



## LABORATÓRIOS DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

EIRÓ-GOMES, Mafalda<sup>(1)</sup>; RAPOSO, Ana<sup>(2)</sup>

(1) Escola Superior de Comunicação Social - Instituto Politécnico de Lisboa agomes@escs.ipl.pt

(2) Escola Superior de Comunicação Social - Instituto Politécnico de Lisboa araposo@escs.ipl.pt

*“On croit trop que l’information est la vérité, et la communication la manipulation.*

*En réalité, tout est souvent plus compliqué.”*

*Dominique Wolton*

### Resumo

No ano letivo em que se completam 30 anos do início da primeira formação no ensino superior público português, um curso, na altura de bacharelado, e hoje de licenciatura, em Relações Públicas / Comunicação Corporativa (também designado como Comunicação Empresarial) apresenta-se uma reflexão sobre o que é considerado como um dos seus aspetos identitários, os laboratórios. Nos contextos de aprendizagem na era pós-bolonha estas são aulas designadas como prático-laboratoriais, mas em 1990/91, “laboratório” remetia para as ciências ditas duras, ou para, uma ideia cara aos pragmatistas americanos, influência teórica clara, nas sua vertente mais próxima à semiótica, do fundador do curso, José Viegas Soares<sup>7</sup>. Esta abordagem deixou na altura, mesmo os que estudavam e trabalhavam em comunicação aplicada, ou em ciências da comunicação, apreensivos sobre o que queria isto dizer. Talvez a noção de *atelier* fosse a preferida de muitos, mas 30 anos depois, o tempo parece ter não só consolidado o conceito escolhido, como mesmo fomentado o seu uso. Apresenta-se assim, a explicação da adoção e manutenção da designação como marca identitária de uma formação, hoje de 6 semestres letivos, bem como o questionar do seu valor enquanto construtor de uma identidade profissional e a importância dos laboratórios no percurso formativo e profissional de mais de 1.500 *alumni*.

**Palavras-chave:** Laboratórios; Relações Públicas; Comunicação Corporativa; Identidade Profissional

---

<sup>7</sup> Portaria 517/90, de 6 de Julho



## Introdução

O curso de Relações Públicas e Comunicação Empresarial da Escola Superior de Comunicação Social do Instituto Politécnico de Lisboa (ESCS-IPL) tem sido, ao longo dos últimos trinta anos (iniciou-se no ano letivo 1990/91), conhecido e reconhecido, pelos seus laboratórios. O conceito de “laboratório” como estruturante desta oferta formativa da ESCS-IPL deve-se a um dos antepassados da área das Relações Públicas (RP), talvez o seu mais ilustre avô. Seitel (2013) considerou-o mesmo como o verdadeiro precursor das Relações Públicas do novo milénio. Falamos de Ivy Lee - e como Hiebert (2017) tão bem o diz - o primeiro profissional que defendeu a ideia de que o público necessita tanto de ser informado (com verdade e transparência), como deve ser cabalmente compreendido nos seus interesses e expectativas. Ivy Lee abriu a sua primeira agência de RP, com Parker, em 1904. Era seu entendimento que a prática profissional das RP era uma prática laboratorial. “Laboratório” é contudo também o nome do gene dominante, que ao fim de três gerações (bacharelato, licenciatura e licenciatura pós-Bolonha) se mantém inalterado, e por enquanto, sem nenhuma mutação conhecida, do referido curso.

Saber não só fazer, mas saber o porquê desse fazer, foi sempre o lema destas unidades curriculares construídas num diálogo constante com o mercado, sem contudo ceder a modas conceptuais ou facilitismo em termos de processos de pensamento ou investigação teórica. Mas mais que tudo, a opção pelos laboratórios em detrimento de estágios profissionais, enquadrou--se numa filosofia clara de, por um lado, investigação-ação, e por outro, da necessidade de o ensino superior se posicionar ele próprio, como construtor de uma identidade profissional. Especialmente, numa profissão tão pouco conhecida (ou reconhecida) na sociedade portuguesa, e também alvo de questionamentos graves sobre a sua mais valia para a sociedade nos mercados globais, para já não falar de constrangimentos, confusões ou indefinições conceptuais e profissionais. Provavelmente quase *avant la lettre* a construção dos “laboratórios” visou superar dicotomias cartesianas e preparar os estudantes para cenários de maior complexidade, incerteza e interatividade. É ir um passo mais além da investigação aplicada e envolver os *stakeholders* (estudantes, comunidade, “clientes”) no processo de investigação, na definição de problemas e na construção de soluções. É claramente fomentar a capacidade de desenvolver um conhecimento prático e participativo, permitindo a experimentação num ambiente diríamos “protegido” como é o das aulas, mas também possibilitando aos professores evoluir no seu saber e fomentar o corpo teórico na área. Esta co-construção não pode ser pensada fora de uma visão tão clara quanto possível de uma identidade profissional, que se constrói num processo dialético com o mercado real, mas também, com o mercado “desejado”.



Partindo da velha, mas na altura da criação do primeiro projeto do curso, contemporânea, tricotomia de hierarquização dos profissionais de acordo com as suas competências em termos do nível, esperado e autorizado, de tomada de decisão: em nível operacional, tático e estratégico (Dozier, 1992), os laboratórios (com diferentes abordagens e formulações nas 3 grandes reformas do curso realizadas) aumentariam o grau de complexidade, tanto ao nível dos conteúdos estudados e dos temas abordados, como essencialmente dos tipos de realização esperados por parte dos estudantes e concomitantes competências a serem adquiridas.

Pegando na formulação hoje vigente tem-se assim, num primeiro momento, a formação em termos de “técnicas e instrumentos”, depois a visão do que é o planeamento estratégico em comunicação, seguido pelo seu enquadramento enquanto função de *staff* ao nível da tomada de decisão organizacional (com a introdução desde a viragem do século de toda a componente de gestão de relações em ambientes digitais e globais), para terminar com dois laboratórios que replicam (em ambiente laboratorial, experimental e controlado) o trabalho em ambiente profissional *in-house* e numa perspetiva de consultadoria. Dicotomias clássicas que permitem múltiplas conjugações e reformulações, que nos escusamos a apresentar aqui. Relevante neste contexto é o facto de os últimos dois laboratórios, lecionados por professores convidados, profissionais especialistas que “recriam” o ambiente não só nos desafios colocados como pelo recurso a “clientes” reais, com necessidades reais, ou problemas reais. Não explícito neste desenho de laboratórios, como o esteve em outros formatos (o do curso de licenciatura de quatro anos, por exemplo), não deixa contudo de estar presente, o garantir que as diferentes funções que a seguir elencamos, como meros exemplos, sejam cobertas: investigação da envolvente, gestão das relações com diferentes públicos (incluindo aqui as relações com a comunicação social e a gestão dos novos media), gestão de assuntos e de conflitos potenciais (*issues management*), relações com os poderes públicos, *public affairs*, *public diplomacy*, da gestão de eventos à gestão da comunicação do risco e de crise, da comunicação com colaboradores à comunicação para a sustentabilidade, passando pelo planeamento estratégico e por um compromisso cada vez maior com as questões da monitorização e avaliação. Para o elencar de diferentes funções e em formulações diversas bem como para uma síntese das propostas de diversos autores veja-se o artigo “Relações Públicas / Comunicação Institucional / Comunicação Corporativa: três designações para uma mesma realidade?” (Eiró-Gomes e Nunes, 2013). De igual modo, a ideia de se trabalharem diferentes sectores de atividade, da área financeira, à saúde, ou do grande retalho à cultura, bem como as diferentes dimensões do espaço organizacional, o sector privado, dos grandes grupos às PME, as organizações da sociedade civil ou as diferentes instituições e outros organismos do estado é também fundamental a existência destes espaços laboratoriais múltiplos. Como parece evidente dado o atrás exposto a interpretação que aqui se faz é a de entender estes profissionais como gestores de relações entre indivíduos, grupos, organizações, gestores de relações, ou para usar a



expressão de Ritha Cossette (2013), pedindo emprestado o conceito a Morin, profissionais cuja função é a de “*reliance*”, numa interpretação sumária, poderíamos dizer, de construtores de confiança.

### A noção de “Laboratório”

Um século volvido e temos a sensação de que o conceito de experimentação voltou a estar na ordem do dia, mas sem que antes entendamos o quão difícil foi fazer vingar um conceito, na área das Ciências da Comunicação, na década de noventa do século passado. Provavelmente, não podemos deixar de refletir sobre o entendimento da comunicação como pertencendo à área das *humanities* e a sua existência paredes meias na realidade portuguesa com departamentos de ciências sociais mas, essencialmente, com o que era designado por departamentos de letras ou, na realidade posterior dos politécnicos, as escolas superiores de educação. Também aqui e no ensino superior público fomos pioneiros. Sempre pensámos a comunicação, este novo domínio do conhecimento, com tudo o que lhe diz respeito: “das neurociências às ciências cognitivas; das técnicas aos modelos económicos; dos modelos de relações interpessoais e dos grandes coletivos, à abertura sobre a incomunicação mundial; da comunicação técnica à incomunicação social e cultural no seio da aldeia global” (Wolton, 2013, p. 212).

Numa área profissional sem uma clara definição, ou uma ordem profissional que a legitimasse, e até há pouco com a sua formação, em termos superiores, só existente no ensino superior privado, o peso para que a qualidade da formação prestada e a necessidade de excelência profissional que seria pedida aos estudantes era muito relevante. Acresce-se a estes aspetos a pluridisciplinaridade das áreas disciplinares a serem convocadas, a necessidade de aprendizagens práticas e com certeza outros aspetos que nos escapam agora. Se a formação teórica parecia assumida *a priori*, um curso superior assente nas Ciências da Comunicação, no seu diálogo com outras áreas disciplinares, da Estatística às Ciências da Saúde, ou da Psicologia ao Desenho (gráfico), era necessário pensar a componente prática. Aí provavelmente a influência pragmatista de um autor como Peirce na própria formação do Professor Viegas Soares, ou a experiência universitária na área das ditas ciências da saúde, marcaram essa visão que presidiu à existência de uma forte componente laboratorial no ciclo de estudos, na esteira dessa corrente filosófica, que procura ligar a teoria com a prática, o pragmatismo filosófico (Leg e Hookway, 2021). A noção clássica de pragmatismo (pragmaticismo em Peirce) remete--nos para, essencialmente, o que alguns designam como a primeira geração pragmatista, a da viragem de século com Peirce e James, mas também, nesta ordem de ideias a transição para a segunda noção, com Dewey, na primeira metade do século XX. Como todos sabemos esta corrente caracteriza-se, antes de tudo, por não poder ser pensada como uma escola, especialmente, porque seria contra a sua forma de ver o mundo, dado ter-se



construído sobre o manter das diferenças na forma como pensar não só a “verdade” mas também, as “crenças”. O que lhes é claramente comum é a importância atribuída ao conceito de “investigação”, a noção de “procura do conhecimento” que supera tantas vezes a noção mais tradicional entre os filósofos, a de “conhecimento”, e também a relevância atribuída à noção de “experiência”. Nas palavras de Peirce “o pragmatismo não foi uma teoria que circunstâncias especiais levaram seus autores a alimentar. Foi projetada e construída, para usar a expressão de Kant, “arquiteticamente” (§5, Peirce, 1977, p. 194). O Pragmatismo foi por ele explicado, no que ficou conhecida como a máxima pragmatista: *“a fim de determinar o significado de uma conceção intelectual, dever-se-ia considerar quais consequências práticas poderiam concebivelmente resultar, necessariamente, da verdade dessa conceção; e a soma destas consequências constituirá todo o significado da conceção”*(§9 Peirce, 1977, p.195, em itálico no original).

Muito mais próximo de Peirce aquando do projeto de desenho dos laboratórios, podemos dizer que hoje eles reconhecem a influência teórica desses primeiros cinquenta anos da escola pragmatista americana e beberam muito das noções que nos chegaram da *Laboratory School* de Dewey, se bem que com as adaptações necessárias (Mayhew and Edwards, 1936, p. 312 em Westbrook, 1991). A ideia de Dewey de um ensino centrado numa abordagem de resolução de problemas continua muito viva na forma como se abordam os temas da Gestão de Assuntos aquando da construção de uma barragem, da relação com os colaboradores aquando de uma fusão, ou no desenho de um plano de comunicação para aumentar o conhecimento e o reconhecimento de determinada organização, baseado no seu desempenho de melhor empregador, ou de um dos pioneiros da implementação de práticas de conciliação da vida pessoal com a vida familiar em Portugal.

John Dewey preferia a noção de razoabilidade a uma noção estática de racionalidade. Preferia falar sobre ações inteligentes. A inteligência não é o nome de uma faculdade especial, esta designa antes, um conjunto de disposições e hábitos, que incluem a atenção aos detalhes, a imaginação e o compromisso apaixonado. Em Dewey o aspeto fundamental é a “incorporação da inteligência nas práticas quotidianas” (Bernstein, 2010, p. 85). Como Murphy (1990, 1993) tão bem o expressa, para Dewey muita da relevância por si atribuída a Peirce e James prendia--se precisamente com a forma como estes se opuseram “(...) virtualmente sós, à depreciação da ação - do agir e do fazer - que foi característico da tradição filosófica ocidental, desde o tempo de Platão e Aristóteles.”(p. 88). Esta é também uma das grandes mais-valias do tipo de formação preconizado nestas unidades curriculares, o de recusar de dicotomias herdeiras de um mundo cartesiano, que já desatualizado nos finais do século passado, mais o estaria hoje, nesta sociedade cada vez mais complexa e onde a incerteza parece, sempre, ter a última palavra. Mas como é habitual com todas as visões do mundo, esta herança, com certeza concomitantemente com muitas outras, do



pragmatismo filosófico enformou e norteia, ainda hoje, muitas das opções pedagógicas destas unidades curriculares.

### Um método: a “Investigação-ação”

Provavelmente o uso desta ideia, neste contexto, poderá levar a que alguns sintam que estamos a extrapolar excessivamente a forma como usaremos aqui o conceito, mas não é de toda nossa intenção comparar o trabalho desenvolvido nos laboratórios a um qualquer projeto de investigação científica, mas antes, sublinhar o tipo de processo de trabalho que é desenvolvido num espírito muitas vezes de co-criação entre alunos, professores, professores convidados com o título de especialista em Gestão Estratégica das Relações Públicas, consultores externos, *alumni*, que assumem muitas vezes o papel de “clientes” e que apresentam desafios reais, essenciais no processo de investigação-ação.

Embora admitindo diferentes formulações e de exigência metodológica, que não fazem parte de muito do trabalho realizado, usa-se esta expressão aqui no que ela nos traz de reflexão sobre como melhorar o nosso trabalho; neste caso como podem os estudantes, e os professores (em situações de simulação do real) fazer cada vez melhor. Influenciar o trabalho dos outros porque temos a capacidade de melhorar o nosso próprio, é talvez um dos aspetos principais a reter desta metodologia cunhada nos escombros da Segunda Guerra Mundial por Kurt Lewin, “sem colaboração os profissionais comprometiam-se em ações pouco informadas; os investigadores desenvolviam as suas teorias sem qualquer aplicação; nenhum dos grupos parecia obter resultados bem sucedidos” (Dickens e Watkins, 1999, p.128). Lewin concebeu a “investigação-ação” como um ciclo de ir e vir entre a situação (o problema) e o conjunto de decisões e ações, que se iam tomando num processo contínuo entre a ação e a sua monitorização e avaliação, e também com o “saber teórico” prévio e o que se poderia vir a ser construído a partir daí. Se ao longo das últimas décadas estas são práticas habituais em muitas áreas, das ciências da educação às ciências da saúde, acreditamos que continuamos a inovar nesta área muito específica das ciências da comunicação. A necessidade da autoavaliação constante do trabalho em curso; o diálogo entre a situação “real” e os constructos teóricos que podem ajudar nas tomadas de decisão, a capacidade de um pensamento autónomo e a responsabilização de cada um pelo seu contributo para o todo, são alguns dos aspetos principais das dinâmicas implementadas nos Laboratórios. Para além das aprendizagens em termos das matérias lecionadas e das competências técnicas a serem obtidas, há um outro aspeto relevante que é a preparação de um corpo de profissionais que aplicarão estes mesmos processos nas suas práticas profissionais e terão questões como a responsabilidade e a capacidade de prestar contas (*accountability*), como elementos centrais do seu sucesso profissional. De igual modo, e como McNiff (2017) tão bem o nota, a capacidade de aprender é uma das mais-valias que os estudantes



levam destas aulas, porque a capacidade de aprendizagem é para a vida, não para simplesmente passar numa qualquer unidade curricular (McNiff, 2013, 2017; Whitehead, 2018), ou mesmo, parafraseando Whitehead (2018) este tipo de investigação é uma forma de vida. Na esteira da proposta original de Lewin (Dickens e Watkins, 1999) de um processo circular da prática, à reflexão, e desta à prática apresentamos um exemplo do que em “investigação-ação” tendem a designar como um ciclo típico de ação reflexão tal como desenvolvido por alguns autores da área: “observar, refletir, agir, avaliar, modificar, avançar em novas direções.” (McNiff, 2017, Loc 334).

### Questões éticas e deontológicas

Durante pelo menos os últimos 40 anos, tanto os profissionais, como os docentes e investigadores da área das Relações Públicas (assume-se aqui este conceito na sua aceção mais genérica) entenderam a função destes como construtores de pontes e promotores de relações mutuamente benéficas entre diferentes organizações e os seus diferentes públicos. Simultaneamente, os profissionais da comunicação planificada assumem uma função como construtores de mudança, uma vez que são conhecedores proactivos das realidades envolventes e das necessidades dos seus diferentes interlocutores (Eiró-Gomes, 2006; Broom e Sha, 2013; Eiró-Gomes e Nunes, 2013). Contudo, em muitos casos o desempenho pouco ético de alguns profissionais, ao serviço de objetivos não tão democráticos ou equitativos, levaram a que a opinião pública entenda a função de uma forma redutora. A função de RP é por vezes vista como apenas um trabalho cosmético em nome de alguns interesses privados. Outras vezes, o conceito é equacionado exclusivamente com uma das suas funções mais clássicas, a de “relações com os meios de comunicação social”. A profissão de RP / Comunicação Empresarial (CE)/ Comunicação Corporativa (CC) tal como tantas outras, encontra nas grandes associações mundiais e nas ordens profissionais internacionais um conjunto muito relevante de códigos de conduta. Mesmo associações nacionais como Associação Portuguesa de Comunicação de Empresa (APCE) já desenvolveram códigos que, não se revestindo nem da complexidade nem do poder do de uma *Public Relations Society of America* - PRSA ou do *Chartered Institute of Public Relations* (CIPR), servem de baliza, mas não são suficientemente vinculativos como os inerentes a outras profissões com colégios de especialidade. Note-se, contudo, que se os consideramos necessários nunca são, contudo, suficientes. Acreditamos que compete ao ensino superior pautar o desempenho dos profissionais pelos mais altos níveis de conduta ética, muito acima, portanto, dos mínimos padronizados, como é regra habitual, nesses códigos. “Pautar-se por elevados padrões éticos deve ser a norma” (Johnson e Ridley, 2008, loc121). Note-se também que na vida real, os casos são muitas vezes complexos com diferentes variáveis e, algumas vezes, com responsabilidades e obrigações contraditórias entre elas. Por muito que quando falamos aqui de ética, a estejamos a pensar como aplicada, e claramente a um contexto profissional complexo e muito desafiador, não nos podemos



esquecer que os julgamentos morais são essencialmente enunciados sobre obrigações, o que devemos e o que não devemos fazer. Não são, de todo, questões de preferências ou opiniões. Entender-se-á com certeza a leviandade com que esta questão está a ser aqui tratada, mas não podemos, de todo, escamotear a importância desta dimensão no pensar das práticas pedagógicas que aqui nos ocupam.

Também estas questões têm presidido à opção por manter as práticas profissionais no seio da instituição (ainda mais com a redução das licenciaturas de 8 para 6 semestres desde 2007). Sem qualquer veleidade de exaustividade ou de, em meia dúzia de linhas traçarmos quaisquer considerações sobre virtudes ou valores morais, e muito menos tentarmos apresentar reflexões aprofundadas sobre estas questões, não queremos deixar de enumerar, seguindo alguns dos aspetos que são considerados como fundamentais, numa ética aplicada às profissões, o que levamos em consideração nestas aulas prático-laboratoriais. Na esteira de Johnson e Ridley (2008) temos assim aspetos de integridade (da congruência à transparência para enumerar meramente dois exemplos), as questões da não maleficência (da capacidade de resistir à coerção ao não abuso do poder), considerações sobre questões de respeito e de beneficência para com o outro (do consentimento informado à procura de soluções benéficas para ambos), ao exercício da prudência ou da compaixão (do *pro bono* ao dever de proteção dos mais vulneráveis) e, com certeza, aspetos que se deixam subsumir sob a noção de procurar sempre ter os comportamentos mais justos. Provavelmente devido a estarmos no domínio das profissões da “informação e comunicação” e nos seus equilíbrios sempre instáveis e tantas vezes complexos entre *gatekeeping* e *advocacy*, não será de estranhar a importância que é atribuída não só à justiça, mas também a tudo o que se refere com a promoção da autonomia; a autonomia do profissional e de todos aqueles que com ele colaboram. Muitas outras “virtudes” ou “valores” poderiam, e deveriam, ser mencionados, mas permitam-nos que citemos ainda um último, geral na designação, mas muito específico nos quotidianos dos profissionais de comunicação, a capacidade de fazer julgamentos e tomar decisões éticas; o conhecer os códigos profissionais e o reconhecer da necessidade de pedir ajuda, de se aconselhar com especialistas ou o aceitar apoio de colegas mais experientes. Não é com certeza por acaso que as grandes sociedades profissionais internacionais têm grupos de consultores e todo um conjunto de estudos de caso sempre disponíveis.

Provavelmente a não existência em Portugal de uma ordem profissional tem, ao longo destes 30 anos, dificultado a credibilização necessária dos que trabalham na área e complicado o assumir de um quadro ético e deontológico por todos os que desempenham cargos na área de responsabilidade das Relações Públicas. Esta realidade faz com que se tenha também sempre vindo a optar pela formação *in-house* em detrimento de práticas profissionais fora de portas, enquadradas enquanto unidades curriculares, os tão conhecidos estágios curriculares. A afirmação da



necessidade de que todos os processos de tomada de decisão dos profissionais seja feito de acordo com um modelo ético de tomada de decisão, a capacitação dos estudantes com *thinking tools*, que lhes permitam analisar e resolver problemas mesmo no meio do nosso mundo complexo, incerto, volátil e ambíguo, poderá ser também pensado como uma forma de contribuirmos para uma identidade profissional que queremos cada vez com contornos menos difusos e exercida exclusivamente pelos melhor preparados. Poucos têm trabalhado esta questão no contexto específico dos profissionais de RP/CC como Ritha Cossette (2013) para quem o reconhecimento da função, neste novo século globalizado, "(...) passa pela relação que mantém com os grandes valores democráticos: o respeito pela dignidade, os direitos à igualdade, à segurança e à auto expressão". (trad. livre, Loc 2637).

### Notas finais

Se nos perguntassem como caracterizaríamos estas unidades curriculares diríamos, claramente, que ao celebrarem a capacidade dos estudantes de, em conjunto, com uma grande autonomia individual num ambiente de co-construção com os professores, encontrarem caminhos de diálogo ininterrupto entre a teoria e a prática permitem não só fomentar uma identidade profissional, como também permite que cada um encontre o seu caminho profissional, ou fazendo eco das palavras de McNiff (2017) possam criar novos futuros.

Muitas profissões têm regulamentações muito claras e quadros de acesso muito bem definidos para o seu exercício. Este não é o caso da de profissional de RP/CC. Contudo, se em outras geografias as Associações Profissionais, ou as Sociedades ou as Ordens, têm há muitos anos vindo a oferecer alguns quadros não só deontológicos e de qualidade técnica a estes profissionais, respondendo como pilares de sustentação de uma profissionalização, tal ainda não é o caso em Portugal (Johnson e Ridley, 2008). Se através da A3Es o Estado tem feito um esforço no sentido de promover uma maior qualidade dos seus cursos superiores, muitas vezes a ambiguidade da área científica também não ajuda a que se promovam as melhores opções. Quanto às práticas profissionais, baseamo-nos muito nas associações internacionais, que com cada vez maior relevância, coexistem com as nacionais ou suprem algumas necessidades de enquadramento na ausência destas.

Não foi de todo objetivo deste artigo uma reflexão sobre questões de ética e deontologia profissional, pelo que nos abstermos de tecer quaisquer comentários sobre as duas grandes abordagens mais comuns (consequencialista e não consequencialista) ou sobre a discussão, por exemplo, se deveríamos falar de "virtudes" ou "valores" morais. As alusões a esta questão prenderam-se tão somente com o facto de que os aspetos da formação em termos éticos, terem



desde sempre presidido à opção pelos laboratórios, em detrimento dos estágios curriculares, e muito em especial, ao entendimento que deles fazemos como construtores de uma identidade profissional, tema desafiante e complexo ao qual subsumimos esta reflexão como sugerido pelos organizadores do congresso. Não podemos, contudo, deixar de partilhar o nosso próprio estar nestas questões, como profissionais de RP /CC, mas também como professores “(...) o relevante é o crescimento como agentes morais, como alguém que se preocupa com os outros, e que não só é capaz como deseja ser responsável, que consegue comprometer-se num diálogo aberto e sem dominação com os outros, sobre uma vida em comum (...)” (Strike e Soltis, 2009, Loc 2902).

Por último, mas não em último, e porque as reflexões são sempre um processo contínuo, só interrompidas artificialmente por questões de espaço e tempo (como sempre o reiteramos nos nossos laboratórios), permitam-nos que façamos nossas as palavras de Wolton, para dar conta da perplexidade que nos avassala 30 anos volvidos sobre o início deste ciclo de estudos, pela incapacidade que tivemos em Portugal (a academia, os investigadores em comunicação, as sociedades científicas da área da comunicação, e com certeza, os profissionais de comunicação /RP, e as suas mais ou menos inexistentes associações profissionais), de alterar o *status quo* herdado, de outras guerras e outros tempos, sobre as questões dos fluxos informativos e comunicacionais nas esferas públicas, múltiplas e fragmentadas da nossa contemporaneidade. “Quando é que as elites, os média, os bem pensantes pararão de caricaturar a comunicação (...)? Quando se dará essa tomada de consciência de que as questões da informação e da comunicação estão entre as mais complexas do espaço público? Revalorize-se o trio sempre essencial: a pesquisa sobre a intercompreensão, o peso da incomunicação, e os riscos da acomunicação.” (Wolton, 2020, p.35).

## Bibliografia

Bernstein, R. (2010). *The Pragmatic Turn*. Polity Press.

Broom, G.; Sha, B. (2013). *Cutlip and Center's Effective Public Relations*. Prentice-Hall.

Creswell, J. (2014). *Research Design - qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. 4<sup>a</sup> Edição. SAGE.

Cossette, R. (2013). *Éthique de la communication appliquée aux relations publiques*. Presses de l'université du Québec.

Dickens, L. e Watkins, K. (1999). Action Research: Rethinking Lewin em Management Learning, Vol. 30(2): 127–140, <https://doi.org/10.1177/1350507699302002>.

Dozier, D. (1992). The Organizational Roles of Communications and Public Relations Practitioners. Em Grunig, J. (ed.) *Excellence in Public Relations and Communication Management*. Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 327-356.



- Eiró-Gomes, M., Nunes T. (2013). Relações Públicas / Comunicação Institucional / Comunicação Corporativa: três designações para uma mesma realidade?. em *Comunicação global, cultura e tecnologia*. SOPCOM/ESCS. Pp. 1050-1057.
- Eiró-Gomes, M. (2006). Relações Públicas ou a Comunicação como ação, lição para o concurso de Professora Coordenadora, apresentado em Lisboa a 28 de Junho de 2006.
- Hiebert, R. (2017). *Courtier to the Crowd - Ivy Lee and the Development of Public Relations em America, 50th years anniversary ed.*, PR Museum Press.
- Hildebrand, D. (2018). "John Dewey", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2018 Edition) em Edward N. Zalta (ed.),  
<<https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/dewey/>>.
- Johnson, W., Ridley, R. (2008). *The elements of ethics for professionals*. Palgrave Macmillan.
- Legg, C. e Hookway, C. (2021). "Pragmatism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2021 Edition). Em Edward N. Zalta (ed.), forthcoming  
<<https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/pragmatism/>>.
- McNiff, J. (2017). *Action Research - all you need to know*. Sage Publications.
- McNiff, J. (2013). *Action Research - principles and practice*. 3ª Edição. Routledge.
- Murphy, J. (1990). *Pragmatism . O pragmatismo - de Peirce a Davidson*, trad. portuguesa, edições ASA, Lisboa, 1993
- Peirce, Charles S. (1977). *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Semiótica*. Trad. brasileira, Editora Perspectiva.
- Seitel, F. (2013). *The Practice of Public Relations*. 12ª Edição. Pearson.
- Strike, K. e Soltis, J. (2009). *The Ethics of Teaching*. 5ª Edição. Teachers College.
- Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American Democracy*. Cornell University Press.
- Whitehead, Jack (2018). *Living theory research as a way of life*. Brown Dog Books.
- Wolton, D. (2013). « Conclusion. Pour un manifeste de l'indiscipline », *Hermès, La Revue*, 2013/3 (nº 67), p. 210-222. DOI : 10.4267/2042/51919. URL : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2013-3-page-210.htm>
- Wolton, D. (2020). *Vive l'Incommunication - la victoire de l'Europe*. Éditions François Bourin.