

PUCRS

ESCOLA DE COMUNICAÇÃO, ARTES E DESIGN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL
MESTRADO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL

MARCELO DE BARROS TAVARES

**O CARÁTER EDUCATIVO DA PRÁXIS DE RELAÇÕES PÚBLICAS:
UMA LEITURA HUMANISTA DA ATIVIDADE**

Porto Alegre
2018

PÓS-GRADUAÇÃO - STRICTO SENSU



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

MARCELO DE BARROS TAVARES

**O CARÁTER EDUCATIVO DA *PRÁXIS* DE RELAÇÕES PÚBLICAS:
UMA LEITURA HUMANISTA DA ATIVIDADE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Peixoto de Moura

Porto Alegre

2018

MARCELO DE BARROS TAVARES

**O CARÁTER EDUCATIVO DA *PRÁXIS* DE RELAÇÕES PÚBLICAS:
UMA LEITURA HUMANISTA DA ATIVIDADE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Trabalho aprovado em: 23 de março de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Cláudia Peixoto de Moura - Orientadora

Profa. Dra. Eugenia Maria Mariano da Rocha Barichello - UFSM

Profa. Dra. Cleusa Maria Andrade Scroferneker - PUCRS

Porto Alegre

2018

Ficha Catalográfica

T23 1c Tavares, Marcelo de Barros

O caráter educativo da práxis de relações públicas : uma leitura humanista da atividade / Marcelo de Barros Tavares . – 2018.

135.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Peixoto de Moura.

1. Comunicação. 2. Caráter educativo. 3. Leitura humanista. 4. Praxiologia. 5. Relações Públicas. I. Moura, Cláudia Peixoto de. II. Título.

Dedico as reflexões deste trabalho a todos os profissionais e acadêmicos de Relações Públicas que acreditam que a sua prática possa contribuir para uma sociedade melhor e mais igualitária.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são inúmeros e este breve registro seria insuficiente para enumerar todas as pessoas que contribuíram para a finalização desta dissertação. Por isso, inicio agradecendo a minha família, que soube respeitar os meus momentos de ausência e me incentivaram, mesmo sem saber exatamente o que esta conquista representaria na minha trajetória acadêmica. Mãe, mana e mano eu amo muito vocês!

Gostaria também de agradecer imensamente ao Luciano pelo apoio e companheirismo nesta caminhada, e à Gessy por toda a força e incentivo. Em diversos momentos, vocês acreditaram mais em mim do que eu mesmo e isso fez a diferença na conclusão desta etapa. A Profa. Dra. Andréia Athaydes, minha orientadora na graduação, merece destaque, pois o seu exemplo – e amor pelas Relações Públicas – sempre foram um estímulo na escolha do meu tema de pesquisa.

Aos colegas do UniRitter e da Unisinos, em especial às minhas coordenadoras – a Profa. Me. Tânia Almeida e Profa. Me. Erica Hiwatashi –, que sempre estimularam o meu desenvolvimento acadêmico e, por diversas vezes, me auxiliaram na conciliação de horários nas atividades institucionais. Agradeço à Profa. Dra. Elisangela Lasta, com quem tive o prazer de trabalhar na mesma equipe e que sempre foi uma incentivadora. E jamais poderia passar pelos ambientes universitários sem agradecer aos meus alunos, que foram uma fonte inesgotável de incentivo e perseverança: a vocês eu dedico muitas reflexões deste trabalho, pois acredito que o poder da mudança da nossa área esteja nas mãos de vocês.

Na trajetória acadêmica da pós-graduação, encontrei muitos amigos que foram o apoio necessário nos momentos de questionamentos e angústias. Aos colegas do Grupo de Estudos de Comunicação Organizacional (GECOR) e do Grupo de Pesquisa em Ensino e Prática de Comunicação (GPEPcom) por todo o apoio e suporte na realização do mestrado. Um agradecimento especial às professoras Dra. Cleusa Maria Andrade Scroferneker e a Dra. Eugenia Maria Mariano da Rocha Barichello pelas valiosas contribuições na banca de qualificação desta pesquisa: os questionamentos e as dicas foram essenciais na construção deste trabalho.

E uma dedicatória especial à minha orientadora, Profa. Dra. Cláudia Peixoto de Moura, por todo o acolhimento e pelas conversas significativas na condução da pesquisa. Desta trajetória, “profe”, levarei um pouco dos seus ensinamentos e da sua visão do campo

das Relações Públicas.

Aos colegas e amigos da Diretoria Executiva da Associação Brasileira de Relações Públicas (ABRP-RS/SC), agradeço o apoio e o estímulo, mas, acima de tudo, enalteço o amor e a dedicação pela nossa área – este sentimento foi decisivo para o meu empenho nesta pesquisa.

“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1999, p. 24).

RESUMO

O estudo apresenta a convergência dos campos da comunicação e da educação (MARTIN-BARBERO, 2014) para compreender a dimensão de uma prática profissional na sociedade. O tema é a *práxis* (VAZQUEZ, 1977) de Relações Públicas, sendo delimitado pela leitura humanista e pelo caráter educativo, e parte do pressuposto de que o ensino da comunicação pode configurar a atuação profissional no campo. Além disso, a área pode retratar um enlace entre os atos educativos e comunicacionais para a sociedade. O objetivo geral é compreender as possibilidades de um caráter educativo na *práxis* de Relações Públicas, na perspectiva humanista da formação. O referencial teórico abrange a dimensão praxiológica do campo acadêmico e profissional, através da Sociologia de Bourdieu (1983, 1996, 1997, 2007), e reflete sobre as contribuições da educação humanista, contemplado pelas noções de reprodução da prática humana (BOURDIEU; PASSERON, 2014), do ato educativo (CABANAS, 1995) e da formação humanística (FREIRE, 2013). Além disso, discute diferentes vertentes teóricas da prática de Relações Públicas: os estudos da excelência (GRUNIG, 2003, 2011, 2013), a função política (SIMÕES, 1995, 2001, 2009) e a teoria crítica e humanista (PERUZZO, 1986, 1998, 2013). Docentes da atividade, que exercem a coordenação dos cursos de graduação em Relações Públicas no Rio Grande do Sul, foram consultados por serem líderes de opinião. A estratégia metodológica adotada é a hermenêutica em profundidade (THOMPSON, 1995) e, para atingir uma interpretação e reinterpretação, contextualiza a *doxa* pela legislação que regulamenta as Relações Públicas. A análise sócio-histórica do ensino de comunicação (MOURA, 2007; OLIVEIRA, 2007) agrega-se aos Currículos Mínimos de 1969 a 1984, além das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002, 2013). Para a análise formal discursiva dos depoimentos dos coordenadores de curso é utilizada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Os resultados obtidos demonstram que o caráter educativo da *práxis* de Relações Públicas está diretamente relacionado com a sua atuação – os relacionamentos podem ser atos educativos – e, potencializado pela leitura humanista, podem promover um repensar do ensino da atividade na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação. Caráter Educativo. Leitura Humanista. Praxiologia. Relações Públicas.

ABSTRACT

The study presents the convergence of the communication and education fields (MARTIN-BARBERO, 2014) to understand the dimension of a professional practice in the society. The theme is the *praxis* (VAZQUEZ, 1977) of Public Relationships, being delimited by the humanist reading and the educational character, on the assumption that the communication teaching can influence the actions practiced in the professional fields. Besides this, the area can portray an union between the educational and communicational acts for the society. The main goal is to comprehend the possibilities of an educational character in the Public Relationships praxis, in the humanist perspective of the formation. The theoretical reference covers the praxiological dimension of the academic and professional field, through the Bourdieu Sociology (BOURDIEU, 1983, 1996, 1997, 2007), and considers the contributions of the humanist education, contemplated by the notions of human practice reproduction (BOURDIEU; PASSERON, 2014), the educative act (CABANAS, 1995) and the humanistic formation (FREIRE, 2013). In addition, it discusses different theoretical aspects of the Public Relationships practice: the excellence studies (GRUNIG, 2003, 2011, 2013), the political function (SIMÕES, 1995, 2001, 2009) and the critical and humanistic theory (PERUZZO, 1986, 1998, 2013). Teachers of the activity, that coordinate the Public Relationships graduation courses in Rio Grande do Sul, were consulted for being opinion leaders. The adopted methodological strategy is the hermeneutics in depth (THOMPSON, 1995) and, to achieve an interpretation and reinterpretation, contextualize the *doxa* by the legislation that regulates the Public Relationships. The socio-historical analysis of the communication teaching (MOURA, 2007; OLIVEIRA, 2007) is added to the Minimum Curricula from 1969 to 1984, in addition to the National Curricular Guidelines (BRASIL, 2002, 2013). For the formal discursive analysis of the statements of the course coordinators, uses the technique of Content Analysis (BARDIN, 1977). The results obtained show that the educational character of the Public Relationships *praxis* is directly related to its action – the relationships can be educational acts – and, potentialized by the humanistic reading, can promote the rethinking of the activity teaching in society.

KEYWORDS: Communication. Educational Character. Humanist Reading. Praxisology. Public Relationships.

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONFERP – Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas
CONRERP – Conselho Regional de Profissionais de Relações Públicas
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA/USP – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo
FACCAT – Faculdades Integradas de Taquara
FEEVALE – Universidade Feevale
FSG – Centro Universitário da Serra Gaúcha
MEC – Ministério da Educação
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
UCS – Universidade de Caxias do Sul
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFSM/FW – Universidade Federal de Santa Maria – Campus Frederico Westphalen
UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa
UniRitter – Centro Universitário Ritter dos Reis
UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização do percurso da análise formal discursiva.....	33
Quadro 2 – Eixos para a análise do objeto empírico	34
Quadro 3 – Conceitos da Sociologia de Bourdieu.....	46
Quadro 4 – Conceitos da Educação Humanista.....	61
Quadro 5 – Proposições teóricas dos Estudos de Excelência.....	73
Quadro 6 – Constructos da Função Política.....	75
Quadro 7 – Proposições teóricas da Função Política.....	78
Quadro 8 – Proposições teóricas da Teoria Crítica e Humanista.....	81
Quadro 9 – Conceitos da <i>Práxis</i> de Relações Públicas.....	82
Quadro 10 – Percepções dos Estudos da Excelência nas Diretrizes.....	92
Quadro 11 – Percepções da Função Política nas Diretrizes.....	93
Quadro 12 – Percepções da Teoria Crítica e Humanista nas Diretrizes.....	94
Quadro 13 – Percepções Humanistas das Coordenadoras.....	104
Quadro 14 – Categorias da Perspectiva Humanista.....	106
Quadro 15 – Percepções Educativas das Coordenadoras.....	108
Quadro 16 – Categorias da Possibilidade Educativa.....	111
Quadro 17 – Percepções da <i>Práxis</i> Educativa e Humanista.....	113
Quadro 18 – Categorias da <i>Práxis</i> Educativa e Humanista.....	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Aspectos da Sociologia de Bourdieu.....	45
Figura 2 – Matriz teórica da <i>práxis</i> de Relações Públicas.....	84
Figura 3 – Diagrama do caráter educativo da <i>práxis</i> de Relações Públicas.....	122

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A TRAJETÓRIA DA PRÁXIS	25
2.1 PERCURSO HERMENÊUTICO	27
2.1.1 Análise sócio-histórica	29
2.1.2 Análise formal discursiva	31
2.1.3 Interpretação e reinterpretação.....	34
2.2 DIMENSÃO PRAXIOLÓGICA	35
2.2.1 Conhecimento praxiológico	37
2.2.2 Noção de <i>habitus</i> e de campo.....	39
2.2.3 Capital cultural	41
2.2.4 Distinção social	44
3 EDUCAÇÃO HUMANISTA: CONVERGÊNCIAS COM A COMUNICAÇÃO.....	48
3.1 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	48
3.2 TEORIA DA EDUCAÇÃO CAÇÃO	54
3.3 FORMAÇÃO HUMANÍSTICA	58
3.4 RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO E A COMUNICAÇÃO	62
4 PRÁXIS DE RELAÇÕES PÚBLICAS	64
4.1 VERTENTES TEÓRICAS	69
4.1.1 Estudos da Excelência.....	71
4.1.2 Função política	74
4.1.3 Teoria crítica e humanista.....	78
4.2 MATRIZ TEÓRICA DA PRÁXIS DE RELAÇÕES PÚBLICAS.....	82
4.3 CONTRIBUIÇÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	86
5 PERCEPÇÃO DA PRÁXIS DE RELAÇÕES PÚBLICAS	96
5.1 PERSPECTIVA HUMANISTA	103
5.2 POSSIBILIDADE EDUCATIVA	107
5.3 PRÁXIS EDUCATIVA E HUMANISTA.....	113

5.4 CARÁTER EDUCATIVO DA <i>PRÁXIS</i>	117
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	134

1 INTRODUÇÃO

O campo científico das Ciências Sociais Aplicadas detém-se a estudar as diferentes realidades humanas e caracteriza-se pela necessidade de uma interdisciplinaridade¹. Dele, derivam os estudos da comunicação, que se debruçam sobre os fenômenos comunicacionais, em suas mais variadas configurações. O campo da educação também possui uma articulação com a sociologia e um escopo ampliado de atuação, dedicando-se a entender os acontecimentos relativos aos processos de ensino-aprendizagem, nos mais distintos cenários e contextos sociais. Apesar de distintos, os campos da comunicação e da educação possuem convergências que se constituem em uma das intersecções desta pesquisa.

Ao estudar as convergências de ambos os campos, Martín-Barbero (2014) revela que a comunicação na educação possui, pelo menos, quatro aspectos para a sociedade: o primeiro deles seria o “modelo escolar”, que deve ser atualizado para as novas dimensões da sociedade; o segundo seria a “transmissão da herança cultural”, pois se trata de um importante viés dos estudos de ambos os campos; o terceiro seria a “escola pública”, caracterizada como um ambiente de tensão social; e o quarto seria “tecnologia”, em que os campos sofrem reflexos de uma sociedade mediatizada. Na esteira desse panorama, evidencia possibilidades de estudos que tragam inovação ao campo científico e unifiquem conceitos e objetos empíricos, alicerçados por uma única perspectiva sociológica, pois a crítica social (BOURDIEU, 2003) é inerente aos campos da comunicação e da educação. As intersecções de ambos os campos também podem estar ligadas às questões tecnológicas, que estimulam as suas reflexões, a partir das suas interdisciplinaridades (BRAGA; CALAZANS, 2001).

Com o detalhamento do campo da comunicação, os fenômenos são concebidos por meio da *práxis* das diferentes atuações profissionais da área. O comunicador assume um papel no contexto dos estudos, pois ele atua e influencia a prática dos enlaces comunicacionais, presentes na sociedade. Entretanto, a simples reiteração de atividades profissionais revela um viés mecanicista e funcionalista para esta pesquisa, e, para tanto, é preciso ampliar a dimensão das relações entre os termos “prática” e “*práxis*”.

Para compor um lugar de fala do termo *práxis*, esta pesquisa busca os estudos de Vazquez (1977), que tratam de uma concepção mais ampliada do que a prática. Em sua obra,

¹ O termo refere-se à intersecção de duas ou mais áreas do conhecimento e, de acordo com Casanova (2006), surge na literatura com os escritos do sociólogo Louis Wirtz, na década de 1930, com procedimentos de investigação que necessitavam de diferentes saberes.

o autor evidencia que a “prática” está associada aos usos cotidianos da língua, enquanto a “práxis” encontra amparo na terminologia filosófica, pois os condicionamentos sociais da ação estão relacionados com a reação dos sujeitos, e, assim, deixa de ponderar a simples reprodução mecânica e autônoma. Nessa concepção, este estudo ancora-se na *práxis* reflexiva (VAZQUEZ, 1977), pois ela se caracteriza pela necessidade da tomada de consciência sobre a prática cotidiana da atividade de Relações Públicas, na sociedade.

O estudo enfoca este viés para a área, calcado em toda a sua trajetória histórica, no Brasil, advinda de um modelo estrangeiro, mas que foi fundamentada com as questões socioculturais da realidade brasileira. Pondera, também, num momento inicial, que a atividade construiu uma identidade acadêmica, no ensino superior, o que a coloca em um patamar diferente dos contextos de outros países. Os registros históricos datam do ano de 1914², com a criação do primeiro departamento, no Brasil. Em mais de 100 anos, houve uma considerável evolução, em termos profissionais e acadêmicos da profissão, e diversos estudos científicos tematizaram a área de Relações Públicas. Entretanto, esta pesquisa pretende expor que a *práxis* pode ser vislumbrada na sociedade, e não somente no cenário organizacional.

Durante esse período, a atividade assume, especialmente no Brasil, uma função focada na gestão dos relacionamentos entre as organizações e seus diversos públicos. A necessidade de lidar com as expectativas individuais e coletivas, em diferentes cenários sociais, contribui para que a *práxis* seja orientada por uma perspectiva humanista. Dessa forma, se elege, nesta pesquisa, a perspectiva humanista para servir como lente de análise do ambiente empírico.

O tema deste estudo é a *práxis* de Relações Públicas e a delimitação escolhida envolve uma leitura humanista e um caráter educativo. Para tanto, assume-se o pressuposto de que o ensino de Relações Públicas, inserido na área da Comunicação, seja o ponto de partida para uma *práxis*, pois o desempenho da atividade na sociedade é consolidado a partir da formação superior de seus profissionais. Além disso, considera-se que a prática da atividade, na sociedade, retrata a convergência de atos educativos e comunicacionais.

As fontes são variadas, como recortes da literatura, documentos e pessoas, sendo que o objeto empírico da pesquisa são os docentes em Relações Públicas que atuam como coordenadores de curso. Essa seleção foi intencional, pois se acredita que sejam líderes de opinião para ponderar a *práxis*, a partir de seus estudos na área. A abrangência de espaço do

² Refere-se à implantação do primeiro Departamento de Relações Públicas no Brasil, coordenado por Eduardo Pinheiro Lobo, na Light – concessionária de iluminação pública na cidade de São Paulo – que começa a trabalhar a comunicação da organização com vistas ao relacionamento com os públicos.

estudo são os cursos de graduação em Relações Públicas, em funcionamento nas Instituições de Ensino Superior, no momento atual, em 2018, localizadas no Estado do Rio Grande do Sul, e as falas dos coordenadores constituem-se como o *corpus* de análise do estudo.

A atuação da área é percebida dentro dos ambientes organizacionais, mediando o relacionamento das instituições com seus públicos, mas poucos estudos se debruçam sobre as suas contribuições à sociedade. Ao pressupor a *práxis* de Relações Públicas, no contexto social, poucas pesquisas vislumbram a convergência da educação com a atividade. Sendo assim, surge o problema central desta pesquisa: como a *práxis* de Relações Públicas, sob a perspectiva humanista da formação, pode configurar um caráter educativo e, assim, contribuir para a atividade na sociedade?

O objetivo geral do estudo é compreender as possibilidades de um caráter educativo na *práxis* de Relações Públicas, na perspectiva humanista da formação. Para atingi-lo é necessário o desenvolvimento de objetivos específicos. Ou seja, em um primeiro momento, busca-se entender a dimensão praxiológica sobre o campo acadêmico e profissional, e, depois, refletir sobre as contribuições da educação humanista para a sociedade. Por fim, contextualizar a *práxis* de Relações Públicas, à luz de distintas vertentes teóricas, com possíveis indícios para a convergência entre a educação e a atividade.

A pesquisa foi estruturada a partir das inquietações da experiência profissional do pesquisador, em organizações da área educacional, na esfera pública e privada, da educação básica ao ensino superior. Ao desenvolver técnicas e estratégias de Relações Públicas nesses ambientes, sempre foi ponderada a necessidade da convergência dos atos educativos com os comunicacionais. Nesse aspecto, esta relação cumpre o papel da construção de sentidos (BALDISSERA, 2009) para a base da atividade-fim dessas organizações: o processo educativo. Sendo assim, a *práxis* de Relações Públicas necessita ser estudada para que se possa identificar um caráter educativo em sua atuação na sociedade, desvinculando, assim, da atuação funcionalista em uma organização.

A concepção do campo da educação, em convergência com o comunicacional, também pode ser observada nas estratégias de comunicação do mundo corporativo. Ao se comunicarem com os seus públicos, as organizações – sejam de quaisquer nichos de atuação – necessitam alcançar o “momento mágico” (MARCONDES FILHO, 2013) e, assim, transcender o prisma funcionalista do circuito comunicacional. Nesse contexto, há indícios para possíveis aproximações com o conceito de ato educativo (CABANAS, 1995), ao

pressupor que a comunicação produz um efeito sobre o indivíduo.

O lugar de fala, assumido pelo pesquisador, é de que a comunicação é intrínseca aos processos de interação e construção de significados. As convergências entre os campos da comunicação e da educação afloram-se no cenário das organizações. Os relacionamentos, caracterizados como *práxis* da área, necessitam que o circuito comunicacional funcione a favor dos indivíduos e podem contribuir para o seu desenvolvimento e sua transformação. Dessa forma, a vontade de estudar as possibilidades educativas, na atividade de Relações Públicas, configurou-se como uma proposta de repensar a área e o seu ensino.

A construção deste estudo exigiu uma breve sondagem do Estado da Arte sobre o tema – o caráter educativo da *práxis* de Relações Públicas. De acordo com o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, existem estudos que aliam a educação e a comunicação. Contudo, a partir de uma análise dos trabalhos encontrados na plataforma, percebe-se que poucos aliam a educação com a atividade de Relações Públicas. Ao considerar o conhecimento produzido nos programas de Pós-Graduação em Comunicação Social das instituições localizadas no Rio Grande do Sul, foram consultados os portais institucionais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Cabe salientar que esse recorte geográfico foi definido a partir da abrangência proposta nesta pesquisa. Por isso, justifica-se a busca pela produção científica dos programas supracitados.

O critério da sondagem foi a busca, nos filtros de pesquisa, pela ocorrência do termo Relações Públicas entre as palavras-chave e o assunto das dissertações e teses. Na PUCRS, foram localizados 15 trabalhos, entre dissertações e teses. Destas, apenas três convergiam para o ensino e estudo da área. Na leitura flutuante do trabalho, verificou-se que dois tinham um viés de análise e detalhamento das práticas na trajetória da graduação, em diferentes Instituições de Ensino Superior: a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Feevale. O terceiro estudo buscou aprofundar a discussão dos referenciais teóricos da disciplina de Teorias de Relações Públicas em cursos de ensino superior da área. Percebe-se que o Programa de Pós-Graduação em Comunicação da PUCRS tem diversos estudos que contemplam a área de Relações Públicas. Contudo, nenhum possui aderência à proposta de estudo desta dissertação.

A sondagem na produção científica dos programas da UFRGS e UNISINOS encontrou

pesquisas que tratam sobre Relações Públicas. No entanto, nenhum mostrou indícios de aliar a convergência do termo com a educação, ou ainda algum conceito que fizesse referência a esse campo. No programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFSM, destaca-se uma tese que aborda a *práxis* reflexiva de Relações Públicas, que é o tema da presente dissertação. Todavia, pela leitura flutuante do trabalho, não há aderência clara ao campo da educação.

A breve sondagem do Estado da Arte sobre o tema desta dissertação contemplou, ainda, a busca das palavras-chaves – relações públicas e educação – nas produções do Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. A escolha da instituição deve-se ao fato de ter sido a primeira universidade do país com o curso de graduação em Relações Públicas e constituir-se, ao longo dos anos, como uma referência acadêmica para a área. Foram localizados 25 trabalhos - e destacam-se três teses, recém defendidas, que abordam o ensino da atividade. A primeira discute as estratégias ativas no ensino da graduação de Relações Públicas. A segunda apresenta a temática da carga horária e as disciplinas compostas pelas Instituições de Ensino Superior, após as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013). O terceiro trabalho, por sua vez, reflete as Relações Públicas como disciplina, por meio de uma cosmovisão ampliada.

Os estudos localizados na sondagem caracterizam a produção científica na área de Relações Públicas, convergindo propostas que dialoguem sobre o ensino e o estudo da atividade. Entretanto, nenhum discute sobre a possibilidade do caráter educativo na *práxis* de Relações Públicas, o que configura o ineditismo da proposta desta dissertação. As pesquisas relacionadas refletem sobre a trajetória do ensino da atividade, mas não se debruçam sobre o vínculo da formação com a *práxis* da área na sociedade.

A estratégia metodológica adotada, nesta pesquisa, é a hermenêutica em profundidade de Thompson (1995), que propicia uma interpretação e reinterpretação do objeto empírico: o ensino de graduação em Relações Públicas em instituições localizadas no Rio Grande do Sul. O detalhamento da metodologia utilizada está contemplado no segundo capítulo desta dissertação. O movimento hermenêutico é composto pela *doxa*³, ou hermenêutica da vida cotidiana, pela análise sócio-histórica e pela análise formal e discursiva e pela interpretação e reinterpretação.

³ O termo grego, nesta dissertação, compreende a opinião subjetiva construída por um determinado grupo social, em certo momento histórico. A ocorrência do conceito, perante a filosofia, nasce na obra *A República*, de Platão (2002), configurado como uma crença momentânea que necessita do conhecimento científico para a sua validação.

A *doxa*, ou a hermenêutica da vida cotidiana, apresenta uma avaliação da realidade do cenário da pesquisa e caracteriza-se pelo ponto de partida do percurso. Nesse caso, ela é contextualizada pela legislação que rege a *práxis* de Relações Públicas, a Lei Federal nº 5.377 (BRASIL, 1967), pela Resolução Normativa nº 43 do Sistema do Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas (CONFERP, 2002) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Relações Públicas (BRASIL, 2001⁴, 2013). Além disso, essa etapa conta com pesquisa documental (MOREIRA, 2012) nos sites do Conselho Federal de Relações Públicas (CONFERP) e do Conselho Regional de Profissionais de Relações Públicas da 4ª Região (CONRERP).

A análise sócio-histórica desse percurso hermenêutico contextualiza o ensino da atividade de Relações Públicas no Brasil (MOURA, 2007; OLIVEIRA, 2007), desde o primeiro curso, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Além disso, aborda os marcos normativos anteriores no ensino da atividade, sendo eles os Currículos Mínimos de 1969, 1978 e 1984 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Comunicação Social de 2001 e 2013.

No movimento hermenêutico da análise formal e discursiva do objeto empírico, a pesquisa remete aos dados coletados nas Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul que possuem o curso de graduação em Relações Públicas em funcionamento, de acordo com o site e-MEC⁵. A consulta, realizada em julho de 2017, encontrou 14 cursos em funcionamento, sendo que dois deles são de uma única instituição, que possui um com oferta na modalidade presencial e outro na modalidade à distância, com a mesma estrutura e coordenação: a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Destaca-se, ainda, outra instituição que possui dois cursos, localizados em diferentes campus e cidades, mas com estruturas e coordenações separadas: a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Dessa forma, são consideradas, como objeto empírico do estudo, as seguintes IES: a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), as Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), a Universidade Feevale (FEEVALE), a Universidade de Santa Cruz do Sul

⁴ O texto descritivo está no Parecer nº 492/2001, mas a homologação ocorreu em 2002, com a Resolução nº 16/2002. Porém, nesta dissertação, será considerado o texto do Parecer.

⁵ O termo designa a plataforma do Ministério da Educação que informa o cadastro das Instituições de Ensino Superior (IES) que possuem cursos de graduação, em diversas áreas do conhecimento, ao redor do país. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

(UNISC), a Universidade de Caxias do Sul (UCS), o Centro Universitário da Serra Gaúcha (FSG), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal de Santa Maria – Campus Frederico Westphalen (UFSM/FW), a Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) e a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

A pesquisa empírica abrangeu os 13 cursos, listados anteriormente, e, dentre o período de 22 de novembro de 2017 a 08 de janeiro de 2018, foram obtidas respostas de seis instituições de ensino, por meio do instrumento on-line. Os contatos com cada instituição se deram por meio de correio eletrônico, endereçado para a coordenação de cada curso, e ocorreram no dia 22 de novembro de 2017. O pesquisador enviou um breve texto de apresentação e exposição do objetivo da pesquisa, juntamente com o *link* de um instrumento de pesquisa, a ser respondido on-line por cada coordenador. O *link* ficou disponível até a primeira semana de janeiro de 2018, momento em que a coleta de dados foi encerrada.

A aplicação desta pesquisa se estendeu por 45 dias. Nesse tempo, diversos contatos telefônicos e mensagens por correio eletrônico apresentaram a importância da participação de todos os 13 coordenadores de curso. Ao final do período, havia respostas oriundas das seguintes Instituições de Ensino Superior: PUCRS e UniRitter, da cidade de Porto Alegre; FEEVALE e UNISINOS, da Região Metropolitana de Porto Alegre, das cidades de Novo Hamburgo e São Leopoldo, respectivamente; e UNIPAMPA e UFMS/FW do interior do Estado do Rio Grande do Sul, das cidades de São Borja e Frederico Westphalen, respectivamente.

Após a leitura flutuante dos dados coletados (BARDIN, 1977), o pesquisador aplicou um novo critério para a seleção do *corpus* do estudo⁶. O objeto empírico da pesquisa passou a ser constituído pelas falas dos coordenadores das instituições de ensino pertencentes ao segmento privado, localizadas na cidade de Porto Alegre e da Região Metropolitana da Capital: a PUCRS, o UniRitter, a UNISINOS e a FEEVALE. A justificativa para o recorte deve-se ao fato de que as instituições citadas possuem similaridades, em procedimentos e estrutura administrativa, além da localização geográfica com uma realidade sociocultural específica e de seus enquadramentos jurídicos, por representarem a iniciativa privada e, assim, comporem uma lógica própria de funcionamento.

⁶ Registra-se aqui a possibilidade de um estudo mais aprofundado que busque possíveis convergências e divergências entre as Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. Contudo, para esta dissertação, o foco da análise empírica está centrado em quatro Instituições privadas, localizadas na Região Metropolitana de Porto Alegre/RS.

Na etapa da análise formal e discursiva, no trabalho hermenêutico, optou-se pela técnica da análise de conteúdo, ancorada em Bardin (1977), com a perspectiva de categorizações (perfil humanista e caráter educativo) por indução, mas com possibilidades de dedução a partir do surgimento de novos aspectos, oriundos do campo. Assim, três eixos são formados: o primeiro refere-se à perspectiva humanista e se divide nas categorias denominadas relações de poder e participação social. O segundo eixo discute a possibilidade educativa e divide-se em duas categorias: a simetria e a ética e estética. O terceiro eixo denomina-se a *práxis* educativa e humanista e emerge do estudo com olhares mistos da leitura humanista e da possibilidade educativa. Este eixo ainda apresenta a subdivisão de duas categorias: a harmonia social e a cultura participativa. Todas as categorias foram extraídas dos conceitos presentes na matriz, que é a essência do referencial teórico desta dissertação.

A terceira etapa da pesquisa configura-se na interpretação e reinterpretação dos dados coletados e apresenta a discussão realizada nesta dissertação. Para tanto, ela é desenvolvida com base na matriz, construída na parte da fundamentação teórica. É caracterizada com a percepção de três dimensões.

A primeira é a da *práxis* de Relações Públicas como objeto de estudo desta pesquisa. Ela se subdivide em três possibilidades distintas e cada uma carrega um aspecto: os estudos de excelência apresentados por Grunig (2003, 2011, 2013) com a cultura participativa e a simetria; a função política, defendida por Simões (1995, 2001, 2009), com as relações de poder e a ética e a estética; e a teoria crítica e humanista, apresentada por Peruzzo (1986, 1998, 2013) com a participação social e harmonia social. Essas distintas vertentes teóricas compõem o olhar do pesquisador para a análise do objeto empírico, ao refletir sobre a *práxis* da atividade.

Entretanto, todas elas estão amparadas pela dimensão da educação humanista, formada pelos seguintes conceitos: a formação humanista, exposta por Freire (2013); o ato educativo, defendido por Cabanas (1995); e a reprodução da prática humana, discutida por Bourdieu e Passeron (2014). As discussões dos autores supracitados, dos campos da sociologia e da pedagogia, configuram o cenário em que a *práxis* de Relações Públicas pode ocorrer na sociedade, e, por isso, estão presentes na matriz teórica. A seleção ainda privilegia a reflexão sobre a possibilidade do caráter educativo da atividade e concatena o viés que emerge do campo da educação, neste estudo.

A terceira dimensão é a praxiológica, em que o *habitus* da atividade no campo,

apresentado por Bourdieu (1983), propicia um espaço de interação entre os sujeitos. Deste movimento, constitui-se o que Bourdieu (1997) denomina de capital cultural, e este, por sua vez, fomenta a bagagem de cada profissional, bem como a distinção social, que, segundo Bourdieu (2007), estimula a legitimação das suas práticas. Esse olhar do campo da sociologia contextualiza todo o ambiente de atuação da *práxis* de Relações Públicas, na sociedade, e respalda as reflexões da análise hermenêutica.

O referencial teórico desta dissertação inicia no segundo capítulo, em que o conceito de *práxis* reflexiva é discutido, de acordo com os textos de Vazquez (1977). Após essa abordagem, o texto apresenta as estratégias metodológicas, de acordo com os movimentos do percurso hermenêutico, apresentado por Thompson (1995), que configura as etapas da análise sócio-histórica, da análise formal e discursiva e da interpretação e reinterpretação. Para completar a seção, a dissertação expõe a dimensão praxiológica, pois o termo está diretamente ligado ao conceito de *práxis*, na medida em que a teoria se configura em um pensamento que tenta refletir sobre a estrutura lógica da ação humana. Para Bourdieu (1983), o conhecimento praxiológico rompe com a dicotomia entre o pensamento fenomenológico e objetivista. Por isso, a Sociologia de Bourdieu foi eleita para compor o fragmento teórico do segundo capítulo. Na tentativa de estruturar a sociedade, a partir da sua *práxis* (BOURDIEU, 1983; 1996; 1997; 2007), propõe os conceitos de *habitus* e *campo*, *capital cultural* e a *distinção social*, que são apropriados para compor o escopo da análise desta pesquisa.

O terceiro capítulo discute a educação humanista e reflete sobre as suas possibilidades na sociedade. Entretanto, como o campo da educação tem amplitude, foi realizado o recorte dos aspectos da sociologia da educação, da teoria da educação e da formação humanista. O primeiro aspecto traça uma convergência do campo com a sociologia, área que originou os estudos científicos da educação, e foi apropriado o conceito de reprodução da prática humana, apresentado por Bourdieu e Passeron (2014). O segundo aspecto contempla as teorias educacionais formuladas no campo e, desse contexto, foi trazido o termo do ato educativo, refletido por Cabanas (1995), para o escopo de análise. O terceiro aponta a formação humanista, que, no contexto do campo da educação, deriva da pedagogia crítica, entendendo o sujeito como ator central do processo educativo. O escopo do capítulo elenca o conceito da formação humanística, discutida por Freire (2013). Os conceitos dão suporte para a relação de convergência entre os campos da educação e da comunicação, especialmente em Relações Públicas.

O quarto capítulo teórico apresenta a *práxis* de Relações Públicas a partir de três vertentes teóricas distintas: os estudos da excelência, a função política e a teoria crítica e humanista. Cabe salientar que se tratam de percepções muito distintas, concebidas em períodos e cenários diferenciados. Na esteira da seleção intencional de diferentes teorias, a primeira delas se origina do ambiente corporativo norte-americano, em que as práticas de excelência são amplamente difundidas. Os estudos da excelência, apresentados por Grunig (2003, 2011, 2013), caracterizados como frutos de pesquisa sobre ambientes organizacionais, contemplam o conceito da cultura participativa, apropriado no escopo desta dissertação como uma faceta da prática da atividade no cotidiano.

A função política, defendida por Simões (1995, 2001, 2009), foi construída entre as conexões da *práxis* do mercado e do campo acadêmico e prevê a noção das relações de poder, na gestão da comunicação nas organizações. Trata-se de uma construção teórica, desenvolvida no Brasil, que dialoga, em alguns aspectos, com a primeira, enquanto difere em outros, especialmente na defesa da ênfase política da prática de Relações Públicas na gestão da comunicação.

A teoria crítica e humanista, apresentada por Peruzzo (1986, 1998, 2013), fundamenta-se em um olhar dialético, em que a *práxis* deve estar a favor dos públicos, e não das organizações. Tal perspectiva difere das primeiras, no que tange à participação social na comunicação, estimulando a cidadania dos públicos. Também se trata de uma vertente desenvolvida no Brasil, com base nos estudos da Escola de Frankfurt e apropriada para a prática de Relações Públicas.

O quarto capítulo traz, ainda, a matriz, considerada a essência teórica desta dissertação, com a interpretação dos recortes selecionados. Ele inicia com os dados da pesquisa documental (MOREIRA, 2012) de textos legais e normativos. Apresenta uma análise das contribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, 2013) e como elas podem influenciar a *práxis* de Relações Públicas, na sociedade, partindo da premissa de que o ensino da comunicação é um olhar possível para repensar da área.

O quinto capítulo apresenta toda a discussão que emerge dos dados coletados da pesquisa, com o *corpus* da pesquisa composto pelas falas dos coordenadores de curso de graduação em Relações Públicas. O movimento hermenêutico mostra alguns elementos de reflexão da *práxis*, a partir de quatro pontos extraídos da interpretação da *doxa* e da análise sócio-histórica, além de seis categorizações presentes em três eixos: a perspectiva humanista,

a possibilidade educativa e a *práxis* educativa e humanista.

O caráter educativo da *práxis* de Relações Públicas é discutido a partir dos eixos propostos e das categorias que emergem da pesquisa. São elas: a participação social e as relações de poder; a simetria e a ética e a estética; e a harmonia social e a cultura participativa. As evidências encontradas no eixo empírico revelam que a área necessita buscar a transdisciplinaridade e a simetria dos saberes. Assim, os novos conhecimentos podem aprimorar suas práticas, aplicando uma reflexividade na sua *práxis* para a sociedade.

2 A TRAJETÓRIA DA PRÁXIS

Este capítulo apresenta os detalhamentos dos aspectos metodológicos da dissertação e a discussão da dimensão praxiológica. Refletindo a convergência do tema e da sua delimitação, surge a necessidade de expor, em um primeiro momento, a noção de prática e *práxis*, adotada nesta análise. Dessa forma, a discussão entre a *práxis*, sua origem e a metodologia afloram, nesta etapa da pesquisa.

Para contextualizar os termos “*práxis*” e “prática”, é necessário recorrer a aspectos do campo da filosofia e distinguir as suas percepções. Ancorados nos estudos de Vazquez (1977), que dialoga com a perspectiva filosófica dos termos, entende-se que é preciso:

Libertar-se desse significado que quase sempre vem associado, na linguagem corrente, aos vocábulos “prática” ou “prático” [...]. Praxis, em grego antigo, significa ação para levar a cabo algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade (VAZQUEZ, 1977, p. 4).

A dimensão filosófica da *práxis* remete à Grécia antiga, em que Platão e Aristóteles dissociavam a teoria da prática (VAZQUEZ, 1977), entendendo que as atividades humanas careciam de significados e o sujeito permanecia restrito à matéria sem refletir sobre seus atos. Contudo, foi durante o período do Renascimento que aconteceu uma ruptura dessa concepção, e “[...] o homem deixa de ser um mero animal teórico para ser também sujeito ativo, construtor e criador do mundo [...]” (VAZQUEZ, 1977, p. 25). Nesse novo olhar, a teoria revela-se como a força do homem, que passa a ter um instinto empírico, em um primeiro momento e, posteriormente, age de forma racional e idealista.

Ao retomar a evolução histórica da dimensão filosófica da *práxis*, Vazquez (1977) expõe a crítica de Karl Marx aos economistas, pois estes “[...] viram o trabalho humano por sua utilidade exterior, e não por seu entrosamento com o homem [...]” (VAZQUEZ, 1977, p. 34). A defesa marxista contribui para a filosofia, com a ideia de que o trabalho do indivíduo é fonte de valor e riqueza. Assim, segundo o autor, pode se configurar o que ele chama de “*práxis total humana*”.

Ancorado nessa retrospectiva da dimensão filosófica, Vazquez (1977) formula a concepção da atividade prática como o “[...] caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto [...]” (VAZQUEZ, 1977, p. 193). Em um contraponto, ao apresentar o conceito de

práxis, ele reflete:

Se a *práxis* é ação do homem sobre a matéria e criação – através dela – de uma nova realidade humanizada, podemos falar de níveis diferentes da *práxis*, de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada evidenciado no produto de sua atividade prática. Com relação a estes dois critérios niveladores, distinguimos, por um lado, a *práxis* criadora e a reiterativa ou imitativa, e, por outro, a *práxis* reflexiva e a espontânea (VAZQUEZ, 1977, p. 245-246).

A prática configura-se como a matéria-prima para a reflexão do sujeito sobre seu resultado. Dessa forma, entende-se, nesta dissertação, a percepção do autor de que a *práxis* permeia um contexto social e os sujeitos a condicionam em diferentes estágios. A *práxis*, segundo Vazquez (1977), possui quatro diferentes conceitos e pondera-se que sejam percepções distintas da reprodução da prática humana. A primeira delas é a criadora, em que o sujeito tende a criar soluções e alternativas para a resolução dos problemas. A segunda é a reiterativa, na qual o indivíduo deixa de criar, passa a reiterar e, até mesmo, a imitar ações realizadas anteriormente. A terceira relaciona-se com a espontaneidade, momento em que uma atividade é realizada com um grau pequeno de consciência. A quarta e última possibilidade da *práxis*, segundo o autor, é a reflexiva, em que há uma reflexão da prática, e esta se torna transformadora, na medida em que pode ser avaliada e estudada pelo agente social.

Esta pesquisa, ao compor a *práxis* de Relações Públicas como tema, tem a premissa de se tratar de uma prática reflexiva – ou seja, aquela em que o sujeito tem consciência das suas ações, perante a sociedade. Entende-se, aqui, a necessidade de uma análise em profundidade das ações praticadas pela área, desvinculando-se de uma possível visão funcionalista e operacional. As práticas analisadas na pesquisa têm uma dimensão mais aprofundada, isto é, são discutidas com o propósito de que a atividade de Relações Públicas não traduz apenas o foco operacional da comunicação nas organizações.

O estudo, ao utilizar Vazquez (1977) como referência para a percepção da *práxis* reflexiva de Relações Públicas, entra na esfera da dimensão praxiológica e, assim, necessita de referências do campo da sociologia. Para tanto, ancora-se na praxiologia de Bourdieu (1983), que resgata o conceito de *conhecimento praxiológico*, entendido como a busca pelo princípio dialético, em que os sujeitos estruturam os aspectos que formam o contexto ao seu redor. Essa construção do saber está fundamentada pela noção de *habitus*, revelado como um conjunto de dispositivos, cognitivos e sociais, que estimulam o ator a formular suas práticas.

Estas, por sua vez, estão permeadas em um *campo* de interação dos indivíduos de um determinado grupo, e cabe ressaltar que cada um poderá participar e atuar em diversos campos. Para o autor, toda a interação gera um acúmulo de *capital cultural*, em qualquer espaço de convívio social, pressupondo uma capacidade especial do sujeito. Isso fomenta uma distinção na estruturação da sociedade e, de certa forma, dá esteio para a busca de novos conhecimentos críticos.

Entretanto, esta *práxis* necessita ser discutida no contexto da convergência do estudo proposto com os campos da comunicação e da educação. A busca de referenciais que demonstrem as possibilidades da educação para a sociedade sustenta a proposta da pesquisa. Para tanto, retoma-se o conceito de *reprodução prática humana* (BOURDIEU; PASSERON, 2014), percebida como a comunicação dos indivíduos em toda ação pedagógica e a constituição de uma relação de autoridade, para o reconhecimento dessa legitimidade. A reflexão sobre um possível caráter educativo das Relações Públicas está ancorada no termo *ato educativo* (CABANAS, 1995), traduzido como o exercício concreto da educação, presente em diferentes espaços da sociedade, e não necessariamente em um modelo de educação formal. A percepção da criticidade da educação que estimula, constantemente, o sujeito a inverter a lógica da opressão está presente no conceito da *formação humanística*, exposto por Freire (2013).

2.1 PERCURSO HERMENÊUTICO

O recorte teórico, apresentado nos próximos capítulos, forma e respalda a lente da análise desta pesquisa. Contudo, o percurso necessita de uma escolha metodológica que contemple a dimensão simbólica do objeto empírico. Entende-se que a *práxis* de Relações Públicas, na sociedade, projeta formas simbólicas nos sujeitos envolvidos. Por isso, adota-se a hermenêutica em profundidade, de Thompson (1995), como a metodologia que ampara o trajeto desta dissertação.

A hermenêutica em profundidade, sob a referência de Thompson (1995), busca, na interpretação e reinterpretação de fenômenos do contexto social, uma forma de entender o universo simbólico do objeto. A metodologia “[...] deve aceitar e levar em consideração as maneiras em que as formas simbólicas são interpretadas pelos sujeitos que constituem o campo-sujeito-objeto” (THOMPSON, 1995, p. 363). Nesse sentido, o objeto, nesta

metodologia, exige uma interpretação que:

Nos possibilitará perceber o valor de certos métodos de análise, realçando, ao mesmo tempo, seus limites. Ela nos possibilitará mostrar como diferentes enfoques da análise da cultura, ideologia e comunicação de massa podem ser inter-relacionadas de uma maneira sistemática, combinados dentro de um movimento de pensamento coerente, que iluminará diferentes aspectos desses fenômenos multifacetados (THOMPSON, 1995, p. 356).

O autor, dessa forma, sustenta que a vida cotidiana é o início do enfoque da hermenêutica em profundidade. Trata-se de configurar uma análise preliminar do cenário da pesquisa, para, posteriormente, fundamentar os demais movimentos. Para Thompson (1995), o ambiente social é um campo em que os agentes reiteram as suas práticas e, nesse estágio, a avaliação de como eles percebem a sua realidade constitui-se na interpretação da *doxa*.

A *doxa*, apresentada por Thompson (1995) na hermenêutica em profundidade, se traduz como o conjunto de opiniões que compõem a opinião pública sobre um determinado tema e, nesta pesquisa, vai ser correlacionado com o contexto social a respeito da atividade de Relações Públicas. Entretanto, de acordo com a delimitação da pesquisa e com o problema que versa sobre o possível caráter educativo de Relações Públicas, os sujeitos envolvidos são docentes da área, em postos de coordenação de cursos de graduação.

A etapa inicial do procedimento metodológico desta dissertação é a contextualização da atividade de Relações Públicas e como ocorreu a trajetória da área, desde o surgimento e toda a sua evolução. Entende-se, aqui, que para discutir a *práxis* é necessário buscar todo o seu contexto histórico, especialmente no que tange ao ensino do nível superior. A percepção é de que o ensino da comunicação, especialmente o de Relações Públicas, possa ser primordial para a reflexão das práticas na sociedade, considerando que os profissionais são fruto desse sistema educacional.

Durante a pesquisa empírica, a *doxa* é contextualizada a partir das normativas legais que embasam o ensino de Relações Públicas. Além disso, também é analisada a legislação que rege a *práxis* de Relações Públicas, a Lei Federal nº 5.377 (BRASIL, 1967), a Resolução Normativa nº 43 (CONFERP, 2002) do Sistema Federal de Profissionais de Relações Públicas. A pesquisa documental ainda buscou os sites do Sistema CONFERP e do Conselho Regional de Profissionais de Relações Públicas da 4ª Região, composta pelo Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Nesse movimento, foi verificado, no site do Sistema CONFERP, um documento conclusivo do Parlamento Nacional de Relações Públicas: a Carta de Atibaia. O

texto, assinado por renomados profissionais da área, discute as percepções dos sujeitos envolvidos no campo sobre a atividade.

Dessa forma, a *doxa* constitui o contexto em que a pesquisa circula, revelando as características e peculiaridades da área de Relações Públicas. Essa etapa se firma como a base dos demais movimentos hermenêuticos que, na proposta de Thompson (1995), evidenciam a desconstrução do objeto para sua reinterpretação posterior. Nela, o pesquisador utiliza a técnica da pesquisa documental, pois “funciona como expediente eficaz para contextualizar fatos, situações, momentos” (MOREIRA, 2012, p. 376). Ao reunir os documentos citados anteriormente, estabelecem-se subsídios e condições para um relato da configuração da profissão e, especialmente, do seu ensino em nível superior.

Com o ponto de partida da pesquisa consolidado, o trajeto continua com os três movimentos do percurso hermenêutico, sendo eles: a análise sócio-histórica, a análise formal discursiva e a interpretação e reinterpretação. De acordo com Thompson (1995), cada movimento busca um aprofundamento do objeto de estudo e, assim, dá condições para a compreensão das formas simbólicas que permeiam os sujeitos envolvidos. Os subcapítulos a seguir evidenciam o roteiro da pesquisa e os seus respectivos desdobramentos.

2.1.1 Análise Sócio-Histórica

A primeira etapa do percurso hermenêutico é a análise sócio-histórica, que se detém em reconstruir o trajeto e construção do objeto. Para Thompson (1995), após a interpretação da *doxa*, o pesquisador deve reunir dados e indícios que servem como aspectos dos outros passos da metodologia. Dessa forma, reconstitui os cenários de produção e fixação das formas simbólicas, sendo possível recuperar o tempo e o espaço da formação do campo, no qual o objeto está inserido.

Ancorado pelos relatos de Kunsch (2002), acerca da evolução e crescimento da área, o ensino de graduação é discutido, nesta etapa do percurso. A pesquisa também retoma os estudos de Moura (2007) e Oliveira (2007), ao discutirem sobre os padrões de qualidade do ensino de comunicação e sobre a formação do profissional da área, respectivamente. Esse recorte teórico respalda e contextualiza movimentos de pesquisas anteriores sobre o ensino da comunicação no Brasil. Os textos das autoras conduzem o percurso hermenêutico até a análise dos marcos normatizadores do ensino da atividade.

A pesquisa utiliza-se, novamente, da técnica da pesquisa documental (MOREIRA, 2012) para buscar as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de Relações Públicas (BRASIL, 2013), além de todos os marcos normativos anteriores no ensino da atividade, sendo eles os Currículos Mínimos de 1969, 1978 e 1984, e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Comunicação Social de 2001. De posse de todas as normatizações da área de Relações Públicas e do seu ensino em graduação, no Brasil, a dissertação foca na comparação entre as diretrizes curriculares de 2001 e 2013.

A escolha do recorte deve-se ao período temporal de todos os marcos legais, concatenados com a evolução do ensino da área. Os documentos normativos da época inicial do ensino em nível superior, no Brasil, possuem textos mais genéricos e abrangentes, além de traduzirem uma percepção da área focada em práticas presentes, no período da Ditadura Militar (KUNSCH, 2002). As preocupações com as competências mínimas e o perfil do egresso em Relações Públicas começam a pautar os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, justamente a partir das Diretrizes Nacionais Curriculares de 2002, ainda compartilhadas com as demais áreas da Comunicação Social, e, especialmente, nas de 2013, em que as Relações Públicas passam a ser consideradas como uma formação à parte das demais habilitações.

Nesse momento, as Diretrizes de 2002 e 2013 passam a ser o foco de estudo desta etapa do percurso hermenêutico. A análise dos documentos foi recortada pelos trechos que mencionavam as competências e habilidades desejadas para a área e pelo perfil do egresso em Relações Públicas. A dissertação, nesta etapa, ancora-se na análise de conteúdo, como técnica, e, conforme Bardin (1977), seleciona as formações discursivas dos textos legais que abordavam o recorte mencionado anteriormente, em um processo de codificação.

Os dados extraídos deste movimento foram categorizados em três partes: o cunho político, o cunho humanista e o cunho de excelência. As categorias também seguem as orientações de Bardin (1977), no que tange ao uso da técnica da análise de conteúdo, e estão diretamente ligadas às três vertentes teóricas da área de Relações Públicas, abordadas no quinto capítulo desta dissertação: a função política (SIMÕES, 1995, 2001, 2009), a teoria crítica e humanista (PERUZZO, 1986, 1998, 2013), e os estudos da excelência (GRUNIG, 2003, 2011, 2013).

A escolha dessas categorias se deve ao fato de analisar possíveis resquícios das vertentes teóricas, nos textos normatizadores das Diretrizes Curriculares Nacionais da área. A

terceira etapa da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) é composta pelas inferências sobre os dados categorizados e, neste momento, a pesquisa apresenta as intersecções, a partir do lugar de fala do pesquisador, do recorte teórico para a proposta do ensino das Relações Públicas. Também se discute as possibilidades e a importância dessas relações (teoria e *práxis*) para a análise dos próximos movimentos do percurso hermenêutico.

2.1.2 Análise formal discursiva

A segunda etapa do percurso hermenêutico, de acordo com Thompson (1995), é a análise formal discursiva, em que a pesquisa se debruça sobre algum *corpus* de estudo que possa tratar do objeto. A fase caracteriza-se pela “[...] análise das características estruturais e das relações do discurso [...]” (THOMPSON, 1995, p. 371). O autor expõe distintas possibilidades de trabalhar esse momento do procedimento metodológico. Dentre elas, a análise narrativa ou de conteúdo, em que se avalia a perspectiva interna de um texto para estudar as formas simbólicas de um determinado grupo social.

Esta dissertação, ao buscar a compreensão da possibilidade de um caráter educativo na *práxis* de Relações Públicas, define o ensino da comunicação como ponto de partida da análise sócio-histórica. Dessa forma, a análise formal discursiva busca, nos símbolos e mensagens, coletados com os coordenadores de cursos de graduação da área, no Rio Grande do Sul, o *corpus* para essa etapa do percurso hermenêutico.

O processo de coleta desses dados obedece aos seguintes critérios, estabelecidos na metodologia desta pesquisa. Partindo do princípio de que o ensino de comunicação, especialmente das Relações Públicas, permeia o contexto do tema desta pesquisa, elegem-se profissionais que atuam como docentes, por entender que a sua produção e experiência com a docência possam trazer mais subsídios para a discussão. Dentre os professores, há a opção pelos coordenadores de cursos de graduação como fontes, pois são considerados líderes de opinião na área. O critério geográfico para a pesquisa define o estado do Rio Grande do Sul como a abrangência territorial da dissertação.

O instrumento de coleta foi elaborado com a exposição do pensamento de alguns autores que podem contribuir para a reflexão da *práxis* de Relações Públicas. Após o registro dos autores, há uma questão aberta que possibilita respostas sobre o posicionamento de cada coordenador. O questionário apresenta duas questões iniciais de filtro para a pesquisa: a

primeira indaga sobre a formação do docente, como uma apuração do lugar de fala do respondente. A segunda pergunta solicita a identificação da Instituição de Ensino Superior. Assim, foi possível ao pesquisador saber de quem veio cada resposta para a análise.

A partir de então, o instrumento de pesquisa possui as perguntas que norteiam a busca de dados. A primeira aborda a percepção do campo da atividade de Relações Públicas, com disputas e forças nas práticas profissionais e acadêmicas. A segunda versa sobre a percepção da prática social incorporada pelas atividades da área, na sociedade. A terceira questiona como os saberes e a produção científica/acadêmica de Relações Públicas contribuem com a sociedade. A quarta traz a noção das práticas profissionais e acadêmicas para avaliar a contribuição da área, na sociedade. Da quinta à sétima pergunta, a pesquisa visa à percepção das vertentes teóricas recortadas, sendo elas a função política, os estudos da excelência e a perspectiva crítica e humanista. A oitava pergunta versa sobre a opinião de um caráter educativo da *práxis* de Relações Públicas para a sociedade.

Os pensamentos dos autores foram selecionados nas obras adotadas no referencial teórico. Foi ponderado o conhecimento praxiológico, exposto por Bourdieu (1983), para apurar a percepção de como as práticas de Relações Públicas podem questionar os fatos da sociedade. Com as noções de *habitus* (BOURDIEU, 1983) e campo (BOURDIEU, 1983), o instrumento indaga como o docente percebe a prática de Relações Públicas no campo profissional da sociedade. O aspecto do capital cultural (BOURDIEU, 1997) é utilizado para investigar como o conhecimento adquirido na formação da área pode contribuir para a sociedade. Finalizando a dimensão praxiológica, o conceito de distinção social (BOURDIEU, 2007) busca a opinião quanto ao reconhecimento da sociedade para a atividade de Relações Públicas.

Para compor a fundamentação teórica da *práxis* de Relações Públicas, o instrumento de coleta de dados vale-se dos estudos de excelência (GRUNIG, 2011) para buscar a percepção de um cunho de excelência nas práticas de Relações Públicas. A função política (SIMÕES, 2009) é referenciada para averiguar a opinião sobre um cunho de política, nas práticas de Relações Públicas. A teoria crítica e humanista (PERUZZO, 1986) é utilizada para apurar o ponto de vista do docente sobre um cunho humanista, nas práticas de Relações Públicas. A última pergunta do instrumento é aberta e indaga a percepção de um caráter educativo, nas práticas de Relações Públicas, para a sociedade, a partir das peculiaridades da área.

O estudo do material coletado teve como base metodológica a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977), pois há a possibilidade de desconstruir o objeto com as categorizações. Em um primeiro momento, o conteúdo divide-se, pois “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros” (BARDIN, 1977, p. 146). Essa etapa contempla diferentes sistematizações da análise, com a percepção distinta dos termos dimensões, eixos, categorias e subcategorias, assim como disposto no quadro a seguir.

Quadro 1 – Sistematização do percurso da análise formal discursiva

Divisão	Síntese
Dimensões	Trata-se da proposta de três campos do conhecimento que, nesta pesquisa, se conectam, em determinados momentos. A análise vai compor a praxiológica, com as percepções teóricas da Sociologia de Bourdieu; a educação humanista, com as contribuições do campo educacional; e da <i>práxis</i> de Relações Públicas, com as três vertentes teóricas.
Eixos	Constituem dois grandes momentos de análise do objeto empírico com as reflexões do olhar da educação humanista. Dividem-se em: o eixo humanista e o educativo, e direcionam o olhar da pesquisa com o <i>corpus</i> de pesquisa.
Categorias	Com os materiais do <i>corpus</i> de pesquisa, para uma sistematização dos dados, adota-se a criação de três categorias. Segundo Bardin (1977), a técnica da análise de conteúdo pressupõe uma divisão dos trechos e, na pesquisa, se organizam em: a perspectiva humanista; a possibilidade educativa; e a <i>práxis</i> educativa e humanista.
Subcategorias	Cada uma das categorias foi subdividida em duas subcategorias, com o objetivo de ampliar a reflexão, a partir da matriz teórica. A perspectiva humanista possui a divisão de participação social e relações de poder; a possibilidade educativa divide-se em simetria e ética e estética; e a <i>práxis</i> educativa e humanista desdobra-se em harmonia social e cultura participativa.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Bardin (1977).

A sistematização permite traçar um roteiro de análise que está diretamente relacionado com os conceitos da matriz teórica, o que proporciona reflexão ampliada do tema e do objeto empírico. A categorização foi por indução, de acordo com os eixos humanista e educativo, considerados nas escolhas metodológicas desta dissertação. Desta forma, apresenta-se duas divisões iniciais para a análise do objeto empírico do estudo. O movimento hermenêutico ainda contempla a utilização dos termos expostos no quadro a seguir.

Quadro 2 – Eixos para a análise do objeto empírico

Eixos	Síntese da percepção
Humanista	Neste eixo, são alocados os trechos do material que traduzem a percepção humanista da <i>práxis</i> das Relações Públicas. Compreende-se a dimensão crítica da educação, em que o sujeito precisa ser constantemente estimulado a inverter a lógica da opressão e exploração, fixada pelo modo de produção capitalista.
Educativo	Neste eixo, são considerados os trechos do material que revelam uma possibilidade educativa para a <i>práxis</i> das Relações Públicas. Trata-se do exercício concreto da educação, caracterizado pelas atitudes que educam e não têm, necessariamente, um contexto educacional formal.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Bardin (1977).

Os eixos contemplam as categorias que emergem, na pesquisa empírica, com o caráter humanista e educativo. As categorizações são tipificadas mediante o olhar do referencial teórico da pesquisa, com os aspectos das ideias dos autores da fundamentação teórica. A seleção das formações discursivas, que são a base da análise, ocorreu mediante a extração de um conjunto de ideias que representasse, aos olhos do pesquisador, a forma simbólica de cada resposta, em um movimento de codificação (BARDIN, 1977). Considerando que o estudo recortou quatro respondentes e que cada um teve oito indagações, foram obtidas 32 formações discursivas.

Na etapa da análise formal discursiva, o conteúdo proveniente dos depoimentos será desconstruído e separado em categorias que possuam uma correlação com o referencial teórico, cumprindo, assim, a decodificação proposta por Bardin (1977). Com base nessa desconstrução, há a possibilidade do pesquisador realizar inferências sobre o conteúdo categorizado.

2.1.3 Interpretação e reinterpretação

Este movimento do percurso hermenêutico estabelece uma análise a partir da etapa anterior, com base na essência do referencial teórico da dissertação. Ao final da coleta de dados e da desconstrução das formações discursivas dos coordenadores de cursos de graduação em Relações Públicas no Rio Grande do Sul, inicia-se a interpretação e reinterpretação do conteúdo.

O olhar, ou melhor, lugar de fala assumido é o constituído pelo referencial teórico.

Pretende-se, então, que o objeto empírico seja dissecado, com olhar teórico construído pelos fragmentos escolhidos, nesta pesquisa. O movimento da interpretação e reinterpretação é visto da seguinte forma:

A contextualização das formas simbólicas tratadas como produtos socialmente situados e o fechamento das formas simbólicas tratadas como construções que apresentam uma estrutura articulada. As formas simbólicas representam algo, elas dizem alguma coisa sobre algo, e é esse caráter transcendente que deve ser compreendido pelo processo de interpretação (THOMPSON, 1995, p. 375-376).

Dessa forma, a partir da contextualização das outras etapas do movimento hermenêutico, emergem subsídios e dados para a interpretação e reinterpretação dos dados obtidos. Nesta dissertação, o capítulo 5, denominado “Percepção da *Práxis* de Relações Públicas”, vai compor as etapas do referido movimento hermenêutico, e a etapa da interpretação e reinterpretação fica exposta no subitem intitulado “O caráter educativo da *Práxis*”.

2.2 DIMENSÃO PRAXIOLÓGICA

Este subcapítulo apresenta a dimensão praxiológica dos campos acadêmico e profissional da *práxis* de Relações Públicas, ampliando a discussão sobre as práticas da atividade. Parte-se do princípio de que o indivíduo é um ator social, permeado por crenças e valores (GEERTZ, 2012), e age, na sociedade, mediante um conjunto de aspectos de diversas ordens, em questões ligadas à sua subjetividade, como aquelas atreladas ao meio em que ele está inserido, revelando, assim, um dos desafios da sociologia.

O campo da sociologia debruça-se sobre o estudo e entendimento do homem como fruto do meio social. Contudo, para esta pesquisa, se elenca a obra de Pierre Bourdieu (1983, 1997, 2007). O autor concentrou suas ideias em uma perspectiva crítica do Estado social em que viveu, entre as realidades francesa e argelina, e procurou estudar a sociedade para entender como ela estava estruturada. Para diversos pesquisadores da obra de Bourdieu, ele se configura como um dissidente do estruturalismo, pois seus pensamentos possuíam o olhar dialético das estruturas sociais, propondo a ruptura entre os olhares distintos do objetivismo e do fenomenológico.

O sociólogo, que nasceu numa região campesina da França, escreveu mais de 30 livros

e percebeu as formas de violência simbólica presentes na sociedade. Da sua vasta obra, revelam-se os seguintes conceitos: “a) o conhecimento praxiológico; b) a noção de *habitus*; c) o conceito de campo” (ORTIZ, 1983, p. 8). Com esse recorte, pretende-se trazer subsídios para a reflexão das práticas de Relações Públicas, em um contexto da relação entre o indivíduo e o seu grupo social.

Ao iniciar o estudo das obras de Bourdieu (1983), é preciso contextualizar que o autor se opõe à relação antagônica estabelecida pelos olhares do objetivismo e do fenomenológico, propondo uma conciliação entre as duas correntes de pensamento. Para o primeiro, a sociedade antecede o indivíduo e, para o segundo, a prática individual pode fazer a diferença na sociedade. Ao discutir essa percepção, Ortiz (1983) escreve:

A interiorização, pelos atores dos valores, normas e princípios sociais assegura, dessa forma, a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo. Tem-se, aqui, uma crítica à teoria da prática proposta tanto por Durkheim quanto por Weber. A possibilidade da ação se exercer se encontra, assim, objetivamente estruturada sem que disto decorra uma obediência às regras (Durkheim), ou uma previsão consciente das metas a serem atingidas (Weber) (ORTIZ, 1983, p. 15).

Desta forma, segundo Ortiz (1983), Bourdieu propõe três formas de compreensão do mundo, sendo que a primeira se traduz na fenomenológica, em que o indivíduo passa a entender o cenário pelos frutos da sua experiência, e a segunda pelo caráter objetivista, em que há a incidência das relações causa e efeito. Ou seja, os fenômenos passam a ter uma conexão entre si. Entretanto, o diferencial proposto por Bourdieu (1983) está no conhecimento praxiológico, a terceira forma entendida como a possibilidade do indivíduo pontuar a dialética, nas ligações objetivas das estruturas sociais. Nesta esteira, a obra de Bourdieu busca conciliar os ideais de Weber e Durkheim, fundamentando, assim, os conceitos de *habitus* e *campo*. À procura de uma sociologia da reprodução, o autor ainda se debruça sobre as influências da cultura nas dominações de classes, a partir do conceito de *capital cultural*, e como a *distinção* pode representar uma forma de ascensão social.

Com uma relevante contribuição para a sociologia, e especialmente para a educação, os recortes de Bourdieu fundamentam um lugar de fala para esta pesquisa, na discussão das práticas profissionais de um grupo constituído em um campo, e que perpassa uma busca pela distinção. Nesse sentido, este capítulo será dividido em quatro aspectos que se interligam e são fundamentais para o entendimento do viés assumido: o conhecimento praxiológico; a

noção de *habitus* e campo; o capital cultural e, por fim, a distinção social.

2.2.1 Conhecimento praxiológico

A contribuição da obra de Bourdieu para a sociologia retoma, em um primeiro momento, a proposta de outro olhar do conhecimento teórico. No texto intitulado “*Esboço de uma teoria da prática*”⁷, o autor expõe o conhecimento fenomenológico como aquele construído pela experiência individual com o mundo, enquanto o conhecimento objetivista é aquele embasado pelas relações feitas com os fenômenos da sociedade. Surge, então, a defesa de um terceiro modo de conhecimento:

O conhecimento que podemos chamar de praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-la (BOURDIEU, 1983, p. 47).

Ao defender esse conhecimento, Bourdieu (1983) revela não apenas uma crítica ao olhar do objetivismo, mas enfatiza a dialética como premissa do indivíduo, que passa a tecer possíveis questões, a respeito da análise de um determinado assunto. Tal olhar contempla a possibilidade do questionamento das relações objetivas, não as anulando, mas as ultrapassando, e torna-se um terceiro modo de compreensão de mundo, em que o sujeito busca respostas para a mudança social.

Na proposta do conhecimento praxiológico, ao evoluir à percepção do objetivismo, Bourdieu (1983) contempla a cultura na compreensão do indivíduo. Para ele, a semiologia é terreno do objetivismo, pois “[...] Saussure mostra que o médium verdadeiro da comunicação entre dois sujeitos não é o discurso [...], mas a língua enquanto estrutura de relações objetivas que torna possível a produção de discurso [...]” (BOURDIEU, 1983, p. 48). O autor entende que a língua fornece uma estrutura, mas a decifração do sujeito é orientada pelas suas práticas, ou seja, pela cultura adquirida para além da relação de causa e efeito:

A recepção (e, sem dúvida, também a emissão) depende, pois, em grande parte da estrutura das relações entre as posições objetivas dos agentes em

⁷ Texto de Pierre Bourdieu: “*Esquisse d’une théorie de la pratique*” Tradução das partes: “*Les trois modes de connaissance*” e “*Structures, habitus et pratiques*”. In: _____. **Esquisse d’une théorie de la pratique**. Genève: Lib. Droz, 1972. p. 162-189.

interação na estrutura social (isto é, das relações de concorrência ou de antagonismo objetivo ou relações de poder e de autoridade etc.), estrutura esta que comanda a forma das interações observadas numa conjuntura particular (BOURDIEU, 1983, p. 53).

O autor reafirma, então, que o indivíduo constitui um conhecimento a partir do que a sociedade o impõe, mas, também, que a sua prática é decisiva para a sua construção. Há uma noção complexa desta compreensão praxiológica, em que as dimensões individuais e coletivas interagem, constantemente. Nesse sentido, Ortiz (1983) sintetiza a crítica de Bourdieu ao objetivismo:

O ator social se apresenta necessariamente como simples executor da estrutura, ou seja, a ação é compreendida como subproduto de uma abstração como a cultura, a estrutura, a língua. O agente social aparece, portanto, como mero executante de algo que se encontra objetivamente programado e que lhe é exterior (ORTIZ, 1983, p. 11).

A crítica de Bourdieu também se estende ao pensamento weberiano, que sustenta uma compreensão subjetiva da sociologia. Para o autor, nessa perspectiva, o mundo torna-se “[...] uma rede de intersubjetividade, enquanto resultado de ações dirigidas para o outro e que adquirem significado na medida em que o outro compartilha comigo [...]” (ORTIZ, 1983, p. 12). Ao contrapor o objetivismo, Bourdieu assemelha-se a essa perspectiva da subjetividade humana. Entretanto, argumenta uma contraposição à fenomenologia:

A sociologia de Bourdieu introduz, assim, junto às relações de interação, a questão do poder, frequentemente negligenciada por escolas como o interacionismo simbólico. Partem daí suas considerações a respeito do “direito à palavra”, ou seja, a respeito daqueles que possuem a disponibilidade de exercer um poder sobre outros para quem a palavra foi cassada (ORTIZ, 1983, p. 13).

A intenção do estudo das classes dominantes é fundamentar que as relações de poder influenciam as trocas simbólicas existentes em um determinado grupo social. Ao propor uma releitura de Bourdieu (1983), autores do campo da sociologia reiteram que “[...] a consideração de Marx, segundo a qual os homens fazem sua própria história, mas não sabem que a realizam [...]” (ORTIZ, 1983, p. 14) são relevantes, mas o objetivo do conhecimento praxiológico é postular-se como uma percepção, que conserva o objetivismo, mas o supera, buscando mediar o indivíduo com o seu determinado grupo social, em um espaço da sua história.

2.2.2 Noção de *habitus* e campo

A noção dos conceitos de *habitus* e campo são relacionados e, por isso, estão juntos, neste subitem do capítulo. Para Bourdieu (1983), eles se inter-relacionam e são indissociáveis, pois um é fundamentado para o outro e vice-versa. Eles podem ser considerados como a resposta do autor para a oposição estabelecida entre o indivíduo e a sociedade, com as percepções antagônicas no pensamento de Durkheim e Weber: o objetivismo e a fenomenologia.

Na evolução do conhecimento praxiológico, Bourdieu (1983) pontua que as estruturas da sociedade produzem *habitus*, que seria a forma como um determinado indivíduo age na sociedade, a partir das possibilidades que ela oferece. Em definição mais formal, a concepção vem a ser o seguinte:

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente reguladas e regulares sem ser o produto da obediência à regra, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 61).

As estruturas estruturantes, apontadas por Bourdieu (1983), revelam a concepção de como a sociedade forma o indivíduo e ele, por sua vez, também forma a estrutura. Torna-se, então, uma espécie de subjetividade socializada, em que cada ator social entende o mundo a partir das suas experiências. O *habitus* visa a “orientar a ação, mas na medida em que é produto das relações sociais ele tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendraram” (ORTIZ, 1983, p. 15). Nesse contexto, ele se torna fruto do aspecto social e individual, pois incorpora as particularidades de cada agente social, concatenado pelas vivências sociais e experiências que estejam fora do domínio da individualidade. Nessa perspectiva:

A prática poderia ser definida como o resultado do aparecimento de um *habitus*, sinal incorporado de uma trajetória social, capaz de opor uma inércia maior ou menor às forças sociais, e de um campo social funcionando, neste aspecto, como um espaço de obrigações (violências) que quase sempre possuem a propriedade de operar com a cumplicidade do *habitus* sobre o qual se exercem (BOURDIEU, 1983, p. 45).

O estudo do *habitus*, segundo Bourdieu (1983), é aplicado nas instituições de socialização de cada indivíduo – ou seja, nos espaços em que ele esteve inserido – e, assim, constrói e reconstrói a sua história. Para o autor, a escola e a família têm um papel decisivo na formação do *habitus* de um sujeito, pois “[...] as estruturas de um *habitus* logicamente anterior comandam, portanto, o processo de estruturação de novos *habitus* a serem produzidos por novas agências pedagógicas [...]” (ORTIZ, 1983, p. 18). Cada ator social tem suas práticas fundamentadas num *modus operandi*, do qual nem sempre ele tem domínio. Para Bourdieu (1983):

O *habitus* é a mediação universalizante que faz com que as práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto, sensatas, razoáveis e objetivamente orquestradas. A parte das práticas que permanece obscura aos olhos de seus próprios produtores é o aspecto pelo qual elas são objetivamente ajustadas às outras práticas e às estruturas; o próprio produto desse ajustamento está no princípio da produção dessas estruturas (BOURDIEU, 1983, p. 73).

O conceito de *habitus* passa a ser, juntamente com o de campo, um aspecto da espinha dorsal da teoria do sociólogo. Para Loyola (2002), trata-se de “[...] um sistema de esquemas de percepção, de apreciação e de ação, quer dizer, um conjunto de conhecimentos práticos adquiridos ao longo do tempo que nos permitem perceber e agir e evoluir [...]” (LOYOLA, 2002, p. 68). A autora, que se debruçou sobre a obra do sociólogo e realizou entrevistas com Bourdieu, publicou seus resultados em um livro que aponta o *habitus* como um conceito abstrato que opera na racionalidade do sujeito – mas não somente por ela, e, sim, por todo o seu contexto histórico e social.

A noção de *habitus* também evolui, segundo o pensamento de Bourdieu (1983), para a noção das práticas, entendidas como “[...] produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* [...]” (ORTIZ, 1983, p. 19). Dessa forma, ele passa a influenciar as práticas, configurando-se como uma internalização da conduta de cada sujeito, com um viés inconsciente e fundamental para a análise da praxiologia proposta pelo autor.

Cabe, então, destacar que o *habitus*, traduzido por essa subjetividade socializada, tem seu reflexo no campo. Há outro conceito bem importante, dentro da sociologia proposta por Bourdieu (1983), pois, para ele, não se trata apenas do resultado de perspectivas individuais.

Um espaço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que

ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um quantum social que determina a posição que um agente específico ocupa em seu seio [...] a estrutura de campo pode ser apreendida tomando-se como referência dois polos opostos: o dos dominantes e o dos dominados (ORTIZ, 1983, p. 21).

O campo pode ser entendido como um conjunto de práticas e ideologias que caracterizam um determinado grupo social, a partir das informações de cada *habitus*. Entende-se, então, que os conceitos são indissociáveis, pois o campo recebe a influência do *habitus*, e este, por sua vez, está inserido em um campo que estabelece uma relação de poder:

Um campo é também um espaço de conflitos e de concorrência no qual os concorrentes lutam para estabelecer o monopólio sobre a espécie específica do capital pertinente ao campo; a autoridade cultural, no campo artístico; a científica, no campo científico; etc. O que é valorizado num campo poderá ser depreciado em outro (LOYOLA, 2002, p. 67).

Nessa perspectiva, o conceito de campo assume a inferência de um espaço de forças, em que se referem os comportamentos de um determinado grupo social. Esses campos ainda podem interagir e neles são estabelecidas relações de poder entre as classes dominantes e as dominadas. Esse entendimento é fundamental, pois, conforme Bourdieu (1983), para o entendimento e funcionamento do campo “[...] é necessário ainda referi-lo ao sistema das relações entre as posições ocupadas por aqueles capazes de produzi-lo, reproduzi-lo e utilizá-lo [...]” (ORTIZ, 1983, p. 24).

As relações presentes nos campos sociais sustentam, segundo Bourdieu (1983), a possibilidade de violências simbólicas entre os sujeitos. Esses indivíduos, por sua vez, são estruturantes a partir da estrutura social já constituída, sendo formados por um *habitus*.

2.2.3 Capital cultural

Ao revisitar a obra de Pierre Bourdieu (1983, 1997, 2007), identifica-se um importante conceito trabalhado pelo autor: capital cultural. O termo surge a partir de uma reflexão sobre a escola e seu aparente caráter democrático. Para Bourdieu (1997), os sujeitos chegam aos ambientes escolares com distintas bagagens culturais. Alguns trazem um rol de conhecimentos de berço, ou seja, de família, e isso acaba por distingui-los, perante o grupo.

A cultura é percebida como um rol de valores e significados que embasam um determinado grupo social. Partindo da premissa de que os indivíduos possuem distintas

culturas, Bourdieu (1997) entende que elas podem ser um fator de diferenciação na sociedade, cunhando, portanto, o conceito de capital cultural.

Acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital (BOURDIEU, 1997, p. 86).

O autor entende, então, que a cultura é uma das faces do capital, tão importante quanto o viés econômico de cada agente social. O capital cultural abrange, prioritariamente, o aspecto educacional, embora não se restrinja a ele, pois consiste numa perspectiva de diferenciação poderosa, no contexto de um determinado grupo social. Bourdieu (1997) compreende, ainda, com o termo, uma lógica de luta política, porque a escola privilegia a distinção de alunos com diferentes capitais culturais. Aqueles sujeitos que trazem um capital mais formado da família, por exemplo, levam vantagem frente aos que são desprovidos dessa acumulação, em seu seio familiar.

Ampliando essa perspectiva, ao revisitar o conceito de Bourdieu (1997), percebe-se que o sistema escolar tende a criar uma censura entre alunos de distintas instituições escolares, o que ocasiona uma fronteira social, denominada, pelo autor, como a “nobreza” e os “simples plebeus”. O sujeito que atinge um determinado nível na sua evolução educacional ganha o direito de portar um nome, uma titulação, proporcionando um significado simbólico inerente a um ato de classificação. Logo, o capital cultural é resultante de diferentes atos de ordenação, que trazem uma organização para a sociedade, mas, ao mesmo tempo, distingue aqueles indivíduos que atingiram um determinado patamar, estabelecendo uma hierarquia.

Outro aspecto relevante são os ritos observados nesse processo, pois as entregas de diplomas equiparam-se aos antigos cerimoniais da Idade Média, em que os cavaleiros recebiam condecorações por seus feitos e realizações nos campos de batalha. Reservadas as devidas proporções da analogia, a escola consagra uma distinção para o sujeito que atinge determinado grau perante a sociedade. Portanto, para Bourdieu (1996), ao finalizar uma etapa escolar, o indivíduo garante um diferencial.

A classificação escolar é sempre [...] um ato de ordenação, no duplo sentido da palavra. Ela institui uma diferença social de estatuto, uma relação de

ordem definitiva: os eleitos são marcados, por toda a vida, por sua pertinência (antigo aluno de...); eles são membros de uma ordem, no sentido medieval do termo, e de uma ordem nobiliárquica, conjunto nitidamente delimitado (pertence-se ou não a ela) de pessoas separadas dos comuns mortais por uma diferença de essência e, assim, legitimados para dominar. É nisso que a separação operada pela escola é também uma ordenação no sentido de consagração, de entronização em uma categoria sagrada, em uma nobreza (BOURDIEU, 1996, p. 38).

Nessa perspectiva, a escola contribui para a ordenação de um determinado grupo social, com critérios pautados pela meritocracia. O espaço escolar revela-se como um ambiente social onde, *a priori*, deve haver a distribuição do capital cultural entre os mais diversos sujeitos componentes de uma realidade social. Tal estrutura é fomentada pelas diferentes culturas, oriundas das famílias, entendidas como verdadeiras credenciais de cada indivíduo. Para Bourdieu (1997), isso contribui para uma dominação social, capitaneada pelos atores sociais que possuem maior capital cultural.

De acordo com Bourdieu (1997), há três possibilidades da existência e constituição do capital cultural: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado. Na primeira, ele pressupõe um ciclo de diferentes processos de ensino e aprendizagem, durante a vida escolar, integrando, assim, o indivíduo em seu caráter singular e biológico. No segundo viés, o objetivado é relacionado à existência de um suporte físico, sendo transferível pelo viés material e simbólico, a partir de uma experiência. Nesse caso, o sujeito tem diferentes interações com objetos que formam o seu universo simbólico, e, assim, contribuem para o capital cultural. Por último, o capital cultural institucionalizado reflete os títulos adquiridos pelo sistema escolar, que se revela como um futuro sistema de distinção social.

Ao pontuar que, de acordo com Bourdieu (1997), toda forma de dominação necessita ser reconhecida, fazendo com que as bases arbitrárias sejam irreconhecíveis como tais, o autor indica a possibilidade de embasar as peculiaridades do poder simbólico, revelando a capacidade de significação dos sistemas de opressão e exploração da sociedade. Segundo alguns autores, a sociologia de Bourdieu contempla uma “economia política da violência simbólica”, revelando dispositivos sociais que recomendam o conhecimento como forma de dominação, a partir da meritocracia.

A noção de capital cultural objetiva, portanto, manter as relações socialistas, pois Bourdieu evolui a noção de capital do marxismo, “criando conceitos como o de capital cultural, que designa uma relação privilegiada com a cultura erudita e a cultura escolar” (LOYOLA, 2002, p. 66). Da perspectiva de que o capital cultural influencia a luta das classes

no cenário social, há outro conceito significativo para este estudo: a distinção.

2.2.4 Distinção social

Este conceito, exposto por Bourdieu (2007), traduz as correlações da cultura erudita, fomentada por competências oriundas de famílias nobres, com a posse de títulos acadêmicos. A origem social de cada sujeito é determinante na legitimação do seu capital cultural e os bens culturais assumem um viés econômico:

A lógica do funcionamento dos campos de produção de bens culturais e as estratégias de distinção que se encontram na origem de sua dinâmica fazem com que os produtos de seu funcionamento [...] estão predispostos a funcionar diferencialmente, como instrumentos de distinção, em primeiro lugar, entre as frações e, em seguida, entre as classes (BOURDIEU, 2007, p. 218).

Segundo Bourdieu (2007), a escola produz as demandas culturais de um determinado grupo social, ao estabelecer as práticas e atividades. Nesse sentido, as preferências culturais individuais são correlacionadas, em um primeiro momento, ao nível de formação e, depois, na origem social familiar. Então, surge “como objeto o gosto, ou seja, uma prerrogativa do indivíduo [...] para mostrar que as preferências ou julgamentos [...] decorrem da posição do indivíduo no espaço social” (LOYOLA, 2002, p. 73).

A noção de gosto, exposta por Bourdieu (2007), retoma uma classificação, em que cada indivíduo faz distinção entre o bonito e o feio, a partir do seu capital cultural. Assim, o consumo cultural revela-se como uma transgressão do estético. Ou seja, a legitimação das escolhas passa a ser, *a priori*, incomensurável, uma percepção extremamente subjetiva. Essa concepção também retoma a luta de classes:

As estratégias de distinção dependem da posição do indivíduo no grupo, mas também da posição do próprio grupo na estrutura social: assim, por exemplo, a pequena burguesia ascendente se define por sua boa vontade cultural, mas a investe nas formas menores das práticas legítimas [...] A pequena burguesia em declínio (pequenos comerciantes e trabalhadores independentes) rejeita os componentes mais característicos do gosto operário, distinguindo-se por um gosto formado em torno de valores do trabalho, da ordem, do rigor, da estética do cuidado, que se distingue da estética do sóbrio da burguesia e, sobretudo, da estética fantasista das classes populares (LOYOLA, 2002, p. 74-75).

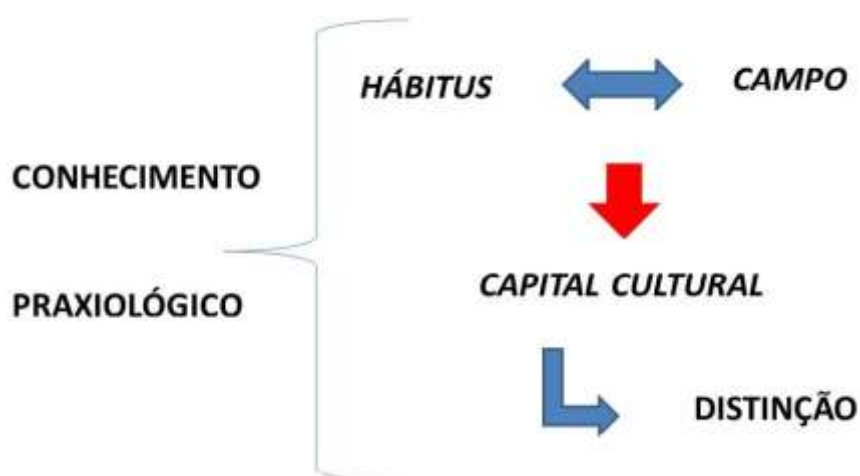
Dessa forma, ao expor como as características culturais de um determinado grupo social podem ser fomentadas pelos bens consumidos, de acordo com as categorias de cada indivíduo, Bourdieu (2007) revela uma aproximação entre a prática cultural e o capital escolar. Em suma, o autor traz indícios para refletir que o consumo cultural está atrelado a uma vivência anterior, e esta, por sua vez, se torna uma forma de distinção entre as diversas classes da sociedade.

O autor ainda contempla a estética como senso de distinção – isto é, o espaço social distingue o que é belo e feio, pois, ao estudar a disposição estética da pequena burguesia francesa, Bourdieu aponta o seguinte:

De fato, as escolhas estéticas explícitas constituem-se, muitas vezes, por oposição às escolhas dos grupos mais próximos no espaço social, com quem a concorrência é mais direta e imediata e, sem dúvida, de modo mais preciso, em relação àquelas, entre tais escolhas, em que se torna mais evidente a intenção, percebida como pretensão, de marcar a distinção em relação aos grupos inferiores (BOURDIEU, 2007, p. 60).

A estética torna-se um aspecto significativo no poder distintivo dos consumos culturais, pois o gosto une e separa as predisposições de uma determinada classe. Ela se torna o símbolo e reflete uma posição privilegiada na sociedade, cujo capital cultural é determinante para a legitimação dessa distinção. Assim, há um destaque dos aspectos da sociologia de Bourdieu que foram delimitados para esta pesquisa, conforme a figura a seguir:

Figura 1 – Aspectos da Sociologia de Bourdieu



Fonte: Elaborado pelo autor com base na Sociologia de Bourdieu

Entende-se, a partir da figura 1, que a distinção se caracteriza por uma consequência do estudo do termo capital cultural. Segundo Bourdieu (2007), as práticas no campo social são referendadas pela noção de *habitus* e campo, em que há um sentido sincrônico em ambos os termos, ou seja, um necessita do outro para sua constituição. Por fim, há a constituição da diferenciação perante um determinado grupo social, o que se conceitua, de acordo com o autor, como distinção. Ancoram-se todos esses conceitos com o conhecimento praxiológico, pois a dialética dos indivíduos, em uma determinada sociedade, motiva as práticas daquele determinado contexto.

O recorte do arcabouço vai subsidiar a análise empírica futura, conectando as práticas (*habitus*) dentro dos cenários de atuação do profissional da área (campo). Toda a bagagem cultural será alicerçada com a experiência e as competências adquiridas em sua formação (capital cultural), em prol de uma posição que os favoreça perante os demais (distinção), e assim, aprimora-se o princípio dialético que estimula a crítica e o julgamento social (conhecimento praxiológico). Forma-se, então, a síntese dos conceitos eleitos, exposta no quadro abaixo:

Quadro 3 – Conceitos da Sociologia de Bourdieu

Conceito	Aspectos do Termo
Conhecimento Praxiológico	Entende-se que é o conhecimento dialético, em que o indivíduo estrutura não somente o contexto ao seu redor, mas os aspectos que o formam, e, assim, constrói um novo movimento na sua reprodução. Há uma concepção influenciada pelo teor crítico de cada sujeito, com um viés de questionamento ao conhecimento objetivista e fenomenológico.
<i>Habitus</i>	Compreende-se como um conjunto de dispositivos, cognitivos e sociais, que estimulam o indivíduo a formular suas práticas no cenário social em que está inserido. Trata-se de uma possível influência do que está ao redor de cada sujeito, mas que pode estruturar a sua ação.
Campo	Firma-se a concepção de que o campo é um espaço de interação dos sujeitos, que propicia divergências a partir de diferentes <i>habitus</i> estabelecidos por cada indivíduo. Há disputas simbólicas a partir das relações estabelecidas e isso forma as autoridades de cada campo.
Capital Cultural	Entende-se que é o acúmulo de toda a bagagem cultural, de valores, costumes e crenças que possam pressupor uma capacidade especial ao sujeito. Adquirido por toda a sua existência, ele influencia no <i>habitus</i> de cada indivíduo e também se caracteriza pela constante evolução, desde que se pese a influência da trajetória anterior, que estimula o aprimoramento.
Distinção	Compreende-se pelo modo de estruturação da sociedade, em que o indivíduo assume sua distinção por diferentes estratégias de colocação em determinado grupo social. Dessa forma, os sujeitos interagem, em um campo social específico, a fim de se legitimarem e efetivarem sua distinção.

Fonte: elaborado pelo autor com base na Sociologia de Bourdieu.

O quadro acima reflete, então, uma perspectiva sociológica que subsidia a compreensão da pesquisa no campo empírico. Os conceitos da Sociologia de Bourdieu pressupõem um entendimento estruturado da sociedade, mas o autor transcende o pensamento estruturalista e é considerado, por alguns de seus seguidores, como pós-estruturalista. Os conceitos apresentados são fruto de uma produção acadêmica com viés crítico do contexto social, o que permite tratar esse recorte referencial como um esteio para as estratégias metodológicas. Além disso, permitem que emerjam novas reflexões sobre as possibilidades do campo da educação, dentro do campo acadêmico e profissional de Relações Públicas.

A partir dos fragmentos teóricos da dimensão praxiológica apresentados pela Sociologia de Bourdieu, são incorporadas, na matriz teórica desta pesquisa, como contexto social, as concepções de *habitus*, campo, capital cultural e distinção social. O conceito de *habitus* serve para a análise das *práxis* de Relações Públicas e em uma relação direta com o aspecto do campo, que vem a ser o espaço de interação social do profissional. O conceito de capital cultural é atribuído, na matriz, para compor toda a construção simbólica e bagagem cultural da atividade para o sujeito egresso dos cursos de graduação. A noção da distinção social é relevante para refletir sobre como os indivíduos que participam do campo da atividade de Relações Públicas atuam para se distinguirem e legitimarem perante os demais membros da sociedade.

As questões integram o contexto teórico para embasar a análise da sociedade. A *práxis* de Relações Públicas ocorre em determinado cenário e, por isso, incorpora-se o conceito de campo. A partir das tensões e disputas do campo, há o *habitus*, que pode ser entendido, nesta apropriação, como a prática da área. A noção de capital cultural entrelaça-se com os demais conceitos, pois fundamenta e dá subsídios para essa interação. O foco dos indivíduos está representado, nesse diagrama, pelo termo da distinção social, que pode se configurar como o reconhecimento dos hábitos no circuito. Trata-se de uma representação dos conceitos discutidos e que são incorporados a outras percepções, na análise.

3 EDUCAÇÃO HUMANISTA: CONVERGÊNCIAS COM A COMUNICAÇÃO

O presente capítulo reflete sobre as possibilidades da educação, na sociedade, para uma futura contextualização com a atividade de Relações Públicas. Parte-se da premissa de que as convergências entre os campos da Comunicação e da Educação são intersecções pertinentes para o referencial teórico desta pesquisa. Ao evoluir da perspectiva sociológica, com o olhar ampliado, apresenta-se uma delimitação do escopo, entendendo a educação como campo de atuação e de estudo acadêmico, na esfera social.

Ao discutir essas reflexões, Martín-Barbero (2014, p. 10) pontua que os campos científicos da comunicação e da educação possuem muitas similaridades e que “a educação já não é pensável a partir de um modelo escolar que se encontra ultrapassado tanto espacial como temporalmente”. Desta forma, uma reflexão da educação e sua *práxis* pode ser considerada como fruto de um processo de interação social, e não necessariamente de uma formação do sujeito no modelo escolar pré-estabelecido e concebido na sociedade. A discussão da educação, as suas influências e possibilidades, no campo social, podem reconhecer – ou identificar – as suas práticas em contextos externos aos ambientes escolares.

3.1 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Para iniciar essa trajetória do recorte teórico, elenca-se a necessidade de aplicar as convergências entre os campos científicos da sociologia e da educação. Cabe salientar que a educação deriva dos estudos da sociologia e também pertence à área das Ciências Sociais Aplicadas. Dessa forma, inicia-se com as reflexões de Durkheim (2001). Para o autor, “a educação é uma coisa eminentemente social” (DURKHEIM, 2001, p.16) e, assim, permite observar que a educação reflete o aspecto particular de cada profissão, que, embora tenha uma base comum, varia de uma sociedade para outra.

O ideal humano desejado para cada uma delas se baseia na sua organização moral, política e religiosa. Assim, a partir da vida pessoal, do ser individual, a adaptação ao conjunto de normas e práticas do grupo do qual faz parte forma o chamado ser social. Embora essa proposição de Durkheim (2001) encontre resistências, ao ser enunciada, essas objeções são desmistificadas, pois ele nunca fez prevalecer os fins nacionalistas sobre os humanos, enquanto educador. Ou seja, ele ainda defende a educação como socialização, não deixando

de privilegiar o indivíduo em detrimento da sociedade, tampouco adotando teorias, e, sim, fatos e situações como forma de educação – o que vai ao encontro de sua definição de ciência da educação como sociológica.

Para Durkheim (2001), a pedagogia estabelece as regras para a educação, enquanto a psicologia realiza as aplicações práticas dessas regras, conciliando o realismo e o idealismo. A constituição do entendimento do papel lógico do ensinar para formar possibilita a resolução do conflito do saber e da cultura, aquele adquirido nos conceitos de enciclopédias e esse do embasamento filosófico que permite a interpretação individual. A educação elementar baseia-se nos modelos de ensino fundamental para as massas e de nível médio para a elite. Em sua obra, o autor apresenta aos educadores uma doutrina, focada apenas na reprodução da prática; enquanto, para os sociólogos, expõe as ligações entre o indivíduo e a sociedade, entre a ciência e a prática, a natureza da moralidade e da inteligência. A educação acompanha a sociedade, com os tempos e regiões, através de uma evolução histórica que regula o tipo de cidadão que aquela época quer para sua convivência, além de considerar os hábitos e costumes vigentes e estabelecer, com isso, certo ideal de homem.

É a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio especial ao qual está particularmente destinada (DURKHEIM, 2001, p. 52).

Sendo assim, para Durkheim (2001), a educação consiste em socializar o ser humano, a partir de dois aspectos: o da criança, como ser individual ligado a fatos da sua vida pessoal; e o ser social, formado a partir do sistema de ideias, práticas e crenças morais e religiosas, as tradições profissionais e as opiniões coletivas em geral do meio em que está inserido, criando, no homem, um novo ser que responde às necessidades sociais. Toda essa transformação demonstra que o ser humano é um ser social, a partir das regras e da disciplina instituídas pela sociedade em sua consciência. A acumulação de sabedoria, no homem, é infinita, mas realizada através de seu convívio e participação na sociedade, que, através da educação, tem o objetivo de engrandecer e fazer dele um verdadeiro ser humano.

Ao observar que a educação visa à formação de um ser social, é natural que o Estado tenha um papel relevante, na sua aplicação, mas sem monopolizar o ensino, apenas para esclarecer os princípios essenciais de respeito pela razão, pela ciência, pelos sentimentos e ideais que norteiam a base da moral democrática, além de velar para que não sejam ignorados,

e, sim, respeitados, em todos os seus aspectos. Por isso, para Durkheim (2001), mesmo que não haja imposição autoritária na educação, ao professor compete inculcar a ideia de que a liberdade e a autoridade caminham juntas. Ou seja, o ser humano não é ser livre para fazer o que quiser, mas tem responsabilidade pelos próprios atos. Por isso, deve agir pela razão e cumprimento do seu dever no âmbito da sociedade em que vive, deixando de pensar apenas pela sua própria natureza.

Entretanto, outros autores que expõem o pensamento sobre a educação são Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que acolhem a percepção de que a escola recebe pessoas com diferentes bagagens culturais e tentam igualar os sujeitos. Contudo, para chegar a esse objetivo, são necessárias uma ação pedagógica e uma autoridade pedagógica, “[...] na medida em que a relação de comunicação pedagógica na qual se realiza a Ação Pedagógica supõe a Autoridade Pedagógica para se instaurar, ela não se reduz a uma pura e simples relação de comunicação [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 40). Ou seja, é preciso compreender e prestar atenção nas situações reais de aprendizagem, reconhecer a legitimidade da Autoridade Pedagógica, para condicionar a recepção da informação, cumprir essa ação transformadora e capacitar essa informação, transformando-a em formação educativa.

A determinação dos fatores sociais no êxito pedagógico indica que os estudantes das classes populares podem ser submetidos a uma seleção mais severa do que os de classe superior. Isso se dá em relação ao princípio das desigualdades do resultado escolar satisfatório dos alunos, procedentes de diferentes classes sociais, devido à bagagem cultural de cada grupo. Os fatores que contribuem para essa situação são o acesso, desde a infância, aos múltiplos meios de conhecimento, de cultura e de linguagem, propriamente ditos.

Numa população que é produto da seleção, a desigualdade da seleção tende a reduzir progressivamente e às vezes a anular os efeitos da desigualdade ante a seleção: de fato, só a seleção diferencial segundo a origem social, e em particular a superseleção dos estudantes de origem popular, permitem explicar sistematicamente todas as variações da competência linguística em função da classe social de origem e, em particular, a anulação ou a inversão da relação direta (observável em níveis mais elevados do curso) entre a posse de um capital cultural (determinado pela profissão do pai) e o grau de êxito (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 97).

A rígida seleção dos alunos, que exige altos níveis culturais e linguísticos, faz com que eles consigam equiparação aos de altas classes, porquanto esses não passam por tão rigoroso processo seletivo (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Então, observa-se que as exigências do

mercado de trabalho pressupõem indivíduos capacitados e adequados às condições de competitividade empresarial, no âmbito da economia, o que enseja a obtenção do certificado através do exame e sua conseqüente qualificação social. Ainda assim, quando se observa o acesso à educação formal, eis o seguinte: “[...] vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais [...]” (CATANI; NOGUEIRA, 1998, p. 41). Dessa forma, para os autores, a desigualdade diante da escola é verificada a partir de mecanismos objetivos que eliminam os jovens de classes mais baixas, enquanto privilegiam os de quadros superiores, dada a realidade de que cada família transmite, a seus filhos, um relativo capital cultural e certo sistema de valores, já implícito em sua condição social.

Em toda a sociedade que proclama ideais democráticos, ao considerar as desigualdades sociais condicionadas à escola e à cultura, a igualdade formal, a qual obedece todo sistema escolar, é injusta, pois ela protege melhor os privilégios. Para Catani e Nogueira (1998), sanar essa desigualdade e proporcionar igual êxito aos alunos exige os mesmos métodos, técnicas de ensino e critérios de avaliação para os alunos das diferentes classes sociais.

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, a fortiori, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. (CATANI; NOGUEIRA, 1998, p. 55).

O sistema de ensino pode transmitir e exige uma cultura aristocrática, além de uma relação aristocrática com essa cultura, voltada às classes altas, ao passo que os filhos das classes médias são forçados a esperar e receber da escola. Porém, para Catani e Nogueira (1998), o atual ensino de massa acolhe todas as classes, desde que os alunos desprovidos de privilégios culturais sejam portadores das aptidões socialmente adquiridas que a escola, tradicionalmente, exige de todos. Os autores observam, ainda, que esse reconhecimento intensifica a busca de um diploma, o que causa certa desvalorização, em virtude do número expressivo de detentores. Diante disso:

Entre os efeitos do processo de inflação de títulos escolares e da desvalorização correlativa que, pouco a pouco, obriga todas as classes e frações de classe – a começar pelos maiores utilizadores da escola – a intensificar sem cessar sua utilização da escola e contribuir, assim, por sua vez, para a superprodução de diplomas, o mais importante é, sem dúvida alguma, o conjunto de estratégias que os portadores de diplomas desvalorizados têm acionado para manter sua posição herdada ou obter de seus diplomas o equivalente real ao que estes garantiam num estado anterior da relação entre os diplomas e os cargos. (CATANI; NOGUEIRA, 1998, p. 159).

A concessão de certificações afeta os membros de cada geração escolar, levando-se em conta os diferentes graus, segundo a respectiva raridade dos diplomas. Segundo sua origem social, pode haver uma defasagem entre as aspirações que o sistema de ensino produz e as oportunidades que realmente oferece aos aspirantes de um certificado (CATANI; NOGUEIRA, 1998). Pondera-se, então, ao refletir sobre as convergências da sociologia e da educação, que a necessidade de acomodar todas as classes sociais, em respectivos postos de trabalho, garantidos pela educação formal, passa por ajustes desses postos e criação de novos, conforme as disponibilidades de diplomados, atenuando, de forma sutil, as diferenças hierárquicas impostas pelo sistema de classes.

É importante ressaltar a percepção de um futuro para a educação na sociedade. Para tanto, a pesquisa elenca as reflexões de Demo (2005), que discute as constantes mudanças tecnológicas, científicas e globais que impactam todos os países e culturas atualmente, sendo que o cerne dessa revolução da informação está nas tecnologias de processamento da informação e da comunicação. Assim, parte-se do pressuposto de que a educação tem muito a ver com futuro, porque também o futuro depende da educação, tendo em vista a complexidade da realidade humana:

Destacam-se dinâmicas humanas muito significativas como aprender e conhecer, saber pensar e aprender a aprender, todas envolvendo profundamente ética em sociedade, por meio das quais, com base em cidadania crítica e autocrítica, seria possível engendrar sociedades mais igualitárias e ecológicas (DEMO, 2005, p. 1-2).

Para Demo (2005), através da lógica capitalista, foram reproduzidas outras formas de desigualdades, com ênfase na divisão do conhecimento, pois, no mundo atual, há os que criam e os que copiam, o que dificulta a manutenção de um projeto próprio de desenvolvimento pela falta de controle adequado do conhecimento.

Aí reponha nova face da pobreza: mais comprometedora que a carência

material é a pobreza política, ou seja, a dificuldade extrema de organizar o próprio destino com autonomia mínima. O mal maior não será a fome – tecnologicamente fácil de debelar –, mas a ignorância, ou seja, a condição de massa de manobra ou a incapacidade de gerar as próprias oportunidades (DEMO, 2005, p. 15).

É necessário que a educação retire a pobreza da marginalização – embora não esteja excluída do sistema –, através do papel do educador, que vise a não somente formar para o mercado, mas, também, para o exercício da cidadania. Isso permite que se prepare para a vida, e não unicamente para o mercado: “[...] hoje, ser profissional é menos exercer uma profissão do que saber todo dia renová-la, já que os conteúdos profissionais envelhecem rapidamente. Saber pensar é ainda muito mais decisivo do que ter um emprego [...]” (DEMO, 2005, p. 28). A aprendizagem é permanente, a fim de acompanhar as evoluções tecnológicas, as mudanças sociais e a globalização. Porém, esse aprendizado é próprio do sujeito aprendiz, primeiramente, através da reconstrução sob sua perspectiva, do seu pensar, e, somente depois, pelo acompanhamento de atividades sociais e culturais:

A sociedade da aprendizagem realça de todos os modos, a expectativa da *aprendizagem permanente*, durante a vida toda, para além da oferta formal (ensino fundamental, médio e superior). Por conta do rito acelerado de mudanças, é sempre necessário continuar aprendendo, desde o nascimento até a morte (DEMO, 2005, p. 35).

O aprendizado também se concretiza através de vivências: “[...] dizíamos isso antes por conta da sabedoria das pessoas que sabiam extrair da vida lições constantes e crescentes de aprendizagem [...]” (DEMO, 2005, p. 58). A própria vida proporciona esse aprendizado, através das suas diferentes fases, como a fragilidade ao nascer, que enseja o saber para satisfazer necessidades, e que, assim, se perpetua até o momento final, ou seja, a morte.

Então, a sociedade não só tem o dever, mas também o direito de aprender, pois, para Demo (2005), a educação deve compor o futuro de uma sociedade e ter um caráter propulsor para o seu desenvolvimento. Sendo assim, para o autor, o educador precisa estar sempre atualizado, fazer cursos, estabelecer estratégias para se reciclar e lidar com as inovações, no conhecimento e na aprendizagem, além de saber humanizar as mudanças decorrentes da evolução do ensino/aprendizagem.

A pluralidade do ato educacional é encontrada na sociologia da educação, com as discussões do conceito de transdisciplinaridade. Para Piaget (1973), o conhecimento do sujeito é construído por diversas facetas e saberes distintos. Foi durante um evento acadêmico

que o autor discutiu sobre as características da complexidade da constituição das ideias e pensamentos dos indivíduos. Com a evolução dos estudos científicos, no mundo pós-moderno, a transdisciplinaridade passa a ser incorporada em estudos de diferentes áreas do conhecimento, impossibilitando assim uma definição e conceituação precisas. Contudo, para a educação humanista, ela é tensionada como um olhar amplo na construção social de um agente social.

As características da sociologia da educação também podem ser encontradas nos processos comunicacionais. A comunicação pressupõe, em sua perspectiva mecânica e funcionalista, a necessidade do entendimento da mensagem pelo receptor. As condições e fatores sociais, atrelados à bagagem cultural, podem influenciar, nesse relacionamento com os mais diversos públicos.

3.2 TEORIA DA EDUCAÇÃO

Na esteira desse recorte teórico, é pontual referenciar as questões relacionadas às teorias da educação. Enquanto campo científico e acadêmico, a área da educação possui uma vasta produção, com diferentes correntes teóricas e estudos empíricos que dão esteio às suas reflexões. No entanto, para esta pesquisa, elenca-se a obra do pedagogo José Quintana Cabanas, que, ao escrever o livro *Teoría de La Educación*, compila diferentes escolas pedagógicas e apresenta um modelo a ser dissecado, neste momento.

O significado da teoria da educação é a função, naturalmente, do sentido pelo qual tomamos o conceito de “teoria”. Falando de forma geral, esse conceito, segundo Cabanas (1995), traz formulações que implicam uma referência cada vez mais científica, como, por exemplo, a clássica e a tradicional, pela qual a teoria é o âmbito especulativo que se limita à compreensão de uma realidade. Em um sentido epistemologicamente mais técnico, representa um instituto que, englobando um conjunto de hipóteses, constitui o esquema explicativo de uma questão científica.

Para Cabanas (1995), o termo teoria está vinculado a uma concepção que permite três possibilidades: a primeira, em que a teoria está divorciada da prática; a segunda, em que a teoria precede a prática; e a terceira, em que a prática instrumentaliza a teoria. Ao formular a dimensão da teoria da educação, o autor pontua que ela é formada pelo viés sociológico, antropológico, psicológico e filosófico da educação. Nessa perspectiva, o sujeito precisa ter

uma visão mais ampliada e, por consequência, mais abrangente dos fenômenos educacionais na sociedade.

Cabanas (1995) entende que a teoria, por oposição à prática, é quando a ciência discorre, à margem de sua aplicação, a solução dos problemas reais. Quando a teoria é uma unidade explicativa completa, referente a um campo científico, ela favorece uma corrente lógica de princípios, proposições e leis que permitem entender, de modo, congruente tanto a sua natureza. Entretanto, quando a teoria é concebida como um processo de observação e descrição, proporciona a obtenção do conhecimento sobre um determinado objeto.

Nessa esteira, o objetivo de Cabanas (1995) é formular uma definição para o que seria a teoria da educação. O autor a entende como uma ciência que desenvolve princípios e aspectos do campo de conhecimento, em essencial do ato educativo, na qual os sujeitos (aluno e professor) se aproximam, a partir de um mesmo fim. Ainda apresenta três possibilidades de modelos epistemológicos para a educação. O primeiro em que ela se configura como oponente da prática, ou seja, que propicie uma consideração científica a respeito dos fatos sociais. Num segundo olhar, a explicação da natureza, ou seja, do contexto em que os indivíduos estão inseridos, num sentido mais amplo. Por último, um conceito mais puro, em que a educação cumpre a categorização dos conhecimentos de determinado grupo social.

Educação é o ato de educar, regulado por uma tecnologia pedagógica e com o objetivo de produzir efeitos educacionais ou aprendizado. Dessa forma, para Cabanas (1995), sem a pedagogia, educar seria apenas teoria, sem uma realidade objetiva pertencente ao mundo real das coisas existentes.

O ato educativo é o exercício concreto da educação. É, por conseguinte, a confluência da atuação do educador com a reação do educando, oferecendo como consequência o acesso deste a um nível de maior perfeição pessoal [...] em suma, entendemos a Teoria da Educação como a teoria do ato educativo (CABANAS, 1995, p. 55, tradução nossa)⁸.

O autor prevê o ato educativo como um processo em que o sujeito, com suas condições psicológicas, sociais e culturais, recebe a influência de meios, caracterizados por recursos e métodos escolhidos, para atingir um determinado fim ou estado ideal. Para que o indivíduo atinja o conhecimento, Cabanas (1995) diz que é necessária a convergência dos

⁸ No original: “El acto educativo es el ejercicio concreto de la educación. Es, por consiguiente, la confluencia de actuación del educador con la reacción del educando, ofreciendo como consecuencia el acceso de éste a un nivel de mayor perfección personal [...] em suma, que nosotros entendemos la Teoría de la Educación como la teoría de lacto educativo”.

olhares sociológicos (ambientes sociais de interação), psicológicos (afetos às questões cognitivas de cada sujeito) e antropológicos (designados pelas percepções do homem). Sendo assim, esses aspectos formam uma condição prévia para o estágio final do saber, fundamentado pelo viés filosófico, que constitui o problema essencial, pois a *práxis* pedagógica requer uma reflexão dos atores envolvidos.

De acordo com Cabanas (1995), existem muitas definições de educação. Alguns autores escrevem de forma muito superficial e ampla a respeito, sem um escopo específico. Sendo assim, há como dividir essas concepções em dois grupos: o primeiro com um tom formal e o segundo com viés material e real. A perspectiva formal diz respeito a todo o processo da educação, sem esquecer que configura uma característica material do educar. A educação real é a possibilidade efetiva de como ela pode atingir e influenciar o sujeito em si, no contexto em que está envolvido. Nesse aspecto, cabe pontuar que, para o autor, com um perfil humanista, o ambiente é decisivo no processo de ensino-aprendizagem, e a educação tem o poder de influenciar e mudar os comportamentos individuais.

Ao refletir sobre a teoria da educação, Cabanas (1995) diz que ela apresenta uma realidade antinômica, ou seja, conflitante entre dois polos de atuação, o professor e o aluno, a liberdade e a autoridade, o racional e o afetivo. Assim, o ato educativo sempre está envolto em questões dialéticas e opostas. Por isso, para o autor, o educador deve assegurar toda a natureza do sujeito, e retoma algumas perspectivas teóricas, como o otimismo, o realismo e o pessimismo antropológico. A primeira – o otimismo antropológico – revela que a educação se constitui como um crescimento, e o educando é ativo, espontâneo e capaz de tudo. Os principais representantes dessa perspectiva são Rousseau e Montessori, e o educador exerce uma função parecida com a de um jardineiro. A segunda – o realismo antropológico –, em que a educação se caracteriza como uma ajuda e um cuidado e o educando é parcialmente ativo, necessita de estímulos e possui aspectos negativos e positivos. Os principais representantes dessa perspectiva são Comenio e Pestalozzi e o educador age com uma função parecida com a de um regulador de tráfico. A terceira – o pessimismo antropológico –, em que a educação se fundamenta como uma condução, e o educando é passivo e impotente. Os principais representantes dessa perspectiva são Kant e Durkheim, e o educador executa uma função parecida com a de escultor.

Ao retomar a questão da natureza antinômica da educação, Cabanas (1995) afirma que, dependendo da visão de mundo, podem-se ter diferentes naturezas da educação. Para a

visão otimista, em que o naturalismo é mais ressaltado, a educação deixa o indivíduo se potencializar e se desenvolver. Na perspectiva do realismo, em que o humanismo é mais ressaltado, a educação cuida do sujeito, pois ele é capaz de algo. Contudo, no viés pessimista, em que o culturalismo se torna mais presente, a educação molda o indivíduo, pois ele é impotente.

Nesse sentido, Cabanas (1995) pontua que as relações entre o indivíduo e a sociedade são importantes para o contexto antinômico da educação. O autor discute que, ao centrar ambas as instâncias (sujeito e grupo social), a educação assume uma função formadora e o sistema é caracterizado por um personalismo. Assim, o sistema de educação ficaria no centro entre o individualismo, voltado para as questões subjetivas do indivíduo, e o socialismo, em que o sujeito está subordinado à sociedade.

Ao refletir sobre as convergências da aprendizagem social e educação, Cabanas (1995) revela que existem três tipos de recursos educativos básicos na pedagogia clássica: a instrução, a disciplina e o exemplo. O princípio do sistema educativo está constituído na socialização de informação ou conhecimento, concatenado pelas atuações induzidas ou colocadas em ação, e no modelo/exemplo, que é um recurso educativo fundamental.

A instrução dá-se pela educação formal, proporcionada pela escola, pelo educador e através de métodos pedagógicos e tecnológicos estabelecidos, no qual a disciplina também pode ser inserida, visto que possui horários estabelecidos e exige estudo por parte do educando, além de realizar avaliações para verificar o seu aprendizado. O exemplo pode ser associado a fatos de rotina, bem como de citações de autores e obras, além de metodologias específicas, por parte do educador. Como metodologia educativa, podem-se traduzir todas as técnicas e procedimentos pedagógicos aplicáveis em aula e disponíveis para os diferentes tipos de educadores, em todos os diversos ambientes educacionais.

Ao evoluir nessa perspectiva teórica da educação, a obra de Freire (1999) expõe o valor da criticidade no processo ensino-aprendizagem. A perspectiva freireana estimula o conhecimento, a partir do pressuposto da indagação, e afirma:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1999, p. 35).

O aprendizado, para o autor, inicia-se no processo cognitivo da dúvida, da inquietação. Os fatores sociais também influenciam o processo, fazendo com que a assimilação seja diferenciada, em cada sujeito. Para Freire (1999), a transversalidade assume um destaque no ato educativo, pois o conhecimento abrange competências de campos distintos para fomentar a assimilação do sujeito.

Os pontos discutidos da teoria da educação também podem ser percebidos nos processos do campo da comunicação. O ato de comunicar pressupõe troca de saberes e compartilhamento de distintas percepções. O diálogo, uma premissa do relacionamento, também compõe o ato educativo e comunicacional. A transversalidade dos saberes pode ser identificada nos fluxos comunicacionais, inclusive nos ambientes das organizações.

3.3 FORMAÇÃO HUMANÍSTICA

Com as concepções discutidas na teoria da educação, há elementos para acoplar as reflexões da formação humanística da educação. Cabe pontuar que essa vertente teórica é remanescente da Pedagogia Crítica e, ao receber a influência do pensamento marxista, concebe um viés dialético da *práxis* da educação na sociedade. Um dos grandes autores dessa corrente, no Brasil e no mundo, é Paulo Freire e, assim, o pedagogo brasileiro compõe o recorte teórico.

A vida de Freire sempre foi pontuada às margens do prestígio, influenciada pelo seu convívio pessoal, comprovada sua predileção pelos menos afortunados e excluídos da sociedade:

Ao mesmo tempo que é reconhecido como um dos mais importantes filósofos da libertação e como um pioneiro da alfabetização crítica e da pedagógica crítica, seu trabalho continua a ser assumido principalmente por grupos marginais de educadores, que trabalham fora da corrente educacional dominante (MCLAREN, 1999, p. 22).

A vertente seguidora da formação humanista é atribuída à ideia de que a educação deve ser seguida de transformações importantes, na estrutura social e política da sociedade onde acontece. Decorrente disso é seu o processo de alfabetização, ao qual se referia como *práxis*, que é trabalhado e revisado e tem como resultado a interpretação política, a produção de sentido e a formação de vontade. É uma alfabetização crítica, combinada com significados

peçoais profundos e um propósito comum.

Tendo em vista que “a realidade brutal de que era testemunha, em que os oprimidos viviam como apêndices descartáveis dos sonhos e desejos de outros” (MCLAREN, 1999, p. 24), Freire discutiu sobre a terminologia “políticas específicas”, que engajaram os anseios à possibilidade de libertação da opressão. Isso permitiu a criação de programas de alfabetização empregados em diversos países, unindo a categoria história, política, economia e classe aos conceitos de leitura e poder. Para Freire (2013), educação e democracia estão intrinsecamente ligadas, em sua obra:

Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser (FREIRE, 2013, p. 233).

Freire (2013) observa, com certo desalento, o desafio de ensinar a pensar, a criticar e a poder escolher, sem que haja acesso a outros elementos essenciais para isso, como a liberdade, que somente a democracia poderia possibilitar. Porém, em sentido amplo, é difícil, pois a democracia política é limitante em função do voto. A democracia puramente formal nada faz de concreto para banir a opressão, visto que apenas usa os espaços políticos; a democracia econômica, que idealiza os ideais de justiça, de igualdade, de respeito, não consegue se manter, pois não consegue superar as injustiças, a discriminação e o preconceito. Não há tolerância, que seria um dever de todos, para conviver, pois “[...] a tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente [...]” (FREIRE, 2013, p. 235). Ela somente existe teoricamente, tendo em vista que, na prática, as diferenças, dificilmente, são superadas. A liberdade é essencial, à medida que:

Numa prática educativa progressista, se há de estimular em educandos e educadores o gosto incontido da liberdade. Que a juventude cante, grite, pinte a cara, venha às ruas, encha as praças, proteste contra a mentira, o engodo, a impunidade, a sem-vergonhice. Que a juventude, assumindo os indispensáveis limites à sua liberdade, somente como sua liberdade se faz verdadeira, lute contra qualquer abuso de poder (FREIRE, 2013, p. 240).

Para Freire (2013), a liberdade deve ser defendida e vigiada para que não seja traída, pois, como é um dever democrático irrenunciável, preservá-la é uma forma não só de aprender, mas, também, de fortalecer a democracia. O autor, ao tratar da pedagogia libertadora, pontua que o ser humano não nasce pronto. Ao contrário, passa por um processo

histórico e profissional profundo; não é apenas o resultado de uma ação mecânica. Poderia se dizer que não se nasce homem ou mulher, torna-se, no decorrer do tempo, e a educação é primordial, nesse processo, trabalhando os diversos segmentos em suas particularidades e necessidades.

Em seus textos, Freire (2013) discute o preconceito racial, a opressão aos socialmente ou economicamente desfavorecidos, em sociedades que se dizem progressistas, mas que ainda permitem vigorar, em seu cerne, essas práticas nada libertadoras ou democráticas, pois “[...] faz parte do sonho da libertação, da busca permanente da liberdade, da vida, a superação processual de todas as formas de discriminação [...]” (FREIRE, 2013, p. 278). A educação, mais uma vez, tem papel fundamental nesse processo, através da crítica, da diminuição dos processos discriminatórios, da luta contra a dominação, através de educadores e educandos que lutam por uma sociedade menos injusta, mais alicerçada eticamente, que supere as manifestações do poder discriminatório e que prepare agentes políticos para a intervenção transformadora das estruturas políticas e econômicas do Estado.

Ao refletir sobre a educação superior e a obra de Paulo Freire, McLaren (2000) pontua que, em nome da democracia, os sistemas políticos, culturais e educacionais dominantes construíram formas de abordagem ética por vários meios, tais como amarras ideológicas que filtram a decência, a normalidade e a cidadania, bem como para que as diferenças sejam forçadas a se reconciliarem, com o objetivo de privilegiar os poderosos.

A pedagogia de Freire, de acordo com McLaren (2000), reproduz uma oposição a esse sistema, pelo estímulo à crítica, e dirigida a uma nova forma de ser e tornar-se humano, sempre observando as diferenças culturais individuais, visto que “[...] a atividade escolar (em relação às universidades e às escolas públicas) gira em torno da necessidade de reproduzir, de forma diferenciada, uma cidadania que se distinga por injustiças de classe, raça e gênero [...]” (MCLAREN, 2000, p. 73).

O pensamento freireano, de acordo com McLaren (2000), é constituído em um mundo de capitalismo global, e os educadores devem adotar uma política de diferença, a fim de proporcionar a criação de novas alianças, que envolvam as minorias socialmente rejeitadas, tanto de gênero, de raça e os oprimidos. Esse pensamento é assumido por Freire, para que as gerações futuras não sejam forçadas a assumir o papel de acumuladores do corporativismo capitalista, perpetuando a desigualdade entre os povos. O autor ainda discute que os espaços da sociedade devem reconfigurar as relações que promovem a opressão e a exploração:

Isto significa mais do que simplesmente reconfigurar e reconstruir de modo as subjetividades fora da ética compulsiva e do *ethos* consumista da especialização flexível ou do cálculo homogeneizador da expansão capitalista (MCLAREN, 2000, p. 77).

Essa política pode ser traduzida na criação de novas formas de sociabilidade, com novos idiomas que ultrapassem os anteriores, bem como novos níveis de mobilização popular que objetivem ligar a memória institucional da academia às forças tendenciais da luta histórica, e os respectivos desejos de liberdade, que possam vir a orientá-los no futuro. O autor salienta que essa não é apenas uma missão sob a ótica da pedagogia de Paulo Freire, mas, eminentemente, humana.

O pensamento freireano é significativo para o campo científico da pedagogia, por se tratar de uma perspectiva humanística, em que o sujeito deve ser empoderado, nos espaços sociais em que circula, e a escola revela-se um desses cenários. O recorte desses conceitos fundamenta os objetivos deste capítulo, que trata de dar subsídios para refletir sobre as possibilidades da educação na sociedade. A formação do sujeito, para Freire (1999), pressupõe que o seu contexto social deve ser ponderado, durante o ato educativo. Forma-se, então, a síntese dos conceitos da Educação Humanista, exposta no quadro abaixo:

Quadro 4 – Conceitos da Educação Humanista

Conceito	Aspectos do Termo
Reprodução Prática Humana	Entende-se por uma comunicação dos indivíduos em que toda ação pedagógica pressupõe uma relação de autoridade, e o reconhecimento dessa legitimidade condiciona a reprodução de toda informação. A formação educativa ocorre quando o sujeito recebe o dado e processa uma ação transformadora – ou seja, quando ele efetiva uma situação real de aprendizagem.
Ato Educativo	Trata-se do exercício concreto da educação, caracterizado pelas atitudes que educam, e não tem, necessariamente, um contexto educacional formal. Dessa forma, pode-se pressupor que o ato educativo esteja presente, em diferentes espaços da sociedade, e constitua-se, por exemplo, em um livro ou um jogo. Não diz respeito a um viés da educação formal, presente nos espaços escolares.
Formação Humanística	Compreende-se a dimensão crítica da educação, em que o sujeito precisa ser constantemente estimulado a inverter a lógica da opressão e exploração, fixada pelo modo de produção capitalista. Nesse viés, o indivíduo é fomentado a contribuir com a diminuição das desigualdades existentes, em um determinado grupo social, e, assim, agir, na sociedade, com o propósito da valorização das pessoas.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Bourdieu e Passeron (2014), Cabanas (1995) e Freire (1999, 2013).

Ao trazer as possibilidades da educação para a sociedade, a pesquisa pontua possibilidades de convergência entre dois campos do conhecimento. Não se trata de aprofundar e dissecar a amplitude do campo científico da educação, neste estudo, mas, sim, de apontar fragmentos que possam dar sustentações para a pesquisa empírica de uma *práxis*, em um determinado contexto social. Dessa forma, com a reflexão da educação, podem-se apropriar fragmentos que revelam os processos da reprodução da prática humana, ou, pelo menos, como os sujeitos reconfiguram a sua prática.

Adiciona-se a noção das teorias da educação para fixar um apontamento da característica do ato educativo e diferenciar o ato educacional presente nos espaços escolares. Na esteira das diferentes vertentes da pedagogia, alia-se a formação humanística, que pode ser apurada a partir da noção de que o indivíduo deve ser educado para romper uma opressão social. Tal viés é dissidente da corrente filosófica do marxismo e, neste sentido, a pedagogia crítica discute que o processo educativo deve permear o cenário social que está em seu entorno. Com esse recorte do campo da educação, há subsídios para a contextualização da *práxis* de Relações Públicas na sociedade e, assim, apurar o seu possível caráter educativo.

3.4 RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO E A COMUNICAÇÃO

A convergência entre os campos da educação e da comunicação permeia a discussão proposta nesta dissertação. O recorte teórico apresentado neste capítulo pressupõe três dimensões da educação: a da sua sociologia, da sua teoria e a formação humanística. A definição desses olhares e a seleção de autores busca a aproximação com práticas do circuito comunicacional.

Os dois campos são extensos e possuem larga produção científica. Por isso, a opção da aproximação entre a educação e a *práxis* de Relações Públicas configura o recorte para essa discussão. A percepção de que a sociologia e seus desdobramentos, no estudo dos sujeitos, são importantes para estabelecer fluxos comunicacionais e educativos, nas organizações, desdobram-se desde as percepções da Sociologia de Bourdieu. Entretanto, a educação prevê a formação do indivíduo, a partir de um processo cognitivo e social, de transmissão de conhecimentos e saberes.

A relação entre as noções de *habitus* e campo (BOURDIEU, 1983), de capital cultural (BOURDIEU, 1997) e distinção social (BOURDIEU, 2007) também são apropriadas no

campo da educação. Os sujeitos disputam as tensões do campo para fomentar o seu hábito, dentro de um determinado contexto. O capital cultural está diretamente ligado ao processo educacional, momento em que o indivíduo adquire o conhecimento – que, por sua vez, pode ser considerado libertador (FREIRE, 2013), a ponto de tornar-se elemento para seu futuro reconhecimento na sociedade.

A partir dos fragmentos teóricos da educação humanista, apresentados neste capítulo, as concepções de reprodução da prática humana, do ato educativo e da formação humanista se enlaçam com a matriz teórica desta pesquisa. O viés da reprodução da prática humana pressupõe o olhar da formação educativa, nos atos da *práxis* de Relações Públicas, mediante a análise empírica do objeto. O ato educativo direciona o olhar do pesquisador para a análise dos ambientes não formais de educação e, assim, os atos comunicacionais recebem essa dimensão. A formação humanista completa a matriz, para fundamentar o olhar do campo da educação frente ao contexto da área de Relações Públicas.

O campo da educação contribui para a análise deste estudo, ao pressupor o ato educativo como uma prática presente em ambientes que constituem uma educação não formal. Isto é, ele pode existir fora de ambientes escolares que possuem a formalidade do ensino, inclusive em ambientes organizacionais, que possuem recorrente construção simbólica de sentidos (BALDISSERA, 2009). A educação ainda contempla a reprodução da prática humana, momento em que o sujeito se comunica e constitui uma ação pedagógica, condicionada pela reprodução de determinada prática. O aluno aprende cognitivamente os saberes da matemática pela repetição de exercícios. Em determinado grupo social, inclusive organizacional, o indivíduo estabelece seu comportamento mediante a repetição de *práxis* cotidianas, que nem sempre privilegiam a reflexividade. A noção de *habitus*, apresentada por Bourdieu (1983), aproxima esses conceitos e os atribuem novas percepções, focando as práticas educacionais. A formação humanística é o terceiro conceito a compor a figura 3 e revela a criticidade do processo educativo. O aprendizado constitui-se a partir de uma inquietação, de uma problematização do sujeito, por mais inconsciente que possa parecer esse processo. Ancorados no conceito exposto por Freire (2013), o sujeito é estimulado a mudar os paradigmas do grupo social em que está inserido. Ao pressupor a Sociologia de Bourdieu, há um enlace possível com a distinção social (BOURDIEU, 2007), em que o indivíduo busca sair do seu *status quo* e receber o reconhecimento da sociedade.

4 PRÁXIS DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Este capítulo contextualiza a *práxis* de Relações Públicas, à luz de distintas vertentes teóricas. Para repensar a *práxis* de Relações Públicas, dentro do percurso hermenêutico, é necessário contextualizar o cenário e apresentar a interpretação da *doxa*.

Ao ponderar sobre a configuração da área, percebe-se uma divergência, pois a “[...] arquitetura política, social, econômica, cultural, e mesmo geográfica, é muito distinta daquela vigente no início das Relações Públicas de Ivy Lee [...]” (SOLIO; BALDISSERA, 2005, p. 88). A percepção de um trabalho de comunicação voltado para a relação organização-imprensa é o marco do modelo norte-americano.

De acordo com registros históricos, data de 1914 o estabelecimento do primeiro setor de Relações Públicas, no Brasil, para atender a uma multinacional norte-americana que fornecia energia elétrica e transportes públicos para a cidade de São Paulo (KUNSCH, 2002). O modelo reproduzido foi oriundo de um contexto estadunidense, em que os trabalhadores reivindicavam direitos e relações trabalhistas mais justas, em continuidade às lutas travadas nos anos antecedentes. Com todas as peculiaridades e diferenças de ambas as sociedades (brasileira e norte-americana), a proposta de *práxis* da área estava alicerçada no trabalho de defesa da imagem organizacional – por vezes, que correspondiam aos interesses da organização, noutras, aos interesses do público atingido.

A formação desse cenário de atuação profissional foi marcada pela contribuição de distintas carreiras – e percepções – acadêmicas, pois a área recebeu os esforços de engenheiros, advogados, escritores e diversas outras carreiras que atuavam no contexto das organizações (KUNSCH, 2002). Aos poucos, as empresas começaram a estruturar seus departamentos de comunicação. Cabe salientar que o fator decisivo para a evolução da área foi o ensino em Comunicação, no Brasil, especialmente o de Relações Públicas:

O ensino universitário de Relações Públicas se institucionalizou no País a partir do modelo concebido pelo Ministério de Educação e das sucessivas reformas curriculares implementadas, a partir de 1969, para formatação do curso de Comunicação Social [...] a formação profissional universitária de Relações Públicas se estabeleceu no âmbito da Comunicação Social e em conexão com as subáreas afins (KUNSCH, 2003, p. 46).

Ao retomar a história da atividade, Kunsch (2002) aponta que, a partir da segunda metade do século XX, os profissionais envolvidos passam a construir vínculos e espaços de

discussão para a troca de ideias e práticas. Nesse contexto, em 1954, é fundada a Associação Brasileira de Relações Públicas (ABRP), na cidade de São Paulo, com o objetivo de reunir os atuantes da área, e marca o início de um movimento que culminou, 13 anos mais tarde, na consolidação da Lei Federal nº 5.377/67, que regulamentou o exercício profissional de Relações Públicas.

A legislação que regulamenta a profissão (BRASIL, 1967) foi construída no governo militar e possui um texto muito sucinto e genérico para compor as possibilidades da prática das Relações Públicas. Como característica de um texto jurídico, ele tem um viés funcionalista e se propõe a fixar o que é e o que pode fazer o sujeito que está inserido na área. Ao retomar os conceitos de Vazquez (1977) sobre a dimensão da *práxis* reflexiva, percebe-se que o documento, apesar de constituir um marco histórico para a atividade, não apresenta subsídios para uma reflexão das atividades propostas para o profissional.

Em um primeiro movimento de interpretação da leitura do texto legal, retomam-se os conceitos de campo e *habitus*, expostos por Bourdieu (1983). Para o autor, as forças e disputas simbólicas, presentes no campo, influenciam os hábitos dos sujeitos inseridos na esfera social. A legislação é um marco para o campo das Relações Públicas e, de certa forma, induz a uma prática recorrente, em determinado contexto histórico. Os textos de Kunsch (2002) reiteram as atividades da área, no período posterior à construção da legislação vigente, e dão indícios de que ela pode ter influenciado uma perspectiva funcionalista da profissão.

Contudo, os anos seguintes construíram a imagem da área junto à sociedade, em um cenário de um governo autoritário e repressor, pois “[...] essa interferência do regime militar [...] cria equívocos sobre o papel das Relações Públicas na sociedade” (KUNSCH, 2002, p. 122). Assim, a partir da década de 1980, em que o país vive um período de redemocratização, a imagem da atividade fica atrelada às práticas de cerimonial e protocolo público. Os últimos 20 anos do século XX foram decisivos para o desenvolvimento da área, quando diversos estudos solidificam teoricamente a *práxis* de Relações Públicas, e a atuação começa a ser dissecada pelo campo acadêmico.

A área de Relações Públicas tem um aspecto diferente das demais habilitações⁹ da Comunicação Social, pela existência de uma lei que rege o exercício profissional e cria um sistema federal de fiscalização, denominado Conselho Federal de Profissionais de Relações

⁹ Nesta dissertação, entende-se as habilitações como a divisão estabelecida pelos marcos normativos legais, em que o campo da Comunicação Social possuía as áreas de Relações Públicas, Jornalismo e Publicidade e Propaganda e outras, de acordo com o Parecer do Conselho Federal de Educação – CFE nº 631/69.

Públicas (CONFERP). Trata-se de uma autarquia que fiscaliza o exercício da área e garante, ao Governo Federal, que a sociedade recebe uma atuação e, por sua vez, uma *práxis* de Relações Públicas adequada, dentro dos princípios éticos e legais.

O sistema tem uma esfera nacional, mas é formado por seccionais espalhadas em todo o país. Essas organizações são denominadas de “Conselhos Regionais” e exercem a fiscalização propriamente dita. De acordo com dados do site do Sistema CONFERP¹⁰, são sete Conselhos Regionais, em todo o Brasil, e cada um formula a sua estrutura de trabalho. Em virtude de esta dissertação ter uma abrangência geográfica no Estado do Rio Grande do Sul, houve a consulta ao site do Conselho Regional de Profissionais de Relações Públicas da 4ª Região – CONRERP 4¹¹. A seccional, que abrange os estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, tem aproximadamente 1.150 profissionais ativos, entre as duas Unidades da Federação. Cabe salientar que a Lei Federal nº 5.377/67 entende como profissionais de Relações Públicas todos os bacharéis dos cursos de graduação, com o devido registro no Conselho Regional ao qual pertencem.

Na introdução desta dissertação, apura-se que há, de acordo com os dados do Ministério da Educação, pelo menos 13 Instituições de Ensino, apenas no estado do Rio Grande do Sul, com cursos de graduação em Relações Públicas. Considerando todos os possíveis egressos dessas universidades, deveria haver um número maior, e bem mais expressivo, ao pressupor que os formandos atuam profissionalmente sob a égide da legislação, e precisam estar registrados no Conselho competente. Aqui, há uma possível fragilidade do campo profissional da área, e com os preceitos de Bourdieu (1983) sobre as disputas e tensões do campo, há conteúdo relevante para a análise desta dissertação.

Na sequência da pesquisa documental (MOREIRA, 2012), o estudo debruça-se sobre a Resolução Normativa nº 43 do Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas, que define as funções privativas da atividade (CONFERP, 2002). O documento elenca todas as práticas de Relações Públicas e tem a função de complementar o texto da legislação que cria a profissão (BRASIL, 1967). O texto, mais amplo e qualificado que a lei, elenca, em seu preâmbulo, que a área deve ser pontuada pelas conceituações:

I) comunicação estratégica, com o objetivo de atingir de forma planejada os objetivos globais e os macro-objetivos para a organização; II)

¹⁰ Informações retiradas do site: <<http://www.confERP.org.br/>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

¹¹ Informações retiradas do site: <<http://www.conERP4.org.br/home/>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

comunicação dirigida, com o objetivo de utilizar instrumentos para atingir públicos segmentados por interesses comuns; III) comunicação integrada, com o objetivo de garantir a unidade no processo de comunicação com a concorrência dos variados setores de uma organização (CONFERP, 2002, p. 1).

Assim, a resolução normativa do Conselho Federal apresenta novas possibilidades para a prática das Relações Públicas, ainda de forma tímida, no que tange à reflexividade da sua *práxis*. O texto disseca e expõe todas as atuações da área e orienta procedimentos para os sujeitos ligados ao sistema federal, sobre as aplicabilidades da lei que regulamenta a profissão (BRASIL, 1967). Dessa forma, ele é tido como um instrumento legal, em defesa do campo e das disputas no mercado de trabalho. As tensões encontradas na sociedade, sobre a atuação das Relações Públicas, traduzem as definições de Bourdieu (1983) sobre o *habitus* de um determinado grupo social que busca reconhecimento.

Ancorado no conceito de distinção social (BOURDIEU, 2007), a pesquisa chega a um documento denominado Carta de Atibaia, disponível no site do Sistema CONFERP. Trata-se do documento conclusivo do Parlamento Nacional de Relações Públicas, produzido em outubro de 1997, na cidade de Atibaia, no interior do estado de São Paulo. O texto é assinado por renomados profissionais da área, dentre eles Prof. Dr. Roberto Porto Simões, utilizado como referência da vertente teórica da função política (SIMÕES, 1995, 2001, 2009). A proposta foi a produção de uma síntese das opiniões oriundas de cada regional, durante o Parlamento Nacional, e que agregasse todas as percepções dos profissionais, 30 anos após a criação da lei que regulamenta a atividade.

O trecho do documento recortado para a pesquisa é o que profissionais discutem sobre a construção da confiabilidade e da legitimação das Relações Públicas. Para eles, foram elencadas três ações primordiais: auto-regulamentar, qualificar e agregar qualidade. Para Bourdieu (2007), a distinção está ligada às práticas de um determinado grupo, que busca galgar uma posição diferenciada na sociedade. Na reflexão do autor, ela está intrinsecamente relacionada com o capital cultural de cada sujeito, e, assim, constitui um processo de legitimação social. A Carta de Atibaia permeia essa temática, em que a área de Relações Públicas, após 30 anos da criação da sua lei de regulamentação, ainda enfrentava uma falta de identidade, enquanto área e atividade profissional.

O questionamento da autorregulamentação, sob a ótica da Carta de Atibaia, foi um recorte do documento para a composição da análise desta dissertação. Os profissionais

relatam as fragilidades da lei, frente à situação específica do Mercosul¹². Assim, a hipótese de uma distinção da área de Relações Públicas, frente às demais habilitações, ao possuir uma legislação própria, se tornaria inócua no campo. Surge, então, o questionamento sobre sua eficácia, frente à sociedade.

A intenção de qualificar e agregar às Relações Públicas reflete um olhar de análise importante para esta dissertação. Ao propor a discussão da possibilidade educativa da *práxis*, este estudo se debruça sobre a aproximação do conceito de capital cultural, exposto por Bourdieu (1997), que aborda toda a bagagem adquirida e institucionalizada pelos sujeitos que compõem o campo de interação social. Encontrar, na pesquisa documental, resquícios em um documento, com 20 anos de história, é um indício para esta discussão. Ancorado no conceito de *práxis* de Vazquez (1977), assim como mencionado anteriormente, o viés da pesquisa é uma reflexão da prática, desvinculando-se do olhar funcionalista, incorporado pela atuação no universo corporativo. Entretanto, faz-se necessário contextualizar toda a discussão produzida sobre a *práxis* no mercado de trabalho.

Com o século XXI, a *práxis* de Relações Públicas passa a ser discutida, de forma empírica, na sociedade, por meio de coletivos públicos, caracterizados como representações sociais constituídas por estudantes e jovens profissionais que se interessam – e demonstram apreço – pela área. No mundo corporativo, percebem-se novas exigências para a área:

Com a interferência das transformações contemporâneas nos processos organizacionais, a organização deixa de se preocupar apenas com seus produtos e serviços – parte mais visível – e se volta também para o intangível, a construção da identidade e imagem e sua reputação na sociedade. Nesse sentido, ela busca estabelecer relacionamentos mais intensos e abertos com os atores sociais, sejam eles os empregados ou outros grupos externos a ela (OLIVEIRA, 2007, p. 143).

Para Oliveira (2007), a formação do profissional depende de uma reanálise do campo da comunicação, pois não basta mais, para as Relações Públicas, ficarem atreladas às bibliografias estrangeiras, e tampouco pressupor uma visão funcionalista e mecanicista da comunicação. Para a autora, o ensino da atividade deve estar alicerçado em experiências científicas e reflexivas, e não somente relacionado com as práticas de mercado. “A reflexão na

¹² De acordo com as informações do site do Governo Federal do Brasil, o País assinou o Tratado do Mercosul, no dia 26 de março de 1991, e assumiu, dentre outros aspectos, a disposição do livre trânsito profissional entre países que compõem o Bloco Econômico. Desta forma, um profissional (de qualquer área) poderia estar atuando no Brasil, sem cumprir as legislações de regulamentação brasileiras. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

área de relações públicas ainda é tímida e a ação profissional, muito operativa” (OLIVEIRA, 2007, p. 150). Com essa concepção, há possibilidades de repensar o ensino da atividade, frente a um cenário social cada vez mais permeado pela complexidade nas organizações.

A concepção de que as práticas de Relações Públicas são operacionais e funcionalistas é recorrente nos relatos dos profissionais e em algumas literaturas que se detêm a apresentar a função de cada técnica ou estratégia da área. De acordo com Oliveira (2007), são necessários mais movimentos, como os propostos por esta dissertação, que é discutir sobre a *práxis* da área com maior reflexividade. Contudo, a escolha desta pesquisa é sobre a leitura do ensino das Relações Públicas, por entender que a rediscussão da *práxis*, na sociedade, pode perpassar a formação do sujeito que atua no campo.

4.1 VERTENTES TEÓRICAS

O recorte teórico apresentado pontua os estudos da excelência, dialogados por Grunig (2003, 2011, 2013), a função política, defendida por Simões (1995, 2001, 2009), e a perspectiva crítica e humanista, apresentada por Peruzzo (1986, 1998, 2013). Tratam-se de distintas vertentes teóricas, que, por ora, convergem e divergem sobre os olhares da *práxis* de Relações Públicas. A intenção, com esta seleção, foi privilegiar diferentes perspectivas da prática da atividade e contemplar uma análise diversificada.

Com um histórico de mais de cem anos de atuação profissional no país, a área de Relações Públicas sempre foi correlacionada com o cenário da comunicação nas organizações, sejam elas do primeiro, segundo ou terceiro setores. Ao pressupor uma explicação para as práticas de Relações Públicas, os autores da área retomam a sua constituição, a partir da teoria dos sistemas sociais. Para Barros Filho e Belizário (2007), a prática do profissional, enquanto mediador do sistema organização-públicos, reflete a sua fragilidade:

Sustentando que o relações-públicas é o melhor profissional para cuidar da comunicação das empresas, ele é entendido como um grande mediador polivalente e onipresente capaz de harmonizar interesses [...] nas empresas, ele é a voz dos públicos [...] para os públicos, ele, com sua voz e poder de ação dentro das organizações, abre canais, [...] é o integrador social que, ao conhecer ambas as partes, colabora para que a compreensão mútua e a necessidades do coletivo sejam resolvidas. (BARROS FILHO; BELIZÁRIO, 2007, p. 105).

Para os autores, a identidade profissional pode ser colocada em cheque, devido à sua estrutura teórica. Essa perspectiva traz uma dimensão híbrida para o profissional de Relações Públicas, pois, ao mesmo tempo em que defende os interesses da organização, faz com que a voz dos públicos seja reverberada dentro desse sistema social. Tal percepção crítica reflete um contexto de análise em que a *práxis* da atividade está direcionada aos objetivos organizacionais e à harmonia com os interesses dos públicos envolvidos. Entretanto, a pesquisa reflete sobre as contribuições da área para a sociedade, dissociando a imagem do relações-públicas¹³ como um agente voltado para a atuação do mundo corporativo.

A partir da breve contextualização da percepção de atuação profissional, surge, então, a necessidade de aprofundar o conceito de *práxis*, proposto por Vazquez (1977), pois, para o autor, “[...] a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso, fica intacta à realidade [...]” (VAZQUEZ, 1977, p. 203). Em seus estudos, o autor retoma que a *práxis* possui quatro perspectivas: a primeira é a “criadora”, que permite criar um vínculo entre o que se planejou e o fato executado; a segunda é a “reiterativa”, que é baseada na imitação, e não necessariamente na criação; a terceira é a “espontânea”, que diz respeito a uma pequena consciência da prática; e, por fim, a quarta é a “reflexiva”, que traduz a reflexão da prática, com um nível maior de consciência. De todos os aspectos, elenca-se o viés reflexivo para o ponto de partida da pesquisa, pois ele contempla a possibilidade da *práxis* ter um caráter transformador da realidade.

Nessa perspectiva, a *práxis* de Relações Públicas necessita ser estudada e dissecada, para que se possa identificar um caráter de atuação para a sociedade, desvinculando-se, assim, da perspectiva funcionalista de atuação em uma organização específica. A comunicação organizacional (KUNSCH, 2009) configura-se como um campo de estudos que se imbrica com o de Relações Públicas; nesta pesquisa, assume o papel complementar ao contexto da área, pois ambos se debruçam sobre a comunicação, em ambientes organizacionais.

A seleção das vertentes teóricas para a *práxis* de Relações Públicas tem as seguintes justificativas: uma perspectiva estrangeira foi a motivação para a escolha dos estudos da excelência (GRUNIG, 2003, 2011, 2013). Ela é apresentada, em primeiro lugar, devido ao lapso temporal do início dos seus estudos. A opção por um referencial teórico construído e desenvolvido no Brasil, e que possua relevância para o ensino da área, aponta a função

¹³ A expressão relações-públicas com hífen é utilizada para designar o profissional graduado na área de Relações Públicas.

política (SIMÕES, 1995, 2001, 2009). Ela constitui a segunda vertente a ser apresentada, devido à inserção nos estudos acadêmicos da atividade. A terceira vertente é a teoria crítica e humanista (PERUZZO, 1986, 1998, 2013) e apresenta um contraponto frente às demais, pois traz um olhar dialético. Trata-se de uma proposta de pesquisa desenvolvida na atualidade e que pode inovar no campo.

4.1.1 Estudos de excelência

Os estudos de excelência em Relações Públicas emergem nos Estados Unidos, ainda na década de 1980, com o intuito de identificar a importância da atividade para as organizações. O trabalho foi capitaneado pelo pesquisador James Grunig, que coordenou um grupo de profissionais que estabeleceu contato com diversas empresas do contexto norte-americano. A teoria foi concebida sobre as concepções da eficácia organizacional e, portanto, está ancorada no campo do conhecimento da Administração, pois as bases conceituais são propostas por Robbins (1990) e Hall (1991), dentre outros. Entretanto, os estudos estão centrados nas práticas da área, nos contextos organizacionais:

As relações públicas também têm sido definidas mais por suas técnicas do que por sua teoria. Os profissionais em boa parte eram especialistas num grande número de técnicas. Eles sabiam como conseguir a cobertura dos meios de comunicação, preparar *press releases*, redigir discursos, criar folhetos, produzir vídeos institucionais, atuar como lobistas, organizar eventos especiais, ou redigir relatórios anuais (GRUNIG, 2011, p. 18).

As Relações Públicas configuram uma atuação profissional estruturada por técnicas e estratégias, de acordo com Grunig (2003). Contudo, no ambiente acadêmico, alguns estudos têm caminhado na direção de ponderar e entender o papel estratégico da atividade. Nessa esteira, é desenvolvida a percepção de que a área pode compor elementos para a comunicação no contexto das organizações, pois, para o autor, o profissional possui um caráter gerencial, além da função técnica, e, portanto, necessita de um aporte teórico sobre sua *práxis*.

Com o objetivo de somar diferentes correntes teóricas sobre as Relações Públicas e redimensionar os conhecimentos teóricos da atividade, firma-se a Teoria Geral da Excelência, proposta por Grunig (2011). Com relação ao papel da área na gestão da comunicação, no contexto das organizações, cabe pontuar que outros pesquisadores reafirmam as contribuições para este cenário:

Quando se fala em relações públicas, é costume referir-se a políticas e a programas dentro dos quais podem ser encontradas ações e campanhas. Desse modo, entendendo-se a existência de políticas e de programas, passa-se, automaticamente, a pensar em relações públicas tendo conceitos de planejamento como elemento basilar para qualquer plano de comunicação com públicos estratégicos (FARIAS, 2011, p. 51).

A construção da teoria de excelência está diretamente ligada às teorias organizacionais. Para tanto, Grunig (2011) relata utilizar-se dos estudos de Hatch (1997), em que os olhares das organizações estão direcionados em “(a) a perspectiva modernista, (b) a simbólico-interpretativa e a (c) pós-moderna” (GRUNIG, 2011, p. 23). O primeiro viés está relacionado com as teorias clássicas do campo da Administração, em que os fluxos possuem caráter objetivo. O segundo olhar entende que os fatos e acontecimentos têm uma característica subjetiva, e passa a ser decisiva a participação dos sujeitos. O terceiro e último aspecto revela a percepção do significado e da interpretação realizada pelos indivíduos que interagem no cenário organizacional. E, partindo dessa premissa, emergem os aspectos da excelência na atividade de Relações Públicas, atrelados à eficácia organizacional, mas que ponderam aspectos da *práxis* no contexto social.

Com esse olhar, fomentado pela eficácia organizacional oriunda do campo da Administração, Grunig (2011) apresenta o valor da *práxis* da área para os estudos de excelência. Há, de acordo com o autor, uma tentativa de valoração das técnicas de Relações Públicas, mas a corrente teórica firma a concepção de que os relacionamentos não podem ser valorados, apesar de possuírem um papel estratégico, no contexto das organizações.

A pesquisa buscou, em diversas organizações norte-americanas, o desempenho das práticas com excelência, partindo do pressuposto de que as Relações Públicas se configuram em uma atividade complexa (GRUNIG, 2003). Na década de 1980, a etapa quantitativa dos estudos trabalhou com 327 organizações, para mensurar a eficácia das práticas da área. Na etapa qualitativa, foram entrevistados 25 gestores de comunicação, considerados como lideranças de diferentes níveis organizacionais. A perspectiva teórica inicial da pesquisa pressupunha a atividade categorizada em quatro modelos (GRUNIG; HUNT, 1984): o primeiro era orientado pela imprensa e propaganda, no qual a prática era da fonte para o receptor; o segundo modelo era voltado para a disseminação de informação e passava a agregar credibilidade à informação; o terceiro apontava para a persuasão e indicava a possibilidade de um retorno do receptor; e o quarto previa a compreensão mútua e a simetria

no relacionamento. Entretanto, com os resultados das pesquisas, o autor formula o modelo de gestão estratégica em Relações Públicas (GRUNIG, 2013) e insere aspectos como valores e reputação organizacional no composto da teoria da excelência.

A percepção, construída após o desenvolvimento da pesquisa, formula as seguintes proposições teóricas, expostas no quadro a seguir.

Quadro 5 – Proposições teóricas dos Estudos de Excelência

Proposições	Síntese
Cultura participativa	Entendida como a noção de que a cultura organizacional deve fomentar a participação de todos os sujeitos envolvidos, e não ter uma postura autoritária.
Sistema simétrico	A comunicação organizacional interna deve propiciar um modelo simétrico que estimula os sujeitos a estabelecer um diálogo e, assim, estabelecer um processo de comunicação transparente.
Estruturas orgânicas	As estruturas organizacionais não podem ser caracterizadas como engrenagens mecânicas, em uma perspectiva taylorista, e, sim, possuir uma execução mais orgânica, fomentando uma gestão da comunicação menos burocrática.
Programas de oportunidades	As organizações devem proporcionar políticas que estabeleçam e fomentem a igualdade entre homens e mulheres, além de todos os tipos de minorias, entendendo o cenário como um reflexo da sociedade.
Satisfação no trabalho	As organizações devem estabelecer políticas que busquem a satisfação dos funcionários, primando, assim, pela qualidade no relacionamento com os diversos públicos de interesse.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Grunig (2003, 2011, 2013).

Das proposições apresentadas no quadro acima, a simetria e a cultura participativa são incorporadas à matriz teórica desta dissertação. Os estudos da excelência caracterizam-se como fruto de uma pesquisa de ambientes organizacionais que agem no contexto social. Apesar de a construção ter sido fundamentada no contexto das organizações, é relevante pressupor que a *práxis* pode atuar na sociedade e, assim, adquirir uma dimensão mais ampliada da corrente teórica. Em suma, entende-se essa visão da seguinte forma:

A Teoria de Excelência é uma teoria ampla e geral que se inicia com uma premissa geral sobre o valor das relações públicas para as organizações e para a sociedade, e é utilizada para integrar inúmeras teorias intermediárias ou de médio alcance sobre a organização da função de relações públicas, para a condução de seus programas e para a compreensão de seu contexto (GRUNIG, 2011, p. 63).

Os estudos de excelência, mesmo tendo sido desenvolvidos na realidade da sociedade – e das organizações – norte-americana, têm reflexos em pesquisas realizadas em outros países, inclusive no Brasil. Alguns autores da área da comunicação estratégica, especialmente da área de Relações Públicas e da Comunicação Organizacional, refletem, em seus textos, concepções dos Estudos de Excelência, como Ferrari (2011), que pontua que “[...] não se trata apenas de uma atividade ou de um campo de atuação profissional. É também uma filosofia e um processo [...]” (FERRARI, 2011, p. 159).

A escolha deste aporte teórico fundamenta a concepção de que as Relações Públicas convergem para uma dimensão mais ampliada do que o viés operacional da comunicação organizacional. Os estudos de excelência contribuem com a dimensão da comunicação participativa, das estruturas orgânicas, de um modelo simétrico e igualitário no processo das organizações com seus públicos e com a sociedade. Esse recorte revela a percepção de que a atividade se configura em uma possibilidade de gestão eficaz, em contextos organizacionais e sociais.

Os estudos de excelência têm uma ligação com o caráter educativo e a formação humanística, expostos anteriormente, pois se caracterizam, dentre outros pontos, pela cultura participativa e pela simetria no relacionamento. A vertente dialogada por Grunig (2003, 2011, 2013) prevê que a *práxis* de Relações Públicas seja voltada para o diálogo e o processo de escuta dos mais distintos públicos, e a excelência estará presente no cenário organizacional que incentivar a participação de todos os sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva humanista, o caráter educativo pode estar contemplado nas condições em que um contexto de excelência pode favorecer para o desenvolvimento cognitivo e para o aprendizado individual.

4.1.2 Função política

A proposta da teoria da função política organizacional das Relações Públicas foi concebida por Roberto Porto Simões, como fruto da sua tese de doutorado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). A intenção do pesquisador foi estruturar uma rede teórica da atividade a partir da prática, estabelecendo conexões entre a *práxis* do mercado e do campo acadêmico.

O autor reflete sobre a legalização da profissão, pois, para ele, “[...] a sociedade

somente legaliza e institucionaliza uma profissão se ela se propõe [...] resolver alguns problemas ou deficiência [...]” (SIMÕES, 2009, p. 145). Amparado pelo pensamento sistêmico, Simões (1995) apresenta a iminência do conflito como uma das causas da existência da atividade de Relações Públicas, e a sua gestão é caracterizada por diferentes níveis da *práxis*. Ao pontuar a importância dos relacionamentos para as organizações, tem-se a percepção de que:

Esse raciocínio permite definir *relações públicas* como o processo de criar e manter relacionamentos corporativos de longo prazo das organizações com os públicos, e determinar que seu objetivo maior é gerenciar de maneira estratégica esses relacionamentos e monitorá-los em suas diferentes modalidades para que produzam benefícios recíprocos para as partes (FRANÇA, 2011, p. 254-255).

A teoria da função política emerge desse contexto, em que os profissionais atuantes no mercado precisavam de uma rede teórica que desse a sustentação para a *práxis* das Relações Públicas. Mesmo após mais de 20 anos da sua tese, a obra de Simões (1995) ainda se traduz como uma das únicas vertentes teóricas da atividade, elaboradas no Brasil. Ao construir essa matriz, o autor propõe um olhar ampliado e aprofundado das práticas operativas da área e configura o que chama de “constructos de Relações Públicas”. Eles são apresentados de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 6 – Constructos da Função Política

Constructo	Síntese
Existência da atividade	Iminência do conflito
Definição conceitual	Gestão da função organizacional política
Definição operacional	Diagnóstico, prognóstico, assessoria e implementação
Componentes	Organizações, grupos e pessoas
Objetivo	Formal: indícios de conflito/cooperação; Material: sistema
Dimensões	Cultural, econômica, política, ideológica, histórica, jurídica, filosófica
Etapas	Satisfação, insatisfação, boato, coligações, pressão e conflito
Bases de poder	Ação: legal, legítima e recompensa; Comunicação: informar, persuadir e negociar; Relações de poder.
Matéria-prima	Informação, redução de incerteza
Técnicas/Instrumentos	Entrada, saída e mista
Ética	Legitimidade da ação
Estética	Ações bem pensadas, bem planejadas e bem executadas.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Simões (1995, 2001, 2009).

Em sua tese de doutorado (SIMÕES, 1993), o autor pressupõe uma proposta de arcabouço básico da rede teórica, em que analisa a *práxis* de Relações Públicas, a partir de determinados aspectos que servem como exemplificação e contextualização na descrição de uma teoria. Tratam-se de aspectos, pontuados pelo autor, que se tornaram constructos da atividade, devido ao seu grau de compreensão e pela inovação no campo científico da área. Os 12 constructos de Relações Públicas refletem um mapeamento para o estudo da *práxis* da atividade e constituem a função organizacional política. Ao ponderar sobre as funções operacionais da atividade, Simões (1995) transcende o paradigma funcionalista e coloca em centro a discussão das relações de poder, exercidas com base nas obras de Michel Foucault, e toma a seguinte definição para a rede teórica:

As funções organizacionais objetivam a consecução da missão organizacional, cada uma segundo sua ótica específica. A função política se refere à relação de poder entre a organização e todos aqueles agentes com influência que podem interceptar ou desviar sua trajetória (SIMÕES, 2009, p. 147).

Os constructos estabelecem os componentes como o grupo de sujeitos envolvidos e a perspectiva é que a *práxis* pode “[...] legitimar as ações organizacionais de interesse público [...]” (SIMÕES, 1995, p. 191). A partir de interesses comuns – entre organização e seus públicos –, o autor fundamenta os objetos – material e formal – como frutos da relação de cooperação/conflito, na função política organizacional. Para os níveis de problemas no contexto, Simões (1995) propõe a dicotomia entre a satisfação e a insatisfação, que gera um descontentamento e afeta a expectativa do relacionamento.

Contudo, um importante constructo, na função política de Simões (1995), é a relação entre as bases de poder. Para o autor, podem-se tomar três perspectivas: a primeira, fundamentada pela ação, em que o sujeito legitimado toma as decisões que “[...] se enquadram em aspectos do bem comum e visam interesses legítimos de ambas as partes [...]” (SIMÕES, 1995, p. 150). A segunda alternativa é pontuada pela comunicação, que tem o poder de informar, seduzir, persuadir e provocar o início de uma negociação no conflito de interesses. O terceiro viés é a base coercitiva, em que pode se estabelecer um estímulo – positivo (recompensa) ou negativo (punição) – para a tomada de decisões dos atores envolvidos.

Simões (2009), ao produzir sua última publicação acadêmica, reafirma que a informação é a base das *práxis* de Relações Públicas. A partir dela, os sujeitos decidem ou são

influenciados para a tomada de decisões no cotidiano organizacional e social. A ética está fundamentada na “[...] busca da legitimidade da ação organizacional [...]” (SIMÕES, 2009, p. 154). Com relação à estética, pontuam-se todas as questões de como fazer e fazer bem feito, especialmente nos ambientes organizacionais. Esses dois constructos são primordiais para a atividade:

A ética sustenta-se na busca da legitimidade da ação organizacional e, no que diz respeito ao discurso do profissional, na informação para os públicos e na sua liberdade de decisão. Quanto à estética, a definição operacional da atividade de Relações Públicas desde há muito prescreve que, antes de justificar ou explicar as ações organizacionais, deve-se “arrumar a casa”, ponde em prática políticas organizacionais juntas (SIMÕES, 2001, p. 61).

A rede teórica, formulada por Simões (1995) e aprimorada em suas obras posteriores, revela a concepção de diversas correntes dos estudos das relações de poder. Para o autor, ele está intrínseco nas relações dos sujeitos, em qualquer espaço da sociedade, o que constitui a matriz teórica das Relações Públicas. Se, à atividade, cabe a gestão de relacionamentos, deve caber a ela, também, gerenciar as relações, permeadas por formas simbólicas de poder. Dessa dimensão, nasce a teoria da função política, ou, ainda, sua evolução micropolítica, em que “[...] além de tratar de relações de poder entre dois ou mais elementos, analisa e interfere na relação, de maneira específica, com cada grupo de interesse [...]” (SIMÕES, 2001, p. 75).

Em sua tese de doutorado, Roberto Porto Simões cria um aporte teórico das Relações Públicas que se torna referência para a área, mesmo mais de 20 anos depois, pois alicerça a *práxis* junto às teorias políticas, vislumbrando o profissional como um sujeito com alta capacidade no contexto organizacional. Ao tratar de diversas funções para a área, Simões (1995) enaltece a função política. Entretanto, não caracteriza, claramente, uma função educativa para o desempenho profissional. A epistemologia da atividade, exposta por Simões (1993), prevê distintas possibilidades, e o caráter educativo fica implícito em sua tese, como um movimento a ser explorado na sua teoria.

O esteio dessa concepção teórica é substancial e está voltado para a perspectiva sistêmica, com base em Parsons (1969), que busca estudar a estrutura e os processos, na sociedade moderna, e se revela como uma das referências do autor. Dentre todas as proposições teóricas da função política, as recortadas para esta dissertação estão contempladas no quadro a seguir.

Quadro 7 – Proposições teóricas da Função Política

Proposições	Síntese
Relações de Poder	Entendida como a noção de poder, estabelecida pelo profissional, nas relações do contexto organizacional. Pressupõe que toda relação é uma disputa de forças. Logo, todo relacionamento tem poder para o composto da função política organizacional.
Ética e Estética	Percebidas como uma premissa para a legitimidade da ação de Relações Públicas. Todo o reconhecimento nasce de uma postura ética, e a estética contribui com o cuidado na execução das práticas da atividade.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Simões (1995, 2001, 2009)

O quadro acima apresenta as proposições teóricas da função política que são explicadas e definidas para comporem a matriz teórica desta dissertação. Esse recorte complementa as elencadas na vertente dos estudos da excelência: simetria e cultura participativa. A teoria política de Simões (1995, 2001, 2009) e os estudos da excelência de Grunig (2003, 2011, 2013) possuem convergências e divergências em suas proposições. As similaridades ficam por conta da noção e cuidado na eficácia da *práxis*, pois pressupõem que a atuação da atividade deve privilegiar a excelência e a estética das suas ações. Os pontos em que as vertentes divergem são relacionados às bases teóricas e contextos de estudo, momento em que as relações de poder (SIMÕES, 1995) não podem ser, claramente, apuradas na cultura participativa de excelência (GRUNIG, 2011).

Entretanto, a teoria da função política dialoga com o ato educativo (CABANAS, 1995) e com a reprodução da prática humana (BOURDIEU; PASSERON, 2014). As relações de poder, expostas por Simões (1995), são percebidas nos modelos de Bourdieu e Passeron (2014), em que a influência e o poder das relações podem implicar na reprodução cotidiana das práticas dos sujeitos. A ética e a estética também podem ser apuradas na noção do ato educativo, no momento em que o indivíduo necessita desses aspectos para compor o exercício concreto da educação.

4.1.3 Teoria crítica e humanista

A terceira corrente teórica de Relações Públicas selecionada, neste recorte, é a denominada perspectiva crítica e humanista, e tem em Peruzzo (1986, 1998, 2013) sua referência nos estudos feitos no Brasil. A autora retoma o processo histórico da atividade, no

país, e pontua que no “[...] avanço da industrialização que as Relações Públicas florescem no Brasil. Num contexto em que é almejada a harmonia social [...]” (PERUZZO, 1986, p. 27). Fundamenta-se, nesse viés, um olhar dialético para uma análise mais ampliada do processo histórico.

Peruzzo (1986) discute as características da *práxis* de Relações Públicas, durante o início do século XX, no Brasil, e contextualiza que se tratava de uma estratégia para que a mensagem organizacional fosse trabalhada, junto à opinião pública. Nessa perspectiva, a atividade passa a defender os ideais e a lutar pela causa dos interesses da organização, e a harmonia social havendo, então, uma convergência entre a atividade e as relações humanas, firmadas nesses ambientes organizacionais:

Nas empresas, relações humanas e Relações Públicas se complementam. É comum a existência de setores de relações industriais, desenvolvimento de pessoal, treinamento, serviço social, imprensa, comunicação social, relações públicas, etc., e, é claro, não sobrepondo uns aos outros nem existindo todos estes setores numa mesma empresa (PERUZZO, 1986, p. 30).

Ao aprofundar mais a epistemologia da *práxis* de Relações Públicas, Peruzzo (1986) reflete sobre as convergências e apropriações com a área da publicidade e propaganda. No entanto, as definições são divergentes, pois a publicidade informa e trabalha a persuasão. Já a propaganda concebe a propagação de ideias. O que ocorre, segundo a autora, é uma apropriação, por parte das Relações Públicas, da persuasão, no sentido de criar um discurso organizacional que busque um impacto com o público-alvo.

Nessa dicotomia entre a teoria e a prática profissional, Peruzzo (1986) avalia que as Relações Públicas deveriam atuar no relacionamento da organização com seus públicos, evidenciando seus interesses e mediando os possíveis conflitos. No entanto, percebe-se que as práticas da área colocam as expectativas da organização em primeiro lugar e, assim, deixam o interesse público em segundo plano:

A grande contradição está entre as Relações Públicas em seu conjunto e a realidade social [...] têm como pressuposto a igualdade social. Porém, na realidade, no social existem contradições, o real é desigual e antagônico. Então, na prática as Relações Públicas querem harmonizar as desigualdades e na teoria baseiam-se na igualdade, admitindo, (teórica e praticamente) apenas conflitos, desarmonias ou desajustamentos de interesses [...] a prática não consegue concretizar seu objetivo de estabelecer a compreensão mútua (PERUZZO, 1986, p. 52).

As Relações Públicas possuem, nessa visão crítica, uma correlação com o ideal da burguesia, que, ao alicerçar um modo de produção capitalista, entende que os sujeitos de um determinado grupo social são distintos. Dessa forma, a tão almejada harmonia social se revela uma relação injusta. Nesse ponto, a atividade tem um papel importante, pois contribui “[...] para camuflar os conflitos de classe e educar a sociedade na direção ideológica burguesa para preservar a dominação do capital sobre o trabalho [...]” (PERUZZO, 1986, p. 55).

A percepção da autora é fundamentada pelas reflexões de Karl Marx e Friederich Engels, que são autores que discutiram as relações da classe dominante e a classe trabalhadora, em uma crítica ao modo de produção capitalista. Assim, para Peruzzo (1986), solidifica-se a percepção de que as Relações Públicas não têm neutralidade, no contexto organizacional, e representam um estereótipo ideal para a propagação dos ideais capitalistas, que fomentam a alienação da sociedade, inibindo o desenvolvimento pessoal dos sujeitos.

Na evolução desse viés, a *práxis* das Relações Públicas também lida com o capital social das organizações, que, por sua vez, atua na sociedade. Logo, há um estreitamento dessas dimensões. Sobre o conceito de capital social e as relações comunicativas, Matos (2009) diz que o conhecimento e as interações permeiam o cotidiano dos sujeitos, na esfera pública, e tornam-se um novo aspecto de preocupação da atividade:

O modo como percebemos e interpretamos o mundo depende de um tipo de conhecimento partilhado que é constituído nas conversações rotineiras que nos permitem viver junto, interagir com os outros. Esse conhecimento proporcionado pela conversação cotidiana é também responsável pela formação da opinião pública (MATOS, 2009, p. 81).

Os sujeitos passam a receber uma nova concepção da teoria crítica e fundamenta-se uma visão mais ampliada: a humanista. Ao estudar os movimentos sociais e desenvolver pesquisas sobre a comunicação popular, Peruzzo (1998) evolui essa perspectiva e passa a centrar nas ações do sujeito, pois “[...] a participação da população nas decisões [...] implica o exercício de poder em conjunto [...]” (PERUZZO, 1998, p. 77). Assim, os indivíduos, dentro de determinada esfera pública, se organizam e produzem efeitos simbólicos para socializar a informação e o conhecimento.

As Relações Públicas e sua *práxis*, dentro do contexto organizacional, vão estimular a difusão do conhecimento e a emergência da cidadania, em um conjunto social que reage diferente ao modo de produção capitalista. Para Peruzzo (1998), o público assume um papel

decisivo no cenário de uma sociedade e revela, na comunicação popular, uma possibilidade de rediscutir as relações de poder. Há diferentes percepções para repensar as práticas de Relações Públicas na sociedade, e não apenas no contexto empresarial.

O contraponto entre a visão da comunicação em favor do privado, para a comunicação popular, possibilitou uma transição do viés crítico para o olhar humanista, percebido na evolução das pesquisas de Peruzzo (1986, 1998, 2013) e são pontuadas, nesse recorte teórico. Para a autora, a comunicação assume um caráter transformador para os sujeitos de uma determinada sociedade, estimulando a participação, valorizando a cidadania e priorizando uma comunicação participativa. Trata-se de uma evolução do pensamento crítico e dialético que dialoga com o pensamento freireano (FREIRE, 2013), exposto no capítulo anterior. Essa perspectiva traz, para a *práxis* de Relações Públicas, um novo panorama, não apenas pelas diferentes possibilidades de atuação, mas pelo valor da postura do profissional, frente a um novo contexto social.

As pesquisas de Peruzzo (2013) evoluem para diagnosticar os fundamentos teóricos das Relações Públicas para o terceiro setor. A autora torna-se referência, na atuação da área em organizações não governamentais, produzindo reflexões sobre a *práxis* desvinculada dos interesses organizacionais. O profissional pode “constituir-se um representante ou mediador de organizações comunitárias ou movimentos sociais, mas um facilitador, de modo a fazer com que esses se autorrepresentem” (PERUZZO, 2013, p. 98). As práticas da atividade podem configurar uma comunicação mobilizadora e incentivar a participação dos públicos envolvidos com essas organizações. A teoria formula algumas proposições, apontadas no quadro a seguir.

Quadro 8 – Proposições teóricas da Teoria Crítica e Humanista

Proposição	Síntese
Participação Social	Esta proposição percebe o sujeito como agente central no processo de cidadania, e a <i>práxis</i> de Relações Públicas pode potencializar a comunicação popular, que auxilia a participação da população na tomada de decisões, em um determinado grupo social.
Harmonia Social	Entendida como a capacidade da <i>práxis</i> de Relações Públicas em contrapor uma relação injusta, fomentada pelo modo de produção capitalista, em que os interesses privados das organizações prevalecem, em detrimento dos interesses dos públicos.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Peruzzo (1986, 1998, 2013).

O quadro acima traz proposições elencadas e delimitadas, neste estudo, para comporem a percepção da teoria crítica e humanista sobre a práxis de Relações Públicas. Os conceitos de participação e harmonia social incorporam a matriz teórica desta dissertação. Cabe pontuar uma convergência entre essa vertente teórica, o caráter educativo e a formação humanística, propostos anteriormente. Os aspectos centrais da obra de Peruzzo (1986, 1998, 2013) são relacionáveis com a formação humanística, defendida por Freire (2013), pois colocam o sujeito como agentes da sua própria mudança, capazes de alterar o seu mundo.

4.2 MATRIZ TEÓRICA DA PRÁXIS DE RELAÇÕES PÚBLICAS

O estudo contempla, assim, uma triangulação entre três diferentes aportes teóricos da área, que possa dar sustentação à análise da pesquisa empírica, sem esvaziar, evidentemente, outras discussões e aportes da atividade, no Brasil e no mundo. Esse movimento reflete o recorte teórico, que fica descrito no quadro abaixo.

Quadro 9 – Conceitos da *Práxis* de Relações Públicas

Conceito	Aspectos do Termo
Estudos da Excelência	Os estudos da excelência contribuem com a dimensão da cultura participativa, das estruturas orgânicas, de um modelo simétrico e igualitário no processo das organizações com seus públicos e com a sociedade. Esse recorte revela a percepção de que a atividade se configura em uma possibilidade de gestão eficaz, em contextos organizacionais e sociais, e na simetria dos relacionamentos.
Função Política	A teoria da função política emerge do contexto em que a área necessitava de uma rede teórica que desse a sustentação para a sua prática. Os constructos da <i>práxis</i> de Relações Públicas contribuem para as relações de poder estabelecidas dentro das organizações e conjecturam a função política organizacional exercida pelo profissional da área. Destaque para as relações de poder estabelecidas pelos profissionais nos ambientes organizacionais e pela ação respaldada pela ética e estética.
Teoria Crítica e Humanística	A perspectiva crítica percebe que a <i>práxis</i> das Relações Públicas são voltadas para o modo de produção capitalista e camufla os conflitos de classe presentes nas organizações. Nesse sentido, as expectativas das empresas se sobressaem às expectativas dos seus públicos. Do ponto de vista dialético, o sujeito pode construir uma participação social e desenvolver sua cidadania, e, assim, constituir uma comunicação popular centrada no indivíduo e suas necessidades, em prol da harmonia social.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Grunig (2003, 2011, 2013), Simões (1995, 2001, 2009) e Peruzzo (1986, 1998, 2013).

Ao trazer as possibilidades da atividade de Relações Públicas para esta pesquisa, tem-se a reflexão sobre diferentes vertentes teóricas, e, assim, dar suporte para a matriz da dissertação. As convergências destas proposições configuram os conceitos da *práxis* de Relações Públicas, elaborados neste capítulo, que a contextualiza, à luz de diferentes teorias. Configuram-se, então, visões por vezes distintas, e, por vezes, complementares, para dar sustentação para a análise da percepção das práticas no campo.

Nos estudos da excelência, percebe-se um forte viés do campo da Administração e as noções de eficácia e eficiência carregam a espinha dorsal da teoria. Entretanto, ela desenvolve as concepções de um sistema orgânico, com menor orientação mecanicista, e, assim, estimula uma comunicação participativa e preocupada com a satisfação dos públicos. Dessa vertente, é incorporado, na matriz teórica da pesquisa, o conceito de cultura participativa, na medida em que a *práxis* de excelência da área deve estimular a simetria – outro conceito apropriado – dos relacionamentos com os públicos de interesse, no contexto organizacional.

Na teoria da função política, fica demarcada a dimensão das relações de poder e, ancorada na perspectiva sistêmica, a atividade estrutura as organizações em diversas funções. Não existe a noção clara de uma possível função educativa, mas há a noção de que a *práxis* de Relações Públicas estabelece um papel político nos ambientes organizacionais, e, assim, tem um reflexo na sociedade. Firma-se que há iminência do conflito e, nesse aspecto, a comunicação não necessariamente se caracteriza pelo consenso – muito pelo contrário, ela passa a ser construída nas divergências dos interesses individuais. Dessa vertente, é incorporado, na matriz teórica desta pesquisa, o conceito de relações de poder, atribuídos como um dos constructos do arcabouço básico da rede teórica, além da ética e estética como aspectos para análise da percepção da *práxis* de Relações Públicas na sociedade.

A teoria crítica e humanista reflete uma visão de mundo dialética e questionadora para contrapor uma possível *práxis* a favor do capitalismo e dos interesses organizacionais. Embora seja uma construção da década de 1980, ainda traduz pontos cruciais da atual sociedade brasileira. Entretanto, a evolução da corrente teórica para a comunicação popular traz novas possibilidades de estudos da atividade. A função estratégica da mediação de conflitos torna-se um viés tangível para as Relações Públicas, nesse olhar mais humanista da prática e da sociedade. Dessa vertente, é incorporada, na matriz teórica desta pesquisa, os conceitos de participação social e harmonia social, em que os indivíduos podem utilizar a *práxis* de Relações Públicas para incentivar a interação dos demais membros de um grupo

social e, assim, agir em favor dos interesses dos públicos

A atividade, em seu campo de atuação (BOURDIEU, 1983), se reconfigura a partir de diferentes *habitus* (BOURDIEU, 1983), visando à sua distinção social (BOURDIEU, 2007). A possibilidade de um capital cultural (BOURDIEU, 1997) que agregue subsídios para a sociedade, em especial em um caráter educativo e humanista, reflete uma prática com cunho de excelência (GRUNIG, 2003, 2011, 2013), representada pelos conceitos cultura participativa e simetria. Também pressupõe um cunho político (SIMÕES, 1995, 2001, 2009), caracterizado pelos aspectos das relações de poder e da ética e estética, e o cunho crítico e humanista (PERUZZO, 1986, 1998, 2013), diagnosticado pela participação social e harmonia.

Ao concatenar esses fragmentos teóricos, buscando refletir sobre a dimensão praxiológica, a educação humanista e a *práxis* de Relações Públicas, a pesquisa formula uma matriz teórica que possa dar sustentação para análise do objeto empírico, durante o percurso hermenêutico (THOMPSON, 1995). Ela se constitui no olhar que orienta o pesquisador, na análise dos dados coletados com os Coordenadores de curso de graduação em Relações Públicas, no Rio Grande do Sul, e fica apresentada na figura a seguir.

Figura 2 – Matriz teórica da *práxis* de Relações Públicas



Fonte: elaborado pelo autor (2018).

A matriz é construída com a seguinte percepção: existem três dimensões que se interligam em círculos sobrepostos, e todos os seus conceitos estão ligados entre si mutuamente. A esfera praxiológica representa a base da sociedade, na qual as práticas e ações são constituídas e embasam esta reflexão. A educação humanística firma-se como o foco deste trabalho e pondera os seus conceitos, que estão presentes no cenário social. Dentro dessa perspectiva, a *práxis* de Relações Públicas, em todas as suas vertentes teóricas, está diretamente ligada aos conceitos das demais dimensões, em uma convergência teórica.

A figura mostra que, na intersecção da dimensão praxiológica com a da educação humanista, há a ocorrência do conceito de reprodução da prática humana. Na união das esferas da praxiologia com o da *práxis* de Relações Públicas emerge o conceito ato educativo. A noção de um caráter educativo, nesta pesquisa, surge na congruência das três dimensões e dele, se desdobram as subcategorias de análise: a simetria, as relações de poder, a ética e estética, a harmonia social, a participação social e a cultura participativa.

O movimento da análise do objeto empírico privilegia os aspectos teóricos da matriz, na medida em que a dimensão praxiológica e os seus conceitos são entendidos como o cenário em que tudo acontece. A face da educação humanística é a base para a compreensão da possibilidade educativa da área de Relações Públicas. A *práxis* da área, em suas distintas vertentes, surge como a base das categorias apresentadas na etapa da interpretação e reinterpretção do percurso hermenêutico.

A terceira dimensão aborda a praxiologia (BOURDIEU, 1983, 1997, 2007), em que a noção do campo, com seus tensionamentos e disputas, fomenta os *habitus* dos sujeitos, de acordo com Bourdieu (1983). A formação e toda a bagagem cultural adquirida constitui o capital cultural, na concepção de Bourdieu (1997), e, assim, estimula a distinção social, entendida por Bourdieu (2007) como o reconhecimento dos demais agentes envolvidos no cenário social.

O diagrama concatena todas as figuras apresentadas anteriormente e está disposto em formato circular, no qual cada dimensão se relaciona com a outra, em movimentos circulares para qualquer direção. Cada dimensão ainda possui ligações entre as três esferas, entendidas como cada conceito abordado. Os conceitos estão dispostos de modo a se auto-organizar, conforme a demanda do contexto social, pois a *práxis* de Relações Públicas só existe, no contexto social de Bourdieu (1983, 1997, 2007), mediante os aspectos da educação humanista. A matriz teórica caracteriza-se na essência desta análise, que se debruça, na

sequência, sobre a contribuição das Diretrizes Curriculares Nacionais da área.

4.3 CONTRIBUIÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

A discussão sobre a contribuição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) deve ser precedida por uma contextualização sobre o ensino da comunicação, especialmente das Relações Públicas, no Brasil. De acordo com Kunsch (2002), o ensino da área começa no final da década de 1960, na Escola de Comunicações Culturais, da Universidade de São Paulo, hoje conhecida como Escola de Comunicação e Artes (ECA/USP). Em seu texto, a autora reconstrói o trajeto histórico da área e pontua toda a evolução do campo acadêmico.

A área de Relações Públicas teve o início do seu percurso acadêmico após a promulgação da lei de regulamentação (BRASIL, 1967). Todavia, anteriormente, as áreas do Jornalismo e da Publicidade e Propaganda já tinham cursos de graduação no Brasil. Segundo Melo (2007), o início do ensino da comunicação, no país, ocorreu mediante as pressões das entidades profissionais. Na área de Relações Públicas, desde 1954, o campo já contava com a Associação Brasileira de Relações Públicas (ABRP), que foi importante para o ensino da atividade.

Entretanto, não é possível dissociar a concepção das pesquisas sobre o ensino da comunicação, dos padrões de qualidade no ensino superior no Brasil. De acordo com Moura (2007), o tema demanda muitas reflexões. Contudo, alguns aspectos merecem mais cuidados, por parte dos pesquisadores: o primeiro diz respeito às questões pedagógicas, em especial aos componentes curriculares de cada curso; o segundo se refere ao corpo docente e ao incentivo para uma relação de trabalho sólida na carreira docente; o terceiro trata das questões da infraestrutura de cada instituição de ensino e de todo o material necessário. Entretanto, o último aspecto, não menos importante, aponta para:

Modos de integração com a sociedade e com o mercado de trabalho: envolvendo a participação de segmentos ligados à atuação profissional. As comissões de gestão de qualidade da formação em comunicação social, com habilitações, implementadas em cada escola, na região e em nível nacional, podem realizar tal integração (MOURA, 2007, p. 60).

A relação dicotômica entre as instituições de ensino e o mercado é destacada por Moura (2007) como importantes ações ligadas nessa perspectiva. A qualidade do ensino em Relações Públicas perpassa uma (re)avaliação dos currículos implantados, a partir das

experiências pedagógicas desenvolvidas em cada escola. Entretanto, a autora também aponta a relevância das Diretrizes Curriculares Nacionais da área:

As Diretrizes Curriculares orientam a elaboração dos projetos pedagógicos articulando conteúdos abrangentes - conhecimentos específicos e de áreas afins. Possibilita a relação entre áreas de organização do saber, visando o perfil do egresso a atingir, com as habilidades e competências a desenvolver, previamente definidas pela instituição de ensino. O currículo é composto por uma estrutura com um núcleo específico, garantindo a identidade do curso. A estrutura deve ser flexível, permitindo uma diversificação na formação do aluno e uma integração entre teoria e prática, pesquisa básica e aplicada (MOURA, 2008, p. 693).

As normas para o currículo, no ensino superior, configuram-se como marcos legais e orientam a espinha dorsal dos cursos da comunicação. Cabe pontuar que, conforme Kunsch (2003), o campo teve três currículos mínimos e duas diretrizes nacionais curriculares. Entre os anos de 1969 e 2001, vigoraram os Currículos Mínimos para os Cursos de Comunicação Social. A área foi considerada uma habilitação do campo da comunicação até 2013, ano em que foi elaborada a atual Diretriz Curricular Nacional (DCN) (BRASIL, 2013). A perspectiva dos currículos mínimos era de uma orientação sobre como deveriam ser construídos os programas de cada curso de graduação, ao redor do país. Entretanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se em um texto normativo, com maior ênfase nos processos a serem seguidos pelas Instituições de Ensino Superior.

Em suas pesquisas sobre os currículos de comunicação no Brasil, Moura (2002), revela que as Relações Públicas aparecem nos marcos legais, pela primeira vez, na Resolução nº 11/1969, e a estrutura das disciplinas era dividida entre as de formação social e as de formação profissional. Com o advento da Resolução nº 03/1978, o currículo passa a ser dividido em três partes: a primeira de fundamentação geral humanística, a segunda com as questões específicas de cada área, e a terceira com a natureza do campo profissional.

Os currículos mínimos do ensino da comunicação, especialmente nas Relações Públicas, passam a ter um diferencial com a Resolução nº 02/1984, em que o Conselho Federal de Educação implementa a concepção dos projetos experimentais como obrigatórios. Com essa proposta, os cursos de graduação precisariam oferecer, em seus planos de ensino, oportunidades de uma vivência prática dos acadêmicos. Essa iniciativa pode ser concatenada com os conceitos de *habitus* e capital cultural, propostos por Bourdieu (1983, 1997). Para o sociólogo, o sujeito adquire o seu capital, a partir de todas as suas experiências, escolares e

sociais, e fundamenta, assim, um diferencial para seu hábito no campo social.

A proposta que privilegia currículos que exijam um projeto experimental, supervisionado dentro do espaço universitário, traz mais possibilidades de aprendizagem. Cabe ressaltar, também, o conceito de ato educativo (CABANAS, 1995), revisitado na fundamentação teórica desta dissertação, em que o agente social aprende e é educado não apenas em um processo formal de escolarização. Ou seja, as práticas experimentais que possibilitam contato direto do estudante com o campo podem se tornar estratégias pedagógicas eficazes, na formação dos futuros profissionais.

Entretanto, apesar da evolução do marco normativo de 1984, o ensino da comunicação, no Brasil, teria outro importante e decisivo ano: 2001. O parecer do Conselho Nacional de Educação nº 492/2001¹⁴ propõe a extinção dos currículos mínimos e suprime a exigência mínima e máxima para a duração dos cursos de graduação. O documento mantém as habilitações da Comunicação Social e traça as Diretrizes Curriculares Nacionais. Ou seja, passa a ter função legal orientadora, que direciona as Instituições de Ensino Superior por um determinado caminho. O documento, contudo, demorou, aproximadamente, dois anos para ser construído, de acordo com Moura (2002), e uniu as áreas do conhecimento da Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

O Parecer nº 492/2001 possui um aspecto importante para a análise desta dissertação: o texto que apresenta o desejado perfil do egresso, em cada uma das áreas, e faz referência às competências e habilidades a serem desenvolvidas no curso de graduação. Dessa forma, o documento normativo do ensino versava que:

O perfil do egresso em Relações Públicas se caracteriza: 1. pela administração do relacionamento das organizações com seus diversos públicos, tanto externos como internos; 2. pela elaboração de diagnósticos, prognósticos, estratégias e políticas voltadas para o aperfeiçoamento das relações entre instituições, grupos humanos organizados, setores de atividades públicas ou privadas, e a sociedade em geral; 3. pelo exercício de interlocução entre as funções típicas de relações públicas e as demais funções profissionais ou empresariais existentes na área da Comunicação (BRASIL, 2001, p. 18).

Observa-se que o documento registra um perfil de egresso capaz de administrar

¹⁴ O texto descritivo está no Parecer nº 492/2001, mas a homologação ocorreu em 2002, com a Resolução nº 16/2002. Porém, nesta dissertação, será considerado o texto do Parecer.

relacionamentos, exercer as técnicas das Relações Públicas e, principalmente, dialogar com outras áreas profissionais. Referenda-se, então, uma possibilidade transdisciplinar de práticas sociais, ao perceber que a práxis pode ser orientada pelo diálogo e interlocução com a sociedade. Ao apresentar as competências e habilidades específicas para a área, o texto apresenta que:

Desenvolver pesquisas e auditorias de opinião e imagem; - realizar diagnósticos com base em pesquisas e auditorias de opinião e imagem; - elaborar planejamentos estratégicos de comunicação institucional; - estabelecer programas de comunicação estratégica para criação e manutenção do relacionamento das instituições com seus públicos de interesse; - coordenar o desenvolvimento de materiais de comunicação, em diferentes meios e suportes, voltados para a realização dos objetivos estratégicos do exercício da função de Relações Públicas; - dominar as linguagens verbais e audiovisuais para seu uso efetivo a serviço dos programas de comunicação que desenvolve; - identificar a responsabilidade social da profissão, mantendo os compromissos éticos estabelecidos; - assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias referentes às estratégias e processos de Relações Públicas (BRASIL, 2001, p. 20-21).

Nesse aspecto, o documento prevê as características funcionais da prática de Relações Públicas, pressupondo que o egresso esteja apto a desenvolver tais técnicas e estratégias. De fato, a análise desses pontos das Diretrizes (perfil do egresso e competências e habilidades específicas) respaldam condições impostas para o *habitus* da área e, conseqüentemente, de sua *práxis* para à sociedade. Ao determinar o que um indivíduo deve realizar, perante a sociedade, reposicionam-se novas tensões e disputas no campo (BOURDIEU, 1983) e, dessa forma, influencia o seu *habitus*. Esse hábito tende – há uma considerável possibilidade – a ser reproduzido numa *práxis* reiterativa (VAZQUEZ, 1977) – ou seja, em um movimento de repetição, e não de forma reflexiva.

Esses questionamentos, trabalhados mais adiante, por ora, são interpretados como aspectos diferenciados para a evolução do ensino de comunicação. Entretanto, em 2013, após um longo debate e a construção, realizados por pesquisadores, o Conselho Nacional de Educação promulga a Resolução nº 02/2013 (BRASIL, 2013), e os cursos de Relações Públicas passam a ter um documento específico da área. Contudo, o texto traz novas exigências e indica que o egresso possua novas competências, em comparação com a norma anterior:

O egresso do curso de Relações Públicas deve ser profissional ético, humanista, crítico e reflexivo, com as seguintes características pessoais: I - capacidade acurada de análise conjuntural, de forma que se lide quantitativa e qualitativamente com dados estatísticos, econômicos e sociais, transformando-os em indicadores para a elaboração de políticas de comunicação; II - percepção das dinâmicas socioculturais, tendo em vista interpretar as demandas dos diversos tipos de organizações e dos públicos; III - compreensão das problemáticas contemporâneas, decorrentes da globalização, das tecnologias de informação e da comunicação e do desenvolvimento sustentável necessária ao planejamento de relações públicas; IV - entendimento do campo técnico-científico da comunicação, capaz de estabelecer visão sistêmica das políticas e estratégias de relacionamentos públicos; V - capacidade de liderança, negociação, tomada de decisão e visão empreendedora (BRASIL, 2013, p. 2).

O texto apresenta diferentes especificidades para um profissional que possa interagir na sociedade de forma mais qualificada e reflexiva. Essa norma está concatenada com a evolução proposta por Oliveira (2007), pois o cenário social, em especial as organizações, necessitam de uma formação que estimule o senso crítico dos indivíduos e que tenham uma percepção de todo o seu contexto. Esse panorama reconfigura as demandas das instituições de ensino superior, a fim de uma readequação dos currículos, nos cursos de graduação em Relações Públicas.

O documento legal, assim como as Diretrizes Curriculares de 2002, também trazem as competências e habilidades esperadas, ao final do ciclo da graduação em Relações Públicas. O texto apresenta a lógica de manter as competências gerais, que traduzem a concepção de temas e características mais ligadas aos aspectos éticos e interdisciplinares (BRASIL, 2013). No que tange às especificidades da área, diz que o egresso deve ter:

a) interesse em desenvolver pesquisas, estratégias e políticas que favoreçam a interpretação qualificada da conjuntura sócio-organizacional; b) criatividade para gerar, executar e avaliar planos, programas, campanhas e projetos estratégicos de relações públicas, integrados às demandas organizacionais e da opinião pública; c) habilidade para sistematizar os repertórios necessários à prática profissional, nos âmbitos da gestão de processos comunicacionais, da cultura organizacional e das inovações tecnológicas; d) 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; e) capacidade de realizar serviços de auditoria, consultoria e assessoria de comunicação de empresas; f) condições de atuar de forma qualificada em atividades de relações governamentais e de comunicação pública; g) habilidade para administrar crises e controvérsias, promovendo ações para a construção e preservação da imagem e da reputação das organizações (BRASIL, 2013, p. 3).

As tensões apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Relações Públicas (BRASIL, 2013) representam um desafio para a área e uma possibilidade de repensar o ensino superior. De acordo com a norma, cabe às Instituições de Ensino Superior a missão de formar novos profissionais para a sociedade, além de fomentar novas investigações, acerca da *práxis* da atividade, na sociedade brasileira. Contudo, cabe ressaltar que esses movimentos e tensionamentos de evolução da prática das áreas precisam ter amparo na relação teoria x *práxis*. Isto é, a ação dos agentes sociais deve pressupor uma vertente teórica.

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2001 e 2013, foi focada em dois aspectos do texto normativo: o perfil do egresso e as competências e habilidades necessárias. No primeiro aspecto, ao avaliar os dois documentos, percebe-se que as atuais diretrizes preveem a “[...] capacidade de liderança, negociação, tomada de decisão e visão empreendedora [...]” (BRASIL, 2013, p. 1). Esse é o principal destaque na análise comparativa entre os marcos.

A análise do aspecto das competências e habilidades, em ambas as Diretrizes (BRASIL, 2001, 2013), pressupõe que o texto de 2001 apresenta uma perspectiva mais funcionalista e dispõe as práticas que o profissional precisa realizar. Entretanto, a atual exige uma “[...] atuação profissional em consonância com os princípios éticos de comunicação para a cidadania [...]” (BRASIL, 2013, p. 1). Essa diferença respalda a noção de que as Diretrizes Curriculares Nacionais em vigência demandam a competência de um sujeito que saiba utilizar as técnicas de Relações Públicas, mas que seja, acima de tudo, um cidadão consciente, dentro dos princípios éticos, conforme preconiza Simões (1995). Ao estudar sobre os desafios da implantação das novas Diretrizes, Moura (2015) destaca que:

O egresso de 2002, impregnado de saberes fragmentados de variadas áreas para a sua formação, transforma-se em um profissional focado em Relações Públicas, em 2013, com capacidade para estabelecer interfaces com outros conhecimentos necessários a suas práticas multifuncionais. O encaminhamento de 2002 apontava para um movimento acadêmico que iniciava com aspectos gerais e derivava para questões específicas da profissão. A perspectiva de 2013 se apresenta de forma contrária: enfatiza o específico da profissão e, posteriormente, amplia-se para as questões abrangentes que podem contribuir às múltiplas demandas da sociedade atual, com as devidas apropriações teóricas, técnicas e práticas inerentes ao exercício qualificado de Relações Públicas (MOURA, 2015, p. 53).

Nesse momento, realiza-se o recorte que considera apenas as menções de perfil do egresso, e das competências e habilidades específicas, de cada texto legal. As categorias estão relacionadas com os estudos da excelência (GRUNIG, 2003, 2011, 2013), com a função política (SIMÕES, 1995, 2001, 2009) e com a teoria crítica e humanista (PERUZZO, 1986, 1998, 2013), e são apresentadas a seguir. As diretrizes contemplam práticas de Relações Públicas, dentro de ambientes organizacionais que demandam uma visão sistêmica e participativa. Nesse aspecto, a pesquisa expõe as similaridades com os estudos da excelência (GRUNIG, 2011), conforme o quadro a seguir.

Quadro 10 – Percepções dos Estudos da Excelência nas Diretrizes

Diretrizes	Trechos do Marco Normativo	Estudos da Excelência
Parecer nº 492/2001	Perfil do Egresso – administração do relacionamento das organizações com seus diversos públicos, tanto externos como internos.	A proposta da simetria nos relacionamentos da organização com seus mais diversos públicos.
	Competências – estabelecer programas de comunicação estratégica para criação e manutenção do relacionamento das instituições com seus públicos de interesse.	A referência de uma gestão orgânica, com baixa percepção mecanicista e funcionalista.
Resolução nº 02/2013	Perfil do Egresso – capacidade de liderança, negociação, tomada de decisão e visão empreendedora.	O aspecto da cultura participativa a ser estimulada em ambientes organizacionais.
	Competências – criatividade para gerar, executar e avaliar planos, programas, campanhas e projetos estratégicos de relações públicas, integrados às demandas organizacionais e da opinião.	Busca pela simetria e pela gestão eficaz e excelente, no contexto das organizações.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Grunig (2003, 2011, 2013) e nas Brasil (DCNs 2001, 2013).

O conceito de cultura participativa e simetria compõe a matriz teórica que orienta esta dissertação, ao respaldar os Estudos da Excelência (GRUNIG, 2011). Entende-se, então, todo o esforço deliberado para averiguar a simetria no relacionamento das organizações com seus públicos. Toda a *práxis* de Relações Públicas voltada para essa finalidade ajusta-se, *a priori*, na visão sistêmica de excelência.

Nesse sentido, destaca-se que o texto das atuais diretrizes (BRASIL, 2013) traz

aspectos muito mais relacionados ao mundo corporativo do que o primeiro (BRASIL, 2001). O documento em vigência retoma um perfil de egresso que tenha capacidade de liderança e visão empreendedora, características que não compunham o primeiro marco normativo. Evidente que as diretrizes foram construídas em contextos sócio-culturais distintos do país, e isso deve ser um fator a ser considerado, neste percurso hermenêutico. Entretanto, as divergências expõem uma evolução da área e, conseqüentemente, da sua *práxis* reflexiva.

A função política (SIMÕES, 1995, 2001, 2009) também pode ser observada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme o quadro a seguir.

Quadro 11 – Percepções da Função Política nas Diretrizes

Diretrizes	Trechos do Marco Normativo	Função Política
Parecer nº 492/2001	Perfil do Egresso – elaboração de diagnósticos, prognósticos, estratégias e políticas voltadas para o aperfeiçoamento das relações entre instituições, grupos humanos organizados.	O constructo da estética nas ações bem planejadas e bem executadas de Relações Públicas na gestão política organizacional.
	Competências – coordenar o desenvolvimento de materiais de comunicação, em diferentes meios e suportes, voltados para a realização dos objetivos estratégicos do exercício da função de Relações Públicas.	A proposta do conceito das relações de poder, mediando a influência entre os públicos e fazendo a gestão da comunicação organizacional.
Resolução nº 02/2013	Perfil do Egresso – percepção das dinâmicas socioculturais, tendo em vista interpretar as demandas dos diversos tipos de organizações e dos públicos.	O princípio da ética que busca a legitimidade da ação de Relações Públicas, com princípios e respeito às diversidades.
	Competências – interesse em desenvolver pesquisas, estratégias e políticas que favoreçam a interpretação qualificada da conjuntura sócio-organizacional.	A noção da ética e estética da prática de Relações Públicas, atuando na gestão política da comunicação organizacional.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Simões (1995, 2001, 2009) e Brasil (DCNs 2001, 2013).

No quadro acima, percebem-se resquícios da teoria da função política, em formações discursivas dos marcos normativos, especialmente no que tange à percepção da atuação da *práxis*, juntamente com a política organizacional. Os textos remetem à prática da área, voltada para as relações de poder, no composto das organizações e seus mais distintos públicos. Há destaque no perfil do egresso das Diretrizes atuais (BRASIL, 2013), em que a área precisa

estar atenta a todas as dinâmicas socioculturais, referendando, assim, o constructo da definição conceitual de Relações Públicas, dada por Simões (1995): a gestão da função organizacional política.

Dessa forma, percebe-se a função política, nas orientações do marco legal, em que há a premissa da prática de Relações Públicas em sistemas organizacionais. Quando o texto das primeiras diretrizes (BRASIL, 2001) cita o ato de coordenar, firma-se a *práxis* de gestão da comunicação, nos ambientes em que os sujeitos estão inseridos. Revelam-se mais dos constructos expostos por Simões (1995): os componentes e as técnicas e instrumentos. Para o autor, a área tem uma ação voltada à relação das organizações, grupos e pessoas, utilizando-se de diversos instrumentos de comunicação. Entretanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, 2013) também apresentam elementos de viés crítico e humanista. Assim, assemelham-se ao pensamento de Peruzzo (1986, 1998, 2013), que pressupõe o interesse público, na frente do interesse privado, como se caracteriza no quadro a seguir.

Quadro 12 – Percepções da Teoria Crítica e Humanista nas Diretrizes

Diretrizes	Trechos do Marco Normativo	Teoria Crítica e Humanista
Parecer nº 492/2001	Perfil do Egresso – habilidade em refletir a variedade e mutabilidade de demandas sociais e profissionais na área, adequando-se à complexidade e velocidade do mundo contemporâneo.	A perspectiva em que a harmonia social se torna um ativo importante da perspectiva crítica, pois objetiva que os públicos são variados e mutáveis.
	Competências – identificar a responsabilidade social da profissão, mantendo os compromissos éticos estabelecidos.	A noção de estímulo da participação social dos sujeitos envolvidos na <i>práxis</i> de Relações Públicas.
Resolução nº 02/2013	Perfil do Egresso – reflexão e crítica junto com os processos comunicativos, produzindo conhecimentos e práticas adequados às mudanças e demandas, sem perder a ênfase nos interesses da sociedade.	A proposta de harmonia e participação social, em que os interesses dos públicos e da sociedade estão à frente das demandas organizacionais.
	Competências – atuação profissional em consonância com os princípios éticos de comunicação para a cidadania, considerando as questões contemporâneas, voltadas para os direitos humanos e a sustentabilidade.	Estímulo ao empoderamento dos sujeitos, privilegiando uma comunicação voltada para a cidadania dos públicos com a participação social.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Peruzzo (1986, 1998) e Brasil (DCNs 2001, 2013).

No quadro acima, percebem-se características voltadas para a teoria crítica e humanista, exposta por Peruzzo (1986, 1998), no que tange à participação social. A intenção do marco normativo, em indicar um perfil de egresso crítico e responsável por uma visão da complexidade do mundo contemporâneo, revela uma premissa dessa vertente teórica, em que a *práxis* de Relações Públicas deveria não estar voltada apenas ao capital. Cabe pontuar que são pertinentes os trechos das Diretrizes que fazem menção à prática da responsabilidade social, seja qual for o espaço e/ou campo em que o sujeito estiver inserido.

Observa-se que as Diretrizes atuais (BRASIL, 2013) clareiam melhor os pressupostos da teoria crítica e humanista (PERUZZO, 1986, 1998), em que os processos comunicativos que fizerem parte do campo devem fundamentar hábitos e *práxis* mais reflexivas (VAZQUEZ, 1977). A leitura humanista, proposta nesta dissertação, é contemplada nesses trechos dos marcos normativos e a atividade é potencializada na sua atuação em favor da comunicação para a cidadania.

A possibilidade de colocar a *práxis* de Relações Públicas em primeiro plano reconfigura as Diretrizes e implementa um novo hábito no campo (BOURDIEU, 1983). Na tentativa de discutir teoricamente a evolução sócio-histórica dos marcos normativos, alguns trechos foram extraídos das Diretrizes Curriculares Nacionais, para análise comparativa com as três vertentes teóricas selecionadas na *práxis* de Relações Públicas. Essa análise sócio-histórica revela indícios de mudanças e aprimoramentos, no campo das Relações Públicas (BOURDIEU, 1983). As tensões e disputas existentes na esfera social alternam a percepção dos hábitos e práticas da área e, por si só, exigem um repensar da atividade. A *práxis* está diretamente ligada ao ensino da comunicação e esse é um aspecto de rediscussão para possíveis mudanças do campo. O movimento hermenêutico da análise formal e discursiva, na sequência, aborda a perspectiva dos sujeitos que lidam com o ensino das Relações Públicas.

5 A PERCEPÇÃO DA PRÁXIS DE RELAÇÕES PÚBLICAS

A sequência do percurso hermenêutico detém-se na análise dos trechos das falas dos docentes coordenadores de cursos de graduação em Relações Públicas, no Rio Grande do Sul. Cabe pontuar que, assim como mencionado anteriormente, na introdução, a parte empírica da dissertação está baseada em representantes de Instituições de Ensino Superior, com similaridades e aproximações na sua constituição e por uma questão de aproximação geográfica. Consideram-se então, neste momento, os trechos extraídos das respostas ao instrumento de pesquisa.

O corpus inicial foi constituído pelas representações das seguintes Instituições: PUCRS e UniRitter, da cidade de Porto Alegre; FEEVALE e UNISINOS, da Região Metropolitana de Porto Alegre, das cidades de Novo Hamburgo e São Leopoldo, respectivamente; e UNIPAMPA e UFMS/FW, do interior do Estado do Rio Grande do Sul, das cidades de São Borja e Frederico Westphalen, respectivamente. Com a etapa da leitura flutuante dos dados, conforme Bardin (1977), um novo critério foi aplicado para a seleção do *corpus*: as falas dos coordenadores provenientes das instituições de ensino do segmento privado, localizadas na cidade de Porto Alegre e da Região Metropolitana da Capital: a PUCRS, o UniRitter, a UNISINOS e a FEEVALE.

O curso de graduação em Relações Públicas da PUCRS completou 50 anos de existência em 2017. Considerado um dos cursos mais tradicionais do Rio Grande do Sul, está distribuído em oito semestres e é focado no relacionamento institucional. A coordenação fica a cargo de um docente com formação acadêmica na área de Relações Públicas e com titulação de doutorado. A instituição confessional está localizada na zona leste da capital gaúcha e possui um Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, com o desenvolvimento de pesquisas científicas na área.

O curso de graduação em Relações Públicas do UniRitter é o mais novo, dentre todas as Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul. O primeiro semestre letivo ocorreu em 2014, e a primeira turma de formandos colou grau em fevereiro de 2018. Ele apresenta o diferencial de ser o único curso a ter um conselho formado por entidades de segmentos do mercado, a fim de construir parcerias, em prol da qualificação do aluno. A coordenação está a cargo de um docente com formação acadêmica na área de Relações Públicas e com titulação de mestrado. A instituição está localizada na zona sul da capital gaúcha e o currículo é

estruturado em oito semestres.

O curso de graduação em Relações Públicas da UNISINOS mantém dois cursos em funcionamento, pois é o único do Brasil a ofertar a carreira na modalidade à distância e presencial. Ele compõe a Escola da Indústria Criativa e está localizado na cidade de São Leopoldo. A instituição comunitária possui um Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, mas as produções científicas são pouco direcionadas para a área de Relações Públicas. A coordenação está a cargo de um docente com formação acadêmica na área de Relações Públicas e com titulação de mestrado. A grade curricular possui oito semestres e, ao final, o discente escolhe disciplinas que formam uma trilha especializada na área.

O curso de graduação em Relações Públicas da FEEVALE é o mais antigo do Rio Grande do Sul e foi criado na época da ditadura militar. Ele já foi objeto de estudo de teses de doutorado na área e a instituição, de natureza comunitária, é referência para a cidade de Novo Hamburgo e região. A coordenação está a cargo de um docente com formação acadêmica na área de Relações Públicas e Jornalismo e com titulação de mestrado. A grade curricular possui oito semestres, na modalidade presencial, e apenas no turno da noite.

As informações foram extraídas dos portais institucionais de cada IES e alguns aspectos traçam possíveis características. Todas são universidades privadas. Contudo, destacam-se duas confessionais (PUCRS e UNISINOS) e uma comunitária (FEEVALE). Todas estão localizadas na Região Metropolitana de Porto Alegre e possuem características demográficas similares, no que tange ao público de alunos atendidos.

O *corpus* da pesquisa é constituído pelas falas extraídas das respostas dos coordenadores. Como são mulheres, as docentes estão denominadas nesta dissertação como Coordenadora A, Coordenadora B, Coordenadora C e Coordenadora D. Por questões éticas, a ordem de escolha dessa denominação foi aleatória, não se enquadrando, necessariamente, com a exposição de cada Instituição de Ensino Superior apresentada anteriormente.

A sistematização da apresentação das respostas se dá pela seguinte orientação: em um primeiro momento, são apresentadas as respostas de cada uma das perguntas do instrumento de pesquisa. Logo após, as formações discursivas extraídas são divididas em três eixos: a perspectiva humanista, a possibilidade educativa e a *práxis* educativa humanista.

Cabe salientar que, do material coletado e selecionado para cada eixo, emergem subcategorias definidas. O eixo da perspectiva humanista está dividido nas categorias *participação social e relações de poder*. O eixo da possibilidade educativa divide-se em a

simetria e a ética e estética. O eixo da práxis educativa humanista, uma síntese dos outros dois eixos, divide-se em harmonia social e cultura participativa. Após a apresentação da desconstrução do objeto empírico, a dissertação revela o seu movimento de interpretação e reinterpretção, no item denominado “Caráter educativo da práxis”.

A primeira questão do instrumento de pesquisa versa sobre a percepção da atividade de Relações Públicas com as disputas e forças nas práticas profissionais e acadêmicas. Todas as respostas consideradas nesta análise tiveram a percepção de que há uma tensão forte nesse campo e, especialmente, na interlocução entre as esferas profissionais e acadêmicas. A Coordenadora B, por exemplo, dividiu a sua resposta em dois aspectos: o campo profissional e a sua orientação de eficácia dada pelo mercado; e o campo acadêmico, que deveria voltar os seus esforços para o fortalecimento dos currículos de Relações Públicas, tornando-os mais unificados. A Coordenadora C, por sua vez, tem a percepção de que as disputas na área são similares a qualquer outro campo do conhecimento, de acordo com Bourdieu (1983). Contudo, pontua que o trabalho e a competência podem referendar os espaços conquistados pela área.

Entretanto, as respostas também tiveram percepções voltadas para as ações colaborativas e para a interdisciplinaridade da área. A Coordenadora D expôs a tendência do trabalho em colaboração com profissionais de outras áreas, o que agrega ao capital cultural das Relações Públicas, assemelhando-se ao que Bourdieu (1997) afirma. A Coordenadora A, por sua vez, revela que, apesar da evolução da área, conforme Kunsch (2002), é preciso aderir a um movimento contemporâneo da transdisciplinaridade, que o campo profissional exige aos egressos.

A segunda questão do instrumento de pesquisa aborda a percepção das práticas sociais incorporadas à *práxis* de Relações Públicas, na sociedade. Nesse quesito, as respostas têm uma aparente divergência, mas se interligam nos aspectos teóricos. A Coordenadora A expõe que o hábito puro da profissão não favorece o seu reconhecimento, enquanto a Coordenadora B entende que o *habitus* de Relações Públicas é voltado ao capital. A primeira reflete a transversalidade necessária para a *práxis* da área, e a segunda corrobora o perfil crítico e humanista exposto por Peruzzo (1986, 1998).

Entretanto, há dois olhares com posições negativas, no que tange ao *habitus* da área. A Coordenadora D acredita que o hábito ainda é incipiente, no que se refere às demandas sociais existentes na comunidade local e nacional. Nessa linha, a Coordenadora C expõe que o hábito

é fruto da prática, aliado à subjetividade de cada sujeito. Aqui, há uma possibilidade de rediscussão do conceito da reprodução da prática humana, exposto por Bourdieu e Passeron (2014), em que os indivíduos alicerçam suas práticas em movimentos de reproduções cotidianas, potencializando a disseminação de um novo *habitus* (BOURDIEU, 1983).

O terceiro questionamento contempla os saberes e a produção acadêmica e científica de Relações Públicas para uma contribuição à sociedade. Nesse aspecto, as respostas são diversificadas e emergem alguns pontos passíveis de reflexão. A Coordenadora D expõe que o capital cultural da área pode auxiliar a percepção e a escuta dos públicos, com vistas ao interesse social. Retoma-se, então, novamente, uma perspectiva crítica e humanista da atividade, conforme Peruzzo (1986, 1998, 2013), em que os saberes podem contribuir para a comunicação da cidadania.

O relacionamento exposto a olhares distintos das três vertentes teóricas de Relações Públicas pode ser considerado um dos maiores capitais culturais da área. A opinião da Coordenadora C vai nessa direção e ainda contempla que pode consolidar uma imagem, a partir do uso da informação concatenada com uma comunicação ética. Reafirma-se, aqui, um dos constructos da função política (SIMÕES, 1995, 2001, 2009), em que a ética é uma proposição para a legitimidade da ação da atividade.

A Coordenadora B, ao dialogar sobre o tema, expõe um desafio para as Relações Públicas, em direcionar o capital cultural da área em duas frentes: a comunicação estratégica dos movimentos sociais e a comunicação em governos de esquerda. Tal percepção está calcada nos princípios de base ética da pesquisa científica e acadêmica e apresenta-se como uma lacuna da atividade. Do ponto de vista do campo profissional, a docente retoma que uma *práxis* voltada para o pequeno empreendedor pode democratizar o acesso da sociedade ao universo das Relações Públicas. Aqui, referenda-se a visão empreendedora, exposta na atual diretriz curricular (BRASIL, 2013), em que o ensino deve orientar esforços para um novo perfil de egresso.

A produção científica, nos trabalhos de conclusão de cursos de graduação em Relações Públicas, é destacada positivamente, na percepção da Coordenadora A. Para a docente, a obrigatoriedade deles qualifica a formação profissional e apresenta um avanço frente às demais áreas da Comunicação Social, pois expressa uma garantia. Entretanto, um currículo mais transdisciplinar favoreceria a contribuição da área para a sociedade. Essa característica também é percebida no conceito da formação humanística, defendida por Freire (2013), no

momento em que o sujeito busca a possibilidade de transcender a cidadania e, para isso, necessita ter amplitude de conhecimentos.

A quarta questão do instrumento de pesquisa revela a possibilidade de reconhecimento da sociedade, a partir das práticas de Relações Públicas. Nesse quesito, há, novamente, respostas distintas, em um primeiro olhar, mas que se complementam, em uma análise teórica. A Coordenadora A reitera a sua percepção e defesa do aspecto da transdisciplinaridade da área como possibilidade do seu reconhecimento pela sociedade. Ela acredita que esse pode ser um diferencial da *práxis* de Relações Públicas, levando-se em consideração as demandas do mundo contemporâneo, percebidas na atual diretriz curricular (BRASIL, 2013).

A Coordenadora B argumenta que a distinção da área de Relações Públicas pode estar em um fortalecimento do discurso da área. Em uma relação com o conceito de *habitus* de Bourdieu (1983), exposto anteriormente, o discurso estaria vinculado à *práxis* e ao contexto social da atividade. Para a docente, é necessário que o sujeito reforce a retórica das Relações Públicas, na sua atuação, de forma a consolidar o reconhecimento. A academia, nesse aspecto, poderia contribuir com o estímulo da produção de análises críticas e com foco no comportamento dos grupos sociais, em um movimento de aprimoramento da prática no campo profissional.

O reconhecimento da sociedade surge à medida que as práticas respaldam resultados diferentes para as organizações. Esta é a percepção da Coordenadora C sobre a possibilidade da distinção das Relações Públicas. Para a docente, a renovação da *práxis* pode contribuir para a diferença, ao invés da reiteração de um discurso de defesa da área. Trata-se de uma nova percepção do *habitus* e de como ele pode inferir no capital cultural objetivado do sujeito, de acordo com Bourdieu (1997).

Os resultados no universo corporativo estão diretamente ligados às ações voltadas para as causas sociais. Esta é opinião da Coordenadora D, que propõe a aliança da *práxis* orientada, no universo das organizações, com os esforços voltados para o campo social. Há possibilidade de concatenar com a vertente teórica crítica e humanista, dialogada por Peruzzo (1986, 1998, 2013), que traduz a prática orientada para as demandas sociais, e não apenas voltada para o capital. Dessa forma, segundo a docente, a sociedade teria mais condições de reconhecer e distinguir as ações de Relações Públicas.

As próximas questões do instrumento de pesquisa versam sobre as diferentes vertentes teóricas da *práxis* de Relações Públicas, recortadas para esta dissertação. Para formar indícios

mais consistentes, a pesquisa relata, neste momento, as percepções de cada fonte sobre os aspectos de excelência, da função política e da perspectiva humanista, nas práticas da área para a sociedade. Cabe pontuar que as respostas contemplam o lugar de fala e o capital cultural (BOURDIEU, 1997) adquirido por cada docente, em toda a sua trajetória acadêmica e profissional. Todas as perguntas apresentam um preâmbulo que orienta a percepção de cada vertente teórica, e o questionário retoma as referências da dissertação. Logo, a análise está orientada em extrair as percepções sobre a vinculação da teoria com a *práxis* na sociedade.

A Coordenadora A analisa os estudos da excelência (GRUNIG, 2011) como um paradoxo, pois as configurações sócio-culturais brasileiras não premiam a existência de uma simetria nos relacionamentos organizacionais. De acordo com a docente, as práticas de Relações Públicas estão voltadas ao capital (PERUZZO, 1986; 1998) e, portanto, há um desafio em buscar outras “Relações Públicas” que pressuponham não apenas os interesses corporativos nas relações. Entretanto, sua opinião sobre a perspectiva crítica e humanista revela que elas evidenciam os conflitos, e não buscam a mediação. No que se refere à função política, o entendimento da coordenadora é que existe uma distorção entre a teoria e a prática, no campo profissional, pois os novos egressos não têm credenciais para uma atuação política, conforme preconiza Simões (1995, 2001, 2009).

Os estudos da excelência (GRUNIG, 2011) representam uma discussão descolada dos fatos, que colocam as políticas de comunicação como assimétricas, na visão da Coordenadora B. Contudo, a perspectiva da função política (SIMÕES, 1995, 2001, 2009) é a mais próxima do papel das Relações Públicas para a docente, pois ela reconhece os conflitos e as disputas nas interações sociais. O papel social da área é evidenciado na teoria crítica e humanista (PERUZZO, 1986, 1998), pois revela um propósito maior do que os ambientes organizacionais estimulam, na prática cotidiana.

A Coordenadora C expõe que a simetria dos relacionamentos, propostas pelos estudos da excelência (GRUNIG, 2011), precisa ser estudada e avaliada por cada sujeito. Aqui, a docente enfatiza as especificidades de cada organização, e a complexidade de cada cenário deve ser ponderado pelo profissional de Relações Públicas. Da mesma forma, as relações de poder, na esfera organização-públicos, conforme preconiza a função política (SIMÕES, 1995, 2001, 2009), necessitam ser incorporadas para a *práxis* dos planejamentos de comunicação. E o contraponto fica pela perspectiva crítica e humanista (PERUZZO, 1986, 1998), que propõe uma reflexão da atividade para caracterizar-se como humanista.

A falta de prática da dimensão da excelência no campo revela um potencial para o desenvolvimento dos estudos expostos por Grunig (2003, 2011, 2013), nas *práxis* de Relações Públicas, de acordo com a Coordenadora D. A vertente teórica da função política (SIMÕES, 1995, 2001, 2009) traduz-se como oportunidade da gestão estratégica da comunicação, nas relações de confiança e na mediação de conflitos. Nessa *práxis* política, é necessário ter empatia, especialmente nos processos de escuta, para apurar os interesses dos públicos e, assim, fundamentar uma perspectiva humanista, conforme Peruzzo (1986, 1998, 2013).

A oitava e última questão do instrumento de pesquisa trazia a possibilidade educativa da *práxis* de Relações Públicas para a sociedade, a partir de todas as suas peculiaridades. Para a Coordenadora A, há um vínculo relacionável, por entender que a área possui uma característica intersetorial e, por sua vez, a educação desafia a função mobilizadora. Essa percepção encontra enlace com o conceito de ato educativo (CABANAS, 1995), no sentido de que o processo ensino-aprendizagem se dá com a convergência de conhecimentos de diferentes campos e áreas.

A Coordenadora C expõe que a *práxis* de Relações Públicas, em tese, pode ter um caráter educativo. Porém, a percepção precisa ter consistência e a reflexividade pode se tornar uma característica que busca o aprendizado constante. A Coordenadora D argumenta que as práticas voltadas para educar os sujeitos refletem uma necessidade relativa ao interesse social. Concatenadas com o conceito da formação humanística (FREIRE, 2013), as respostas das docentes traduzem uma preocupação com as ações da área se relacionarem ao exercício consciente da cidadania.

O viés dialético e reflexivo da *práxis* (VAZQUEZ, 1977) está presente na resposta da Coordenadora B. Segundo a docente, é possível perceber um caráter educativo, mas o sujeito deve sempre refletir a favor de quem a prática se configura. Pelos princípios da teoria crítica e humanista (PERUZZO, 1986, 1998, 2013), as ações deveriam ser voltadas ao interesse público, o que nem sempre ocorre, devido à configuração sócio-econômica na qual as organizações – das quais o sujeito faz parte – estão inseridas no campo social.

A análise dessas percepções traduz os frutos da leitura flutuante do pesquisador sobre os dados coletados na pesquisa. Entretanto, para a eficácia do movimento hermenêutico e ancorado na técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), alguns trechos das falas são selecionados e categorizados em dois eixos: um voltado para a perspectiva humanista e outro, para a possibilidade educativa. Dessa forma, a categorização inicial deu-se com essa

orientação e o corpus de estudo apresentou material para compor uma perspectiva humanista e uma possibilidade educativa. Essas são as próximas subdivisões dessa percepção da *práxis*.

O movimento de decodificação (BARDIN, 1977) ocorreu com a extração de 32 trechos das falas das coordenadoras. Trata-se da formação discursiva de cada uma delas, em todas as oito questões do instrumento de pesquisa. Orientado pela designação de dois grandes eixos, apresentados anteriormente, cada um dos relatos foi alinhado de acordo com as similaridades e sob a lente da matriz teórica desta dissertação. Contudo, constatou-se a necessidade da criação de uma terceira categoria, que pudesse compor os trechos que reiteram percepções de ambos os eixos: o da *práxis* do relacionamento e interesse público.

A terceira subdivisão dos trechos extraídos surge da análise de alguns aspectos das falas que apresentam uma mescla entre a perspectiva humanista e a possibilidade educativa. Essas percepções evidenciam a *práxis* do relacionamento e seu diálogo com o interesse público. Sendo assim, com as três categorias, a dissertação contempla o movimento hermenêutico da interpretação e reinterpretação dos dados.

5.1 A PERSPECTIVA HUMANISTA

O eixo da perspectiva humanista norteia a leitura proposta nesta dissertação. Ancorada em Freire (2013), a pesquisa pretende estudar uma *práxis* de Relações Públicas, em que suas ações possam estar voltadas para a participação social, estimulando, assim, uma comunicação para a cidadania (PERUZZO, 1998). Cabe pontuar, ainda, que a pesquisa poderia estabelecer outros olhares. Contudo, essa foi a escolha do pesquisador, mediante os objetivos propostos e, em especial, com relação à interlocução com o ensino da comunicação, e a busca pela possibilidade do caráter educativo da área.

A sistematização desta análise utiliza os conceitos da formação humanística (FREIRE, 2013), da reprodução da prática humana (BOURDIEU; PASSERON, 2014) e da teoria crítica e humanista (PERUZZO, 1986, 1998) da *práxis* de Relações Públicas. Estes conceitos norteiam a análise desta categoria em busca de achados humanistas no *corpus* da pesquisa. Para clarear a categorização, o estudo apresenta as percepções humanistas, oriundas, neste movimento hermenêutico, das formações discursivas das coordenadoras, como no quadro a seguir.

Quadro 13 – Percepções Humanistas das Coordenadoras

Fonte	Formação discursiva
Coordenadora A	<p>“[...] a contradição das Relações Públicas como defensor das corporações, manipulando a opinião pública com verba que desequilibra essa ‘tal’ simetria”.</p> <p>“A teoria crítica não busca mediação de conflitos, ela busca evidenciar os conflitos e pela mobilização social dar força para ‘ganhar’ as disputas na sociedade dos oprimidos”.</p>
Coordenadora B	<p>“Percebo como válido, porém descolado da discussão sobre os fatores que, de fato, determinam políticas de comunicação que são (e ainda permanecerão) assimétricas”.</p> <p>“Ilumina o debate sobre o papel social da Comunicação e, nesse caso, das Relações Públicas”.</p>
Coordenadora C	<p>“Penso que o desafio do profissional de Relações Públicas é, primeiro, constituir-se como alguém que conhece, alguém que pensa, alguém que compreende o outro, mas também alguém que compreende as necessidades de manutenção das organizações.</p>
Coordenadora D	<p>“Acredito que, além de apresentar resultados concretos no mundo dos negócios com a prática da atividade [...], também justamente esta apropriação de ações voltadas a causas sociais pode contribuir para um maior entendimento e reconhecimento da sociedade para com a área das RP”.</p> <p>“Como oportunidade de o profissional, qualificado e capacitado, atuar e participar da gestão estratégica das organizações - na consolidação de mensagens, no estabelecimento de relações de confiança e na mediação de conflitos”.</p> <p>“No estabelecimento de processos de escuta e de relações de confiança, a partir da disponibilização e do tratamento da informação; na mediação de interesses; na antecipação aos conflitos e na mediação”.</p>

Fonte: elaborado pelo autor com base nas falas das coordenadoras

O quadro acima apresenta os relatos das coordenadoras que podem ser relacionados com a perspectiva humanista. A Coordenadora A e a B têm dois trechos atrelados neste eixo; a Coordenadora C possui um, enquanto a Coordenadora D tem três formações discursivas entendidas com um olhar humanista, nesta pesquisa. Em todos os recortes apresentados, há evidências de correlação com a formação de um sujeito capaz de inverter a lógica do seu *status quo*, de acordo com Freire (2013), ou seja, o seu estado atual.

As falas das coordenadoras reiteram percepções de conflitos ocorridos no campo profissional. A questão da simetria na comunicação das organizações (GRUNIG, 2011) contrapõem-se com a visão crítica (PERUZZO, 1986; 1998) na concepção da Coordenadora A, por exemplo. A dicotomia da situação dada pelo mercado, em que a *práxis* das Relações Públicas deve – ao mesmo tempo – defender a organização e olhar para os públicos,

inviabiliza a perspectiva teórica e configura relações assimétricas, como o exposto pela Coordenadora B. Os conflitos ainda estão dispostos na dimensão estratégica e holística da prática profissional, pois as suas mediações tornam-se um aspecto da *práxis* de Relações Públicas, de acordo com a opinião da Coordenadora D. A docente ainda afirma que os processos de escuta colaboram com a dimensão da empatia na atuação da área.

Dentro do viés humanista também, as falas das coordenadoras enfatizam o envolvimento da *práxis* de Relações Públicas com as causas sociais. A Coordenadora B expõe o papel social da atividade, reforçado pela perspectiva da alteridade, que ao colocar-se no lugar do outro, de acordo com a Coordenadora C, pode reconfigurar a sua prática. Esta percepção remete ao profissional que pode, ao mesmo tempo, interagir com premissas distintas – como os conflitos mencionados anteriormente – mas, mesmo assim, ter uma visão mais social. O envolvimento em causas sociais foi o destaque na fala da Coordenadora D, assim justificando uma possível *práxis* que se volte para a convergência dos objetivos organizacionais e das demandas da sociedade.

A ocorrência dessas formações discursivas tem relação com a questão da teoria crítica e humanista, exposta por Peruzzo (1986, 1998, 2013), em que todas as coordenadoras orientaram as suas respostas nesse sentido. Entretanto, há menções que são encontradas nas respostas sobre a percepção dos estudos da excelência (GRUNIG, 2011), o que dá indícios da possibilidade, a partir desse recorte, de um enlace da cultura participativa com a perspectiva humanista.

A Coordenadora D destaca em seu trecho de análise sobre as possibilidades de distinção social (BOURDIEU, 2007), e destaca as causas sociais como uma potencialidade de reconhecimento. A sua resposta tem resquícios da perspectiva humanista, pois a *práxis* de Relações Públicas, ancorada em Freire (2013), pode contribuir com a sociedade, no que tange à diminuição das desigualdades sociais. Trata-se de uma alternativa para que as práticas da área possam auxiliar o campo social e, assim, influenciar um novo *habitus* (BOURDIEU, 1983) da atividade.

Os relatos das coordenadoras revelam distintas abordagens sobre conflitos no campo profissional. Contudo, fazem referência a um conceito teórico exposto por Simões (1995, 2001, 2009), considerado um constructo da atividade: as relações de poder. Ancoradas na teoria crítica e humanista (PERUZZO, 1986; 1998), estas falas relacionadas às causas sociais são associadas ao conceito da participação social. Ao analisar as formações discursivas dentro

do eixo humanista, configura-se uma nova categorização. Os oito trechos extraídos das falas das coordenadoras são subcategorizados em dois aspectos: a participação social e as relações de poder. Para melhor visualizar o novo recorte, apresenta-se o quadro a seguir.

Quadro 14 – Categorias da Perspectiva Humanista

Categorias	Formação discursiva
Relações de Poder	<p>“[...] a contradição das Relações Públicas como defensor das corporações, manipulando a opinião pública com verba que desequilibra essa ‘tal’ simetria”.</p> <p>“A teoria crítica não busca mediação de conflitos, ela busca evidenciar os conflitos e, pela mobilização social, dar força para ‘ganhar’ as disputas na sociedade dos oprimidos”.</p> <p>“Percebo como válido, porém descolado da discussão sobre os fatores que, de fato, determinam políticas de comunicação que são (e ainda permanecerão) assimétricas”.</p> <p>“Como oportunidade de o profissional, qualificado e capacitado, atuar e participar da gestão estratégica das organizações - na consolidação de mensagens, no estabelecimento de relações de confiança e na mediação de conflitos”.</p> <p>“No estabelecimento de processos de escuta e de relações de confiança, a partir da disponibilização e do tratamento da informação; na mediação de interesses; na antecipação aos conflitos e na mediação”.</p>
Participação Social	<p>“Ilumina o debate sobre o papel social da Comunicação e, neste caso, das Relações Públicas.”</p> <p>“Penso que o desafio do profissional de Relações Públicas é, primeiro, constituir-se como alguém que conhece, alguém que pensa, alguém que compreende o outro, mas também alguém que compreende as necessidades de manutenção das organizações.”</p> <p>“Acredito que, além de apresentar resultados concretos no mundo dos negócios com a prática da atividade [...], também justamente esta apropriação de ações voltadas a causas sociais pode contribuir para um maior entendimento e reconhecimento da sociedade para com a área das RP.”</p>

Fonte: elaborado pelo autor com base nas falas das coordenadoras.

No quadro acima, os trechos são apresentados de acordo com a subcategorização, e não mais com a origem das suas fontes. A intenção é discuti-los e reunir mais subsídios para o movimento hermenêutico da reinterpretação. As formações discursivas do eixo humanista são contextualizadas pelas lentes da matriz teórica e agrupadas com percepções que emergem dos dados coletados.

O primeiro deles é a ocorrência de trechos que remetam às relações de poder, em algumas formações discursivas. Por vezes, os conflitos afloram da interlocução das fontes em

refletir sobre a *práxis* das Relações Públicas no campo, de acordo com Bourdieu (1983), e suas disputas e tensões. Entretanto, a noção também emerge das menções da prática de mediação de conflitos, caracterizando um enlace com a vertente teórica da função política, defendida por Simões (1995, 2001, 2009), em que os conflitos e as relações de poder são um dos constructos da atividade.

As diferentes percepções das relações de poder respaldam um *habitus* (BOURDIEU, 1983) recorrente da prática de Relações Públicas. O arcabouço teórico da área, recortado para a fundamentação teórica desta dissertação, revela ser uma possível *práxis* a ser refletida e incorporada ao capital cultural objetivado da área. Contudo, as ocorrências relacionadas aos conflitos do campo também são indícios para um repensar sobre as disputas e tensões.

A categoria denominada participação social, oriunda de Peruzzo (1986, 1998, 2013), também reúne trechos em que as coordenadoras refletem a importância do papel social e da *práxis* de Relações Públicas nas causas sociais. A atuação, nesse contexto, pode contribuir para a distinção social, defendida por Bourdieu (2007), e alcançar o reconhecimento da sociedade para a área. Essa análise contém indícios que, aliados com o referencial teórico, podem emergir na discussão com os objetivos da dissertação.

As relações de poder e a participação social tornam-se importantes aspectos da *práxis* de Relações Públicas. Além da relação com as vertentes teóricas, os conceitos são observados nas falas das coordenadoras ao pressuporem diferentes possibilidades para a prática da área. Os relacionamentos assimétricos – entre as organizações e seus mais diversos públicos – também podem ser contrapostos com a perspectiva humanista, em que o sujeito é voltado para as ações de participação social. A dicotomia entre o fazer profissional e o fazer social é referida nas falas das docentes e exposta como um contraponto para uma compreensão mais ampliada, além da visão funcionalista das Relações Públicas.

5.2 A POSSIBILIDADE EDUCATIVA

O eixo da possibilidade educativa está alicerçado no objetivo desta dissertação de compreender o caráter educativo na *práxis* de Relações Públicas. Para tanto, encontra no conceito da reprodução da prática humana (BOURDIEU; PASSERON, 2014) e na noção de ato educativo (CABANAS, 1995) as lentes teóricas para o olhar desta análise. Para clarear esta categorização, o estudo apresenta as possibilidades educativas, consideradas neste

movimento hermenêutico, oriundas das formações discursivas das coordenadoras, como no quadro a seguir.

Quadro 15 – Percepções Educativas das Coordenadoras

Fonte	Formação discursiva
Coordenadora A	<p>“A responsabilidade disso é da própria área que se preocupou nos fundamentos epistemológicos em demasia isoladamente, seguindo a contramão contemporânea, a transdisciplinaridade”.</p> <p>“A responsabilidade dessa tentativa de pureza da área é que nos coloca em desmerecimento pela sociedade”.</p> <p>“É com uma formação multi e trans que entendo que as Relações Públicas contribuirão para a sociedade”.</p> <p>“Talvez seja a mesma resposta da questão 3”.</p> <p>“Relações Públicas tem relação com a comunicação, mas também com a administração, com a psicologia, com a antropologia, com a educação e muito mais. Ela é mobilizadora e, para isso, precisa de aportes que não são da comunicação”.</p>
Coordenadora B	<p>“Acredito que fortalecer os currículos no sentido de fomentar o estudo e a pesquisa sobre aquilo que é central na profissão possa contribuir para delinear mais claramente o escopo de atuação, uma identidade e um discurso mais uno sobre RP”.</p> <p>“Percebo a prática de RP historicamente associada a organizações que dispõem de recursos para investimentos em comunicação”.</p> <p>“Oportunizar o acesso ao trabalho de RP a esse perfil de empreendedor é uma contribuição relevante e que se configura numa estratégia de resistência – mesmo que tímida – ao fato de que apenas uma elite empresarial pode contar com serviços de comunicação”.</p> <p>“O profissional de RP necessita fortalecer sua retórica, desenvolver com consistência seu discurso e posicionamento sobre temas relativos aos negócios e também à realidade que os cercam”.</p>
Coordenadora C	<p>“O que talvez tenhamos que pensar é se estamos ocupando plenamente os espaços que poderíamos ocupar”.</p> <p>“Cada profissional, como indivíduo, irá incorporar as práticas que têm mais relação com sua própria identidade, dentre aquelas que caracterizam a nossa sociedade atual”.</p> <p>“As práticas de Relações Públicas poderão contribuir para o reconhecimento da área quando de fato fizerem diferença para as organizações”.</p> <p>“Precisamos, isso sim, ter discernimento para compreender qual é o melhor formato da comunicação para uma organização específica, num determinado momento específico”.</p> <p>“A habilidade de avaliar as relações de poder na esfera organização-público é essencial para o profissional”.</p> <p>“Em tese, as práticas de Relações Públicas podem ter, sim, um caráter educativo. Porém, esse discurso precisa ter consistência”.</p>
Coordenadora D	<p>“Ainda incipiente no que se refere às demandas sociais (e frente às possibilidades) existentes na comunidade local e nacional”.</p> <p>“Com potencial para desenvolver-se”.</p>

Fonte: elaborado pelo autor com base nas falas das coordenadoras.

O quadro acima mostra os trechos extraídos das falas das coordenadoras que são relacionados às possibilidades educativas da *práxis* de Relações Públicas. A sistematização deste eixo encontrou 17 das 32 formações discursivas extraídas das falas das coordenadoras. Dessa forma, configura-se na reunião do maior número de trechos dos dados coletados e está presente na fala de todas as fontes.

A Coordenadora C possui seis das oito respostas enquadradas dentro do eixo educativo. Esse é um conteúdo importante nesta análise, assim como a Coordenadora D tem apenas dois trechos neste eixo. A Coordenadora C ressalta a importância de que as práticas possam contribuir para o reconhecimento da sociedade, e, que a *práxis* pode ter um caráter educativo, desde que haja consistência em seu discurso. Em contraponto, a Coordenadora D expõe que mesmo aquém das realidades sociais, as Relações Públicas podem ampliar e buscar um desenvolvimento das práticas no campo.

A maior parte das formações discursivas está nesse eixo e, no recorte, considerou-se a percepção orientada pelos requisitos que a atividade necessita para fundamentar-se no campo social. Em diversas respostas, pontuou-se que as Relações Públicas necessitam dialogar com outras áreas e aprimorar o seu *status quo*. Ancorada por Bourdieu e Passeron (2014), a análise entende que a reprodução da prática humana se torna um ativo potencial para o caráter educativo. Dessa forma, o entendimento de uma postura do sujeito em avaliar e refletir a sua própria *práxis* (VAZQUEZ, 1977) pode ser uma estratégia educativa da área.

As falas das coordenadoras remetem a uma *práxis* de Relações Públicas com uma característica interdisciplinar (PIAGET, 1973). A Coordenadora A foi enfática neste sentido, pois, para ela, uma formação com diferentes saberes, pode ser a maior contribuição da área para a sociedade. A docente ainda, ao refletir sobre as disputas e forças do campo, expõe que a atividade está na contramão da contemporaneidade. A Coordenadora C argumenta que o *habitus* (BOURDIEU, 1981) do sujeito é formado pela sua prática somada com a sua subjetividade. Neste aspecto, a transdisciplinaridade pode estar configurada na formação e na interação dos sujeitos no campo social.

As respostas das coordenadoras ainda dão conta de um aspecto importante no eixo educativo: a emergência de inovação na prática profissional. A Coordenadora B defende que novas *práxis* voltadas para os empreendedores podem ser uma contribuição da área para a sociedade. A Coordenadora C reforçou a sua fala e enfatizou que novos espaços devem ser apropriados pelas Relações Públicas. A docente alega que a distinção (BOURDIEU, 2007) da

sociedade virá através de um senso de renovação das atuações.

Outro aspecto que emerge das formações discursivas é a interdisciplinaridade que a área propõe. Nesse aspecto, o conceito de ato educativo, apresentado por Cabanas (1995), retoma a noção de que o aprendizado não se dá apenas em ambientes formais e escolarizados, mas está na interlocução humana no campo social. As menções de desafios para as Relações Públicas também são contempladas nesse eixo, em que a mudança proposta, mesmo que tímida, necessita de uma reflexividade e, portanto, torna-se uma possibilidade educativa.

A noção de interdisciplinaridade, exposta por Piaget (1973), e encontrada nas falas das coordenadoras, refere-se aos diferentes saberes e campos em que a prática profissional pode estar inserida. Uma *práxis* transdisciplinar, neste sentido, exige que conhecimentos de diferentes áreas se coloquem em um processo comunicacional de duas vias. Com esta ótica, ela é associada ao conceito de simetria (GRUNIG, 2011), em que os relacionamentos são primados por um diálogo de excelência. Nesse recorte de trechos das fontes, percebe-se a ocorrência acentuada de percepções em que há a necessidade das Relações Públicas de propiciar uma interlocução com outras áreas do conhecimento e, portanto, denomina-se uma subcategoria de simetria.

Ainda se destacam as ocorrências em que as docentes retomam a demanda de uma (re)invenção das práticas no campo profissional, e, então, denomina-se uma subcategoria de ética e estética. A noção de inovação apurada nas falas das coordenadoras revela a necessidade de repensar as práticas de Relações Públicas. Ao colocar-se em novos espaços e frentes de atuação, a *práxis* necessita de um cuidado com o seu fazer bem feito dentro dos princípios éticos. Desta forma, associa-se ao conceito de ética e estética, visto na teoria da função política (SIMÕES, 1995; 2001; 2009), e incorporado como um possível constructo da atividade. A união e convergência dos conceitos dos estudos da excelência com a teoria da função política refletem uma possível característica multifacetada da área, que busca unir diferentes perspectivas teóricas no campo social de atuação.

As formações discursivas do eixo da possibilidade educativa, se analisadas separadamente das demais, também dão subsídios para uma nova subcategorização. Assim como no subitem anterior, este é um movimento que pretende dar subsídios para a interpretação e reinterpretação e potencializar a análise desta dissertação. Para melhor visualização do novo recorte, a pesquisa apresenta o quadro a seguir.

Quadro 16 – Categorias da Possibilidade Educativa

Fonte	Formação discursiva
Simetria	<p>“A responsabilidade disso é da própria área, que se preocupou nos fundamentos epistemológicos em demasia isoladamente, seguindo a contramão contemporânea, a transdisciplinaridade”.</p> <p>“A responsabilidade dessa tentativa de pureza da área é que nos coloca em desmerecimento pela sociedade”.</p> <p>“É com uma formação multi e trans que entendo que as Relações Públicas contribuirão para a sociedade”.</p> <p>“Talvez seja a mesma resposta da questão 3”.</p> <p>“Acredito que fortalecer os currículos, no sentido de fomentar o estudo e a pesquisa sobre aquilo que é central na profissão, possa contribuir para delinear mais claramente o escopo de atuação, uma identidade e um discurso mais uno sobre RP”.</p> <p>“Percebo a prática de RP historicamente associada a organizações que dispõem de recursos para investimentos em comunicação”.</p> <p>“Cada profissional, como indivíduo, irá incorporar as práticas que têm mais relação com sua própria identidade, dentre aquelas que caracterizam a nossa sociedade atual”.</p>
Ética e Estética	<p>“Relações Públicas têm relação com a comunicação, mas, também, com a administração, com a psicologia, com a antropologia, com a educação e muito mais, ela é mobilizadora e, para isso, precisa de aportes que não são da comunicação”.</p> <p>“Oportunizar o acesso ao trabalho de RP a esse perfil de empreendedor é uma contribuição relevante e que se configura numa estratégia de resistência – mesmo que tímida – ao fato de que apenas uma elite empresarial pode contar com serviços de comunicação”.</p> <p>“O profissional de RP necessita fortalecer sua retórica, desenvolver com consistência seu discurso e posicionamento sobre temas relativos aos negócios e também à realidade que os cercam”.</p> <p>“O que talvez tenhamos que pensar é se estamos ocupando plenamente os espaços que poderíamos ocupar”.</p> <p>“As práticas de Relações Públicas poderão contribuir para o reconhecimento da área quando, de fato, fizerem diferença para as organizações”.</p> <p>“Precisamos, isso sim, ter discernimento para compreender qual é o melhor formato da comunicação para uma organização específica, num determinado momento específico”.</p> <p>“A habilidade de avaliar as relações de poder na esfera organização-público é essencial para o profissional”.</p> <p>“Em tese, as práticas de Relações Públicas podem ter, sim, um caráter educativo. Porém, esse discurso precisa ter consistência”.</p> <p>“Ainda incipiente no que se refere às demandas sociais (e frente às possibilidades) existentes na comunidade local e nacional”.</p> <p>“Com potencial para desenvolver-se”.</p>

Fonte: elaborado pelo autor com base nas falas das coordenadoras.

O quadro acima apresenta, assim como no subcapítulo anterior, as formações

discursivas desvinculadas das suas fontes de origem. Elas estão divididas em duas categorias, e, de acordo com as lentes da matriz teórica, trazem indícios para a interpretação e reinterpretação hermenêutica desta pesquisa. Trata-se de um agrupamento a partir de dois termos que emergem dos dados coletados: a simetria e a ética e estética.

O primeiro termo recorrente nas falas das fontes é a simetria, dialogada por Grunig (2003, 2011, 2013), em que a transdisciplinaridade está associada às possibilidades da área de Relações Públicas de realizar uma interlocução com outras áreas do conhecimento, a fim de reformular o seu *habitus* e readequar as forças e disputas do campo (BOURDIEU, 1983). Aqui, há um enlace com o conceito da reprodução da prática humana, exposta por Bourdieu e Passeron (2014), em que os sujeitos, através das práticas reiteradas, estabelecem um caráter educativo no seu cotidiano. Registra-se que, em um dos trechos, a simetria é apropriada como uma forma possível de distinção da sociedade para com a área, nos termos de Bourdieu (2007).

A segunda subcategoria do eixo da possibilidade educativa é denominada de ética e estética, conforme Simões (1995, 2001, 2009). Aqui, a pesquisa concentra todas as formações discursivas que propõem a necessidade de uma renovação da prática de Relações Públicas, seja por uma demanda do mundo contemporâneo ou por interferências do mundo corporativo. Destaca-se que dois trechos são extraídos do questionamento sobre a distinção social (BOURDIEU, 2007) da atividade, e, nesse aspecto, reitera-se a noção de um fortalecimento do discurso e de uma renovação da *práxis* para fazer a diferença, nos ambientes corporativos. A noção de inovação também está ligada, em alguns dados, com a necessidade de ocupar espaços no campo permeado por disputas e tensões. Esses indícios são recortes importantes para o movimento da interpretação e reinterpretação desta dissertação. Contudo, traduzem possibilidades de olhares sobre o caráter educativo da *práxis* de Relações Públicas.

A simetria, assim como a ética e estética, são aspectos importantes da *práxis* de Relações Públicas. A ocorrência de destaques de transdisciplinaridade e inovação para a prática profissional nas falas das coordenadoras ressalta a emergência de um possível repensar da área. Os saberes de outros campos do conhecimento, e o seu diálogo com a atividade, deve ser caracterizado pela simetria com uma via de mão dupla (GRUNIG, 2011). A reinvenção e a conquista de novos espaços para a área exigem uma cautela na sua execução. Portanto, não se caracteriza como apenas uma nova inserção, mas sim um acabamento ético e estético destas novas práticas. A possibilidade educativa reitera uma possível apropriação de novos saberes e,

assim, a reconfiguração da *práxis* de Relações Públicas.

5.3 A PRÁXIS EDUCATIVA E HUMANISTA

O presente recorte emerge dos dados coletados, que, ao dividir os trechos das falas das fontes entre os eixos humanista e educativo, encontra a necessidade de contemplar um bloco com percepções mistas – ou seja, que possuam características humanistas e educativas. Para tanto, o viés desse novo bloco é composto pela vertente teórica crítica e humanista (PERUZZO, 1986, 1998, 2013), e seu conceito de participação e harmonia social e a dimensão praxiológica, com os conceitos de campo e *habitus* (BOURDIEU, 1983). Cabe pontuar que os dados fazem emergir este eixo, apoiados pelo objetivo desta dissertação e pela lente da matriz teórica. Contudo, cabe pontuar que, mesmo não previsto no percurso metodológico inicial, esse conteúdo traz evidências para a discussão da *práxis* reflexiva.

Quadro 17 – Percepções da *Práxis* Educativa e Humanista

Fonte	Formação discursiva
Coordenadora A	“É um paradoxo: RPs formados não têm a credencial política para atuar como Simões preconiza, já quem não é e assume a área de comunicação organizacional vem com isso, sem precisar ter passado pela formação”.
Coordenadora B	“A perspectiva da função política é [...] realista, reconhece o conflito e a disputa como inerentes às relações sociais, sendo, portanto, uma visão sobre o que é, e não sobre o que deva ser num mundo idealizado para as Relações Públicas”. “Evidente que a natureza da profissão e suas atividades a habilitam a pensar estratégias que privilegiem o tom educativo, preocupado em despertar a consciência para algo, sensibilizar para uma ideia, levar a engajamento consciente e espontâneo”.
Coordenadora C	“Na minha opinião, a noção de relacionamento é a mais importante de nossa área e deveria ser o centro de todas as nossas discussões”.
Coordenadora D	“Parece haver uma tendência maior à colaboração e ao trabalho em conjunto, com vistas a melhores resultados para o todo e para os desafios profissionais”. “Também acredito que a atividade pode bem trabalhar a percepção, a escuta e a atenção de segmentos diversos de públicos para causas sociais, de minorias, etc. [...], são inúmeros os exemplos existentes de ações de comunicação que trazem resultados concretos para pleitos de interesse social”. “Tem propriedade para esclarecer e educar sujeitos – indivíduos e sociedade – para causas de interesse comum e para o exercício consciente da cidadania”.

Fonte: elaborado pelo autor com base nas falas das coordenadoras.

O quadro acima apresenta as formações discursivas contempladas no terceiro eixo da análise desta dissertação: o da *práxis* educativa e humanista. A sistematização reúne sete formações discursivas que contemplam as noções de uma *práxis* educativa e humanista recorrente e pertinente para as Relações Públicas. Destaca-se, novamente, que todas as coordenadoras apresentam falas para compor este novo eixo. Inclusive, a Coordenadora D possui três trechos nessa categorização. Trata-se da união das percepções extraídas das falas, que revelam similaridades entre os eixos humanista e educativo e, assim, compor um novo material de estudo, distinto dos demais. Como se percebe, há trechos de todas as coordenadoras. Destaca-se que a Coordenadora D tem três das suas oito respostas associadas a esse novo eixo que emerge dos dados coletados.

O eixo da *práxis* educativa e humanista propõe uma análise das falas das coordenadoras que envolvam a mistura dos demais eixos (educativo e humanista). Alguns trechos revelam noções da prática do relacionamento. Apesar de algumas divergências, as docentes alegam que esta pode ser um importante capital cultural (BOURDIEU, 1997) da atividade. A Coordenadora A expõe, ao analisar a função política, que os profissionais não possuem os aspectos defendidos por Simões (1995). A Coordenadora B alega que as disputas e conflitos do campo favorecem a *práxis* do relacionamento, pois ela se torna um diferencial para a área.

O eixo ainda contempla a noção do interesse público atrelado à *práxis* de Relações Públicas. A Coordenadora B, ao refletir sobre o caráter educativo da prática, alerta para a importância do trabalho voltado à consciência e sensibilização de ideias para a esfera pública. Contudo, é a Coordenadora D que reforça a vinculação do capital cultural (BOURDIEU, 2007) da atividade com o interesse social. A docente, quando questionada sobre a possibilidade educativa da área, alega ser possível pois o interesse social é fundamental na relação teórica/prática entre os campos da educação e da comunicação.

As percepções dão conta de uma possibilidade educativa aliada a um olhar humanista, em que o ato educativo (CABANAS, 1995) dialoga com a noção da formação humanística (FREIRE, 2013), assim como referenciado nos dois primeiros eixos. Outro aspecto importante é que as falas respaldam práticas do cotidiano dos sujeitos que compõem a área e citam, novamente, os conflitos e disputas, mas, dessa vez, dialogando com o relacionamento e com o interesse social. Aqui, há enlances com o conceito de capital cultural (BOURDIEU, 1997) e a forma como ele pode trabalhar a favor da distinção social (BOURDIEU, 2007).

A noção de relacionamento, apurada nas falas das coordenadoras, e discutida como um viés importante na *práxis* de Relações Públicas, associa-se ao conceito de cultura participativa (GRUNIG, 2011). Os estudos da excelência reforçam que a atuação da atividade no cenário organizacional deve privilegiar a participação de todos os sujeitos envolvidos e, assim, a prática deve envolver os públicos mediante diferentes estratégias de relacionamento.

A percepção do interesse público atrelado à *práxis* de Relações Públicas reitera a noção de que a atividade pode atuar em prol da harmonia social. Desta forma, associa-se ao conceito exposto por Peruzzo (1986; 1998), em que a dicotomia existente entre os interesses privados e públicos possa se dissipar e estabelecer uma relação mais justa. A área pode assumir práticas que fomentem a harmonia social e contribuam para a sociedade.

Esse eixo, assim como os dois anteriores, também tem a presença de um movimento de subcategorização, na tentativa de debruçar sobre as formações discursivas e agregar mais indícios para a discussão posterior. Para tanto, os trechos são divididos em duas categorias: uma que se refere ao relacionamento e outra que diz respeito ao interesse público. Para melhor visualização do recorte, a pesquisa apresenta o quadro a seguir.

Quadro 18 – Categorias da *Práxis* Educativa e Humanista

Fonte	Formação discursiva
Cultura Participativa	<p>“É um paradoxo: RPs formados não têm a credencial política para atuar como Simões preconiza, já quem não é e assume a área de comunicação organizacional vem com isso, sem precisar ter passado pela formação”.</p> <p>“A perspectiva da função política é [...] realista, reconhece o conflito e a disputa como inerentes às relações sociais, sendo, portanto, uma visão sobre o que é e, não, sobre o que deva ser num mundo idealizado para as Relações Públicas”.</p> <p>“Na minha opinião, a noção de relacionamento é a mais importante de nossa área e deveria ser o centro de todas as nossas discussões”.</p> <p>“Parece haver uma tendência maior à colaboração e ao trabalho em conjunto, com vistas a melhores resultados para o todo e para os desafios profissionais”.</p>
Harmonia Social	<p>“Evidente que a natureza da profissão e suas atividades a habilitam a pensar estratégias que privilegiem o tom educativo, preocupado em despertar a consciência para algo, sensibilizar para uma ideia, levar a engajamento consciente e espontâneo”.</p> <p>“Também acredito que a atividade pode bem trabalhar a percepção, a escuta e a atenção de segmentos diversos de públicos para causas sociais, de minorias, etc. [...], são inúmeros os exemplos existentes de ações de comunicação que trazem resultados concretos para pleitos de interesse social”.</p> <p>“Tem propriedade para esclarecer e educar sujeitos – indivíduos e sociedade – para causas de interesse comum e para o exercício consciente da cidadania”.</p>

Fonte: elaborado pelo autor com base nas falas das coordenadoras.

O quadro acima apresenta as formações discursivas desse novo eixo, categorizadas entre a *práxis* da cultura participativa e da harmonia social. Trata-se de olhares distintos, porém complementares, pois o primeiro reitera uma prática da área, enquanto o segundo, uma demanda do campo profissional. Os olhares desta análise estão presentes na matriz teórica desta dissertação e retomam a dimensão praxiológica e as tensões da sociedade.

Ao analisar a subcategoria da cultura participativa, destaca-se uma das formações discursivas que respaldou que ela é uma das práticas mais importantes das Relações Públicas. Nesse sentido, há um enlace com o conceito de capital cultural, exposto por Bourdieu (1997), em que a bagagem e os saberes da área compõem o seu *habitus* (BOURDIEU, 1983). A análise fica contemplada com a percepção de que essa *práxis* possa ser emblemática, na representatividade da área. Retoma-se a questão dos conflitos e disputas no campo e, conseqüentemente, das relações de poder. Porém, dessa vez, eles estão regidos pelas relações sociais e inseridos em um contexto no qual o relacionamento pode ser, também, uma possibilidade educativa na resolução de conflitos.

A harmonia social, enquanto subcategoria desse eixo, revela todas as demandas de um campo social, abordadas por Bourdieu (1983), em que as Relações Públicas estão inseridas. Das três formações discursivas selecionadas, duas relacionam-se com a possibilidade do caráter educativo, o que, em tese, alia o ato educativo da *práxis* às demandas sociais da comunidade local e nacional. Os dados coletados revelam que esta prática deve pressupor sempre o interesse público. Ou seja, a área pode – e deve – orientar seus esforços para as causas sociais, conforme Peruzzo (1986, 1998, 2013), tensionando para uma comunicação da cidadania.

A cultura participativa e a harmonia social são aspectos importantes da *práxis* de Relações Públicas. A emergência de apontamentos do relacionamento e interesse público para a atuação na área, nas falas das coordenadoras, ressalta um destaque para a reflexão da atividade. A busca pela participação dos sujeitos, através de relações de excelência, estimula uma cultura participativa (GRUNIG, 2011) no contexto das organizações. O eixo educativo e humanista desta análise ainda aponta que esta prática pode configurar a harmonia social, na medida em que os relacionamentos organizacionais possam defender os interesses públicos.

Esses recortes finalizam o movimento hermenêutico da análise formal discursiva e foram transcritos com possíveis interpretações de cada um dos trechos selecionados. Na sequência, esta dissertação concatena todos os indícios e reúne os achados da pesquisa com os

conceitos firmados na fundamentação teórica. Apresenta, também, um resgate dos indícios da interpretação da *doxa* e da análise sócio-histórica. A interpretação e a reinterpretação hermenêutica conduzem para a perspectiva do caráter educativo da *práxis* de Relações Públicas.

5.4 O CARÁTER EDUCATIVO DA *PRÁXIS*

Este subcapítulo traz todos os indícios encontrados na pesquisa, desde a interpretação da *doxa*, passando pela análise sócio-histórica e pela análise formal e discursiva. Ancorada na hermenêutica em profundidade (THOMPSON, 1995), a dissertação compreende a possibilidade educativa na *práxis* de Relações Públicas. Para tanto, elege uma leitura humanista da atividade, a partir da concepção do seu ensino de graduação. A matriz teórica traduz-se na lente que o pesquisador utiliza na análise, neste movimento de interpretação e reinterpretação.

As dimensões da praxiologia, exposta por Bourdieu (1983), dão esteio a toda a discussão apresentada e interage com os demais conceitos da matriz teórica. Ainda na interpretação da *doxa*, a pesquisa encontra dados para conceituar uma noção do campo (BOURDIEU, 1983) e dos sujeitos que o compõem. Segundo os dados do CONRERP 4ª Região, no que tange ao número de registrados ativos, e com base no número de Instituições de Ensino Superior em funcionamento, percebe-se uma dissonância clara no campo.

Neste aspecto, ancorados pela matriz teórica, a configuração de um capital cultural das Relações Públicas, segundo Bourdieu (1997), fica comprometido, e pode colocar em cheque o reconhecimento da área. As falas das coordenadoras apontam para uma possibilidade de simetria e transdisciplinariedade da *práxis*. Isso também implica, de certa forma, numa reconfiguração do campo social, e os sujeitos aderem a novos *habitus* na sua esfera social de ação. A esfera de um capital cultural objetivado (BOURDIEU, 1997) pressupõe todas as interações do campo que inferem no seu universo simbólico.

O segundo aspecto da interpretação da *doxa* é a existência da lei de regulamentação da profissão e sua aparente distinção social (BOURDIEU, 2007). A lei, por si só, já traz muitos elementos para a reflexão: um texto sucinto e sem o aprofundamento reflexivo da *práxis* de Relações Públicas, que, no entanto, é um marco para área. Sem dúvida, trata-se de um elemento que configura o campo (BOURDIEU, 1983) e afeta o *habitus* dos sujeitos envolvidos, mas ainda está aquém do reconhecimento que a sociedade deveria ter pela

atividade.

A análise da legislação mereceria uma pesquisa mais aprofundada, em especial por todo o contexto social da sua criação – nos anos da ditadura militar – e, assim, se reuniriam mais elementos para a discussão. Contudo, sua existência ainda apresenta distintos olhares e percepções na sociedade, mais evidenciados na Carta de Atibaia. O documento, construído há duas décadas, já apresentava aspectos que colocavam em risco a distinção (BOURDIEU, 2007) e o reconhecimento das Relações Públicas. Ainda que, à época da sua construção, a atividade não dispusesse de um arcabouço teórico, referendado na comunidade acadêmica, a carta sistematizou a percepção dos sujeitos envolvidos no campo profissional. Um dos seus signatários viria a consolidar-se como teórico, com a proposta da função política, defendida por Simões (1995, 2001, 2009), incorporada na fundamentação teórica desta pesquisa.

Nos relatos das falas das coordenadoras percebe-se a retomada dessa discussão, quando uma docente expõe que a área se preocupou, excessivamente, na sua defesa, mas se esqueceu do movimento da transdisciplinaridade – um reflexo do mundo contemporâneo. De fato, reiteram indícios de que o fato da existência da lei (BRASIL, 1967) não garante, necessariamente, um reconhecimento e distinção, exposta por Bourdieu (2007), por parte da sociedade. Esta transdisciplinaridade da área pode ser analisada com o conceito da simetria, dialogado por Grunig (2003, 2011, 2013), pois se trata de um caminho de duas vias. Ou seja, a atividade pode contribuir com os saberes de outras áreas e pode buscar novos conhecimentos para se retroalimentar.

Na esteira da análise sócio-histórica, a pesquisa depara-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, 2013) e suas contribuições para o ensino das Relações Públicas. Uma característica é o viés da transdisciplinaridade estimulada pelos marcos normativos, que, a partir de 2001, abandonam a política dos currículos mínimos e deveriam nortear o trabalho desenvolvido nas Instituições de Ensino. Os textos também se constituem como movimentos de aprimoramento da *práxis*, a partir de orientações para o ensino da área. O conceito da ética e da estética, defendido por Simões (1995, 2001, 2009), compõe esta análise, na medida em que as ações da área merecem um cuidado na sua execução e uma evolução nos marcos legais traduz essa preocupação.

O destaque fica com a redação das atuais Diretrizes (BRASIL, 2013), que traz aspectos diferentes e exigem um novo perfil do egresso, com capacidade de liderança e visão empreendedora. Ao analisar as falas das coordenadoras, essa temática não foi contemplada

explicitamente. Apenas um relato expõe a necessidade de democratizar o acesso da *práxis* da área com o trabalho voltado para o pequeno empreendedor. Ancorados por Bardin (1977), a ausência de um conteúdo configura-se num elemento de análise. Fica o questionamento de o quanto as novas Diretrizes Curriculares Nacionais estão incorporadas, de fato, e não apenas de direito, no ensino das Relações Públicas das instituições consultadas nesta dissertação.

O ensino da comunicação é o ponto de partida da análise da *práxis* das Relações Públicas, nesta dissertação. Parte-se do pressuposto que a formação pode impactar o campo social e pode ditar influências em novos *habitus* (BOURDIEU, 1983) cotidianos. Cabe, aqui, um elemento para a discussão do capital cultural incorporado, pois, segundo Bourdieu (1997), é na formação inicial que a bagagem e os saberes da área são apropriados pelos sujeitos. Logo, se o ensino não produz a mudança das Diretrizes, poderá não haver a possibilidade da alteração da prática.

Essas mudanças, de certa forma, rompem com o *status quo* do campo – dos currículos e da profissão –, na medida em que clareiam aspectos como o perfil do egresso e as competências e habilidades específicas. Porém, a perspectiva ainda é funcionalista, com um olhar voltado aos interesses do mercado. Nesse aspecto, há um elemento positivo. Contudo, a análise do marco normativo (BRASIL, 2013) denota uma *práxis* reiterativa (VAZQUEZ, 1977) – ou seja, estimula a repetição da prática, e não, necessariamente, a sua reflexão. Evidente que se trata de um texto legal, com especificidades e propriedades de orientar as Instituições de Ensino. Porém, a reflexão pode não ser estimulada nos sujeitos que interagem no campo profissional e acadêmico.

Ao evoluir no movimento hermenêutico, a etapa da análise formal e discursiva se fixou nas falas das coordenadoras, para o encaminhamento da interpretação e reinterpretação, detendo-se nas subcategorias criadas para sistematizar o material coletado. Entende-se que os conceitos apropriados pela matriz teórica possam orientar os procedimentos da análise. A primeira delas reúne diversas percepções sobre as relações de poder inerentes à área, seja pela prática nas suas mediações ou pelas disputas e tensões do campo (BOURDIEU, 1983). Entretanto, os trechos revelam que a ocorrência desse termo, na pesquisa, reitera possíveis contradições entre as vertentes teóricas apresentadas por esta dissertação.

Para algumas docentes, os estudos da excelência (GRUNIG, 2003, 2011, 2013) estabelecem um conflito com a prática do campo profissional. A simetria não se configura, necessariamente, em ambientes organizacionais que atendem a objetivos nem sempre

preocupados com o interesse público. Do ponto de vista das vertentes teóricas apresentadas, os estudos da excelência talvez tenham sido aqueles que mais se chocam com a realidade sócio-cultural que temos em nossa sociedade.

As falas também referendam as disputas enfrentadas no campo (BOURDIEU, 1983) e, de certa forma, expõem que essa não deve ser uma preocupação da área, devido a toda a sua trajetória. Em alguns trechos, fica claro que mais do que evidenciar as Relações Públicas, a sociedade precisa entender o seu capital cultural, em todas as instâncias: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado (BOURDIEU, 1997). No momento em que a atividade entregar alternativas diferenciadas e significativas para a sociedade, o reconhecimento e a distinção, conforme Bourdieu (2007), podem alterar o *modus operandi* da área.

A segunda categoria apresentada no estudo foi a da participação social, que emerge, ainda, no eixo humanista, mas possui reflexos no eixo da *práxis* educativa e humanista. Aqui, há uma possibilidade de *práxis* que vai na contramão do interesse voltado para o capital (PERUZZO, 1986, 1998, 2013). Percebem-se fortemente as contribuições da teoria crítica e humanista e, sobretudo, da visão do potencial que as Relações Públicas têm para a sociedade. Essa constatação atende ao pressuposto da pesquisa, em que a *práxis* não esteja voltada apenas para o mundo corporativo. Contudo, os relatos dão conta de que esse discurso precisa ser mais aprofundado e agregar ao capital cultural da atividade.

Outro aspecto elencado para as Relações Públicas trata da comunicação para a cidadania. Ademais das contribuições de Peruzzo (1986, 1998, 2013), a formação humanista (FREIRE, 2013) pressupõe que o sujeito possa inverter a lógica do seu *status quo*. E, mesmo que as contribuições de Paulo Freire sejam voltadas para o campo da educação, há uma conexão possível com a *práxis*, ao estimular que os sujeitos da esfera social possam ter uma postura emancipatória e libertadora.

A terceira categoria emergente no estudo refere-se à simetria, que pode ser concatenada com a transdisciplinariedade já referendada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013). A percepção das falas auxilia no entendimento de que ela pode reformular o *habitus* (BOURDIEU, 1983) e, nesta lógica, reconfigurar o campo social, para galgar uma futura – e possível – distinção social (BOURDIEU, 2007). Alguns trechos reiteram que as Relações Públicas devem fazer um movimento de abertura e, assim, conquistar novos espaços no campo profissional e acadêmico. Um relato expõe que o hábito puro da área não contribui para o seu reconhecimento, e é necessário, então, buscar novos

conhecimentos.

Ainda no eixo da possibilidade educativa, percebe-se, de forma expressiva, as falas relativas à ética e estética. Essa se configura na quarta categoria emergente, na pesquisa, e aborda um caráter de renovação da *práxis*, compondo, assim, um novo *habitus* (BOURDIEU, 1983) no campo. Ao refletir sobre o reconhecimento da área, algumas docentes posicionaram-se a favor de que é necessário mostrar resultados e ter uma postura reflexiva para fazer a diferença na sociedade. A concepção de inovação também respalda a apropriação de novos espaços para as Relações Públicas, percebendo que a sociedade tem outros aspectos diferentes da época da sua regulamentação (BRASIL, 1967).

A quinta categoria refere-se à cultura participativa, entendida como uma *práxis* recorrente e relevante para a área. Dentro do eixo da *práxis* educativa e humanista, as menções sobre o relacionamento têm percepções de que, ao mesmo tempo, há aspectos educativos e humanistas. Os relatos dão conta de que ele possa ser um dos capitais culturais mais expressivos da área na contribuição com a sociedade. Além disso, há um vínculo do termo com o capital cultural objetivado (BOURDIEU, 1997), em que as interações do campo podem firmar o universo simbólico dos sujeitos.

A sexta categoria, também pertencente ao eixo da *práxis* educativa e humanista, a harmonia social, reitera a percepção do conceito de campo (BOURDIEU, 1983) e todas as suas possibilidades de interações. Ancorada na vertente teórica crítica e humanista (PERUZZO, 1986, 1998), a prática de Relações Públicas seria voltada para o capital. Entretanto, há espaço para que a *práxis* seja direcionada para os interesses públicos. Referenda-se, então, um possível papel social para a área. Cabe pontuar que essa percepção foi muito recorrente, nos trechos extraídos dos dados coletados com as coordenadoras de curso.

A possibilidade de um caráter educativo da *práxis* de Relações Públicas emerge como possível, nas falas das coordenadoras, aliada aos cruzamentos teóricos, sendo discutida ao longo da dissertação. A convergência dos aspectos teóricos da comunicação e da educação, somada com a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais da área, ofertam subsídios para a dissertação do tema. Retoma-se nesta análise a matriz teórica da pesquisa com as contribuições do campo e do objeto empírico. A síntese da discussão proposta está contemplada na figura a seguir.

Figura 3 – Diagrama do caráter educativo da *práxis* de Relações Públicas



Fonte: elaborado pelo autor (2018).

A figura acima sintetiza os conceitos discutidos e apresentados nesta dissertação. Trata-se de uma evolução da matriz teórica, com as contribuições dos dados empíricos. A intersecção da dimensão praxiológica e da formação humanística configura-se como o ensino humanista da área, e o viés interdisciplinar está presente na praxiologia da área de Relações Públicas. A união das dimensões configura o caráter educativo e, somado com as interfaces, refletem as palavras que apóiam as subcategorias. Nos trechos das falas do corpus de pesquisa evidencia-se a presença da palavra transdisciplinar, conflitos, inovação, interesse público, causas sociais e relacionamento, interligando-se com a simetria, as relações de poder, a ética e a estética, a harmonia social, a participação social e a cultura participativa, respectivamente.

O ensino é o ponto de partida para constituir o capital cultural da área, conforme Bourdieu (2007). Este, por sua vez, reconfigura a *práxis* de Relações Públicas, a partir de distintas perspectivas teóricas. As práticas cotidianas, quando tensionadas de forma reflexiva, podem reorganizar os *habitus* no campo (BOURDIEU, 1983). O caráter educativo da *práxis*, plenamente relacionável e aceito pelo objeto empírico da pesquisa, ao estabelecer ligação e propor simetria com saberes de outras áreas do conhecimento, pode atingir a distinção social. O ciclo do diagrama encerra-se com o enlace do reconhecimento com o ensino, em um processo cíclico e contínuo.

Entretanto, pressupor uma nova *práxis* – voltada para o seu caráter educativo – exige uma reanálise do ensino e, conseqüentemente, do seu arcabouço teórico. Encontram-se, em alguns trechos das falas das coordenadoras, menções de que a academia e o mercado vivem como polos isolados e distantes. Dessa forma, um novo papel social para as Relações Públicas pode caracterizar uma nova opção de atuação e de sentido da área para a sociedade.

A dimensão praxiológica, exposta por Bourdieu (1983), muito presente neste estudo, traz um dos conceitos mais repetidos, ao longo desta dissertação: o capital cultural. Ao apropriar esse conceito para a *práxis* de Relações Públicas, a pesquisa apresenta uma releitura do termo, partindo de todo o trajeto hermenêutico. Os achados referentes ao capital cultural (BOURDIEU, 1997) e sua provável aplicação à *práxis* de Relações Públicas fundamentam um novo olhar no campo teórico da área – um enlace capaz de oportunizar uma discussão entre os pares sobre como os saberes e a produção científica e profissional da atividade pode contribuir para a sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de um estudo com a convergência dos campos da educação e da comunicação respalda a necessidade de um caráter educativo da *práxis* de Relações Públicas. Os saberes tornam-se, cada vez mais, transversais, especialmente para a área de Relações Públicas, que, por sua natureza, tem diversos constructos (SIMÕES, 1995, 2001, 2009) na prática da função organizacional. O relacionamento, considerado pelos achados desta pesquisa como o capital cultural (BOURDIEU, 1997) mais recorrente da área, prevê uma interlocução com sujeitos das mais variadas formações. Logo, é importante conjugar esses aspectos em produções científicas.

O problema de pesquisa desta dissertação está centrado em como a *práxis* de Relações Públicas, sob a perspectiva humanista da formação, pode configurar um caráter educativo e, assim, contribuir para a atividade na sociedade. O presente estudo apresenta o interesse na compreensão das possibilidades de um caráter educativo na *práxis* de Relações Públicas, sob o ponto de vista da perspectiva humanista da formação. O percurso metodológico adotado – a hermenêutica em profundidade – exigiu alguns movimentos para a discussão do tema. O entendimento da dimensão praxiológica sobre o campo acadêmico e profissional, a reflexão sobre as contribuições da educação humanista, a contextualização da *práxis* de Relações Públicas, sob diferentes olhares teóricos, foram os passos deste trajeto. Os marcos legais e normativos e, posteriormente, as falas de docentes da área, que exercem a coordenação de cursos de graduação – ou seja, tornam-se líderes no contexto das disputas e forças do campo –, foram elencados para relatar a realidade.

O movimento de interpretação e reinterpretação das falas das coordenadoras mostra que é possível um caráter educativo da *práxis* de Relações Públicas. Para tanto, ela necessita ser essencialmente reflexiva, isto é não ser calcada apenas na reiteração ou no simples ato de reprodução. Desta forma, se configura um desafio para o campo acadêmico, especialmente para o ensino de graduação na área, uma vez que a prática, na sociedade, só se altera quando a formação proporciona a convergência de novos saberes, aliados aos tensionamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Os conceitos da dimensão praxiológica, extraídos das obras de Bourdieu (1983, 1997, 2007), tornam a discussão mais fundamentada, sob o ponto de vista sociológico, pressupondo que as Relações Públicas se constituem num campo com forças e disputas. Nele, os sujeitos

reiteram seus *habitus*, formando e reconstituindo o seu capital cultural e buscam alcançar uma distinção social, ou seja, um reconhecimento da sua prática. Por mais que esses conceitos estejam fora do alcance – e apropriação – de muitos dos agentes do campo, respaldam uma possível percepção de que a área necessita ainda de um reconhecimento, e, especialmente, de distinção frente à sociedade. Cabe salientar a importância dos aspectos culturais da *práxis*, pois entende-se que o capital cultural dos diferentes sujeitos influencia a sua percepção sobre a área. A inovação do campo, então, pode estar diretamente associada à formação inicial, e a todos os saberes adquiridos na interação dos atores sociais.

A possibilidade educativa, apresentada nesta dissertação, também abarca a necessidade de uma transdisciplinaridade (PIAGET, 1973) e simetria de saberes. A evidência encontrada nas falas das coordenadoras mostra que as Relações Públicas necessitam buscar novos conhecimentos para aprimorar as suas práticas e, assim, aplicar a reflexividade na sua *práxis*, proposta por Vazquez (1977). Esse desafio já compõe o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), sendo considerado uma importante contribuição do marco normativo. O estímulo a uma formação que busque convergências com outros campos do conhecimento, e forme um perfil de egresso com competências múltiplas, amplia o escopo da *práxis* no campo. Contudo, é necessário refletir mais sobre até que ponto é incorporado pelo ensino de graduação, e como as Instituições de Ensino Superior estão se movimentando a este respeito. Trata-se de uma outra possibilidade de estudos a ser explorada no campo do ensino da comunicação, especialmente das Relações Públicas.

O ensino de graduação em Relações Públicas tem um papel especial nesta dissertação. Considerado como o ponto de partida para um diálogo sobre a *práxis* da área, na sociedade, o referencial teórico evidencia que a possibilidade educativa requer um constante olhar para o ensino. Afinal, a mudanças das práticas terão maior possibilidade de serem assertivas se o movimento iniciar pelo campo acadêmico, no ato de aproximação e estreitamento de relações.

Na busca por outros campos, a atividade necessita vislumbrar melhor o seu papel social. Afinal, a leitura humanista reflete que os relacionamentos pressuponham o uso da empatia. Dos textos normativos até as formações discursivas das coordenadoras, percebe-se a ocorrência do papel social das Relações Públicas. Desvincular-se do viés voltado ao capital (PERUZZO, 1986, 1998, 2013) torna-se um desafio – ainda – importante para os sujeitos da área. As possibilidades de reconhecimento da sociedade podem surgir, de forma mais efetiva, quando a atividade fizer a diferença e propiciar novos resultados.

A discussão do capital cultural pode ser uma contribuição para a área, pois aproximar os saberes e a produção científica das Relações Públicas com a sociedade é uma necessidade percebida há mais de duas décadas, desde a Carta de Atibaia. Trata-se de uma leitura do conceito, apropriado da realidade apurada no campo, dialogando com os demais referenciais teóricos. Os diferentes estágios configuram-se como fases em que a área pode estar presente de forma distinta no campo, interagindo com as forças e as disputas – inerentes da esfera social –, mas, acima de tudo, fundamentando novos *habitus*, em busca de um reconhecimento e uma distinção, frente aos demais campos do conhecimento científico e do mercado profissional.

A praxiologia da área de Relações Públicas é refletida a partir de distintas vertentes teóricas e empiricamente questionada a docentes que exercem a coordenação de cursos de graduação no estado do Rio Grande do Sul. A análise do material constitui três eixos para a sistematização dos dados: um com a perspectiva humanista, que visa contemplar os olhares sociais da *práxis*; um com a possibilidade educativa, que discute a educação humanista; e um com a *práxis* educativa e humanista, que abrange percepções dos dois primeiros eixos.

O eixo da perspectiva humanista é contemplado com as falas que associam ideias de causas sociais. A noção do papel social das Relações Públicas e o seu viés reflexivo potencializam a dimensão humanista da atividade. A distinção e o reconhecimento da sociedade pode estar presente nos seus resultados e no envolvimento com as demandas dos públicos em que o sujeito está inserido. O conceito de participação social (PERUZZO, 1986; 1998) fica evidenciado neste recorte do conteúdo pesquisado.

Os conflitos e disputas presentes no campo (BOURDIEU, 1983) de atuação também formam o eixo humanista. Apesar da percepção das políticas de comunicação assimétricas, as coordenadoras respaldam que a mediação de conflitos – e suas possíveis resoluções a partir do relacionamento – podem reafirmar um caráter humanista para a *práxis* de Relações Públicas. O conceito das relações de poder (SIMÕES, 1995) é apropriado neste eixo e evidencia a função política da prática.

O eixo da possibilidade educativo é composto pelos relatos de transdisciplinaridade (PIAGET, 1973). A noção de que a área necessita de diferentes saberes para alicerçar novas práticas compõe um olhar de reflexão deste estudo. De acordo com o material empírico, a *práxis* necessita pressupor uma simetria entre distintos conhecimentos num movimento similar ao dos estudos da excelência (GRUNIG, 2011). A via de mão dupla – apresentada nas

vertentes teóricas – pode ser apurada na relação dos saberes das Relações Públicas com outros campos.

A possibilidade educativa, de acordo com o objeto empírico, ainda é caracterizada pelo senso de inovação das práticas. A noção de uma renovação fica condicionada a uma avaliação mais apurada da simetria dos relacionamentos. O fortalecimento do discurso da *práxis* de Relações Públicas fica atrelado à execução bem elaborada e bem planejada. Novos espaços precisam ser apropriados e, neste sentido, o conceito da ética e da estética (SIMÕES, 1995) fica evidenciado na análise.

O terceiro eixo de análise, ao compor a união dos olhares anteriores, apresenta uma possibilidade de *práxis* educativa e humanista. A atuação voltada para os interesses públicos fica evidenciada nas falas das coordenadoras, assim como a noção de que a harmonia social (PERUZZO, 1986; 1998) faz com que a prática contribua para a sociedade. O caráter educativo das Relações Públicas fica atrelado ao seu papel social na atuação em diferentes contextos sociais.

A *práxis* educativa e humanista fica evidenciada pelo relacionamento – considerado como o maior capital cultural (BOURDIEU, 1997) pelas falas das coordenadoras – e, assim, configurando uma cultura participativa (GRUNIG, 2011). A colaboração e o trabalho em conjunto com outras áreas podem contribuir com a distinção da prática perante a sociedade. A noção de uma praxiologia que privilegia a participação dos sujeitos e a interação com outros campos apresenta-se como um dos achados desta dissertação.

O movimento hermenêutico possibilitou a construção de um diagrama com os conceitos teóricos para refletir teoricamente as práticas de Relações Públicas. Com a contextualização e análise sócio-histórica da área, aliados com o material empírico desta pesquisa, percebe-se que o diagrama final expõe uma evolução dos pressupostos teóricos. Entende-se diferentes facetas praxiológicas para a atividade e distintas contribuições de seu capital cultural para a sociedade.

Por fim, estas considerações são encaradas como finais, mas neste escopo da pesquisa. Isso porque um estudo sobre o campo das Relações Públicas merece ter maior amplitude com distintos olhares. Esta dissertação tenta compreender a possibilidade educativa, e os indícios apurados remetem a novas reflexões e questionamentos. O processo dialético da educação, assim como preconiza Freire (2013), torna o indivíduo mais ativo, no contexto em que está inserido. Dessa forma, esta proposta não acaba e nem elimina outros possíveis olhares. Muito

pelo contrário: o que se deseja é abrir um caminho novo para mais pesquisas que possam dar fôlego a uma área que necessita se reinventar. O caráter educativo da *práxis* de Relações Públicas está diretamente relacionado à sua atuação – os relacionamentos podem ser atos educativos –, e, potencializado pela leitura humanista, pode promover um repensar do ensino da atividade.

REFERÊNCIAS

- BALDISSERA, R. Comunicação Organizacional na perspectiva da complexidade. **Revista Brasileira de Comunicação Organizacional e Relações Públicas – Organicom**, São Paulo, v. 6, n. 10/11, 2009. Disponível em: <<http://revistaorganicom.org.br/sistema/index.php/organicom/article/view/194/294>>. Acesso em: 23 set. 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS FILHO, Clóvis; BELIZÁRIO, Fernanda Branco. O enigma sistêmico das relações públicas como expressão da fragilidade de sua doutrina. In: BARROS FILHO, Clóvis (Org.). **Ética e comunicação organizacional**. São Paulo: Paulus, 2007. p. 93-110.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- _____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.
- _____. **Lições de aula**. São Paulo: Ática, 2003.
- _____. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Mexico: Siglo Veinteuno, 1997.
- _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.
- _____. Trabalhos e projetos. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983a. p. 38-45.
- _____. Esboço de uma teoria prática. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983b. p. 46-81.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Maria Regina Zamith. **Comunicação e educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker, 2001.
- BRASIL. Resolução CNE/CES nº 2 de 27 de setembro de 2013. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Relações Públicas. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2013.
- _____. Parecer CNE/CES nº 492 de 03 de abril de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2001.
- _____. Lei nº 5.377 de 11 de dezembro de 1967. Disciplina a profissão de Relações Públicas

e dá outras providências. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1967.

CABANAS, Jose Maria Quintana. **Teoria de la educación: concepción antinómica de la educación**. Madri: Editorial Dykinson, 1995.

CASANOVA, Pablo Gonzalez. Interdisciplinaridade e complexidade. In: CASANOVA, Pablo Gonzalez. **As novas ciências e as humanidades: da academia à política**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006, p. 11-64.

CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. **Escritos de educação: Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CONFERP. Resolução Normativa nº 43 de 24 de agosto de 2002. Define as funções privativas dos profissionais em Relações Públicas. **Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas**, Brasília, 2002.

DEMO, Pedro. **A educação do futuro e o futuro da educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DURKHEIM, Émilie. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

FARIAS, Luiz Alberto de. Planejamento e estratégia: bases do trabalho em relações públicas. In: FARIAS, Luiz Alberto de (Org.). **Relações Públicas estratégicas: técnicas, conceitos e instrumentos**. São Paulo: Summus, 2011. p. 51-60.

FERRARI, Maria Aparecida. Uma leitura crítica da comunicação e das relações públicas no Brasil e na América Latina. In: GRUNIG, James E; FERRARI, Maria Aparecida; FRANÇA, Fábio (Org.). **Relações Públicas: teoria, contexto e relacionamentos**. 2. ed. São Caetano do Sul: Difusão, 2011. p. 153-174.

_____. Relações públicas contemporâneas: a cultura e os valores organizacionais como fundamentos para a estratégia da comunicação. In: KUNSCH, Margarida M. Krohling (Org.). **Relações públicas: história, teorias e estratégias nas organizações contemporâneas**. São Paulo: Saraiva, 2009.

FRANÇA, Fábio. Gestão de relacionamentos corporativos. In: GRUNIG, James E.; FERRARI, Maria Aparecida; FRANÇA, Fábio. **Relações Públicas: teoria, contexto e relacionamentos**. 2. ed. São Caetano do Sul: Difusão, 2011. p. 209-269.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e prática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GRUNIG, James E.; HUNT, Toddy. **Managing Public Relations**. 1. ed. Orlando: Holt Rinehart & Winston, 1984.

GRUNIG, James E. A strategic management approach to reputation relationships and publics: the reserch heritage of the excellence theory. Jeong-Nam Kim, Chun-ju Flora Hung-Baesecke, Sung-Un Yang, and James E. Grunig. In: CARROLL, Craig E. **The Handbook of Communication and Corporate Reputation**. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2013. p. 197-212.

_____. Uma teoria geral das Relações Públicas: quadro teórico para o exercício da profissão. In: GRUNIG, James E.; FERRARI, Maria Aparecida; FRANÇA, Fábio (Org.). **Relações Públicas: teoria, contexto e relacionamentos**. 2. ed. São Caetano do Sul: Difusão, 2011. p. 15-124.

_____. A função das relações públicas na administração e sua contribuição para a efetividade organizacional e societal. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 24, n. 39, p. 67-92, jan./jun. 2003.

HALL, Richard. **Organizations: structures, processes, and outcomes**. 5. ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1991.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling (Org.). **Comunicação Organizacional: histórico, fundamentos e processos**. v. 1. São Paulo: Saraiva, 2009.

_____. Propostas pedagógicas para o curso de relações públicas: análises e perspectivas. In: PERUZZO, Cicília Maria Krohling; SILVA, Robson Bastos da (Orgs.). **Retrato do ensino e comunicação no Brasil**. São Paulo: INTERCOM; Taubaté: UNITAU, 2003. p. 45-62.

_____. História das Relações Públicas no Brasil: retrospectiva e aspectos relevantes. **Revista Idade Mídia**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 120-125, nov. 2002. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/3409451-Historia-das-relacoes-publicas-no-brasil-retrospectiva-e-aspectos-relevantes.html>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

LOYOLA, Maria Andréa. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MARCONDES FILHO, Ciro. **O rosto e a máquina: o fenômeno da comunicação visto pelos ângulos humano, medial e tecnológico: nova teoria da comunicação**. v. 1. São Paulo: Paulus, 2013.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MATOS, Heloiza. **Capital social e comunicação: interfaces e articulações**. São Paulo: Summus, 2009.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial**. Petrópolis:

Vozes, 1999.

MELO, José Marques de. A batalha da qualidade no ensino de comunicação: novos (antigos) desafios. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling (Org.). **Ensino de comunicação: qualidade na formação acadêmico-profissional**. São Paulo: ECA-USP/Intercom, 2007. p. 33-42.

MOURA, Cláudia Peixoto. Os desafios da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais no curso de Relações Públicas. In: ALMEIDA, Fernando Ferreira; SILVA, Robson Bastos da; MELO, Marcelo Briseno Marques de (Orgs.). **O ensino de comunicação frente às Diretrizes Curriculares**. São Paulo: INTERCOM, 2015. p. 46-65.

_____. Fragmentos da história do ensino das Relações Públicas no Brasil. In: MOURA, Cláudia Peixoto (Org.) **História das relações públicas: fragmentos da memória de uma área**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 688-694.

_____. Padrões de qualidade no ensino de comunicação no Brasil. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling (Org.). **Ensino de comunicação: qualidade na formação acadêmico-profissional**. São Paulo: ECA-USP/Intercom, 2007. p. 43-62.

_____. **O curso de comunicação social no Brasil: do currículo mínimo às diretrizes curriculares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MOREIRA, Sônia Virginia. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge, BARROS, Antônio (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

OLIVEIRA, Ivone de Lourdes. Formação acadêmico-profissional em relações públicas: uma perspectiva contemporânea. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling (Org.). **Ensino de comunicação: qualidade na formação acadêmico-profissional**. São Paulo: ECA-USP/Intercom, 2007. p. 141-152.

ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

PARSONS, Talcott. **Structure and process in modern society**. New York: The Free Press, 1969.

PERUZZO, Cícilia Krohling. Fundamentos teóricos das Relações Públicas e da Comunicação Organizacional no terceiro setor: perspectiva alternativa. **Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia**. Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 89-107, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/13641>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

_____. **Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **As Relações Públicas no modo de produção capitalista**. São Paulo: Summus, 1986.

PIAGET, Jean. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1973.

PLATÃO. **República**. Rio de Janeiro: Best-Seller, 2002.

ROBBINS, Stephen. **Organization theory: structure, design, and application**. 3. ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1990.

SIMÕES, Roberto Porto. Por uma rede teórica para relações públicas: uma forma abreviada da teoria. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling (Org.). **Relações Públicas: história, teorias e estratégias nas organizações contemporâneas**. São Paulo: Saraiva, 2009.

_____. **Relações Públicas e micropolítica**. São Paulo: Summus, 2001.

_____. **Relações Públicas: Função Política**. São Paulo: Summus, 1995.

_____. **Relações Públicas e seus fundamentos em micropolítica**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1993.

SÓLIO, M. B.; BALDISSERA, R. Relações Públicas – Processo Histórico e Complexidade. **Conexão: Comunicação e Cultura**, Caxias do Sul, v. 4, n. 7, p. 87-101, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/169/160>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

THOMPSON, John Brookshire. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Prezado(a) Coordenador(a)

Sou relações-públicas e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Minha pesquisa de dissertação está focada em aspectos da prática das Relações Públicas, sob a orientação da Profa. Dra. Claudia Peixoto de Moura. O *corpus* da pesquisa é constituído pelos cursos de graduação em Relações Públicas em funcionamento nas Instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Sul. Os coordenadores dos respectivos cursos foram considerados como fontes por serem líderes de opinião na área.

As respostas a este instrumento servirão de base para uma reflexão acerca da prática de Relações Públicas. Sob o ponto de vista da formação acadêmica, este estudo pode contribuir para um repensar do ensino da atividade. Sendo assim, peço seu apoio, no sentido de responder este instrumento de coleta de dados que visa registrar a sua opinião sobre alguns temas da área de Relações Públicas. As questões estão apresentadas a seguir, bem como as referências adotadas na construção do instrumento para a pesquisa.

O acesso ao instrumento ocorre através do link <goo.gl/Si51Fq>. Solicito que, se possível, suas respostas sejam enviadas num prazo de até 10 (dez) dias.

A pesquisa está ancorada em conceitos e autores que fundamentam a dissertação. Além da noção de práxis, as práticas de Relações Públicas têm como foco três distintas perspectivas teóricas: os estudos de excelência, a função política e teoria crítica e humanística. Assim, as questões estão relacionadas ao pensamento de quatro autores em determinadas dimensões:

- Pierre Bourdieu (2004, 2007) – campos, *habitus*, capital cultural, distinção social.
- James Grunig (2011) - relações públicas de excelência
- Roberto Porto Simões (1995) – função política de relações públicas
- Cicília Peruzzo (1998) – relações públicas na perspectiva humanista

Com base nas suas percepções a respeito da atividade de Relações Públicas, solicito que responda as seguintes questões:

1. O campo constitui-se num universo social de forças e disputas simbólicas. Como você percebe o campo da atividade de Relações Públicas, com disputas e forças nas práticas profissionais e acadêmicas?
2. O *habitus* revela-se pelos sinais incorporados de uma trajetória social. Como você percebe a prática social incorporada pelas atividades de Relações Públicas na sociedade?
3. O capital cultural está associado à bagagem de saberes oriundos do espaço escolar (e suas certificações) e da origem social. Como os saberes e a produção científica/acadêmica de Relações Públicas podem contribuir para a sociedade?
4. A distinção está vinculada a estratégias de práticas sociais que favorecem a legitimação social, com a apropriação de uma posição privilegiada na sociedade. Como as práticas de Relações Públicas, em termos profissionais e acadêmicos, podem contribuir para o reconhecimento da área na sociedade?
5. A excelência é caracterizada pela comunicação simétrica, evidenciando um sistema orgânico em ambientes organizacionais com uma cultura participativa. Como você percebe os estudos da excelência para as práticas de Relações Públicas?
6. A função política pressupõe relações de poder em organizações nas quais há uma gestão estratégica da comunicação. Como você percebe a função política para as práticas de Relações Públicas?
7. A teoria crítica e humanista projeta uma visão dialética para uma comunicação a favor dos públicos e não das organizações, com mediação de conflitos e participação social. Como você percebe a perspectiva humanista para as práticas de Relações Públicas?
8. Considerando as peculiaridades da área, qual a sua opinião sobre as práticas de Relações Públicas com um caráter educativo direcionado à sociedade?



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br