

Docência em Relações Públicas: fragmentos de uma reflexão inacabada

Teaching Public Relations: fragments of an unfinished reflection

Cleusa Maria Andrade Scroferneker¹

scrofer@pucrs.br

Maria Inês Corte Vitória²

mviaitoria@pucrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Brasil

Recepción: 18/10/2017 Revisión: 12/12/2017 Aceptación: 15/12/2017 Publicación: 22/12/2017

<http://dx.doi.org/10.5783/RIRP-14-2017-06-83-102>

Para ensinar, dizia Platão, precisa-se de Eros, ou seja, do amor (Morin, 2015: 53)

Resumo

O presente artigo propõe discutir, mesmo que brevemente, sobre a necessidade de (re) pensar as Relações Públicas a partir dos novos cenários que se desenham e que passam a demandar profissionais de comunicação críticos e reflexivos, com competências para além do 'fazer'. Trata-se em realidade de uma discussão antiga, mas que entendemos oportuna face à implantação das Diretrizes Curriculares que definiram a 'separação' (grifo nosso) dos Cursos de Relações Públicas, Jornalismo, Publicidade e Propaganda e que tendem, sob nossa perspectiva, à criação de 'reservas de mercado' em tempos em que o conhecimento não tem fronteiras.

Palavras-chave: relações públicas, capacitação docente, formação profissional.

Abstract

The present article proposes a brief reflection based on the necessity in (re)thinking the Public Relations and their (re) meanings in the complex field of the organizational communication. Such (re)thinking demand to make use of other paradigm views to re(visit)

¹ Cleusa Maria Andrade Scroferneker, Professora Titular da Faculdade de Comunicação Social e do Programa de Pós-Graduação - PPGCOM/FAMECOS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Estudos Avançados em Comunicação Organizacional - GEACOR/CNPq, Brasil.

² Maria Inês Corte Vitória, Professora da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Universidade Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.

and to review [constantly] the conceptions and the structures of the disciplines, which are still related to Public Relations know-how.

Keywords: publics relations, teacher training, professional qualification.

Sumário

1. Introdução
2. Metodologia
3. Resultados
4. Conclusões
5. Referências

Summary

1. Introduction
2. Methodology
3. Results
4. Conclusions
5. References

1. INTRODUÇÃO

Iniciamos o artigo relatando uma situação acontecida em um evento relativamente recente e que sob nossa perspectiva revela um “ranço” que imaginávamos superado, que atribuía as dificuldades do reconhecimento das Relações Públicas às outras áreas da Comunicação e/ou afins. Uma colega foi convidada para ministrar uma Oficina sobre Crises por tratar-se de uma especialista no tema. Passado algum tempo foi informada que não poderia ministrar (ou ministrá-la?) a referida oficina, por ser jornalista e o evento era (ou “ser”?) de Relações Públicas. Equívocos como esse evidenciam o desconhecimento sobre a complexidade da área de Relações Públicas, das novas [nem tanto] exigências do mercado e da própria sociedade, e por outro, a dificuldade do (re) visitar permanente do conhecimento geral e específico que envolve Relações Públicas. Ao pretender o entendimento, a compreensão e a mediação de fenômenos complexos como os relacionamentos organização-públicos, as Relações Públicas necessitam refletir e discutir sobre essas complexidades, recorrendo e estabelecendo linhas de pesquisa e/ou de estudos que enfrentem desafios em relação às interfaces dessa área, inclusive com outras áreas de conhecimento e com outros paradigmas. Para Moura (2009: 97) “O aprofundamento das questões de relações públicas

está vinculada à qualificação do corpo docente e ao amplo entendimento da atividade profissional”.

Nesta perspectiva, a situação mencionada fez emergir [novamente] as inquietações já manifestadas em artigos e em fóruns em que essas questões têm sido apresentadas e que são revisitadas nesse artigo.

2. METODOLOGIA

Por se tratar de um artigo que propõe uma reflexão crítica sobre a docência em Relações Públicas, os procedimentos metodológicos envolveram levantamentos bibliográfico e documental. Em relação ao levantamento bibliográfico e/ou pesquisa bibliográfica, no dizer de Gil (2008), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (Gil, 2008: 50). Por sua vez, o levantamento e/ou pesquisa documental “assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes”, ou seja,

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 2008: 51).

Recorremos, portanto, a autores de referência das áreas de Relações Públicas e de Ensino e Educação, e ao Documento das Diretrizes Curriculares da área de Relações Públicas (MEC, 2007) para construção do arcabouço teórico que nos possibilitasse argumentar, mesmo que provisoriamente, sobre as nossas inquietações em relação à docência na área. Esse percurso metodológico está ancorado no pensamento complexo (Morin, 2003, 2001).

3. RESULTADOS

Para Morin (2006: 83) “o pensamento complexo não recusa de modo algum a clareza, a ordem, o determinismo. Ele os considera insuficientes, sabe que não se pode programar a descoberta, o conhecimento, nem a ação”. Além disso, “a complexidade [...] num outro sentido, [...] nos faz compreender que jamais poderemos escapar da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total” (Morin, 2006: 69). Concordamos com Silva (2001: 181)

quando afirma que “a complexidade tem algo decepcionante para os que almejam soluções simples ou preferem análises que operam categorias binárias”.

Em *(Re) Visitando a História de Relações Públicas* (2008) chamávamos atenção para as imprecisões conceituais e a predominância do Paradigma Funcionalista, que de certa forma “reduziram” Relações Públicas ao seu ‘fazer’. No artigo *Relações Públicas e Comunicação Organizacional: encontros, desencontros e reencontros* (*Organicom*, 2009) a nossa intenção era alertar sobre a necessidade de (re) pensar as Relações Públicas (re) significando-as no complexo campo da comunicação organizacional e que esse (re) pensar, por sua vez, demandaria recorrer a outras lentes paradigmáticas. Na oportunidade questionávamos sobre “[...] as propostas equivocadas das grades curriculares, que se apresentam fragmentadas e desarticuladas, e na ausência de diálogo [e até na formação/atualização] do corpo docente” (Scroferneker, 2009: 78).

Afirmávamos que a construção do conhecimento e especialmente do conhecimento do conhecimento³, da “materialização” do conhecimento pertinente, no caso das Relações Públicas inicia na Universidade, na arquitetura e na construção das grades curriculares, na formação e capacitação de seus professores, na produção e estímulo à pesquisa (inclusive dos alunos), na articulação dos conteúdos e na clareza conceitual (Scroferneker, 2009). Como decorrência destas inquietações, agregamos outras que figuram como pontos de ancoragem a partir dos quais avançamos para patamares de interpretação mais profundos, bem como para produção e difusão de novos conhecimentos, tais como: o lugar das relações entre teoria e prática (ou o não lugar⁴) nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Relações Públicas; o papel da Instituição, dos docentes e dos discentes frente à implantação deste novo modelo defendido pelas recentes Diretrizes Curriculares; a provável crise provocada pelas eventuais reservas de mercado; as demandas de um contexto emergente que nos parece exigir concepções não apenas técnicas/objetivas, mas igualmente éticas/subjetivas; os fazeres-docentes decorrentes destas novas indicações curriculares; a necessidade de tensionamento

³ Para Morin (2000b: 14) “[...] o conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira, que serviria de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e de ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana. Trata-se de armar cada mente no combate rumo à lucidez”. O conhecimento pertinente, por sua vez, “[...] é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita” (Morin, 2000b: 15).

⁴ Para Augè (2012: 73), “o não lugar é um espaço que não pode ser definir nem como identitário, nem como relacional, em como histórico”

com concepções pré-existentes; a forma como os cursos de bacharelado na área serão ofertada nas IES dos país; a natureza da formação do egresso dos Cursos de Relações Públicas. Sobre as Diretrizes Curriculares⁵ é oportuno mencionar que “a Resolução n. 2, de 27 de setembro de 2013, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Relações Públicas”. Com tais normativas o Ministério e o Conselho Nacional de Educação sinalizaram inequivocamente a substituição dessa habilitação de Comunicação Social, que passou a ser então considerada curso de graduação, tanto para a avaliação no âmbito nacional quanto para efeito de autorização de reconhecimento e renovação de reconhecimento (MEC, 2017).

A propósito, convém lembrar que essa formação profissional no ensino superior, acontece circunscrita ao campo do conhecimento e da pesquisa referente à comunicação, que está inserida na área de Ciências Sociais Aplicadas, (quem sabe aqui se coloca um ponto e se inicia nova frase?) e ainda que a autonomia do curso seja dada na perspectiva das diretrizes e da gestão pedagógica (Kunsch, 2003) percebe-se que a natureza de seus fenômenos pertencem ao domínio da área do conhecimento científico que tratamos como sendo do âmbito da Comunicação. Para Kunsch (2007: 175)

[...] 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 como Audiovisual/Cinema, Relações Públicas e Jornalismo que ao assumirem a autonomia dos cursos, parecem romper com o vínculo de pertencimento de seus fenômenos à área de Comunicação [...]

Considerando a discussão sobre formação profissional no ensino superior, e especialmente em Relações Públicas, convém pensarmos que a realização de pesquisas no contexto atual exige vários olhares na configuração de objetos de estudo. Exemplo disso é a tendência cada vez mais forte de estabelecer parcerias entre grupos de pesquisa consolidados, favorecendo dessa forma um *locus* promissor para a construção de novos conhecimentos que atentem

⁵ Também foram instituídas pelo Ministério de Educação, Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Nacional de Educação Superior as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, por meio da Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2013 – Seção 1 – p. 26 [] Resolução CNE/CES 1/2013].

não só ao desenvolvimento científico e tecnológico, mas para os inúmeros problemas que incidem na universidade entendida como reflexo da sociedade, consolidando e ampliando ações em rede como instância de trabalho coletivo no que diz respeito aos contextos emergentes da educação superior. Dessa forma, as pesquisas apresentariam a potencialidade necessária para configurar esses contextos no ensino superior, revelando-se como construções observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em permanente tensão com concepções pré-existentes, que, por sua vez, refletem tendências históricas.

Sob essa perspectiva assume-se a dialeticidade das tendências tradicionais na medida em que elas alavancam a emergência do novo no entorno de tendências liberais que configuram os cenários dos contextos emergentes (Morosini, 2014). Assim, defendemos vivamente a realização de estudos para identificar e compreender as tensões e estratégias que a educação superior aciona frente a tais contextos, no que diz respeito às políticas e gestão, às práticas pedagógicas, ao desenvolvimento profissional e formação docente e à avaliação e redes de colaboração. Acreditamos que tais problematizações favoreçam a construção de estratégias compatíveis com os novos cenários e novos contextos para as próximas décadas, visto que o conhecimento marca a razão de ser da Educação Superior. Ao ter em seu cerne o conhecimento, não surpreende que a Educação Superior seja instituída, mas também, instituinte do contexto, o que justifica a importância da reflexão sobre a forma como determinadas medidas regulatórias se projetam nas concepções dos cursos por elas normatizadas, afinal clamamos por conhecimentos e soluções alinhados ao debate contemporâneo, ou seja, reflexões que carreguem em sua gênese a partilha de saberes, a união de esforços, a interdisciplinaridade, a conexão entre distintos fenômenos e a possibilidade de integrarmos cada vez mais os saberes. Pensamos até mesmo que nada mais anacrônico nos tempos atuais que fragmentar, dividir, fazer em pedaços o que poderia ser apresentado na totalidade.

Conforme o pensamento de Engers (2007), o momento atual exige urgência na mudança de foco, tanto do professor como do aluno, e conseqüentemente do Ensino Superior: “é importante dialogar, conhecer experiências de outras áreas, de educadores que vivenciam outras realidades, pois é tempo de trabalhar cooperativamente e de inovar” (Engers, 2007: 25). Neste contexto, propomos intencionalmente a uma discussão de algumas contribuições

teóricas com olhares e posicionamentos diferenciados, visando a que os múltiplos diálogos estabelecidos entre estudiosos e teóricos de diferentes tempos e espaços, representem uma partilha de saberes necessária ao aprofundamento e desenvolvimento da temática em questão.

O'Sullivan (2004: 119) reflete, a partir de visão educacional numa perspectiva transformadora sobre o “novo processo de encantamento ou re-encantamento”, que vislumbra uma nova visão cosmológica de nosso mundo, onde a metáfora básica integral refere-se “à teia de vida” ou ao “círculo da vida”, em que os “processos vitais são vistos como um todo sem emendas”.

O debate sobre a natureza da formação é uma questão central no plano e desenvolvimento da docência. O currículo não pode mais ser compreendido como algo dissociado do humano, estático, conteudista, puramente institucional, pois precisa abrir-se a discussões que se aproximem da vida cotidiana. Nesse aspecto, Zabalza (2004) argumenta que qualquer programa universitário teria que servir para melhorar as pessoas no amplo espectro de dimensões em que os estudantes universitários podem se qualificar como estudantes, como pessoas cultas e intelectuais, como futuros profissionais. Não se trata, pois, de aprender coisas, mas de buscar formação. Para o autor, esta é a grande missão da universidade. Assim sendo, ao falar-se na formação do aluno, é imprescindível também remeter-se à formação do professor e ao seu papel na aprendizagem do aluno, já que, conforme Engers (2007: 26),

[...] passamos da idéia do professor que apenas transmite conhecimentos para a compreensão de que o ser humano é capaz de construir o seu próprio saber, e, para tanto, o educador precisa proporcionar aos seus estudantes, condições e aprendizagem, comprometendo-se também com o seu próprio aprendizado (Engers, 2007: 26).

Concordamos com Mariotti (2001: 9) quando afirma que “a fragmentação traduz a separação do sujeito-objeto [...]”. Como pensar a construção de relacionamentos organizações-públicos – essência do objeto das Relações Públicas – descolando-os da complexidade que os envolve? Wheathley (2006: 95) ao abordar sobre a necessidade de uma Nova Visão de Mundo destaca que “[...] não é possível entender o mundo usando os

processos analíticos que nos ensinaram e nem compreender por reducionismo a complexidade dos sistemas modernos”.

Para Morin (2015: 100) “A supremacia do conhecimento fragmentado em disciplinas com frequência é ineficiente para efetivar a ligação entre as partes [...]”. O autor alerta sobre a necessidade de

[...] *aprender a aprender* (grifo do autor), ou seja, aprender ao mesmo tempo, separando e religando, analisando e sistematizando [...] compreender os objetos como sistemas que se comunicam entre eles e essa comunicação faz parte de sua organização e de sua própria natureza; ultrapassar a casualidade linear “causa-efeito” (grifo do autor) para aprender a casualidade mútua, inter-relacional, circular (retroativa, recursiva), as incertezas da causalidade [...]; compreender o desafio da complexidade que advém de todos os domínios do conhecimento e da ação, e o modo de pensar apto a responder a esse desafio (Morin, 2015: 128-129).

É provável que esse ‘aprender a aprender’ proposto por Morin (2015) possa se constituir em um dos tantos movimentos necessários à (re) significação das Relações Públicas, em sua prática pedagógica voltada para uma formação/capacitação de um profissional com sensibilidade e competência para (re) interpretar o mundo, não somente dos negócios, mas da vida. De acordo com Morin (2015: 25),

[...] Viver é ter a necessidade, para agir, de conhecimentos pertinentes que não sejam mutilados, nem mutilantes, que situem qualquer objeto ou acontecimento em seu contexto e em seu complexo.

Esse viver, sob a perspectiva da prática pedagógica não se reduz à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender (Morosini, 2013), mas

[...] articula a educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos- saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares (Fernandes, 2003: 376).

Ferrari e Ghros (2016) apresentaram um elenco de competências e habilidades (Quadro 1) para a formação do profissional de Relações Públicas. O que desde logo chama a atenção é o viés generalista de alguma delas, tais como reflexão crítica, ética, capacidade de articular diferentes disciplinas, capacidade de integrar a teoria e a prática, capacidade de produzir conhecimento científico, que entendemos serem pertinentes a inúmeras formações profissionais. Além disso, para Zarifian (2008: 68) “Competência é “tomar iniciativa” e “assumir responsabilidade” do indivíduo diante de situações com os quais se depara”(grifos do autor). Considerando essa formulação, o autor alerta sobre a mudança que implica na organização do trabalho, ou seja, “o recuo da prescrição, a abertura do espaço para autonomia e a automobilização do indivíduo” (Zarifian, 2008: 68). As competência elencadas tem essa abrangência dessas dimensões?

Quadro 1. Características pessoais, competências e habilidades necessárias para a formação do profissional de relações públicas

Reflexão e crítica
Ética
Percepção das dinâmicas socioculturais
Compreensão das problemáticas contemporâneas
Liderança
Negociação
Tomada de decisão
Visão empreendedora
Criatividade
Visão sistêmica do processo de comunicação
Domínio das linguagens e das técnicas de comunicação
Capacidade de articular diferentes disciplinas
Capacidade de integrar a teoria e a prática
Capacidade de produzir conhecimento científico
Capacidade para exercer a docência
Habilidade nos âmbitos da gestão de processos comunicacionais, da cultura organizacional e das inovações tecnológicas.
Conhecimento de técnicas e instrumentos adequados ao desenvolvimento de atividades específicas: assessoria de imprensa, organização de eventos, cerimonial e protocolo, ouvidoria, comunicação interna, pesquisa de opinião pública e de mercado.
Capacidade de realizar serviços de auditoria, consultoria e assessoria de comunicação de empresas.
Condições de atuar de forma qualificada em atividades de relações governamentais e de comunicação pública.
Habilidade para administrar crises e controvérsias.

Habilidade para promover ações para a construção e preservação da imagem e da reputação das organizações.
Capacidade de análise conjuntural.
Capacidade de analisar dados qualitativos e quantitativos – econômicos e sociais.

Fonte: Ferrari e Ghros (2016: 141-142)

Dentre essas, talvez, a reflexão crítica mereça uma atenção especial, pois envolve notadamente a formação, capacitação e atualização permanente do corpo docente. A vivência e atuação profissional no mercado são importantes, mas insuficientes para a docência. Receitas/modelos de como fazer, ‘do que dá certo’, tendem a reduzir cada vez mais as Relações Públicas ao seu viés instrumental/operacional. Um ensino pautado em manuais, em prescrições subvertem uma realidade inequívoca: as organizações são únicas e necessitam ser pensadas, entendidas e analisadas como tal. Entendemos que o aprender a fazer é importante, contudo pensar é fundamental. Teoria e prática necessitam estar em permanente diálogo criativo, inovador, desafiador e sonhador. Essa dialogicidade requer um docente em permanente (des/re) construção. Para Morin (2015: 109),

O que um professor deveria aprender para poder ensinar [...] é um modo de conhecimento que religa. Não é suficiente dizer “é necessário religar” (grifo do autor) para efetivamente religar. Religar requer conceitos, concepções e [...] operadores de religação.

Reformas e ajustes nos currículos são pouco efetivos quando há falta de clareza conceitual, paradigmática e do referencial teórico da [sobre a] área e de áreas afins (Scroferneker, 2009).

Ainda sobre as características pessoais, competências e habilidades necessárias para a formação do profissional de Relações Públicas, enfatizamos que modelos e protocolos não contribuem para a formação de sujeitos mais críticos, menos ingênuos e mais criativos. Podemos pensar que as vivências e convivências ocorridas ao longo de todo o processo docente perpassaram contornos pedagógicos demarcados pelos pressupostos freireanos baseados na horizontalidade de papéis: enquanto se ensina também se aprende. (Freire, 1987). Estas inspirações conceituais denotam a necessidade de orquestrarmos ações plurais

a favor de uma docência que registre nossas próprias histórias e que inscreva o lugar da prática reflexiva no campo da pesquisa com o protagonismo que lhe é devido.

Com base nesses argumentos retomamos os nossos questionamentos (Scroferneker, 2009): as revisões curriculares revisitam o(s) paradigma(s) que a (s) sustenta(m)? A preocupação excessiva com a ‘voz’ do mercado não tem levado à criação de um elenco de disciplinas isoladas, que fragmentam o conhecimento, dificultando a reflexão e o posicionamento crítico? De acordo com Morin (2001: 26) “O paradigma desempenha um papel ao mesmo tempo subterrâneo e soberano em qualquer teoria, doutrina ou ideologia”.

Ao nos depararmos com expressões como “[...] instrumentos de comunicação e relacionamento; [...] instrumentos adequados” (grifos nossos), acreditamos que o viés funcionalista ainda está presente na formação geral e nas habilidades e competências do profissional de Relações Públicas. Concordamos com Morin (2000: 35) quando sugere que para a organização e articulação dos conhecimentos “[...] é necessária a reforma do pensamento. Entretanto essa reforma é paradigmática e não, programática”. Ainda para o referido autor,

Não se joga o jogo da verdade e do erro somente na verificação empírica e na coerência lógica das teorias. Joga-se também, profundamente, na zona invisível dos paradigmas. A educação deve levar isso em consideração (Morin, 2000b: 24).

3.1. A docência em relações públicas: a utopia também tem seu lugar na história

A legitimidade e o reconhecimento de uma profissão junto à sociedade requer o comprometimento de todos aqueles que respondem por ela, principalmente pela formação oferecida pelas IES, e que demanda um corpo docente qualificado.

A educação superior vem sendo compreendida, além de um bem cultural, como um bem econômico, não apenas por parte dos indivíduos nela envolvidos, mas também pela própria sociedade. Barnett (2001: 19) afirma que, “usando a terminologia marxista, se diria que a educação superior passou a ser uma das forças de produção importantes e não mera parte da manutenção das relações de produção”. Para o autor, há mudanças nos dispositivos orientadores dos currículos e das práticas pedagógicas, pois aparecem termos como

“competências, resultados, habilidades e capacidades de transferência no lugar dos antigos, intelecto, conhecimento, verdade, objetividade e disciplina” (Barnett, 2001: 20). Na década passada, no Brasil, a ampliação de vagas através de instituições privadas interiorizou consideravelmente a educação superior brasileira e ampliou o acesso de uma faixa da população até então distante dos bancos acadêmicos. Entretanto essa expansão nem sempre foi realizada a partir de iniciativas de rigor, produzindo um processo de massificação sem os necessários investimentos que essa condição exigia.

Paulatinamente foram ampliadas as ofertas de matrículas, modificando históricos consensos ligados à função da universidade, que passava de uma perspectiva de atendimento da elite intelectual (certamente, também social) para a defesa da educação de massa, identificadas com os anseios de democratização do país e que pudesse responder às expectativas de uma classe social emergente. Esse percurso implicou diferentes tensões, exigindo mudanças nas representações de docência e da discência na universidade o que extrapolou as perspectivas naturalizadas de que a docência universitária se qualifica pela pós-graduação *stricto-senso* e se alicerça na concepção de universidade voltada para a produção de conhecimento através da pesquisa, o que sinaliza contextos emergentes.

Dessa maneira, os interesses que movem o conhecimento, não podem ser subestimados. Nas últimas décadas ele tem a atenção analítica de distintos estatutos epistemológicos. Em tal entorno e na dialeticidade que dele emana, torna-se pertinente aprofundar os distintos sentidos e significados das novas Diretrizes Curriculares, as tensões que as geraram e as que nelas podem ser geradas, configurando políticas e estratégias de gestão, docência e formação pedagógica. Sobre estes aspectos, ratificamos a importância de abordagens multi/interdisciplinares, focalizando um formato acadêmico centrado no ensino, na pesquisa e na extensão. (Franco e Morosini, 2008a). Nos contornos desta tendência de formação integral e totalizadora pretendemos (re) configurar um formato pedagógico para os cursos em questão 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 para um novo olhar sobre objetos de estudo, tanto na graduação quanto na Pós-Graduação (Raynaut e Zanoni, 2011).

A reflexão sobre essas configurações exige outra compreensão sobre o trabalho docente e suas práticas pedagógicas como práticas sociais, tendo o conhecimento como categoria de mediação com a produção sociocultural da vida.

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. Não é tarefa fácil encaminhar a construção de outras concepções teóricas de produção de sentido e significações do conhecimento, de protagonismo de professores, em um cenário em que o movimento histórico-social tem direção e sentido contrários. Sabemos que mudar currículos e práticas pedagógicas não se esgota nas metodologias, pedagogias, epistemologias e/ou diretrizes, afinal as mudanças são vividas em processos de rupturas e continuidades, entranhadas de correlação de forças e de posturas frente à vida, à ciência e à concepção de mundo e de conhecimento.

Referindo-se a questões importantes para educação e a formação do conhecimento do professor, do domínio de competências relevantes, Roldão (2007: 99), enfatiza os “geradores de especificidade” do conhecimento profissional docente. Para ela, na natureza do conhecimento profissional docente, predominam duas tendências, sendo uma focalizada na análise de seus componentes e outra, na valorização profissional. Estas, segundo a autora, “divergem na matriz da análise, mas convergem na interpretação da práxis e do conhecimento que a sustenta - ainda que enfatizando o conhecimento prévio necessário ou valorizando o conhecimento emergente da prática e da reflexão sobre ela”. É no sentido de clarificar a natureza deste conhecimento que a autora desenvolve a análise dos “geradores de especificidade”, mostrando a especificidade da natureza dos saberes do professor, que, além de conhecer os conteúdos didáticos, precisa dominar conteúdos da área e transformá-los em seus, para alcançar uma ação educativa. Outro elemento importante nesta análise é a capacidade analítica, coerente com a prática reflexiva do professor. Corroborando com esta idéia, Engers (2007) diz que é de fundamental importância que o professor esteja alerta para a cultura do aluno e *para o processo vital do “aprendente”, vinculando a cultura do aluno e a cognição/afeto em sua ação pedagógica*. Desta forma, o educador pode tornar o ensino mais prazeroso e atraente para seu aluno e para si próprio.

Ainda discutindo as questões educacionais provenientes do cenário global e da internacionalização da educação no Ensino Superior, Engers e Morosini (2006) trouxeram para a análise o encaminhamento da educação neste nível de ensino, de modo particular, para a pedagogia universitária, a formação de professores e o incentivo ao desenvolvimento de competências que se apresentam como fundamentais para um professor fazer frente às exigências sociais nos dias atuais. Para Rios (2002) uma perspectiva progressista de Educação e Ensino deve resgatar a reflexão sobre os conceitos de competência e qualidade. Para a autora, competências são qualidades que se apoiam em conhecimentos. Uma docência de qualidade guarda vários atributos importantes, dentre eles, a sensibilidade, a afetividade do gesto educativo, que permite orientar um plano de ação atrativo ao aluno, que traga consigo coerência aos princípios éticos e estéticos da educação.

4. CONCLUSÕES INACABADAS

Aceitar essa diversidade de contributos que compõem os entendimentos de docência em contextos emergentes e as relações que dela podem advir é pensar na complexidade do conhecimento e posicionar-se por uma bricolagem, que vem sendo analisada por inúmeros estudiosos, que aceitam discutir e aproximar diferentes posições teóricas e metodológicas, a fim de alcançar melhor compreensão da realidade estudada (Kincheloe e Berry, 2007) .

Nesses contextos, reiteramos ser imprescindível investigar outras possibilidades de construção e reconstrução pedagógica do conhecimento científico em perspectivas interdisciplinares e complementares, conscientes das finalidades ético-existenciais da humana formação de cidadania. Mariotti (2001: 10) na apresentação da obra de Maturana e Varela *A árvore do conhecimento* (2001: 10) nos lembra que “[...] construímos o mundo e, ao mesmo tempo, somos construídos por ela” e nesses movimentos recursivos, hologramáticos e dialógicos vamos desconstruindo/construindo e reconstruindo o mundo que acreditamos. O presente artigo reflete as nossas crenças e a nossa esperança. Talvez seja a nossa utopia.

Em consonância com Garcia (2013), Imbernón, (2006, 2009, 2010), Zabalza (2004), Izaia, Bolzan, (2009), o desenvolvimento profissional constitui um processo amplo, multifacetado, compreendendo questões de ordem teórica, profissional, atitudinal, valorativa, sociocultural

e política. Assim, é necessário que sejam levados em conta o intercâmbio de conhecimentos, a criação de redes de relações capazes de proporcionar a mobilidade de professores e estudantes, a seleção cuidadosa de pessoal e seu constante aperfeiçoamento através da formação investigativa na trajetória dos jovens que ingressam na universidade, considerando as condições que eles têm de compreender propostas curriculares que incluam processos de ensinar e aprender com bases consistentes. (Cunha e Lucarelli, 2014). Neste sentido, podemos pensar que a universidade é um lugar onde se fala muito em integração e pouco se faz para promovê-la. Talvez com um pouco mais de calma e um pouco mais de alma possamos passar da palavra para a ação, do discurso, para a experiência. Num tom que integre, aproxime, agregue. Nesta ótica, qualquer tipo de fragmentação e/ou resultado fica, no mínimo, vista com desconfiança.

Recorremos a uma citação de Silva (2016) que sob nossa perspectiva traduz em parte as inquietações/reflexões aqui manifestadas. Para o referido autor “Pensador só pode ser quem reflete em movimento sobre o mundo, o seu mundo, o nosso mundo, com os pés no chão da vida [...]”. Estamos, com certa ousadia, convidando profissionais, professores, alunos e por que não, a própria Universidade, (re) pensar as Relações Públicas, plural, integrada e integradora, humana e humanizadora, uma área de conhecimento que tem na sua essência o diálogo. É preciso caminhar “[...] com os pés no chão da vida, esse terreno fértil onde crescem o bem e o mal, a alegria e a tristeza, a liberdade e a (in)segurança, o desejo e o dever (Silva, 2016: 9). Esse também é o chão das Relações Públicas. O convite está feito.

5. REFERÊNCIAS

AUGÈ, Marc (2012). *Não lugares: introdução a uma antropologia da modernidade*. 9. ed. Campinas: Papyrus.

BARNETT, R. (2001). *Los limites de la competencia. El conocimiento, La educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa Editorial.

CUNHA, L.A.; FERNANDES, V. (2014). Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. En *Educação & Pesquisa* (849-864). São Paulo.

CUNHA, M. I., LUCARELLI, E. (Org.) (2014). *Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico*. Criciúma/SC: EdiUNESC.

ENGERS, M. E. A., MOROSINI, M. (2007). *Pedagogia Universitária e Aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

ENGERS, M. E. A, MOROSINI. M. C. (2006). Educação Superior e Aprendizagem: diferentes olhares na construção conceitual e prática En *Educação* (537-549). Recuperado em 10 de setembro de 2017.

FERNANDES. C. (2003). Prática pedagógica. En: MOROSINI et al. *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: Papergs/Ries.

FERRARI, M. A., GHROS, A. C. C. P. (2016). Competências Necessárias na Formação dos Estudantes de Relações Públicas: Uma Visão de Professores e Profissionais do Mercado. *Anais do X Congresso ABRAPCORP*. Recuperado em 10 de setembro de 2017, de <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/978-85-397-0871-0.pdf>.141-142.

FRANCO, M., MOROSINI, M. C. (2008a). Internacionalização da educação superior e qualidade. En Audy, J. L. N. e Morosini, M. C. (Org.). *Inovação e qualidade na universidade* (250-267). Porto Alegre: EDIPUCRS.

FREIRE, P. (1987). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

GARCIA, R. M. C. (2013). A organização curricular na articulação entre serviço especializado e classe comum: um modelo inclusivo? En Kassar, M. C. M. (Org.). *Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade* (211-231). Campinas: Mercado de Letras.

GIL, A.C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.

IMBERNÓN, F. (2006). *Formação docente e profissional*. Formar-se para a mudança. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. (2009). Formación e innovación en la universidad del siglo XXI. En Lamarra, N. F. *Universidad, sociedad e innovación* (179-190). Buenos Aires: EDUNTREF.

IMBERNÓN, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.

ISAIA, S., BOLZAN, D. P. V. (2009). Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. En Isaia, S. e Bolzan, D. P. V. (Orgs.) *Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente* (121-143). Porto Alegre: EDIPUCRS.

KINCHELOE, J.L. e BERRY, K. S. (2007). *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: ARTMED.

KUNSCH, M. M. K. (2007). Perspectivas e desafios para as profissões de comunicação no terceiro milênio. En Kunsch, M. M. K. (Org.). *Ensino de comunicação: qualidade na formação acadêmico-profissional* (87-101). São Paulo: INTERCOM-ECA-USP. Recuperado em 10 de setembro de 2017, de <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002785739.pdf>.

KUNSCH, M. M. K. (2003). Propostas pedagógicas para o curso de relações públicas: análises e perspectivas. En Peruzzo, C. M. K. e Silva R. B. (Org.). *Retrato do ensino em comunicação no Brasil* (45-62). Taubaté: Unitau/Intercom.

MARIOTTI, H. (2001). Prefácio. En Maturana, H. R. e Varela, F. J. *A árvore do conhecimento: as bases epistemológicas da compreensão humana*. São Paulo: Editora Palas Athena.

MORIN, E. (2015). *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Editora Sulina.

MORIN, E. (2006). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina.

MORIN, E. (2000a) *A cabeça bem-feita: repensar e reformar, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

MORIN, E. (2000b). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

MOROSINI, M. C. (2014). Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos. En *Revista de Educação da UFSM*.

MOROSINI, M. C. (2013). Estado de conhecimento e questões do campo científico. En *Revista da Educação da UFSM*, Santa Maria, Santa Maria, v. 40.

MOURA, C. P. (2009). O ensino de graduação e pós-graduação no Brasil. En Kunsch, M. M. K (Org.). *Relações públicas: história, teorias e estratégias nas organizações* (77-106). São Paulo: Saraiva.

O'SULLIVAN, E. (2004). *Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XX*. São Paulo: Cortez.

PORTAL DO MEC. (2013). *Diretrizes curriculares de Relações Públicas*. Recuperado em 05 de setembro de 2017, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14243-rces002-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid

RAYNAUT, C. e ZANONI, M. (2011). Reflexões sobre princípios de uma prática interdisciplinar na pesquisa e no ensino superior. En Philippi Jr. e Neto, A. J. S. (Org.). *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação* (143-208). Barueri: Manole.

RIOS, T. A. (2002). *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez.

ROLDÃO, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. En *Revista Brasileira de Educação* (94-103). Recuperado em 10 de setembro de 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234>.

SCROFERNEKER, C. M. A. (2008). Comunicação organizacional: certezas e incertezas. En Scroferneker, C. M. A. (Org.) *O Diálogo possível: Comunicação Organizacional e Paradigma da Complexidade* (15-30). Porto Alegre: EDIPUCRS.

SCROFERNEKER, C. M. A. (2008). (Re)Construindo a História das Relações Públicas. En Moura, C. P. (Org) *História das Relações Públicas: fragmentos da memória de uma área* (43-52). Porto Alegre: EDIPUCRS. Recuperado em 10 de setembro de 2017, de <http://www.pucrs.br/edipucrs/historiarp>.

SILVA, J. M. (2016) Apresentação. In: Lipovetsky, G. *Da leveza: rumo a uma civilização sem peso*. Tradução: Lopes, I. Barueri: São Paulo, Manole.

WHEATLEY, M. J. (2006). *Liderança para tempos de incerteza: a descoberta de um novo caminho*. São Paulo: Editora Cultrix.

ZABALZA, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

ZARIFIAN, P. (2001). *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.

Forma de citar este artículo:

SCROFERNEKER, C.M.A. e CORTE VITÓRIA, M.I (2017). Docência em Relações Públicas: fragmentos de uma reflexão inacabada. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, Vol. VII, Nº 14, 83-102. Recuperado el ____ de _____ de ____, de <http://dx.doi.org/10.5783/RIRP-14-2017-06-83-102>.