas universidades. In: SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 198-232.

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

103 PAUL, J. Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 309-326, maio/ago. 2015. Disponível em: http://bit.ly/3tLKriq. Acesso em: 8 fev. 2019.

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

105 CASTRO, C. M. Dúvidas filosóficas na educação superior. In: AMORIM, W. A. C.; FISCHER, A. L.; EBOLI, M.; MORAES, F. C. C. **Educação corporativa:** fundamentos, evolução e implantação de projetos. São Paulo: Atlas, 2010. p. 74-98.

106 FERNÁNDEZ-ABALLÍ, A.; ROCHA, I.; OBRADORS, M. Moving towards Freire an critical pedagogy: redefining competence-based curricula through participatory action research as resistance to the neoliberalization of higher education in Spain. **Oxímora** – Revista Internacional de Ética y Política, v. 6, p. 1-26, 2015. Disponível em: http://bit.ly/2Z6uNjK. Acesso em: 30 out. 2018.

107 FRANCO, M. A. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino–aprendizagem. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 159-187.

108 ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.

109 LIMA, M. C. Conteúdo e didática frente à emergência da sociedade informacional: a experiência universitária. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 8., 1997, Rio de Janeiro, p. 1-17. Disponível em: https://bit.ly/3tMQ4x6. Acesso em: 15 ago. 2018.

110 MUÑOZ, D.; ARAYA, D. Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1.073-1.086, out./dez. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201706164230. Acesso em: 18 jun. 2018.

111 MASETTO, M. T. Metodologias ativas no ensino superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 650-667, jul./set. 2018a. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/37099/26724. Acesso em: 6 out. 2018.

112 PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática:** embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 15-41.

113 MORAIS, M. F.; ALMEIDA, L. S. Percepções sobre criatividade: estudo com estudantes do ensino superior. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 29, n. 2, p. 141-162, 2016. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7385. Acesso em: 6 out. 2018.

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

115 KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, v. 30 n. 3, p. 81-93, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.bts.senac.br/bts/article/view/501. Acesso em: 18 set. 2020.

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

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

118 SÁNCHEZ, A. C. **Modelo de evaluación por competencias laborales**. México: Universidad Panamericana : Publicaciones Cruz O., S.A., 2006.

119 ALLES, M. A. **Diccionario de competencias** – La trilogia: las 60 competencias más utilizadas. Nuevos conceptos y enfoques. Buenos Aires: Granica, 2009.

120 FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **RAC**, v. 5, edição especial, p. 183-196, 2001. Disponível em: https://bit.ly/3bbKITq. Acesso em: 20 dez. 2018.

121 DELORY-MOMBERGER, C. **Biografía y educación:** figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2009.

122 MCCLELLAND, D. C. Testing for competencie rather “intelligence”. **American Psychologist**, n. 28, p. 1-14, jan. 1973. Disponível em: https://bit.ly/3bcyfyR. Acesso em: 16 ago. 2017.

123 ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**. São Paulo: Atlas, 2001.

124 DUTRA, J. S. **Competências:** conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2009.

125 FISCHER, A. L.; AMORIM, W. A. C. Gestão do conhecimento e educação corporativa: integração, complementaridade e sobreposições. In: AMORIM, W. A. C.; FISCHER, A. L.; EBOLI, M.; MORAES, F. C. C. **Educação corporativa:** fundamentos, evolução e implantação de projetos. São Paulo: Atlas, 2010. p. 199-219.

126 DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento:** metodologia científica no caminho de Habermas. 6. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

127 BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu** – Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39. p. 122-155.

128 RODRIGUES, T. R. **Elementos para uma história social do campo científico da comunicação organizacional e relações públicas (2001-2015)**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://bit.ly/3purs8X. Acesso em: 11 fev. 2019.

129 LOPES, M. I. V. O campo da Comunicação: sua constituição, desafios e dilemas. **Revista Famecos**, n. 30, p. 16-30, ago. 2006. Disponível em: https://bit.ly/3dfQHJE. Acesso em: 28 dez. 2018.

130 PERUZZO, C. M. K. Apontamentos para epistemologia e métodos na pesquisa em Comunicação no Brasil. **Comunicação e Sociedade**, v. 33, p. 25-40, 2018. Disponível em: https://bit.ly/3qpomnQ. Acesso em: 28 out. 2020.

131 MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

132 BRAGA, J. L. Constituição do campo da Comunicação. **Verso e Reverso**, v. 25, n. 58, p. 62-77, jan./abr. 2011. Disponível em: doi.org/10.4013/ver.2011.25.58.07. Acesso em: 17 dez. 2019.

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

134 SOCICOM. **Manifestação da Socicom e entidades científicas e acadêmicas de Comunicação referente à proposta do Manual para classificação dos cursos de graduação e sequenciais.** São Paulo, 9 out. 2018. Disponível em: https://bit.ly/3gSuy5U. Acesso em: 10 jan. 2019.

135 MELO, J. M. A batalha da qualidade no ensino de Comunicação: novos (antigos) desafios. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **Ensino de Comunicação:** qualidade na formação acadêmico-profissional. São Paulo: ECA-USP : Intercom, 2007. p. 33-41.

136 MELO, J. M. Modernidade ou anacronismo? Dilema do ensino de Comunicação nos anos 90. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **O ensino de Comunicação:** análises, tendências e perspectivas futuras. São Paulo: Abecom : ECA/USP, 1992. p. 60-69.

137 BARROS, L. M. B. Por uma práxis da comunicação na formação de um comunicador comunicólogo. **Comunicação & Sociedade**, v. 36, n. 1, p. 133-155, jul./dez. 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15603/2175-7755/cs.v36n1p133-155. Acesso em: 30 out. 2018.

138 MEDITSCH, E. Adeus, Ciespal: ruptura brasileira no ensino de Jornalismo. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **O ensino de Comunicação:** análises, tendências e perspectivas futuras. São Paulo: Abecom : ECA/USP, 1992. p. 198-206.

139 ZAPATA, J. **Começando, trinta anos depois do início!** O Parlamento Nacional de Relações Públicas como fonte para determinar incertezas e problemas da profissão. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, Ciências da Comunicação, São Paulo, 1998.

140 FERRARI, M. A. A prática das Relações Públicas no cenário brasileiro e latino-americano. In: GRUNIG, J. E.; FERRARI, M. A.; FRANÇA, F. **Relações Públicas:** teoria, contexto e relacionamentos. 2. ed. São Caetano do Sul: Difusão, 2011. p. 197-246.

141 MEDITSCH, E. Tipos e formas de conhecimento na escola de Jornalismo. In: ALMEIDA. F. F.; CARRILHO, K.; BASTOS, R. (Orgs.). **Realidades e perspectivas do ensino de Comunicação no Brasil** – Fórum Ensicom. São Paulo: Intercom, 2017. p. 55-67.

142 ZUCOLOTO, V. O profissional de Jornalismo no Brasil contemporâneo – Trajetória, atuação e necessidades da e para formação. In: ALMEIDA. F. F.; CARRILHO, K.; BASTOS, R. (Orgs.). **Realidades e perspectivas do ensino de Comunicação no Brasil** – Fórum Ensicom. São Paulo: Intercom, 2017. p. 100-115.

143 MEC. **Nota Técnica n. 392/2013**. Atuação dos conselhos profissionais, 2013. Disponível em: https://bit.ly/2OvK4bO. Acesso em: 11 fev. 2019.

144 ARMENDÁRIZ, E. El nuevo perfil del profesional de la comunicación y las relaciones públicas. Una visión desde la perspectiva del mercado. **Revista Internacional de Relaciones Públicas**, v. 5, n. 9, p. 153-178, ene./jun. 2015. Disponível em: https://bit.ly/3rZcFEO. Acesso em: 30 out. 2018.

145 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://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1238. Acesso em: 14 nov. 2018.

146 CLEMENTE-MEDIAVILLA, J.; ANTOLÍN-PRIETO, R. LinkedIn job offers aimed at advertising graduates in Spain. **El Profesional de la Información**, v. 28, n. 6, p. 1-7, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.3145/epi.2019.nov.13. Acesso em: 20 nov. 2019.

147 MATILLA, K.; CUENCA-FONTBONA, J.; COMPTE-PUJOL, M. An analysis of the university curricula of Spanish “dircoms” from a public relations approach. **Public Relations Review**, v. 43, p. 624–634, 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1016/j.pubrev.2017.04.003. Acesso em: 30 out. 2018.

148 SALAVERRÍA, R. Redefinir al comunicador. **El Profesional de la Información**, v. 25, n. 2, p. 163-167, mar./abr. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.3145/epi.2016.mar.02. Acesso em: 30 out. 2018.

149 GOBBI, M. C. Panorama da produção de conhecimento em Comunicação no Brasil. In: CASTRO, D.; MELO, J. M.; CASTRO, C. (Orgs.). **Panorama da Comunicação e das telecomunicações no Brasil**. Brasília: Ipea, 2010. v. 3, p. 15-61. Disponível em: http://www.socicom.org.br/pdfs/panorama-2010-3.pdf. Acesso em: 28 dez. 2018.

150 MOURA, C. P. Ensino de Comunicação: um estudo sobre os grupos de pesquisa no Brasil. **Revista da Alaic**, v. 14, n. 27, p. 68-85, 2017. Disponível em: https://bit.ly/3bcY9lZ. Acesso em: 6 dez. 2018.

151 MEC. **Documenta 50**. Rio de Janeiro, abr. 1966. p. 69-70.

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

153 MEC. **Documenta 105**. Rio de Janeiro, set. 1969. p. 99-117.

154 MEC. **Documenta 206**. Brasília, jan. 1978. p. 89-99.

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

156 OLIVEIRA, I. L. Currículo, um obstáculo? A autonomia curricular nos cursos de Comunicação. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **O ensino de Comunicação:** análises, tendências e perspectivas futuras. São Paulo: Abecom : ECA/USP, 1992. p. 182-186.

157 BARBOSA, M. Pesquisas em comunicação no Brasil: perspectivas históricas. In: BIANCO, N. R. D.; LOPES, R. S. (Orgs.). **O campo da comunicação:** epistemologia e contribuições científicas. São Paulo: Socicom Livros, 2020. p. 63-99.

158 MOURA, C. P. Curso de Comunicação Social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares. **Revista Famecos**, v. 8, n. 14, p. 57-65, abr. 2001. Disponível em: https://bit.ly/3q8lTy1. Acesso em: 5 dez. 2018.

159 MEC. **Documenta 198**. Brasília, maio 1977. p. 44-55.

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

161 MEC. **Parecer CNE/CES n. 492/2001**. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf. Acesso em: 16 ago. 2018.

162 MEC. **Resolução n. 10**, de 27 de junho de 2006 – Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação de Cinema e Audiovisual e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_06.pdf. Acesso em: 18 jun. 2018.

163 FERREIRA, E. A. Do currículo mínimo aos novos referenciais curriculares de 2009: a trajetória curricular dos cursos de Comunicação Social no Brasil. In: AnpedSul, 10., 2014, Florianópolis. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/543-0.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

164 MOURA, C. P. Os desafios da implantação das diretrizes curriculares nacionais no curso de Relações Públicas. In: ALMEIDA. F. F.; SILVA, R. B.; MELO, M. B. M. (Orgs.). **O ensino de Comunicação frente às diretrizes curriculares**. São Paulo: Intercom, 2015. p. 46-62.

165 MEC. **Parecer CNE/CES n. 146/2020**. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Publicidade e Propaganda, 29 abr. 2020. Disponível em: https://bit.ly/3719ftd. Acesso em: 30 out. 2020.

166 TRINDADE, E. Caminhos, ações e reflexões para a reformulação das diretrizes nacionais curriculares em Publicidade e Propaganda. In: ALMEIDA. F. F.; SILVA, R. B.; MELO, M. B. M. (Orgs.). **O ensino de Comunicação frente às diretrizes curriculares**. São Paulo: Intercom, 2015. p. 166-182.

167 ÁLVAREZ-FLORES, E. P.; NÚÑEZ-GÓMEZ, P.; OLIVARES-SANTAMARINA, J. P. Perfiles profesionales y salidas laborales para graduados en publicidad y relaciones públicas: de la especialización a la hibridación. **El Profesional de la Información**, v. 27, n. 1, p. 136-147, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.3145/epi.2018.ene.13. Acesso em: 18 nov. 2019.

168 MEC. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Jornalismo** – Relatório da comissão de especialistas instituída pelo Ministério da Educação, 2009. Disponível em: https://bit.ly/3dmKJ9F. Acesso em: 18 jun. 2018.

169 ROMANCINI, R. Cecom: marcos de uma trajetória no estudo do campo da Comunicação. In: MOURA, C. P.; LOPES, M. I. V. (Orgs.). **Pesquisa em Comunicação:** metodologias e práticas acadêmicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 59-72.

170 OLIVEIRA, J. et al. **Jogo da empregabilidade**: identidade e atuação dos diplomados em Relações Públicas pela UFPB. Florianópolis, SC: Bookess, 2014.

171 ALVES, R. C. Avaliação da qualidade de cursos de Jornalismo e Comunicação: a experiência nos Estados Unidos (1945-2005). In: MOREIRA, S. V.; VIEIRA, J. P. D. (Orgs.). **Comunicação:** ensino e pesquisa. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008. p. 75-93.

172 TENCH, R. et al. **Communication management competencies for european practitioners**. Leeds: Leeds Metropolitan University, 2013. Disponível em: www.ecopsi.org.uk. Acesso em: 3 out. 2018.

173 GESTAL, M. V.; SOUTO, A. B. F. Las necesidades formativas de los nuevos comunicadores según los profesionales y su reflejo en los grados de Comunicación. **Estudios sobre el mensaje periodístico**, Madrid, v. 18, especial noviembre, p. 889-897, 2012. Disponível em: http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/40967. Acesso em: 18 out. 2018.

174 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.

175 PAULINO, R. A. F. Perfil sociocultural dos comunicadores: conhecendo quem produz a informação publicitária. In: CASAQUI, V.; LIMA, M. C.; RIEGEL, V. (Orgs). **Trabalho em Publicidade e Propaganda**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 75-110.

176 KUNSCH, M. M. K.; MUNGIOLLI, M. C. P.; RAMOS; D. O. Novas configurações sociais no mundo do trabalho e os desafios na formação do comunicador – Editorial. **Revista da Alaic**, v. 14, n. 27, 2017, p. 7-11. Disponível em: https://bit.ly/2OCJzfY. Acesso em: 6 dez. 2018.

177 MOURA, C. P. Propostas de cursos para professores e gestores do ensino de Comunicação. In: PEREIRA; A.; BASTOS, R. (Orgs.). **Ensicom:** reflexões sobre o ensino de Comunicação no Brasil. São Paulo: Intercom, 2018. p. 21-40.

178 INEP. **Sinopse estatística da educação superior 2017**. Brasília: Inep, 2018b. Disponível em: https://bit.ly/3pnq47W. Acesso em: 18 nov. 2018.

179 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.

180 MASETTO, M. T. **Trilhas abertas na universidade:** inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. São Paulo: Summus, 2018b. Ebup.

181 MACHADO, N. J. **Educação:** projetos e valores. 6. ed. São Paulo: Escrituras, 2006.

182 SCHIAVONI, J. L. Comunicação corporativa: profissão do futuro. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **Ensino de Comunicação:** qualidade na formação acadêmico-profissional. São Paulo: ECA/USP : Intercom, 2007. p. 113-123.

183 KUNSCH, M. M. K. Perspectivas e desafios para as profissões de Comunicação no terceiro milênio. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **Ensino de Comunicação:** qualidade na formação acadêmico-profissional. São Paulo: ECA/USP : Intercom, 2007. p. 87-101.

184 PORTO, A. S. C.; CUNHA, M. R. Percepções de egressos da PUCRS sobre o futuro do jornalismo. In: MEDITSCH, E.; KRONBAUER, J.; BEZERRA, J. F. (Orgs.). **Pedagogia do jornalismo:** desafios, experiências e inovações. Florianópolis: Editora Insular, 2020. E-book. p. 190-210.

185 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://doi.org/10.1177/2329490616657635. Acesso em: 17 out. 2018.

186 KUNSCH, M. M. K. (Org.). **O ensino de Comunicação:** análises, tendências e perspectivas futuras. São Paulo: Abecom : ECA/USP, 1992.

187 NOGUEIRA, L. Escola de Comunicação e empresas de comunicação: a experiência goiana. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **O ensino de Comunicação:** análises, tendências e perspectivas futuras. São Paulo: Abecom : ECA/USP, 1992. p. 207-212.

188 QUIROZ, T. La relación comunicación y sociedad y la enseñanza de la comunicación. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **O ensino de Comunicação:** análises, tendências e perspectivas futuras. São Paulo: Abecom : ECA/USP, 1992. p. 70-80.

189 TARSITANO, P. R.; PINHO, J. B. O ensino de propaganda e a interação com o mercado. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **O ensino de Comunicação:** análises, tendências e perspectivas futuras. São Paulo: Abecom : ECA/USP, 1992. p. 213-216.

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

191 OTÁLORA, M. M. C; MUÑOZ, M. C. F.; BUSTAMANTE, V. C. Las experiencias significativas como práctica educativa en la enseñanza de la comunicación en las organizaciones. **Organicom**, v. 17, n. 32, p. 164-179, jan./abr. 2020. Disponível em: https://bit.ly/2NuHqT8. Acesso em: 22 jun. 2020.

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

193 VILLAFAÑE E ASOCIADOS. **Nuevos retos en la colaboración entre la universidad y empresa**. out. 2017. Disponível em: http://www.villafane.com/wp-content/uploads/2017/11/Nuevos-retos-en-la-colaboracion-entre-universidad-y-empresa.pdf?x26871. Acesso em: 14 nov. 2018.

194 BRUNER, J. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry**, v. 18, n. 1, p. 1-21, autumn 1991. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/1343711. Acesso em: 28 set. 2019.

195 SIQUEIRA, H. C. H.; ERDMANN, A. L. Construtivismo como método de pesquisa: possibilidade de geração de conhecimentos. **R. Enferm. UERJ**, v. 15, n. 2, p. 291-297, abr./jun. 2007.

196 DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. e col. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

197 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. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 21-40.

198 DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006. Disponível em: http://bit.ly/3aqRKVq. Acesso em: 18 set. 2019.

199 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: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-187.

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

201 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.

202 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.

203 MARCONDES FILHO, C. **Para entender a comunicação:** contatos antecipados com a nova teoria. São Paulo: Paulus, 2008.

204 BRAGA, J. L. Interação como contexto da comunicação. **Matrizes**, v. 6, n. 1-2, p. 25-42, 2012. Disponível em: 10.11606/issn.1982-8160.v6i1-2p25-42. Acesso em: 12 fev. 2018.

205 MARCONDES FILHO, C. A questão da comunicação. **PAULUS:** Revista de Comunicação da FAPCOM, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 17-26, jan./jul. 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.31657. Acesso em: 28 out. 2019.

206 KAUFMANN, J. **A entrevista compreensiva:** um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes ; Maceió: Edufal, 2013.

207 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. 71-85, jan./abr. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.17.170925. Acesso em: 22 jun. 2020.

208 RISTOFF, D. Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Educação superior no Brasil** – 10 anos pós-LDB. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Coleção Inep 70 anos. v. 2. p. 39-50.

209 AGUADO, D.; ANDRÉS, J. C.; GARCÍA-IZQUIERDO, A. L.; RODRÍGUEZ, J. LinkedIn “big four”: job performance validation in the ICT sector. **Journal of Work and Organizational Psychology**, v. 35, n. 2, p. 53-64, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5093/jwop2019a7. Acesso em: 3 abr. 2020.

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

211 BOAS, S. V. **Perfis e como escrevê-los**. São Paulo: Summus, 2003.

212 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.

213 **PROPOSTA de novas diretrizes nacionais curriculares para os cursos de Publicidade e Propaganda** – 2018/2019: novo cronograma e subsídios às audiências públicas. Brasília, São Paulo: Intercom : ABP2 : APP, abr. 2019. Documento recebido por e-mail.

214 DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 62-83.

215 GOBBI, M. C. Método biográfico. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 84-97.

216 FLICK, U. Entrevista episódica. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 114-136.

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

218 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.

219 MARTINS, J.; LIMA, L. S. H. ; BELINSKI, R. A hibridização profissional como exigência para trabalhar na área da comunicação: perspectiva a partir de vagas brasileiras divulgadas no LinkedIn. **Cadernos da Escola de Comunicação**, v. 16, n. 1, p. 59-81, 2018. Disponível em: https://bit.ly/2T0JIfp. Acesso em: 5 ago. 2020.

220 FERRARI, M. A.; MARTINS, J.; THEODORO, V. Enseñanza y aprendizaje en las carreras de Relaciones Públicas de Brasil: incorporación de plataformas digitales. **Revista Mediterránea de Comunicación**, v. 11, n. 2, p. 311-327, 2020. Disponível em: https://bit.ly/3vbvjvj. Acesso em: 2 jul. 2020.

221 FERRARI, M. A.; MARTINS, J.; BARROS, K. F. Desafios ao processo de ensino–aprendizagem nos cursos de graduação de Relações Públicas no Brasil ante a pandemia da Covid-19. **Revista da Alaic**, v. 19, n. 35, set./dez. 2020, p. 304-314. Disponível em: https://bit.ly/3yzMhp1. Acesso em: 2 fev. 2021.

222 FERRARI, M. A.; GROHS, A. C. C. P. Perfil e trajetória dos egressos de Relações Públicas da ECA/USP: subsídios para excelência acadêmica e competitividade no mercado de trabalho. In: CONGRESSO BRASILEIRO CIENTÍFICO DE COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL E RELAÇÕES PÚBLICAS, 9., 2015, Campinas. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. v. 1. p. 127-148. Disponível em: http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0751-5.pdf. Acesso em: 18 jun. 2018.

223 INEP. **Política institucional de integração e de avaliação do egresso na melhoria das IES**. Brasília: Inep, 2015. v. 3. Disponível em: https://bit.ly/3rVzJV0. Acesso em: 23 jun. 2018.

224 SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

225 FIGARO, R. et al. Como trabalham os comunicadores na pandemia da Covid-19? **Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento Humano**, Campinas, v. 3, EDIÇÃO ESPECIAL – DOSSIÊ COVID-19, p. 1-39, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.33239/rjtdh.v.76. Acesso em: 16 jul. 2020.

226 MARTINS, J.; SILVA, A. C. A. Experiências do curso de Comunicação Institucional durante a pandemia por coronavírus: ações desenvolvidas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 43., 2020, Salvador. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2020. Disponível em: https://bit.ly/3u9n7uc. Acesso em: 28 dez. 2020.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

AFONSO, M. R. T. Ensino: sonhos e pesadelos do curso pioneiro. In: MELO, J. M. (Org.). **Pedagogia da Comunicação:** matrizes brasileiras. São Paulo: Angellara, 2006. p. 31-43.

ANTONIOLI, M. E. Jornalista profissional – Novas competências para o egresso do bacharelo em Jornalismo. In: PINHEIRO, E. B.; VARÃO, R.; BARCELLOS, Z. (Orgs.). **Práticas e tensionamentos contemporâneos no ensino de Jornalismo. Brasília:** Universidade de Brasília, Faculdade de Comunicação, 2018. p. 23-31.

BANNELL, R. I. **Habermas & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BOYATZIS R. E. **Competent manager:** a model for effective performance. New York: Wiley & Sons, 1982.

INEP. **Manual para classificação dos cursos de graduação e sequenciais** – Cine Brasil 2018. Natal, 2018a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2018/Manual_Preliminar_para_a_Classificacao_dos_Cursos_Cine_Brasil_2018.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

INTERCOM. **Entidades discutem classificação de cursos em audiência no Inep/MEC**, 30 out. 2018. Disponível em: http://www.portalintercom.org.br/publicacoes/jornal-intercom/2018-2-2-2/10-2-2-2-2/ano-14-n-437-sao-paulo-29-de-outubro-de-2018-issn-1982-372/chamadas-1203/entidades-discutem-classificacao-de-cursos-em-audiencia-no-inepmec. Acesso em: 10 jan. 2019.

LINKEDIN. Disponível em: https://br.linkedin.com/jobs. Acesso em: 1 out. 2018.

MARINA, J. A. La competência de empreender. **Revista de Educación**, n. 351, p. 49-71, ene./abr. 2010. Disponível em: http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re351/re351-03.html. Acesso em: 10 out. 2018.

MARKERT, W. Trabalho e Comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 79, p. 189-211, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10854.pdf. Acesso em: 18 dez. 2018.

PARRY, S. B. The quest for competencies. **Training**, v. 33, n. 7, p. 48-54, july 1996.

SCHMIDT, L. R.; KULAK, S. M. ComDesign: caminhos para a aproximação entre Comunicação e Design. In: PEREIRA; A.; BASTOS, R. (Orgs.). **Ensicom:** reflexões sobre o ensino de Comunicação no Brasil. São Paulo: Intercom, 2018. p. 65-78.

SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M. **Competence at work:** models for superior performance. New York: John Wiley, 1993.

APÊNDICE A – MINHA BREVE NARRATIVA

Estava com uns 11 anos quando decidi que queria ser jornalista. Não gostava de escrever e muito menos de português, mas devorava qualquer livro, revista, jornal. Além disso, tinha muitos interesses, por diferentes áreas, principalmente de ciências. Via no jornalismo a possibilidade de estar em contato com todos os saberes, de poder pesquisar assuntos, descobrir coisas novas e conversar com pessoas que explicassem o que eu não entendia.

Foi o momento em que a curiosidade pelas coisas aflorou e passei a ser mais estudiosa, ter mais dedicação na escola com as aulas, os deveres de casa, os trabalhos pedidos pelos professores, ou seja, tomar gosto por aprender. Segui firme na decisão de ser jornalista e foi com essa escolha que tentei vestibular, no curso de Comunicação Social – Jornalismo.

Queria passar na universidade federal por questões financeiras, mas também fiz a prova da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) por incentivo da minha mãe. Ela disse que tinha a chance de tentar uma bolsa, assim como consegui durante todo o ensino médio. As vagas na federal eram poucas e fiquei na lista de espera, mas não consegui entrar. Na PUCPR passei em segundo lugar e, após seis meses no curso, consegui um crédito educativo da própria universidade.

Já durante o primeiro ano do curso, vi a importância de um jornalista se preocupar com todo tipo de leitura e desenvolver a boa escrita, depois de me frustrar com a primeira disciplina de português. Parecia que a graduação oferecia pouco nesse sentido, por isso, no ano seguinte, resolvi prestar vestibular para Letras – Português, na UFPR, e passei em primeiro lugar.

Não foi fácil levar dois cursos superiores, tanto que acabava pegando menos disciplinas de Letras para me dedicar mais ao Jornalismo. Afinal, fazia este curso de manhã, trabalhava com minha mãe no comércio de tarde e ia para Letras à noite. Do terceiro ano para frente consegui estágio e acabei trancando o curso da federal.

As disciplinas mais marcantes que tive no Jornalismo foram de Planejamento gráfico, Projeto experimental, Redação (do final do curso), Cultura religiosa, Cinema, Sociologia, Realidade econômica e política, e Legislação e ética. Acredito que realmente aprendi a ser jornalista por causa da graduação, que me deu a base necessária para ingressar na carreira.

Meu primeiro estágio no jornalismo foi num portal de internet, com produção de conteúdo, na época em que essa mídia começava no Brasil. Depois, fui para um jornal impresso mantido pela minha própria universidade. Nesse estágio desenvolvi meu projeto experimental, que unia jornal e internet.

Um pouco antes de terminar o curso, consegui entrar no jornal Gazeta do Povo, por indicação de dois professores que trabalhavam lá. Fiquei três meses e saí, pois recebi um convite para retornar ao jornal anterior, que estava passando por uma reformulação editorial, voltando-se para divulgação científica. Também resolvi retomar o curso de Letras.

Ter feito a escolha de mudar de um grande veículo para um menor deixou muitas pessoas perplexas, mas nunca me arrependi. Lá tive oportunidade de fazer reportagens do modo que esperava, com mais liberdade, e realmente alcançar o sonho que tinha de ser jornalista: poder aprender coisas novas, de diversas áreas, com muitas pessoas diferentes.

Formei-me em Jornalismo como a primeira da turma, sendo agraciada com um prêmio que concedia uma bolsa integral num curso de pós-graduação (especialização ou mestrado) a critério do estudante. Como tinha três anos de carência, achava que ainda precisava amadurecer um pouco profissionalmente para saber exatamente qual caminho deveria seguir.

Porém, como nada é definitivo, ganhei uma premiação de reportagem da Capes. Deveria escolher uma especialização de seis meses fora do país. Como trabalhava, profissionalmente, com a divulgação científica não hesitei em procurar um curso nesse campo. Encontrei um de Comunicación Científica em Barcelona (Espanha). Deixei o emprego e, mais uma vez, o curso de Letras foi adiado.

O período que passei no exterior ajudou a tomar uma outra decisão já viva na minha mente. Trabalhando com o jornalismo de ciência, comecei a ter muito contato com professores, pesquisadores e com o ambiente acadêmico. Isso fez nascer a vontade de me dedicar à educação superior para poder ensinar um pouco do que aprendi; mas, sem qualquer experiência docente, vi que, para seguir adiante, precisava cursar um mestrado.

Como tinha a bolsa da PUCPR em suspenso, ainda na Espanha, busquei conhecer o mestrado em Educação da instituição, porque, para seguir para a docência, achava que era a melhor opção. Retornando ao Brasil, voltei a minha rotina anterior, inclusive ao curso de Letras. No trabalho, tinha pedido licença sem vencimentos e na volta fui convidada a assumir a coordenação do Núcleo de Jornalismo Especializado/Científico do centro de comunicação da universidade. Entretanto, tinha um novo desafio, estudar para a prova de seleção e desenvolver um projeto para o mestrado.

Entrei no curso, continuei trabalhando e prossegui a graduação da federal. No final daquele ano fui demitida e resolvi que era o momento de me dedicar mais ao mestrado e optei por trabalhar apenas como freelancer. Foi ótimo e, inclusive, consegui finalmente me formar em Letras. Olhando para trás, apesar de tudo ter acontecido tão rapidamente, acredito que foram decisões acertadas, sempre na direção de aprender mais.

Só voltei a procurar emprego formal depois, já próximo da defesa da dissertação. Ingressei numa editora, onde trabalhei com revistas direcionadas à administração pública, e logo depois também comecei na assessoria de comunicação de um sindicato.

Mesmo com os dois empregos concomitantes, em função do interesse em repassar a outras pessoas o que aprendi, a partir da bagagem construída durante o mestrado, consolidei minha ideia de ser professora. Não foi fácil concretizar esse sonho. Entre o desejo e a realidade, tive uma grande caminhada, mas consegui conciliar a atuação profissional com a docência em Comunicação Social, nas

diferentes habilitações, primeiro numa instituição particular, depois ingressei como professora substituta na universidade federal, por um ano.

Acredito que, sem o mestrado, seria uma professora diferente do que imaginava, talvez menos preocupada com a aprendizagem e mais ocupada em passar todo o conteúdo elencado na ementa. Ouvindo menos as demandas e sugestões dos estudantes e mais o que imaginava necessário que eles soubessem. Essa aprendizagem foi única para mim durante o curso.

Apesar de querer continuar na docência, surgiu a aprovação num concurso para jornalista num instituto de pesquisa, em outra cidade do estado. Seria a concretização do interesse profissional pela divulgação científica. Acabei me mudando e deixando por um tempo esse desejo de ser professora de lado, pois a função no instituto era incompatível, por demandar muitas viagens.

Logo surgiu um concurso para professor na federal, não hesitei em tentar. Fiquei em terceiro lugar e era apenas uma vaga. Quase dois anos depois, quando já nem lembrava desse concurso, entraram em contato comigo falando que abriram outra vaga e que a pessoa em segundo lugar tinha desistido. Em pouco tempo, voltei à capital e assumi o cargo de professora no curso de Comunicação Institucional.

Fazendo essa retrospectiva, naquele momento, estava com dez anos de carreira no jornalismo e tinha deixado a sala de aula há dois anos. Ingressava na carreira docente com dedicação exclusiva 11 anos atrás. Nesse período já fui representante de extensão do meu setor, coordenadora da agência experimental e da comissão de estágio, e vice-coordenadora do curso.

Neste 2021 de finalização do doutorado, completo 20 anos de formada em Jornalismo. A sensação ainda é de inacabamento, numa aproximação com a ideia de Paulo Freire, levando a uma consciência da certeza de que tenho muito a aprender.

APÊNDICE B – IES COM OS TRÊS CURSOS TRADICIONAIS DA ÁREA DE COMUNICAÇÃO POR REGIÃO

IES	ESTADO
CENTRO-OESTE	3
Anhanguera Brasília	DF
Faculdade Sul-Americana (Fasam)	GO
Universidade Federal de Goiás (UFG)	GO
NORDESTE	2
Unijorge	BA
Universidade Salvador (Unifacs)	BA
SUDESTE	23
Centro Universitário UNA	MG
Newton Paiva	MG
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)	MG
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	MG
Faculdades Integradas Hélio Alonso (Facha)	RJ
Centro Universitário Belas Artes de São Paulo	SP
Centro Universitário FAM	SP
Centro Universitário Fiam-Faam	SP
Centro Universitário Sant'Anna	SP
Faculdade Cásper Líbero	SP
Faculdade Esamc Santos	SP
Faculdades Integradas Rio Branco	SP
Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação	SP
Faculdade São Judas Tadeu	SP
Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP)	SP
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)	SP
Universidade Anhembi Morumbi	SP
Universidade Católica de Santos	SP
Universidade de São Paulo (USP)	SP
Universidade de Sorocaba (Uniso)	SP
Universidade de Taubaté (Unitau)	SP
Universidade do Oeste Paulista (Unoeste)	SP
Universidade Metodista de São Paulo	SP
SUL	13
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)	PR
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	PR

Centro Universitário da Serra Gaúcha	RS
Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter)	RS
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	RS
Universidade de Caxias do Sul (UCS)	RS
Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc)	RS
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	RS
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	RS
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)	RS
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	RS
Universidade Feevale	RS
Universidade do Vale do Itajaí (Univali)	SC
TOTAL	**41**

NORTE (inclusão para representatividade da região)	
Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas (Ciesa)	AM
Centro Universitário do Norte (Uninorte)	AM
Faculdade Boas Novas de Ciências Teológicas, Sociais e Biotecnológicas	AM
Faculdade Martha Falcão	AM
Faculdade Metropolitana de Manaus	AM
Universidade Federal do Amazonas (Ufam)	AM
Universidade Nilton Lins	AM

FONTE: elaborado pela autora (2018).

APÊNDICE C – CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES (CBO)

BUSCA POR COMUNICAÇÃO

1423 – GERENTES DE COMERCIALIZAÇÃO, MARKETING E COMUNICAÇÃO*
Aparecem como sinônimos
Especialista de comunicação em relações públicas
Gerente de comunicação corporativa
Gerente de comunicação social

1423-10 – Gerente de comunicação
Gerente de assuntos corporativos, Gerente de comunicação corporativa, Gerente de comunicação social, Gerente de relações corporativas, Gerente de relações institucionais, Gerente de relações públicas

1423-15 – Gerente de marketing
Gerente de coordenação de marketing, Gerente de departamento de marketing, Gerente de divisão de marketing, Gerente de marketing e vendas, Gerente de produtos

1423-25 – Relações públicas
Especialista de comunicação em relações públicas, Profissional de relações públicas

1423-35 – Analista de pesquisa de mercado
Analista de estudos de mercado, Analista de informações de mercado, Analista de inteligência de mercado, Analista de marketing, Analista de mercado

1423-40 – Ouvidor
Ombudsman

1423-45 – Profissional de relações institucionais e governamentais
Defensor de interesses (relações governamentais), Profissionais de relações institucionais, Profissional de relações governamentais

Descrição Sumária
Elaboram planos estratégicos das áreas de comercialização, marketing e comunicação para empresas agroindustriais, industriais, de comercialização e serviços em geral; implementam atividades e coordenam sua execução; assessoram a diretoria e setores da empresa. Na área de atuação, gerenciam recursos humanos, administram recursos materiais e financeiros e promovem condições de segurança, saúde, preservação ambiental e qualidade. Atuam no processo de decisão política, participam da formulação de políticas públicas, elaboram e estabelecem estratégias

de relações governamentais, analisam os riscos regulatórios ou normativos e defendem os interesses dos representados.

3524 – Profissionais de direitos autorais e de avaliação de produtos dos meios de comunicação
3524-05 – Agente de direitos autorais
3524-10 – Avaliador de produtos do meio de comunicação
3524-20 – Técnico em direitos autorais

Descrição Sumária
Preservam e protegem os direitos do cidadão, avaliando os produtos dos meios de comunicação, sob os aspectos éticos, educativos e artísticos, podendo realizar sua classificação indicativa e qualitativa. Preservam os direitos do autor, analisando, arrecadando e distribuindo direitos autorais.

2347-25 – Professor de comunicação social do ensino superior

Descrição Sumária
Preparam e ministram aula nas áreas de ciências humanas no ensino superior e orientam trabalhos acadêmicos; elaboram planos de ensino; supervisionam estágio; avaliam processos de ensino-aprendizagem; participam de processos de seleção e avaliação. Prestam assessoria técnico-científica; exercem atividades acadêmico-administrativas e constroem projetos político-pedagógicos. Podem desenvolver atividades de pesquisa e extensão.

BUSCA POR JORNALISMO

2611 – PROFISSIONAIS DO JORNALISMO

2611-05 – Arquivista pesquisador (jornalismo)

2611-10 – Assessor de imprensa

2611-15 – Diretor de redação
Diretor adjunto

2611-20 – Editor
Editor assistente, Editor de arte, Editor de fotografia, Editor de imagem, Editor de rádio, Editor de web, Editor de área, Editor executivo

2611-25 – Jornalista
Assistente de editorial, Colunista, Colunista de jornal, Correspondente de jornal, Correspondente de línguas estrangeiras, Cronista, Diarista-em jornal, Diretor

noticiarista, Editorialista, Jornalista exclusive empregador, Jornalista-empregador, Radiojornalista, Roteirista de jornal, Roteirista na imprensa

2611-30 – Produtor de texto

2611-35 – Repórter (exclusive rádio e televisão)
Repórter cinematográfico, Repórter correspondente, Repórter de web, Repórter de área, Repórter especial

2611-40 – Revisor de texto

Descrição Sumária
Recolhem, redigem, registram através de imagens e de sons, interpretam e organizam informações e notícias a serem difundidas, expondo, analisando e comentando os acontecimentos. Fazem seleção, revisão e preparo definitivo das matérias jornalísticas a serem divulgadas em jornais, revistas, televisão, rádio, internet, assessorias de imprensa e quaisquer outros meios de comunicação com o público.

2347-50 – Professor de jornalismo

Descrição Sumária
Preparam e ministram aula nas áreas de ciências humanas no ensino superior e orientam trabalhos acadêmicos; elaboram planos de ensino; supervisionam estágio; avaliam processos de ensino-aprendizagem; participam de processos de seleção e avaliação. Prestam assessoria técnico-científica; exercem atividades acadêmico-administrativas e constroem projetos político-pedagógicos. Podem desenvolver atividades de pesquisa e extensão.

7661-20 – Editor de texto e imagem
Diagramador (jornalismo)

2618-20 – Repórter fotográfico
Fotojornalista

BUSCA POR PUBLICIDADE E PROPAGANDA

2531 – PROFISSIONAIS DE PUBLICIDADE

2531-10 – Redator de publicidade

2531-15 – Publicitário

2531-20 – Diretor de mídia (publicidade)
Coordenador de mídia

2531-25 – Diretor de arte (publicidade)

2531-30 – Diretor de criação

2531-35 – Diretor de contas (publicidade)

2531-40 – Agenciador de propaganda
Agenciador de publicidade, Corretor de anúncios (publicidade)

Descrição Sumária
Desenvolvem propagandas e promoções, estruturando estratégia de projetos, planejamento estratégico, venda de serviços publicitários.

2618-10 – Fotógrafo publicitário

BUSCA POR RELAÇÕES PÚBLICAS

1423 – GERENTES DE COMERCIALIZAÇÃO, MARKETING E COMUNICAÇÃO*

1423-10 – Gerente de comunicação
Gerente de assuntos corporativos, Gerente de comunicação corporativa, Gerente de comunicação social, Gerente de relações corporativas, Gerente de relações institucionais, Gerente de relações públicas

1423-15 – Gerente de marketing
Gerente de coordenação de marketing, Gerente de departamento de marketing, Gerente de divisão de marketing, Gerente de marketing e vendas, Gerente de produtos

1423-25 – Relações públicas
Especialista de comunicação em relações públicas, Profissional de relações públicas

1423-30 – Analista de negócios

1423-35 – Analista de pesquisa de mercado
Analista de estudos de mercado, Analista de informações de mercado, Analista de inteligência de mercado, Analista de marketing, Analista de mercado

1423-40 – Ouvidor
Ombudsman

1423-45 – Profissional de relações institucionais e governamentais

Defensor de interesses (relações governamentais), Profissionais de relações institucionais, Profissional de relações governamentais

Descrição Sumária
Elaboram planos estratégicos das áreas de comercialização, marketing e comunicação para empresas agroindustriais, industriais, de comercialização e serviços em geral; implementam atividades e coordenam sua execução; assessoram a diretoria e setores da empresa. Na área de atuação, gerenciam recursos humanos, administram recursos materiais e financeiros e promovem condições de segurança, saúde, preservação ambiental e qualidade. Atuam no processo de decisão política, participam da formulação de políticas públicas, elaboram e estabelecem estratégias de relações governamentais, analisam os riscos regulatórios ou normativos e defendem os interesses dos representados.

* Foram retirados dos resultados: gerente comercial e gerente de vendas. No caso de comunicação, o que envolvia telecomunicações, comunicações de dados, distúrbio de comunicação, por exemplo.

Fonte: http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf

APÊNDICE D – ATIVIDADES PROFISSIONAIS RELACIONADAS À ÁREA DE COMUNICAÇÃO

JORNALISTA	PUBLICITÁRIO	RELAÇÕES-PÚBLICAS
Redação, condensação, titulação, interpretação, correção ou coordenação de matéria a ser divulgada, contenha ou não comentário, bem como planejamento, organização e administração técnica desses serviços; Comentário ou crônica, por meio de quaisquer veículos de comunicação; Entrevista, inquérito ou reportagem, escrita ou falada; Planejamento, organização, direção e eventual execução de serviços técnicos de Jornalismo, como os de arquivo, ilustração ou distribuição gráfica de matéria a ser divulgada; Ensino de técnicas de Jornalismo; Coleta de notícias ou informações e seu preparo para divulgação; Revisão de originais de matéria jornalística, com vistas à correção redacional e à adequação da linguagem; Organização e conservação de arquivo jornalístico e pesquisa dos respectivos dados para elaboração de notícias;	Exercício de funções artísticas e técnicas através das quais se estuda, concebe-se, executa-se e distribui-se propaganda, entendida como qualquer forma remunerada de difusão de ideias, mercadorias, produtos ou serviços, por parte de um anunciante identificado; Entre as atividades artísticas estão: trabalhos gráficos, plásticos e outros, também de expressão estética, destinados a exaltar e difundir pela imagem, pela palavra ou pelo som, as qualidades e conveniências de uso ou de consumo das mercadorias, produtos e serviços a que visa a propaganda; Entre as atividades técnicas estão: as que promovem a combinação harmoniosa dos conhecimentos científicos com os artísticos, tendo em vista dar à mensagem publicitária o máximo de rendimento e impacto; O publicitário exerce suas atividades nas agências de propaganda, nos veículos de divulgação ou em qualquer empresa em que se produz a propaganda; Os profissionais a serviço de uma agência distribuem propaganda aos veículos de divulgação por ordem e conta de clientes anunciantes, com o objetivo de promover a venda de mercadorias, produtos e serviços, difundir ideias ou informar o público a respeito de organizações ou instituições a que servem.	Planejar, implantar e gerenciar as comunicações institucional, corporativa, empresarial, organizacional, estratégica, dirigida e integrada nas organizações, programas de interesse comunitário e fomento à informação para a opinião pública; Lecionar as disciplinas de teoria e técnicas de Relações Públicas; Esclarecer aos grupos de autoridades e opinião pública os interesses da organização; Mediar os relacionamentos estratégicos com os diversos públicos por meios de canais de comunicação; Desenvolver e diagnosticar pesquisas e auditorias de opinião e de imagem; Intermediar as relações governamentais, visando a manutenção de uma imagem positiva. Enfatizar o reconhecimento dos negócios da organização, sejam eles atividades, produtos ou serviços, junto aos públicos de interesse.

Execução da distribuição gráfica de texto, fotografia ou ilustração de caráter jornalístico, para fins de divulgação; Execução de desenhos artísticos ou técnicos de caráter jornalístico, para fins de divulgação. **Funções desempenhadas por jornalistas são:** Redator Noticiarista Repórter Repórter de setor Rádio repórter Arquivista-pesquisador Revisor Ilustrador Repórter fotográfico Repórter cinematográfico Diagramador **Fonte:** Decreto n. 83.284, de 13 de março de 1979 – Dispõe sobre o exercício da profissão de jornalista.	**Fonte:** Decreto n. 57.690, de 1 de fevereiro de 1966 – Aprova o regulamento para execução da Lei n. 4.680/65, que dispõe sobre o exercício da profissão de publicitário e de agenciador de propaganda. **Funções exercidas por publicitários:** Atendimento Planejamento Contas Contato Criação publicitária Redator Arte Revisor Mídia Ilustrador Desenhista publicitário Arte-finalista Tráfego ou custos Produção gráfica Produção audiovisual/eletrônica (RTVC) **Fonte:** Sindicato das Agências de Propaganda (Sinapro Goiás) – http://www.sinaprogo.com.br/cargos_e_funcoes.html	**Principais atividades profissionais dos relações-públicas:** Planejamento estratégico de comunicação on e off-line Comunicação corporativa/institucional Auditoria e pesquisa de opinião pública/imagem/clima organizacional e para fins institucionais Gestão de relacionamento com os públicos da organização (*stakeholders*) Gerenciamento de crises na comunicação Comunicação interna Eventos corporativos/institucionais para fins de construção e reputação de imagem corporativa Comunicação pública e cívica Relações governamentais e *lobby* *Media training* Cerimonial e protocolo Professor de disciplinas específicas Relações Públicas e supervisão de estágios curriculares **Fonte:** Resolução Normativa n. 43, de 24 de agosto de 2002 – Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas (Conferp) – Define as funções e atividades privativas dos profissionais de Relações Públicas.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

A presente entrevista tem como objetivo fornecer elementos para discussão acerca da formação e atuação profissional na área de Comunicação. O objetivo dessa entrevista é estritamente acadêmico, não havendo qualquer finalidade oculta.

A entrevista deve durar de 70 a 90 minutos, dependendo da sua disponibilidade para narrar sua trajetória educacional, que é o que será requisitado pela pesquisadora, e será gravada em áudio, sendo posteriormente arquivada com acesso restrito. A entrevista será realizada de preferência pessoalmente, mas se isso não for possível pela abrangência nacional da pesquisa, acontecerá via internet.

Após a entrevista, será elaborada a narrativa da trajetória relatada, a ser encaminhada para você por e-mail. Vale salientar que a participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento. Além disso, o sigilo está garantido e sua identidade não será revelada sob hipótese alguma.

O material coletado na pesquisa poderá ser utilizado no trabalho final de doutorado da pesquisadora, em uma futura publicação em livro e/ou periódico científico, mas, novamente, reforça-se o sigilo, pois em nenhum momento sua identidade será revelada, já que em caso de publicação serão analisadas as estruturas do conjunto das entrevistas, não cada uma em particular.

A pesquisa apresenta riscos mínimos a você, principalmente relacionados ao fato de que uma reflexão sobre sua formação e atuação profissional pode gerar algum desconforto, e, como benefícios, você terá uma chance de refletir sobre sua trajetória educacional.

Para qualquer dúvida, entre em contato com a orientadora do trabalho, profa. dra. Maria Aparecida Ferrari (e-mail maferrar@usp.br), docente do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da USP (Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443, Cidade Universitária – CEP 05508-020 – São Paulo/SP).

Juliane Martins
Pesquisadora
Doutoranda em Ciências da Comunicação ECA-USP
julianemartins@usp.br
http://lattes.cnpq.br/5397929512361080

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443
Cidade Universitária
05508-900 São Paulo/SP Brasil
Tel.: (11) 3818-4122

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, abaixo assinado(a), concordo em participar do estudo "A formação superior do profissional da área de Comunicação no contexto das competências", como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Juliane Martins sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação.

Local e data: _____

Assinatura do sujeito: _____

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443
Cidade Universitária
05508-900 São Paulo/SP Brasil
Tel.: (11) 3818-4122