

ANIMUS

ANIMUS

revista interamericana de comunicação midiática

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Reitor - Paulo Jorge Sarkis

Diretor do CESH - Ronaldo E. Moraes

Conselho Editorial

Ada Cristina Machado da Silveira: UFSM (Brasil) - Editora

Adair Caetano Peruzzolo: UFSM (Brasil)

Alfredo Alfonso: Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Cristiane Pizzutti dos Santos: UFSM (Brasil)

Eugenia M. M. da Rocha Barichello: UFSM (Brasil)

Gaspar Bianor Miotto: UFSM (Brasil)

Gisele Marchiori Nussbaumer: UFSM (Brasil)

Ivaine Maria Tonini: UFSM (Brasil)

Lorenzo Vilches: Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha)

Marcia Franz Amaral: UFSM (Brasil)

Maria Ivete Trevisan Fossá: UFSM (Brasil)

Muniz Sodré: UFRJ (Brasil)

Olga Guedes: Liverpool John Moores University (Inglaterra)

Rogério Ferrer Koff: UFSM - Brasil

Rondon Martin Souza de Castro: UFSM (Brasil)

Sergio Capparelli - UFRGS (Brasil)

Veneza V. Mayora Ronsini: UFSM (Brasil)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

Animus : revista interamericana de comunicação midiática /
[publicação de] Universidade Federal de Santa Maria,
Centro de Ciências Sociais e Humanas. - - Vol. 1, n. 1
(jan./jun. 2002). - - Santa Maria, NedMídia, 2002-
v.
Semestral

CDU : 316.77(051)

Ficha elaborada por Maria Alice de Brito Nagel, CRB 10-588

ANIMUS

revista interamericana de comunicação midiática

Produção:

Núcleo de Editoração Multimídia

NEdMídia

Cidade Universitária - UFSM

Camobi, Santa Maria - RS - Brasil

Fone/fax: 55 220 8491

CEP: 97105-900

doscom@ccsh.ufsm.br

Diagramação

Bibiana Silveira

Capa

Andrés Toma Ponte

Colaboração

Cassiano Eckert

Vol. 1, n. 1, jan./jun. 2002

Sumário

| | |
|---|----|
| Editorial | 7 |
| Jornalismo e cidadania: um confronto na sala de máquinas | |
| Carly Aguiar..... | 9 |
| I..... | 11 |
| II..... | 14 |
| III..... | 17 |
| As novas diretrizes curriculares e o ensino de Relações Públicas no Rio Grande do Sul - Brasil | |
| Claudia Peixoto de Moura..... | 25 |
| A situação atual no Brasil..... | 26 |
| A pesquisa no Estado Gaúcho..... | 30 |
| Resultados..... | 39 |
| Tecnologia de Comunicação e construção do currículo | |
| Elizabeth Brandão, Bruno C. C. Souza e José Romildo..... | 43 |
| Introdução..... | 44 |
| Contextualização e mudança: o cenário do ensino de Comunicação..... | 44 |
| "Teoria e Prática juntas": de slogan a verbo..... | 47 |
| Centros Multimídia e aprendizagem por projetos..... | 48 |
| Desconstrução curricular e a emergência do padrão de projetos de trabalho..... | 51 |
| Considerações sobre a implementação das novas grades curriculares..... | 54 |
| Re-pensar el currículum en Comunicación como mediación de un proyecto social | |
| Raúl Fuentes Navarro..... | 57 |
| La mediación profesional de la comunicación..... | 59 |
| Viejos y nuevos desafíos..... | 62 |
| Las reformulaciones necesarias..... | 64 |
| Reflexões sobre o ensino da Publicidade e Propaganda | |
| Neusa Demartini Gomes..... | 69 |

| | |
|------------------------------------|----|
| Introdução..... | 70 |
| Reflexões sobre o ensino..... | 72 |
| Reflexões sobre o mercado..... | 76 |
| Produção técnica e científica..... | 79 |
| Conclusões..... | 82 |

**Entre o ideal e o possível:
reflexões sobre a construção do currículo de Jornalismo da UFPE**

| | |
|--------------------------------------|----|
| Maria Luiz da Nóbrega de Moraes..... | 85 |
| Da intenção ao gesto..... | 89 |

Reflexões sobre o currículo do curso de Jornalismo

| | |
|--------------------------|-----|
| Gerson Moreira Lima..... | 95 |
| Formação específica..... | 99 |
| Fim ao reboque..... | 102 |
| Pesquisa científica..... | 103 |

**Los periodistas como intelectuales.
Retos y perspectivas de su formación profesional**

| | |
|--|-----|
| Delia Crovi Druetta..... | 107 |
| Informadores e intelectuales de este siglo..... | 109 |
| 1. Las opiniones de los intelectuales en los medios..... | 113 |
| 2. El periodista profesional..... | 115 |
| ¿Qué currícula para qué periodista?..... | 118 |

Editorial

"Prompto et alacri animo"

Cícero

"Com toda a alma" vem a ser a disposição que nos move a iniciar um periódico dedicado ao debate da Comunicação Midiática. Elegemos o termo *Animus* para apresentá-lo, considerando seja sua propriedade de evocar a parte imaterial do ser humano, seja observando ser um termo que, desde suas origens etimológicas, acalenta uma condição imbricada nas noções de *agente*, *fundamento* e, principalmente, de *sentido*: o sentido que abarca a própria existência e os cinco sentidos.

Entendemos que o debate sobre a ação midiática, quando implicada na estruturação do espaço público, de suas instituições, de sua significação e na configuração das identidades contemporâneas, ocupa-se prioritariamente de estudar as formas através das quais os meios de comunicação social de massas de ação não diretamente pessoal incidem na associação, configuração, e solidificação das relações sociais no tempo e no espaço.

De outra forma, nossa auto-identificação complementada com a condição de *interamericana* pretende recuperar a experiência levada a cabo pela UFSM com a *Faculdade Interamericana de Educação*, mantida por intermédio de um convênio com a Organização dos Estados Americanos - OEA. Em sua primeira turma, formaram-se mestres de 12 nações da América. Em 1968, o fundador da UFSM propôs a integração das Américas pela educação, fato que à época rendeu manchete no diário carioca *Correio da Manhã* (16.02.1968). A notícia dava conta da proposta feita durante a V Conferência do Conselho Interamericano de Cultura, realizado em Maracay, na Venezuela. Demerval Saviani, em sua obra *Para uma história da educação latino-americana* (1996), considerou o intercâmbio estabelecido pela UFSM com as demais universidades americanas uma exceção no contexto das décadas de 60 e 70, quando esse tipo de iniciativas era praticamente inexistente.

Perseguindo um propósito e trilhando um caminho já delineado por nossa instituição, propusemos como tema deste primeiro número de *Animus* aquele que vem de encontro a nossas preocupações com a competência acadêmica. Entendemos que definir como propósito de uma publicação a Comunicação Midiática significa optar pela especificidade da relação de comunicação propiciada por todo suporte de difusão de informação que constitui um meio intermediário de expressão capaz de transmitir mensagens de amplo consumo da atualidade. Esta tem sido nossa opção como docentes de comunicação da UFSM nos 30 anos de acesso público aos cursos de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas.

Para o debate inicial, instamos a especialistas de diversas universidades, públicas e privadas, brasileiras e mexicanas, a expor suas reflexões sobre o tema tão preocupante da formação básica na área. Chegaram-nos perspectivas plurais, distintas e críticas. Neste propósito, a pesquisadora Carly Aguiar abre o conjunto de trabalhos mediante considerações sobre os fortes embates a que está exposto o jornalista na sociedade contemporânea. De outro prisma, as vicissitudes curriculares no ensino de graduação em Comunicação Social, em suas distintas habilitações, são abordadas, respectivamente, por Cláudia Peixoto de Moura e o grupo de Elizabeth Brandão, Bruno C. C. Souza e José Romildo. Neusa Demartini Gomes vem a complementá-lo avaliando a conjuntura brasileira do ensino em Publicidade e Propaganda. Raúl Fuentes Navarro, de outra forma, vem a retomar em seu artigo um ponto formulado inicialmente por Carly Aguiar e lhe segue a reflexão elaborada por Ma. Luiza N. de Moraes sobre o exemplo da UFPE. Gerson Moreira Lima contempla outra perspectiva, aquela defendida em instâncias do Conselho de Especialistas de Jornalismo do MEC e a realidade do mercado profissional. Este conjunto de pontos de vista está, de alguma maneira, sintetizado na elaboração colocada ao final deste periódico nos termos propostos pela docente e investigadora Delia Covi Druetta, quando recupera a deixa inicial que considera os meandros da ambígua condição de intelectual e profissional das mídias.

Com esta iniciativa, esperamos estar animando o intercâmbio de idéias e incrementado a difusão de argumentos que venham a conceder solidez a um princípio de unificação da nossa área de conhecimento. Por fim, queremos agradecer aos colegas de outras universidades que se dispuseram a avaliar nossa iniciativa, participando do Conselho Editorial. É, de todos nós, e com toda a alma, o desejo de prover de fundamentos adequados a práxis acadêmica em Comunicação.

Ada Cristina Machado da Silveira
Editora

Jornalismo e cidadania: um confronto na sala de máquinas

Carly B. de Aguiar

RESUMO

O trabalho reflete sobre a importância da formação do jornalista na expansão e consolidação da cidadania democrática, no Brasil. Considera que a universidade ao assumir tal responsabilidade assume o desafio de lidar com a fronteira entre o final de uma forma tradicional de fazer jornalismo e outra vinculada às novas tecnologias e aos suportes digitais. Neste sentido, formula um argumento em torno de três realidades: a) a dos utensílios, que permite pensar historicamente a questão da técnica; b) a das instituições, que possibilita ver o contexto político no qual tal prática é exercida) e c) a dos valores, que fornece vias que, ao contrário do que se poderia pensar, podem tornar o utensílio concreto, na vida de uma sociedade.

Palavras-chave:

democracia e cidadania - ensino de jornalismo - Jornalismo

ABSTRACT

This paper reflects upon the importance of the professional training of the journalist in the expansion and consolidation of the democratic citizenship, in Brazil. It takes into consideration the fact that when universities accept such responsibility they also accept the challenge of dealing with the transition between the traditional way of carrying out journalistic activities and the new approach to journalism, characterized by current digital technology. Upon such consideration, this paper presents argumentation concerning three realities: a) that of the means, which allow for a historical consideration of technology; b) that of the institutions, which enable the perception of the political context in which such practice takes place; and c) that of values which, unlike one would expect, may offer possibilities of making the means very real in the life of a given society.

Key words:

democracy and citizenship - journalism teaching - Journalism

RESUMEN

El trabajo reflexiona sobre la importancia de la formación del periodista en la expansión y consolidación de la ciudadanía democrática, en Brasil. Estima que la universidad al asumir tal responsabilidad acepta el desafío de hacerse con la frontera entre la culminación de una manera tradicional de hacer periodismo y otra que es propia de las nuevas tecnologías y los apoyos digitales. En este sentido manifiesta una argumentación alrededor de tres realidades: a) la de los utensilios, que permite pensar el asunto de la técnica en su historicidad; b) la de las instituciones, que posibilita percibir el entorno político en el cual semejante práctica se ejerce y c) la de los valores, que, a su vez, proporciona caminos, que a diferencia de lo que uno podría pensar, pueden hacer concreto el utensilio en la vida de una sociedad.

Palabras clave:

democracia y ciudadanía - enseñanza del periodismo - Periodismo

Carly B. de Aguiar é Doutora em Comunicação pela ECA-USP, com pós-doutorado na *Universitat Autònoma de Barcelona*, e professora da Universidade Estadual de Londrina-UEL, PR. e-mail: carlyagi@sertomtel.com.br

¹Cf., por exemplo, HOBBSBAWM, E. *Era dos extremos - o breve século XX, 1914-1991*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995, para citar um nome de uma larga lista possível.

Nenhum elemento de interação entre a esfera pública e as pessoas de um modo geral (isto é, homens, mulheres e crianças privados) superou a mídia em alcance e abrangência social na história da humanidade, como largamente tem sido reconhecido.¹ Referência evidente às múltiplas faces da conexão entre mídia e política, a formulação permanece genérica se não se explicita o confronto entre os dois âmbitos. É aí que se encontra o paradoxo. Os modernos meios de comunicação de massa tanto podem mobilizar para a participação política quanto desestimular iniciativas de realização de objetivos políticos baseados em decisões coletivas.

No caso brasileiro, o primeiro ponto a ser considerado é o contraste entre a enorme dívida que o país tem com a constituição e expansão da cidadania democrática e a formidável estrutura de poder concentrada no seu sistema de meios de comunicação. Conseqüentemente, a questão que se coloca a partir daí diz respeito às condições de possibilidade que estes meios apresentam no horizonte da geração e funcionamento de espaços, verdadeiramente públicos, de educação política permanente da população.

A temática mencionada aponta um desafio para os professores e pesquisadores do campo da comunicação, no qual se desdobram, pelo menos, três aspectos: a) no plano mais geral, e em perspectiva histórica, está a necessidade de encarar o peso que a mídia tem representado na conformação do espaço político e da vida pública nacional como um todo; b) no plano da conjuntura atual, a necessidade de identificação de formas institucionais, políticas públicas ou mecanismos que estão na origem, regulamentação ou legitimação de ações práticas na área e c) e no plano das novas tarefas que o mundo acadêmico vem recebendo, a inevitabilidade de pensar a formação adequada de pessoas para o exercício das práticas profissionais que lhe correspondem.²

É desse último aspecto que se ocupam as presentes notas, particularizando a formação para o jornalismo que, se atribui a função de controle externo dos poderes, incluídos os do Estado, do lado da sociedade civil. Assim, trata-se de uma formação que inclui a preocupação não apenas com processos de produção,

articulação, avaliação, apuração, processamento e divulgação de notícias e comentários de fatos e acontecimentos da atualidade, mas, também, com os vínculos fundamentais que tais processos possam ter com o exercício da cidadania e com o funcionamento dos centros de poder.

Particularmente, há que se levar em conta, antes de tudo, a associação que se faz, com freqüência, ultimamente, entre o declínio da democracia, no modelo liberal, e certas formas de ação do jornalismo; uma associação que se ampara, sobretudo, no fato de tratar-se de um ofício, cuja alegada justificativa de existência é a veiculação de informação a serviço do interesse público. Além de considerar tal fator há que se ter, como referência, a constante tensão a que é submetida a formação do jornalista no Brasil. Daí o propósito deste trabalho de circunscrever algumas idéias que poderiam sugerir a formulação de hipóteses para pesquisa e debate em torno de perspectivas político-pedagógicas para o ensino universitário do jornalismo.

1

Quando se associa a decadência da democracia a transformações no jornalismo, coloca-se em questão a cultura hegemônica dessa prática na contemporaneidade. É importante, porém, atentar para a necessidade de se complementar o diagnóstico (útil e importante, mas, insuficiente) que aponta as raízes do problema unicamente nas condições econômicas e políticas macroestruturais em que se exerce o jornalismo, nas chamadas democracias liberais.

Não resta dúvida de que é preciso enfocar a estreiteza dos espaços nos quais o jornalismo é exercido por conta, por exemplo, dos constrangimentos típicos do funcionamento dos grandes conglomerados da indústria cultural ou pelos controles formais impingidos pelos regimes restritivos ou suprimidores de liberdades. Mas há que atentar para ângulos que, de algum modo, se articulam com essas dimensões, como o da verificação e deciframento das marcas da identificação, cada vez mais profunda, do jornalismo com o status quo; uma identificação que se efetiva através de uma solidariedade instintiva, e semelhante, aos interesses da elite instituída e um igual

² Veja-se, entre outros, SENNET, R. *A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

único exemplo: a França, em resposta ao avanço da racionalidade capitalista no campo da mídia nos anos 60, regulamentou a primeira via concreta para assegurar a libertação da informação do capital investido na imprensa. Recorde-se que o fez com a criação das sociedades de redatores que se multiplicaram com a finalidade de garantir a participação direta dos jornalistas na gestão das empresas de imprensa. Cf., por exemplo, GAILLARD, P. *O jornalismo*. Lisboa: Europa Americana, 1974. p. 9.

⁶ Cf., por exemplo, COLOMBO, F. Itália, periodismo, televisão, política. In: *Últimas notícias sobre el periodismo*. Barcelona: Anagrama, 1997. p. 224-229.

⁷ Tão forte é esta mentalidade que reflexões, como a do linguista Noam Chomsky sobre o alinhamento do jornalismo daquele país aos sistemas político e econômico, através da análise dos efeitos de sentido ao longo de seus conteúdos, foram largamente vistas naquele país como referências a fenômenos marginais. Chomsky chegou a dizer que "haveria que decidir-se a educar os leitores para o uso deste ingrediente da vida, as informações, como se faz com os materiais perigosos". Citado por Colombo (1997, p.74).

distanciamento do interesse público. Ou seja, trata-se de encarar a atitude que está na base da dinâmica operacional do comprometimento desta prática social, não com a informação (que legitimamente prepare os grupos sociais para as tomadas de decisões coletivas), mas, sim, com as engrenagens conjunturais de manutenção dos sistemas político e econômico vigentes. Sem ignorar, portanto, os limites estruturais da profissão, caberia compreender também as distorções que se efetivam no âmbito mesmo do próprio processo de produção e articulação da informação.

O que é significativo na crítica emergente, alinhada com esta perspectiva, é a ênfase com que aponta esse tipo de deterioração em modelos jornalísticos emblemáticos das chamadas democracias liberais, que inspiraram a luta pela liberdade de expressão pelo mundo afora. Podemos mencionar três deles: o modelo francês (tido como um dos mais autônomos do mundo desenvolvido⁶), o italiano (cuja imprensa, no seu conjunto, já foi considerada, uma das mais pluralistas do mundo⁷) e o liberal norte americano (cuja tradição, enraizada na idéia do jornalismo independente, coloca a imprensa como causa e efeito da democracia⁸ e tem sido a referência mais estendida).

Os trabalhos de Halimi, Ramonet, Colombo e Fallows são exemplos de percepção de uma profunda crise do jornalismo em relação ao compromisso com a democracia; uma crise instalada, não só nas estruturas de propriedade da mídia, mas, também, nos procedimentos cotidianos de uma elite de profissionais que se aliou aos poderes instituídos.

Particularmente, os ensaios de Halimi e Fallows - focalizando o próprio *establishment* e os núcleos, que dão o tom do jornalismo na televisão ou do entrelaçamento entre esta e os outros meios - tornam nítido que se trata de algo mais amplo do que uma eventual desorientação em alguns vértices do espaço interno da mídia.⁹

Outras abordagens, como as do sociólogo Pierre Bordieu (1997) e do cientista político Robert Entman (1989), para ficar nos universos francês e norte-americano, ajudam a radiografar a raiz de um amplo descontentamento em face do lugar privilegiado que aquelas sociedades,

⁸ Como reconhece Fallows (1997), as estrelas do jornalismo americano atual podem não ser o pessoal típico, mas são representativos porque estabelecem um padrão que os outros invejam e esperam alcançar e porque dominam e fazem que o jornalismo mostre a nação.

⁹ Veja-se RAMONET, J. *A tirania da comunicação*. Tradução de ORTH, Lúcia M. E. Petrópolis, Vozes, 1999. REVISTA de Ciência e Tecnologia. *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação*, ano 1, n. 2. CD ROM, 1998. FALLOWS, J. *Detonando a notícia: como a mídia corrói a democracia americana*. Trad. Fausto Wolf. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1997. HALIMI, S. *Os novos cães de guarda*. Trad. G. J. de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998. ENTMAN, R. M. *Democracy without citizens*. New York: Oxford University Press, 1989.

independentemente das diferenças entre si, atribuem aos meios de comunicação, no processo de consolidação e universalização da democracia. Ao focalizar o objeto de uma insatisfação difusa da sociedade, já manifesta na constatação da crescente perda de credibilidade do jornalismo, esses autores abrem novas linhas de reflexão sobre o universo das "relações de poder e a mídia".⁷

Tais estudiosos concordam, no essencial, a respeito do constante e cadenciado distanciamento entre a mídia e a democracia. Reconhecem o peso dos fatores estruturais de natureza macroeconômicos no engendramento da crise atual do jornalismo e as condições que o novo capitalismo impõe ao trabalho na produção cultural, (principalmente Bordieu). E coincidem, ao enfatizar (ai, principalmente, Entman) as distorções que se encontram no próprio processo de articulação da informação, a partir das relações entre os dois sistemas, o político e o de meios de comunicação.

São abordagens que tornam evidentemente manifesto que as relações de poder não tem lugar fixo, no processo de comunicação. Ou seja, que os lugares em que sua presença pode se tornar mais marcante e dominante variam no interior do processo.

Entman detecta um círculo vicioso de interdependência no entrelaçamento entre o processo político e o jornalismo, nos EUA. Ele considera que aí está a chave de um dilema entre repórteres e editores que tem encorajado, tanto a decadência da cidadania democrática, quanto a perda dos ideais do jornalismo. Ele argumenta que o sistema degenerado em que as campanhas eleitorais se situam, virtualmente compete políticos à prática da demagogia.

Por sua vez, o político, jornalista e professor de jornalismo, Furio Colombo (1997), já reconhecia em obra publicada em 1995, que a mídia, em seu país, contribui para que o processo político se perpetue como uma interminável campanha eleitoral.

Fica claro, portanto, que o padrão de relações pode variar em alguns aspectos, mas, se repete, no fundamental, em países cujos sistemas políticos e de meios de comunicação são diferentes. E que Fallows e Halimi não estão sozinhos; o primeiro quando afirma que a mídia corrói a democracia e o segundo quando aponta os jornalistas como guardiões da ordem

Bourdieu (1997) refere-se à televisão como um aparato teórico-prático de produção e difusão da informação que exerce domínio sobre os demais meios. Ele chega a admitir o risco de que toda a televisão, que poderia ser um instrumento poderoso da democracia direta, [...] se transforme em um instrumento de opressão simbólica. BOURDIEU, P. *Sobre a televisão*. Barcelona: Anagrama, 1997.

* Cf., por exemplo, CAPELATO, M. H. R. *A imprensa na História do Brasil*. São Paulo, EDUSP, 1988.

** É o caso da Espanha, por ex., cuja imprensa foi considerada um "Parlamento de Papel", porque, virtualmente, substituiu as cortes espanholas (doceis ao franquismo) na transição à democracia.

11 Um apontamento: o crítico literário canadense, falecido em 1991, Northop Frey, aliás, foi um bom conhecedor do que poderiam vir a ser as transformações na área das formas modernas de comunicação e expressão públicas. Ele presidiu, por uma década, a Comissão de Rádio, Televisão e Telecomunicações, no seu país, nos anos 1968-78 (Cayley, 1997, p.111), um importante embrião da luta por autonomia cultural do Canadá. CAYLEY, D. *Conversación con Northop Frey*. Barcelona: Península, 1997.

e baluartes do jornalismo de reverência ao poder instituído. Eles ainda estão de acordo com Bourdieu para quem o aparato teórico-prático da produção e difusão de informações, na televisão, especialmente, mas, também, em outros meios, põe em sério perigo, não só as diferentes esferas da produção cultural, mas, também, a própria vida política e a democracia¹².

II

E no Brasil, de que modo são percebidas as relações entre jornalismo e democracia? Não se pode falar da existência de uma discussão pública desse tema, no grau em que se efetiva em alguns países da Europa e nos Estados Unidos, mas de uma tradição crítica, na qual a historiografia, a ciência política e os estudos da comunicação tem mostrado que a grande imprensa tem sido sempre porta-voz dos interesses das elites.¹³ No passado recente, por exemplo, jornais e revistas, com exceções pontuais, não se envolveram significativamente na superação do regime militar, nem na redemocratização, ao contrário do que ocorreu em outros países que recuperaram a democracia na mesma época.¹⁴ E atualmente, na medida em que não se pautam, majoritariamente, pelo compromisso com a veiculação da informação a serviço do interesse público como justificativa da atividade jornalística, os meios de comunicação seguem cultivando uma relação ambígua com a democracia.

Desse modo, quer se focalize o jornalismo nas democracias liberais consolidadas, ou a experiência brasileira, na periferia do sistema capitalista, apresentam-se os limites atuais dessa prática em face seja da constituição, expansão ou consolidação da cidadania democrática.

Em face do quadro mencionado a questão que se coloca é o que a universidade, entendida como verdadeira "casa de máquinas da sociedade" (para aproveitar a metáfora expressa por Frey¹⁵), efetivamente assume quando se dispõe a preparar o jornalista? Antes de tudo, trata-se de uma tarefa de natureza incontornavelmente política, no sentido forte do termo; uma tarefa que, situando-se no campo das políticas sociais, vincula-se estreitamente ao avanço da própria democracia, que compreende, na sua especificidade, um empenho pela expansão do poder comunicativo

¹² Saramago, ele mesmo um ex-jornalista, fez tal provocação, na aula inaugural que proferiu no curso de jornalismo ministrado pelo diário *El País* em parceria com a Universidade Autónoma de Madrid, diante de toda a cúpula do maior grupo multimídia espanhol. *El PAÍS*, Saramago apela al periodismo de reflexión para instalar la duda en la sociedad, p.12,9/2/2001.

da sociedade. Isto porque, numa democracia, o poder da mídia é um poder domesticado, sob vigilância da sociedade, com seu rol de consequências.

Trata-se, em suma, para utilizar mais uma metáfora, desta vez oferecida pelo escritor José Saramago, Prêmio Nobel de Literatura em 2000, da necessidade de reinventar, não o jornalismo, mas, sim, o jornalista.¹²

As expressões de Frey e Saramago apontam para a natureza do trabalho intelectual a ser enfrentado, que implica na compreensão do peso do passado e dos desafios do presente. Para o caso brasileiro significa, concretamente: 1) Lidar com o legado da formação histórica da sociedade e da organização do Estado nacional nos desdobramentos que perduram a exclusão social e 2) Lidar com uma atualidade marcada pela transição entre o final de uma forma tradicional de fazer jornalismo e outra vinculada às novas tecnologias e aos suportes digitais. E no momento mesmo em que a própria sociedade vive a transição político, econômica e cultural que esta na base da emergência dessa fronteira.

Ao comprometer-se a formar profissionalmente a juventude e quadros para a atuação direta e investigação da mídia, a Universidade também põe a prova a sua própria identidade de agente fundamental de civilização, no sentido abrangente de que se falará a seguir.

Estas questões são fundamentais para a universidade brasileira hoje, devido, principalmente, à função que o chamado capitalismo flexível outorga às economias subordinadas que, sem dúvida, enterra muito do projeto civilizatório. E é negável que isto já vem acontecendo, como pode ser percebido na forma pela qual o país reorientou sua inserção internacional, reservando à educação um papel que não atende sua imensa dívida social com os excluídos da economia e da política.

Para o ensino do jornalismo, particularmente, a preocupa-se amplia porque a formação do profissional, nesta área, está novamente em questão, não só pelos ajustes na política educacional, que em grande parte decorrem do projeto sócio-liberal adotado, mas pelo próprio desafio que a realidade econômica política e cultural impõe ao funcionamento da

¹³ BENJAMIN, W. *La Reforma Escolar: um movimento cultural*. In: *La metafísica de la Juventud*. Barcelona: Al-taya, 1998. p. 48-50. [1912]

midia. Mais do que em outros tempos, o que tal realidade requer - e que vai além do prescrito na política educacional vigente - de uma reforma do ensino do jornalismo não é uma mera troca de disciplinas, ou introdução de uma ou outra tecnologia, mas um movimento cultural, no sentido que Walter Benjamin, (1998, p. 47) dá a essa expressão.¹³

Ou seja, "além de partir de questões científicas, nas quais o trabalho universitário é sempre um imperativo, trata-se de formular um programa ético para a época. Isto, não no sentido de que todo o mundo há de defender dito programa, mas, no de constituir-se uma pretensão de que todo o mundo possa tomar parte nele" (p. 35). Um programa, diga-se de passagem, atento à dependência tecnológica e estrutural do Brasil com relação às economias hegemônicas e aos riscos decorrentes da condição de crise em que o país se encontra.

A tarefa equivaleria à articulação de uma cultura, representada pela capacitação conceitual na problemática jornalística e social desse tempo; uma cultura técnica, política e eticamente identificada com um projeto de construção e ampliação da cidadania democrática. Isto é, uma cultura que seja, antes de tudo, objeto e instrumento de formação de personalidades e de níveis de consciência política, moral e estética, identificados com a utopia do Brasil desenvolvido, igualitário e republicano.

Posto deste modo, haveria que distinguir entre ações voltadas para o imediato e para o duradouro. Estas últimas estão muito mais próximas da idéia de "movimento", do que da de "campanha", para utilizar a diferenciação esboçada por Rorty (1998), em um contexto diferente, mas que é útil ser evocada aqui. Campanhas são de ação limitada, que acabam com um êxito ou um fracasso. Os movimentos, pelo contrário, não têm êxito nem fracasso. Participariam do que Kirkegaard teria denominado de "paixão do infinito".¹⁴

Um movimento pode envolver campanhas concretas para conseguir objetivos também pontuais, que são parte de algo mais amplo. Por exemplo, campanhas podem ser dirigidas sem prestar muita atenção à literatura, à arte, à filosofia, à história, enquanto os movimentos exigem a contribuição de todas as parcelas da

cultura.

O que poderia ser um movimento de reforma do ensino, útil para a tarefa de reinvenção do jornalismo, em face do enorme déficit de participação ativa e consciente da população nos bens materiais e simbólicos da sociedade moderna no Brasil? E, acrescentar-se: em face da urgente necessidade de reorientação do modelo em vigor, que calçou o aumento da oferta de educação superior na expansão desordenada do ensino privado, e que já revela sinais de deterioração.

Numa formulação inspiradora¹⁵, Ricoeur (1995) ajuda a esboçar uma idéia do que possa ser esta tarefa. Trata-se de uma tarefa típica do que pode ser chamado, em sentido amplo, civilização. Enquanto tal, envolve três níveis de realidade, em torno dos quais podemos circunscrever a prática do jornalismo: a) a dos utensílios, que permite pensar historicamente a questão da técnica e da tecnologia; b) a das instituições (que possibilita ver o fundo político em torno do qual tal prática é exercida) e c) a dos valores (que fornece vias, que ao contrário do que se poderia pensar, podem tornar o utensílio concreto e desenhar instituições na vida de uma sociedade.

III

Utensílio é um aspecto muito vasto da civilização, "que vai além do plano dos instrumentos, das máquinas e mesmo da técnica". É tudo o que pode ser considerado como acumulação de algo adquirido. É claro que é como instrumento e com a máquina que se compreende melhor o que significa um utensílio. A conservação é o primeiro fenômeno a ser considerado. Pela conservação o instrumento sobrevive ao seu uso ocasional; a inovação pode se aplicar ao instrumento conservado.

Um caráter histórico particular liga-se, assim, à acumulação dos instrumentos. Esse caráter consiste em que toda a invenção, surgida num ponto da história ou num lugar do espaço, é adquirida para todos os homens, com um atraso temporal maior ou menor, sem dúvida, mas segundo uma destinação universal irrecusável. A produção e a acumulação dos instrumentos não comportam qualquer caráter nacional ou ligado a uma cultura particular; elas caracterizam uma aquisição universal em

¹⁴ Evocada mais detidamente noutro trabalho AGUIAR, C. B. de. *A Formação do Jornalista e o Diálogo entre Mídia e Educação*, VIII SIPEC, Região Sudeste-INTERCOM, 2001 CD-RDM. Outra bibliografia referida: RICDEUR, P. *Tarefas do educador político*, *Leituras 1*, São Paulo: Loyola, 1995, p. 145-160. COHN, G. *O lugar do poder na comunicação no Brasil*, *Cadernos de Comunicação e Realidade Brasileira*, UFPB, p. 79-85, 1982.

¹⁵ Rorty joga bem para o alto a idéia de movimento (porque está pretendendo defender as campanhas), localizando-o em processos que chamamos de processos de longa duração. Os exemplos que considera bons, de movimento, dão uma idéia de sua perspectiva: são o cristianismo, o nihilismo e o marxismo. RORTY, R. "Movimientos y campañas", *Revista de Occidente*, enero, n. 200, p. 73-88, 1998.

benefício da comunidade dos homens.

Utensílios são meios e mediações que permitem a uma coletividade humana criar novos bens já que, "o saber, as ciências, na medida em que não são considerados apenas como invenções atuais, mas como uma aquisição coletiva, podem ser considerados como um utensílio cristalizado em bens disponíveis."

Aqui é necessária uma compreensão da efetiva importância das mudanças tecnológicas à vista da História, particularizando-a no terreno enfocado por estas notas, já que a questão da tecnologia sempre foi um complicador nas escolas de comunicação, no Brasil, por diversas e conhecidas razões. Cabe aqui lembrar apenas que, em alguns momentos, na curta existência desses cursos, foi preciso que vozes se levantassem para dizer que a tecnologia faz parte do núcleo fundamental da formação do jornalista.¹³

Por outro lado, seria um erro minimizar a importância do perigo existente no pensamento de que o esforço de apropriação da tecnologia como objeto e como meio de formação é suficiente e determinante. Principalmente, pelo risco da desatenção quanto à maximização da importância de certos utensílios típicos da chamada sociedade da informação.

Como Ricoeur chama a atenção, uma leitura da experiência humana, no nível do utensílio, "permanece abstrata no sentido em que a civilização definida pelo conjunto dos meios disponíveis, num dado momento histórico, não existe em parte alguma", poderíamos dizer, a nu ou em estado bruto. Cada geração se apropria da sua realidade técnica e econômica por meio das instituições, que são os múltiplos sistemas reguladores da experiência histórica. No caso do jornalismo não é diferente. E a formação profissional envolve a compreensão deste aspecto. Por isso, é preciso examinar, rapidamente também, a realidade das instituições.

Cabe considerar as instituições do ângulo da dinâmica social, ou seja no sentido em que não são mais representadas pelas formas normativas, mas, pelo político, isto é, pelo exercício da decisão e da força no âmbito da comunidade.¹⁴

A primeira e, é claro, mais evidente questão a ser considerada, nesse nível, é que

as relações de poder permeiam o processo de comunicação, na medida em que os meios de comunicação difundem, reiteram e reforçam formas de conduta e valores socialmente aprovados no ambiente em que operam. Nessas condições funcionam como agência de dominação, em qualquer sociedade (Cohn, 1982, p.79).

É preciso partir de uma constatação tão ampla como esta para a experiência concreta. E localizar historicamente para cada sociedade, "um lugar no processo de comunicação em que a presença das relações de poder é mais marcante, dominante em relação aos demais", como apontou Cohn. Pode estar: nos conteúdos difundidos ou na forma como são assimilados pelos seus consumidores; no modo como é produzida e difundida a informação (como mostra a crítica comentada inicialmente); ou na relação entre os meios de comunicação e o Estado Nacional" (idem).

É interessante delimitar este ângulo porque torna evidente o que há de irreduzível no político com relação ao econômico e à técnica. De modo diferente desta, o político não conta com a garantia da acumulação, lembra Ricoeur. A política não é nunca uma experiência previamente adquirida, como um progresso constante. Tanto o retrocesso quanto o progresso são possíveis, como mostra a crônica dos avanços e das tragédias políticas pelo mundo afora.

Finalmente, se há progresso na ordem dos utensílios, no sentido amplo deste termo (em que se "incluem as técnicas, a aquisição intelectual e espiritual"), o que os homens "fazem dele por meio das instituições permanece incerto". Por isso, é preciso encarar com muito cuidado a questão dos valores.

Não se tome a palavra valor num sentido abstrato, a exemplo do próprio Ricoeur. Mas, fale-se das valorizações concretas, tal como podem ser apreendidas nas atitudes, das pessoas no trabalho jornalístico relativamente à propriedade, ao poder, à experiência temporal etc. Por isso, atente-se para um aspecto essencial na formação do jornalista: a construção e consolidação de uma identidade profissional, que seja técnica, institucional e eticamente comprometida com seu tempo social.

O que se pode chamar de identidade profissional é a substância mesma da vida

¹³ Ver, por exemplo, MELO, J.M. de. A questão tecnológica nas escolas de comunicação social na América Latina, *Comunicações e Artes*, n. 19, 1988, p. 27-35.
¹⁴ Prosigo com Ricoeur, op. cit., p. 148 ss.

desse grupo de trabalhadores e se exprime nos costumes práticos, sob os quais se encontram tradições, memória. Sobre este ponto, por exemplo, o estudioso britânico do jornalismo, Anthony Smith (1993), lembrou, que essa prática sempre esteve associada, desde suas primeiras origens no século XVII, até o diário barato deste século, na Grã Bretanha, com formas e expressões de cidadania, as identidades sociais de seus destinatários.

Que identidades do jornalismo e do jornalista se delineiam quando a questão é a formação profissional no Brasil de hoje? Não se trata de falar de identidade profissional como abstrações solenes de caráter normativo. Há que falar da substância mesma do labor profissional, nas condições concretas em que o jornalista vai exercê-la, confirmando-as, ou subvertendo-as, de algum modo...

Valeria a pena voltar a Ricoeur, seguindo-o sobre o caráter dessa noção de valor. E retomar a análise dos utensílios para ver o quanto o utensílio pode ser abstrato e o valor, concreto, contrariamente ao que se costuma pensar de antemão. Ainda assim, um utensílio disponível pode permanecer uma abstração, independentemente do valor que se lhe dê e que se insere numa história concreta. Um utensílio só é útil, só é operante, se apreciado e positivamente valorizado, em espaços institucionais.

Que questionamentos esse raciocínio traz para o campo da comunicação. Como tem sido largamente apontado, a noção de comunicação cobre uma ampla variedade de sentidos, que se multiplicaram com a proliferação de tecnologias, procedimentos e profissionalização das práticas exercidas no terreno das chamadas mídias. Com isso, o questionamento da legitimidade científica desse campo não só persiste, apesar dos esforços de pesquisadores para adotar esquemas e modelos de cientificidade pertencentes a outras áreas das ciências sociais, como foi ampliado.¹⁴ Conseqüentemente, a dificuldade posta pela formação do jornalista, pensada como uma profissão universitária, do campo de comunicação também agravou-se.

No conjunto de tais temáticas sobressai-se, em qualquer consideração sobre os processos que as integram, as implicações da escalada tecnológica, mais ampla, no campo da informação, que a transformou numa peça chave.

nos últimos anos, no ajuste conservador do padrão de hegemonia mundial vigente. É inegável que, na trajetória empreendida, a chamada crise das utopias contribuiu para a diluição das questões sobre a relação entre intelectuais e a sociedade. E enquanto isso, todos os que trabalham com a mídia, como sintetizou Mattelart (1999), encontram-se, hoje, afetados pelo positivismo administrativo, representado por um novo utilitarismo estimulador da pesquisa de ferramentas epistemológicas que permitam a neutralização das tensões via soluções técnicas.

Se os saberes sobre o campo da comunicação também não escampam a esta tendência, os discursos especializados, trazidos pela crescente profissionalização das atividades da comunicação, assumem cada vez mais a função explícita de legitimar estratégias e modelos de organização empresariais e institucionais.

Disso resulta, como vem apontando Mattelart (1997-1999), que a área, como um todo, experimenta uma crescente dificuldade para se libertar de uma imagem instrumental, conquistando uma verdadeira legitimidade como objeto de pesquisa integral e ser tratada como tal, com o distanciamento indissociável de um procedimento crítico.

Para concluir, algumas sínteses em forma de diagnósticos e linhas de ação com respeito às condições de possibilidade de pensar a formação do jornalista no contexto da necessidade do efetivo exercício da cidadania plena como meio e fim do aperfeiçoamento da democracia brasileira, podem ser feitas.

1. Antes de tudo, há que enfatizar que todo e qualquer projeto voltado para demandas com vistas à cidadania ativa, no Brasil, como princípio democrático institucionalmente ancorado, esbarra no tipo de controle do campo do domínio simbólico, no País. Para dizê-lo em poucas palavras, há que considerar que o modelo de mídia predominante resulta da integração de oligarquias do passado (tendo seus métodos de controle social eventualmente atualizados) com o totalitarismo econômico do presente, aliado aos novos papéis subordinados que a inserção da economia brasileira no plano internacional traz para a política nacional de comunicação.

2. Do lado das políticas educacionais

¹⁴ Ver, por exemplo, MATTELART, A. e MATTELART, M. *História das teorias da comunicação*, 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999. SMITH, A. Reino Unido: periodismo torcido y retorcido en la prensa británica de los años 90, *Informe Anual Fundesco*, Madrid: APE - la Unión Europea, 1993.

governamentais que incidem sobre a formação profissional universitária cabe lembrar que o quadro se completa com a percepção de que a mesma mística que respalda as novas tendências planetárias do capitalismo, guardadas as devidas proporções, permitiu a explosão do ensino superior privado, no país, no início da metade dos anos noventa. E daí a contrapartida do encolhimento da responsabilidade pública no fornecimento e ampliação do contingente de beneficiados de um ensino de qualidade.

3. Nesse panorama, a formação do jornalista, para que atue na direção da construção e consolidação da cidadania democrática no Brasil, é impensável fora de um plano coerente e duradouro, que englobe o abandono de estratégias imediatistas, mas seja capaz de adequar-se a oscilações conjunturais; um plano que seja, sobretudo, capaz de engendrar soluções originais em educação, reorientar iniciativas (como a do setor privado, por exemplo) e empreender uma ação competente e hábil o suficiente para manter sob controle a própria burocracia estatal, através de instâncias como o Conselho Nacional de Educação.

4. Destaca-se nessa tarefa a importância de que os estudos de pós-graduação em comunicação venham a constituir-se em um interlocutor efetivo na avaliação e reorientação do ensino de graduação, tornando deste modo mais conseqüente os efeitos da evolução que a pesquisa está experimentando nos cursos de mestrado e doutorado na área.

5. O diálogo entre a graduação e a pós-graduação significa, na realidade brasileira, a perspectiva da criação das condições para um ensino de jornalismo correspondente a uma efetiva "educação em meios", que contemple a construção de uma identidade profissional em projetos canalizadores de energias criativas geradoras de produtos culturais identificadas com as necessidades sociais em geral.

Exemplos de necessidades específicas podem ser apontados, como as que se expressam no esgotamento dos modelos jornalísticos reproduzidos pela revista semanal de informações de grande tiragem, pela cobertura de assuntos de arte e cultura, no jornalismo diário e semanal, e pelas fórmulas adotadas pelos telejornais das grandes redes e,

assim por diante. Balize-se isso com o distanciamento entre o sentido da realidade construída pela mídia e o cotidiano de vastas regiões do Brasil, outro desafio monumental.

Se não for exagero dizer que a mídia desconhece o país (embora explore, e até exaustivamente, certos cenários de uma ou outra região pela ótica do folclore), também não o seria firmar que em contrapartida a mídia desconhece os estudos críticos em comunicação que se processam na Universidade, dada a pouca repercussão que seu trabalho tem para além da instituição.

Para que o ensino se revele como espaço de referência do jornalismo local e regional, em grande parte, dominado pelo caciquismo mais retrógrado, até mesmo sem as tintas da modernidade dos coronéis urbanos da área, e aponte caminhos para novos produtos jornalísticos, muito se pode esperar de uma proximidade mais imediata entre o ensino de graduação e o de pós-graduação, que realmente o processo, fechando o círculo da reflexão que coloca em diálogo o pensamento sobre a produção, reprodução e recepção da informação e dos demais produtos simbólicos da mídia, por parte da população.

Tais perspectivas, aqui inevitavelmente simplificadas, apontam para a idéia de que o espaço da formação do jornalista também pode ser surpreendido, como em outros momentos da história, outros espaços culturais brasileiros o foram, por ações político-educacionais inéditas. Ações essas - poder-se-ia completar com uma afirmativa do professor Milton Santos, em uma de suas últimas entrevistas, a propósito da validade da crítica intelectual aos ditames da chamada mundialização econômica - "calçadas em idéias aparentemente irrealizáveis, adotadas por frações insurgentes da sociedade, criadoras de novos atores significativos".

As novas diretrizes curriculares e o ensino de Relações Públicas no Rio Grande do Sul - Brasil

Cláudia Peixoto de Moura

RESUMO

O trabalho tem como objetivo realizar um levantamento das disciplinas, mediante análise da estrutura curricular, dos Cursos de Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas, existentes no estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Os resultados de investigações anteriores foram comparados com a situação atual dos cursos gaúchos, que oferecem uma formação acadêmica nas diferentes instituições.

Palavras-chaves: Currículo - Relações Públicas - Rio Grande do Sul

ABSTRACT

The paper analyses the modules of Social Communication Public Relations Courses in the Rio Grande do Sul state -Brazil. Preceding analysis results had been compared to the current courses situation in different colleges.

Key words: Course modules - Public Relations - Rio Grande do Sul state

RESUMEN

El artículo observa el intento de reconocer las asignaturas de la carrera de Comunicación Social - Relaciones Públicas, existentes en el estado de Rio Grande del Sur (Brasil) a través del análisis de la estructura curricular. Los resultados de investigaciones anteriores fueron comparados a la situación actual de los cursos gaúchos, que ofrecen una formación académica en las diferentes instituciones.

Palabras clave: Currículo - Relaciones Públicas - Rio Grande del Sur

Claudia Peixoto de Moura é Doutora em Comunicação pela ECA-USP e professora de FAMECOS-PUCRS. e-mail: cpmoura@puccrs.br

Este trabalho é um relato de pesquisa que tem como objetivo realizar um levantamento das disciplinas dos Cursos de Comunicação Social, com habilitação em Relações Públicas, existentes no estado do Rio Grande do Sul. Este levantamento permitiu identificar nos Currículos Plenos dos cursos as disciplinas que tratam dos diversos assuntos pautados na Resolução nº 02/84 (último currículo mínimo homologado pelo Ministério da Educação - MEC), no que se refere à habilitação em Relações Públicas. Para a realização do referido levantamento, e do trabalho, utilizou-se as técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, na medida em que as grades curriculares dos cursos gaúchos foram consultadas, em sua maioria, nos sites das instituições de ensino. Para a elaboração dos dados, também foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, com a finalidade de categorizar as disciplinas a partir do elenco de matérias indicadas na antiga Resolução e das sugestões de novos conteúdos.

A situação atual no Brasil

As Escolas/Faculdades de Comunicação Social do Brasil estão discutindo seus projetos pedagógicos, a partir das diretrizes curriculares estabelecidas em 2001, conforme a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. O documento oficial contém características relevantes para a elaboração da nova estrutura curricular do curso, que deve ser dividida em duas partes: conteúdos básicos relacionados ao contexto da sociedade, indicados pelo Ministério de Educação, e conteúdos específicos definidos pela Instituição de Ensino Superior. Não existe mais um elenco de matérias/disciplinas obrigatórias e eletivas para o Tronco Comum e Parte Específica, como ocorria no passado. O que há são indicações de Tópicos de Estudo de conteúdos básicos e específicos. Para sua formulação, há possibilidade de incorporar novos conteúdos quando houver necessidade de atualizações.

As Diretrizes Curriculares são genéricas, porém apresentam parâmetros para os Cursos de Comunicação Social, com uma ou mais habilitações, permitindo que os currículos sejam diferenciados em todo o País. A diversidade é uma possibilidade para as instituições de ensino

elaborarem projetos pedagógicos/acadêmicos inovadores. A construção do currículo poderá ser diferenciada nas escolas, porém os conteúdos inerentes às atividades profissionais deverão ser abordados. Inclusive, os cursos podem não alterar o seu currículo vigente, continuando com o padrão anterior.

Desde 1962, o ensino de Comunicação Social no Brasil, em nível de graduação, foi regido por um currículo mínimo homologado pelo MEC. O primeiro Currículo Mínimo foi concebido em 1962 e o último em 1984, sendo até hoje adotado nas Instituições de Ensino Superior. O Currículo Mínimo do Curso de Comunicação Social, com habilitações em Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Produção Editorial, Radialismo (Rádio e TV), e Cinema, fixado pela Resolução nº 02, de 24 de janeiro de 1984, do Ministério da Educação, foi constituído por Matérias ou Disciplinas Obrigatórias e Eletivas do Tronco Comum e por uma parte específica, na qual outras matérias ou disciplinas também são obrigatórias.

O Currículo Mínimo não prevê o desdobramento das matérias em disciplinas específicas, nem estabelece a abrangência da abordagem e os procedimentos de ensino a serem adotados, dando margens a uma diversificação do conteúdo programático a ser desenvolvido. Apenas faz referência às ementas anexadas à Resolução nº 02/84, para a elaboração do Currículo Pleno, que permite a inclusão de disciplinas conforme a orientação das instituições de ensino. Isto pode ser verificado através da leitura do referido documento. É composto por uma parte comum a todas as habilitações e uma parte diversificada relativa à habilitação específica, sendo que o desdobramento das matérias e o acréscimo de disciplinas fazem parte do currículo pleno.

Souza (1991) explica que:

cada elemento integrante do currículo mínimo denomina-se matéria. A matéria abrange um determinado campo do saber e pode ser seccionada em subcampos a que se dá o nome de disciplina. [...] No currículo mínimo é a matéria que comparece, mas no currículo pleno, quando a matéria se desdobra em especificidades a serem estudadas nas diferentes séries do curso, figuram as disciplinas.¹

¹ SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro*. São Paulo: Pioneira, 1991. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, Educação), p. 116.

O currículo mínimo contém matérias e o currículo pleno de um curso é formado por disciplinas (desdobradas das matérias). Cabe às instituições de ensino transformarem o currículo mínimo em um currículo pleno, incluindo outras matérias para a formação profissional. Segundo Souza (1997):

a palavra curso tem a mesma raiz etimológica de currículo (*currere*, em latim) e lembra o verbo correr. Fazer um curso, do ponto de vista da pedagogia, é deslocar-se dentro de um currículo, de matéria a matéria, de conteúdo científico a conteúdo científico, mediante métodos de aprendizagem e avaliações de aproveitamento condizentes com cada fase a ser vencida, até o atingimento dos objetivos que justificaram a organização de certos conhecimentos no conjunto denominado curso. O discente percorre o programa de ensino/aprendizagem ao longo dos desdobramentos do curso, até atingir os objetivos propostos e receber o seu diploma.²

É importante registrar que as matérias/disciplinas estabelecidas no último currículo mínimo, datado de 1984, estão vinculadas às legislações profissionais, interferindo, portanto, na adoção das novas Diretrizes Curriculares do Curso de Comunicação Social, estabelecidas em 2001.

Uma pesquisa foi realizada especificamente para contemplar os aspectos relativos à questão curricular na Tese de Doutorado "A Comunicação Social na Legislação de Ensino Brasileira: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares"³. Por ocasião do "Fórum do Movimento pela Qualidade de Ensino" e "Encontro Nacional dos Representantes de Entidades de Comunicação (INTERCOM, ABECOM, ENECOS, COMPÓS, FENAJ, UCBC)"⁴, ocorrido em 1998, em Recife, foi realizado um levantamento da posição dos participantes do evento a respeito da questão curricular do Curso de Comunicação Social. O Fórum contou com a representação das entidades acima citadas que apresentaram suas posições sobre o assunto, contribuindo para o debate com os participantes.

O interesse da pesquisa era a opinião dos docentes dos Cursos de Comunicação Social, das instituições públicas e privadas, de

ensino superior, existentes no Brasil, que estavam presentes no evento em questão. Foram 40 questionários respondidos por docentes interessados no assunto, de 29 Instituições de Ensino Superior que possuem o Curso de Comunicação Social com uma, duas ou as três habilitações estudadas, sendo utilizados para a tabulação dos dados.

As matérias e disciplinas estabelecidas no currículo mínimo estão atreladas às legislações profissionais. Portanto, não é possível eliminar os conteúdos definidos em 1984, porque atendem as atividades profissionais de Relações Públicas, determinadas pela legislação específica.

A comunidade acadêmica foi consultada para verificar quais as proposições para um novo currículo. Caso houvesse uma mudança curricular, os docentes pesquisados demonstraram, com um percentual superior a 50%, que:

- cinco (5) matérias ou disciplinas obrigatórias do Tronco Comum deverão ser conservadas (Teoria da Comunicação, Sociologia (Geral e da Comunicação), Filosofia, Língua Portuguesa - Redação e Expressão Oral, Realidade Socioeconômica e Política Brasileira), das seis (6) elencadas na Resolução n. 02/84 (MEC). Apenas "Comunicação Comparada" não deverá ser conservada no novo currículo;

- quatro (4) matérias ou disciplinas eletivas do Tronco Comum deverão ser conservadas (Teoria e Método de Pesquisa em Comunicação, Psicologia, História da Comunicação, Cultura Brasileira), das 21 indicadas na Resolução;

- todas as sete (7) matérias ou disciplinas da Parte Específica da Habilitação em Relações Públicas, da Resolução, deverão ser conservadas (Planejamento de Relações Públicas, Língua Portuguesa - Redação e Expressão Oral, Teoria e Pesquisa de Opinião Pública, Técnicas de Relações Públicas, Legislação e Ética de Relações Públicas, Técnica de Comunicação Dirigida, Administração e Assessoria de Relações Públicas);

- as sugestões de matérias para compor um novo currículo, nas três habilitações, são: Novas Tecnologias em Comunicação/Multimídia, Comunicação e Cultura, Comunicação Organizacional;

- as sugestões de matérias, com maior número de indicações, para compor um novo currículo, na opinião de docentes da habilitação

² SOUZA, P. Nathanael Pereira de. *LDB e o ensino superior (estrutura e funcionamento)*. São Paulo: Pioneira, 1997, p. 169.

³ Tese defendida na Escola de Comunicações e Artes - ECA, da Universidade de São Paulo - USP, em 2000.

⁴ Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação; Associação Brasileira de Escolas de Comunicação Social; Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social; Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação; Federação Nacional dos Jornalistas; União Cristã Brasileira de Comunicação Social.

específica, são: Marketing em Comunicação (Técnicas) e Teorias de Relações Públicas.

A pesquisa no Estado Gaúcho

Para este estudo foi realizado um levantamento das disciplinas dos cursos de Comunicação Social no Estado, com habilitação específica em Relações Públicas, nos sites das instituições de ensino ou em publicações, nos quais as grades curriculares encontravam-se disponíveis. A coleta de dados ocorreu mediante a aplicação de um instrumento elaborado para o estudo, contendo o elenco das matérias/disciplinas determinadas pela Resolução de 1984, para compor o currículo mínimo, além da possibilidade de registro de novas disciplinas, conforme as observações dos documentos em questão.

Foi utilizada a Técnica de Análise de Conteúdo para classificar as disciplinas encontradas nas grades curriculares. A análise de conteúdo foi baseada em Bardin.⁷

Os resultados caracterizam uma análise temática do material selecionado, nos quais os aspectos relevantes observados nas referidas fontes foram categorizados. As categorias representam a síntese das denominações das disciplinas ofertadas nos cursos selecionados, a partir da análise das grades curriculares apresentadas.

No Rio Grande do Sul, até 1998, havia 10 cursos de Comunicação Social com a referida habilitação, ano em que as discussões sobre as novas Diretrizes Curriculares para a Comunicação Social foram intensas. Em 2001, houve a homologação das Diretrizes para a área e o Estado passou a contar com 13 cursos. Na capital do estado, Porto Alegre, eles são:⁸

- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Na Grande Porto Alegre:

- Centro Universitário FEEVALE
- Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
- Universidade Luterana do Brasil - ULBRA

No interior do Estado:

- Faculdades de Taquara - FACCAT

- Universidade Católica de Pelotas - UCPEL
- Universidade de Caxias do Sul - UCS
- Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
- Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ
- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI
- Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC
- UNIVATES Centro Universitário

Os dois quadros na página 30 e 32 (quadros 1 e 2) foram elaborados com base na Resolução nº 02/84, que determinava um currículo mínimo para as habilitações da área de Comunicação Social. O uso destas informações para a elaboração dos quadros é justificado na medida em que várias matérias ou disciplinas foram indicadas, em pesquisas anteriores, para a composição do novo currículo da habilitação em Relações Públicas. Assim, as matérias ou disciplinas registradas na primeira coluna são aquelas determinadas pela antiga Resolução. Nas outras colunas estão representados os dados das 13 instituições gaúchas, cujas marcações apontam para a existência daquelas matérias em suas grades curriculares. É importante salientar que uma matéria pode gerar:

- uma disciplina com a mesma denominação, ou com denominações afins; e,
- um desdobramento em duas ou três disciplinas com conteúdos relacionados.

Para clarificar a abrangência de cada matéria, há uma indicação das disciplinas consideradas nos registros feitos nos quadros 1, 2 e 3, a exemplo de uma definição de termos. Cada disciplina das grades curriculares foi registrada em apenas uma matéria da primeira coluna. Quando havia mais de uma disciplina relativa à matéria em questão, somente uma marcação foi feita. Isto porque o interesse para efetuar o registro está vinculado ao conteúdo propriamente dito, e não ao número de disciplinas oferecidas pela instituição. Não foram consideradas as disciplinas referentes às questões religiosas e desportivas.

Os quadros a seguir apresentam os dados resultantes do levantamento realizado junto às instituições de ensino, aqui identificadas apenas com as letras do alfabeto, sem alusão à listagem especificada acima. A ordem das matérias nos quadros 1 e 2 é equivalente à apresentada na Resolução nº 02/84 (MEC).

⁷ Bardin define a técnica como uma investigação de temas mediante a utilização de categorias para desmembrar as mensagens em unidades, nas quais o conteúdo manifesto é examinado. BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, s.d.

⁸ A capital abriga as duas primeiras instituições de ensino, localizadas no Estado, que implantaram cursos na área.

Houve desdobramentos e outras denominações para as Matérias/ Disciplinas da Resolução nº 02/84. São eles:

- **Filosofia:** Introdução à Filosofia; Filosofia, Cultura e Sociedade; História da Filosofia Contemporânea; Filosofia da Comunicação; Comunicação e Filosofia.
- **Sociologia (Geral e da Comunicação):** Sociologia; Sociologia do Desenvolvimento; Sociologia Geral; Sociologia da Comunicação.
- **Língua Portuguesa - Redação e Expressão Oral:** Redação e Expressão em Língua Portuguesa; Português; Português aplicado à Comunicação; Língua Portuguesa para Comunicação Social; Língua Portuguesa Instr.; Com. Língua Portuguesa; Linguística e Comunicação; Redação e Expressão Oral; Português Instrumental; Língua Portuguesa; Linguagem; Português para Com.; Linguagem e Argumentatividade.
- **Realidade Socioeconômica e Política Brasileira:** Realidade Política Brasileira; Fundamentos da Realidade Brasileira e Cidadania; Realidade Brasileira; Análise Realidade Brasileira Contemporânea; Desenvolvimento Socioeconômico; Formação e Desenvolvimento Brasileiro; História Econômica, Política e Social do Brasil; Cidadania e Realidade Brasileira.
- **Teoria da Com.:** Fund. da Com. Social; Teorias da Comunicação.
- **Psicologia:** Psicologia Geral; Dinâmica da Comunicação Coletiva; Psicologia e Sociedade; Psicologia Aplicada; Psicologia da Comunicação; Psicologia Social; Psicologia Social e da Comunicação.
- **Língua Estrangeira:** Espanhol; Língua Inglesa Instrumental; Inglês Instrumental; Língua Inglesa.
- **Economia:** Introd. à Economia; Economia e Comunicação; Introdução à Economia Política; Teoria Econômica; Fundamentos de Economia.
- **Teoria Política:** Ciência Política e Comunicação; Ciência Política; Fundamentos de Política.
- **Teoria e Método de Pesquisa em Com.:** Teorias e Métodos de Pesquisa; Pesquisa e Diagnóstico em Comunicação; Metodologia Científica; Pesquisa Social e Cidadania; Metodologia Científica da Comunicação; Pesquisa em Comunicação Social; Iniciação à Pesquisa; Prática de Pesquisa; Pesquisa em Comunicação; Métodos e Técnicas de Pesquisa; Projeto Experimental - Teoria e Método de Pesquisa em Com. Social; Met. da Pesquisa em Comunicação.
- **Comunicação Comunitária:** Comunicação e Assessoria Comunitária; Comunicação Rural/Comunitária; Técnica de Com. Comunitária.
- **Sistemas Internacionais de Comunicação:** Sistemas Nacionais e Internacionais de Comunicação; Sistemas de Com. no Brasil; Sistemas de Comunicação Multimídia; Sistemas de Comunicação; Redes e Sistemas de Comunicação.
- **Realidade Regional em Com.:** Realidade Latino-Americana em Comunicação.
- **Cultura Brasileira:** Cultura Brasileira e Latino-Americana.
- **Antropologia Cultural:** Antropologia Social; Perspectiva Ética; Antropológica; Fundamentos Antropológicos.
- **Estética e Cultura de Massa:** Arte e Estética Contemporânea; Estética e Comunicação de Massa; Estética e Comunicação.

Quadro 1 - TRONCO COMUM DO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

| Instituições de Ensino com Hab. RPP | TOTAL |
|--|-------|
| Matérias/Disciplinas - Resolução nº 02/84 | |
| Filosofia | 11 |
| Sociologia (Geral e da Comunicação) | 12 |
| Língua Portuguesa - Redação e Expressão Oral | 13 |
| Realidade Socioeconômica e Política Brasileira | 12 |
| Teoria da Comunicação | 13 |
| Comunicação Comparada | 11 |
| Lógica | 01 |
| Psicologia | 11 |
| Língua Estrangeira | 04 |
| Economia | 06 |
| Geografia Econômica | -- |
| Realidade Socioeconômica e Política Regional | 01 |
| Teoria Geral de Sistemas | -- |
| Teoria Política | 06 |
| Teoria e Método de Pesquisa em Comunicação | 13 |
| Comunicação Comunitária | 06 |
| Planejamento em Comunicação | 01 |
| Política de Comunicação | 01 |
| Sistemas Internacionais de Comunicação | 08 |
| Comunicação em Tecnologia Educacional | -- |
| Realidade Regional em Comunicação | 01 |
| História da Comunicação | 02 |
| Cultura Brasileira | 06 |
| História da Arte | 02 |
| Antropologia Cultural | 07 |
| História do Brasil | -- |
| Estética e Cultura de Massa | 08 |

• **Comunicação em Língua Portuguesa;** Linguística e Comunicação; Redação e Expressão Oral; Português Instrumental; Língua Portuguesa; Linguagem; Português para Comunicação; Linguagem e Argumentatividade.

As matérias "Comunicação Comparada", "Lógica", "Realidade Socioeconômica e Política Regional", "Planejamento em Comunicação", "Política de Comunicação", "História da Comunicação" e "História da Arte" tiveram suas denominações registradas nas grades curriculares como disciplinas dos cursos em questão. Por isso, não foram aqui definidas.

As matérias "Geografia Econômica", "Teoria Geral de Sistemas", "Comunicação em Tecnologia Educacional" e "História do Brasil" não foram identificadas nas grades curriculares analisadas.

Algumas considerações a respeito das matérias/disciplinas da parte comum dos cursos merecem destaque:

- as Instituições de Ensino "C", "D", e "J" apresentaram uma variedade de matérias em suas grades curriculares,
- as matérias "Língua Portuguesa - Redação e Expressão Oral", "Teoria da Comunicação" e "Teoria e Método de Pesquisa em Comunicação" são oferecidas em todos os 13 cursos gaúchos,
- as matérias "Sociologia (Geral e da Comunicação)" e "Realidade Socioeconômica e Política Brasileira" ocupam uma segunda colocação em termos de oferta, em 12 (92,3%) das 13 instituições de ensino;
- as matérias "Filosofia", "Comunicação Comparada" e "Psicologia" ocupam uma terceira colocação, sendo ofertadas em 11 (84,6%) das 13 instituições de ensino,
- das oito matérias referenciadas, seis são obrigatórias no currículo mínimo da antiga Resolução. "Teoria e Método de Pesquisa em Comunicação", oferecida nas 13 instituições de ensino, e "Psicologia", com 84,6% de incidências, são matérias eletivas no documento de 1984,
- as matérias "Sistemas Internacionais de Comunicação" e "Estética e Cultura de Massa" ocupam uma quarta colocação, sendo oferecidas em 8 (61,5%) das 13 instituições de ensino,
- a matéria "Antropologia Cultural" ocupa uma quinta colocação, sendo ofertada em 7 (53,8%) das 13 instituições de ensino,
- as 16 matérias restantes, indicadas pela Resolução de 1984, apresentaram um valor inferior a 50% de incidências nas grades curriculares dos 13 cursos analisados.

Houve desdobramentos e outras denominações para as Matérias/ Disciplinas da Resolução nº 02/84. São eles:

- **Língua Portuguesa - Redação e Expressão Oral:** Português (Redação em Jornalismo); Português (Redação e Expressão Oral); Português (Oratória); Português (Redação em Publicidade Propaganda); Português (Redação em Relações Públicas); Redação em Relações Públicas; Língua Portuguesa - Relações Públicas; Comunicação Oral; Redação e Expressão em Relações Públicas; Redação e Expressão Oral em Relações Públicas;
- **Técnicas de Rel. Públicas:** Teoria e Técnica de Relações Públicas;
- **Teoria e Pesquisa de Opinião Pública:** Opinião Pública e Opinião Pública; Teoria e Técnicas de Opinião Pública (Projetos); Teoria e Técnicas de Opinião Pública (Pesquisa); Teoria e Métodos de Pesquisa em Relações Públicas; Pesquisa de Opinião e Mercado em Relações Públicas; Pesquisa e Opinião Pública; Teoria de Opinião Pública; Pesquisa em Relações Públicas; Pesquisa de Opinião Pública; Técnica de Opinião Pública; Técnicas de Pesquisa de Opinião Pública; Teoria e História de Opinião Pública;
- **Técnicas de Comunicação Dirigida:** Técn. de Comunicação Gráfica Dirigida; Técn. Comunicação Eletrônica Dirigida; Comunicação Dirigida;
- **Administração e Assessoria de Relações Públicas:** Administração da Comunicação; Assessoria Política; Assessoria Empresarial; Assessoria Comunitária; Assessoria Integrada de Comunicação; Administração da Assessoria e Consultoria de Relações Públicas;

Técnicas de Administração em Comunicação Social; Administração Aplicada às Relações Públicas; Adm. em RRPP; Assessoria Mercadológica; Assessoria Institucional; Administração de Casos em RRPP; Administração em Comunicação; Assessoria de Comunicação Social; Assessoria em Relações Públicas; Administração em Comunicação Social; Assessoria em Comunicação Social; Assessoria de Comunicação Organizacional; Assessoria de Comunicação Política;

- **Planejamento de Relações Públicas:** Planejamento da Comunicação Institucional; Planejamento da Comunicação Interna; Planejamento em Relações Públicas; Planejamento das Relações Públicas; Técnicas de Planejamento;

- **Legislação e Ética de Relações Públicas:** Ética e Legislação em Comunicação; Deontologia; Legislação; Ética para Comunicação Social; Direito e Ética de Relações Públicas; Legislação e Ética da Comunicação; Legislação, Cidadania e Ética Profissional em Relações Públicas; Ética; Ética da Comunicação Social; Deontologia e Legislação em Relações Públicas; Ética Geral;

- **Projetos Experimentais:** Projeto Experimental em Relações Públicas; Projeto Experimental - Produção Audiovisual; Projeto Experimental - Produção Gráfica; Projeto Experimental em Relações Públicas - Especial; Projeto Experimental em Relações Públicas - Agência; Organização de Projetos em Comunicação; Projeto Experimental em Relações Públicas - Ação Comunitária; Projeto Experimental em Relações Públicas - Planejamento/Produção de Novas Mídias; Projeto Experimental - área Privada; Projeto Experimental - área Comunitária; Projeto Experimental - área Pública; Organização de Projetos Acadêmicos;

- **Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia:** Seminário de Dissertação; Orientação TCC; Projeto Experimental em RRPP - Monografia; Projeto Exper. - Monografia; Trabalho de Conclusão.

Quanto à parte específica da habilitação, o quadro 2 irá apresentar as matérias/disciplinas e os projetos experimentais. Algumas considerações a respeito das matérias/disciplinas da parte específica da habilitação de Relações Públicas merecem destaque:

- as Instituições de Ensino "C", "G", "H", "I" e "L" apresentaram as sete (7) matérias indicadas pela Resolução de 1984 em suas grades curriculares, além dos "Projetos Experimentais" e "Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia". Para a realização deste estudo foram consideradas como base as denominações registradas na Resolução. Outros possíveis desdobramentos estão identificados como matérias/disciplinas novas, conforme pode ser observado no quadro 2 (página a seguir),

- as matérias "Teoria e Pesquisa de Opinião Pública", "Administração e Assessoria de Relações Públicas" e "Legislação e Ética de Relações Públicas" são oferecidas em todos os 13 cursos gaúchos,

- "Projetos Experimentais" igualmente são oferecidos em todos os 13 cursos gaúchos,

- "Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia" é ofertado em 12 cursos (92,3%), sendo que a denominação ocorre vinculada aos

Quadro 2 - PARTE ESPECÍFICA DA HABILITAÇÃO EM RELAÇÕES PÚBLICAS

| Instituições de Ensino com Hab. RRPP | TOTAL |
|---|-------|
| Matérias/Disciplinas - Resolução nº 02/84 | |
| L. Portuguesa - Redação e Exp. Oral | 12 |
| Técnicas de Relações Públicas | 07 |
| Teoria e Pesquisa de Opinião Pública | 13 |
| Técnicas de Comunicação Dirigida | 11 |
| Administração e Assessoria de R. P. | 13 |
| Planejamento de Relações Públicas | 12 |
| Legislação e Ética de Relações Públicas | 13 |
| Projetos Experimentais | 13 |
| Trabalho de Con. de Curso/Monografia | 12 |

Quadro 3 - DISCIPLINAS NOVAS DA HABILITAÇÃO EM R. P.:

| Instituições de Ensino Com Hab. RRPP Dis. Novas | TOTAL |
|--|-------|
| Marketing e Mercadologia | 12 |
| Disciplinas Eletivas, Complementares, Optativas | 10 |
| Teoria(s) das RRPP | 09 |
| Organização de Eventos, Cerimonial e Protocolo | 09 |
| Técnicas em Artes Gráficas | 09 |
| Criação e Produção Multimídia, Linguagem Visual | 08 |
| Fotografia | 08 |
| Estatística | 07 |
| Relações Humanas e Recursos Humanos | 07 |
| Introdução às Relações Públicas | 07 |
| Produção Eletrônica (Rádio, TVC) | 07 |
| Introdução à Publicidade e Propaganda | 06 |
| Estágio Curricular | 05 |
| Semiótica | 05 |
| Informática Aplicada | 05 |
| Editoração | 05 |
| Teorias da Administração, Gestão de Organizações | 04 |
| Introdução ao Jornalismo | 04 |
| Comunicação nas Organizações | 03 |
| Relações Públicas Governamentais | 03 |
| Introdução à Comunicação Social | 03 |
| Mídia Aplicada | 03 |
| Novas Tecnologias em Comunicação | 02 |
| Direito Internacional, Direito Público e Privado | 02 |
| Comunicação e Relações Públicas Internacionais | 02 |
| Fundamentos da Ciência | 02 |
| Estratégias de Mediação e Negociação | 02 |
| Gestão de Processos Comunicacionais | 02 |
| Sociologia das Organizações | 02 |
| Psicologia Organizacional | 01 |
| História do Pensamento Político e Econômico | 01 |
| Problemas Socioculturais e Contemporâneos | 01 |
| Campo Profissional da Comunicação | 01 |
| Teatro | 01 |

"Projetos Experimentais" em sete (7) instituições de ensino, - as matérias "Língua Portuguesa - Redação e Expressão Oral" e "Planejamento de Relações Públicas" ocupam uma colocação de destaque, uma vez que são ofertadas em 12 (92, 3%) das 13 instituições de ensino,

- a matéria "Técnicas de Comunicação Dirigida" é oferecida em 11 (84,6%) das 13 instituições de ensino, enquanto que "Técnicas de Relações Públicas" apresenta o menor valor em termos de oferta, com 53,8% (7) de incidência nas instituições de ensino,

- as sete (7) matérias referenciadas são obrigatórias no currículo mínimo da antiga Resolução, além dos "Projetos Experimentais".

O quadro 3 (página ao lado) apresenta as disciplinas novas, oferecidas pelas instituições de ensino em suas grades curriculares, tanto da parte comum, vinculada à Comunicação, quanto da parte específica da habilitação. Disciplina nova significa a indicação de um conteúdo que não está diretamente relacionado às denominações registradas pela Resolução de 1984. No entanto, uma disciplina indicada como nova pode, ou não, possuir um conteúdo atual e inovador.

Cada disciplina das grades curriculares estudadas foi categorizada mediante um código que abrangesse o conteúdo relativo a determinadas temáticas. Assim, é necessário definir cada categoria adotada para clarificar os termos aqui utilizados e relacioná-los às disciplinas elencadas:

• **Marketing e Mercadologia:** Introdução ao Marketing; Marketing (Mercadologia); Marketing e Comunicação; Técnicas de Mercadologia em RRPP; Mercadologia em RRPP; Mercadologia; Marketing; Mercadologia, Merchandising e Consumidor; Marketing Político e Empresarial; Fundamentos de Marketing; Marketing Interno.

• **Disciplinas Eletivas, Complementares, Optativas:** Estudos Dirigidos; Sem. de Com. Social; Disciplinas Optativas; Disciplinas Eletivas; Disciplinas Compl.; Seminário Livre de Com.; Seminários; Oficinas; Seminário Avançado em RRPP; Sistema de Habilitação.

• **Teoria(s) das RRPP:** Teoria e História de RRPP; Teoria(s) das RRPP; Fund. Científicos das RRPP; Teoria em RRPP; Teoria Crítica das RRPP; Teoria de RRPP.

• **Organização de Eventos, Cerimonial e Protocolo:** Produção de Eventos; Organização de Eventos (Cerimonial e Protocolo); Planejamento e Organização de Eventos em RRPP; Cerimonial e Protocolo; Teoria e Prática de Eventos; Organização de Eventos; Eventos e Promoções; Cerimoniais.

• **Técnicas em Artes Gráficas:** Técnicas em Artes Gráficas; Artes Gráficas; Planejamento Gráfico; Técnicas Básicas de Design Gráfico; Produção Gráfica; Design Básico; Técnicas Gráficas e Audiovisuais.

• **Criação e Produção Multimídia, Linguagem Visual:** Criação e Produção Multimídia; Comunicação Visual e Criatividade; Comunicação Visual; Planejamento Visual para RRPP; Introdução à Linguagem Visual; Planejamento e Produção em Mídias; Laboratório de Criação; Linguagens Gráficas, Digitais e Eletrônicas.

• **Fotografia:** Introdução à Fotografia; Fotografia; Introdução às Técnicas Fotográficas; Foto Institucional.

• **Estatística:** Intr. à Estatística; Estatística Descritiva; Estatística; Pesquisa; Estatística; Estatística Mercadológica; Fund. de Estatística; Relações Humanas e Recursos Humanos: RRPP e Recursos Humanos; Relações Humanas aplicadas às RRPP; RRPP e Recursos Humanos na Organização; Relações Humanas em RRPP; Adm. de Recursos Humanos; Relações Humanas nas Organizações.

• **Introdução às Relações Públicas:** Intr. às RRPP; Fund. de RRPP.

• **Produção Eletrônica (Rádio, TVC):** Produção Eletrônica (Rádio); Produção Eletrônica (TVC); Introdução ao Rádio; Introdução à TV e ao Cinema; Rádio; Cinema; TV e Cinema; Produção em Rádio e TV; Técnicas de Rádio; Técnicas de Televisão; Fundamentos de Cinema; Fundamentos de Rádio; Fundamentos de TV; Introdução ao Rádio, TV e Cinema; Introdução ao Cinema; Cinema e Literatura; Planejamento em Rádio, Vídeo, Televisão e Cinema.

• **Introdução à Publicidade e Propaganda:** Introdução à Publicidade e Propaganda; Técn. de Publicidade e Propaganda; Teoria de Propaganda e Publicidade; Técnica e Planej. Publicitário em RRPP.

• **Estágio Curricular:** Estágio Curricular; Projeto Exper.-Estágio; Projeto Experimental em RRPP - Estágio; Estágio em RRPP.

• **Semiótica:** Intr. à Semiótica; Semiologia; Semiótica; Fund. Semiótica.

• **Informática Aplicada:** Inf. Aplicada; Informática como Instrumento de RRPP; Intr. à Informática; Informática Aplicada a RRPP.

• **Editores:** Editoração; Fund. de Editoração; Edição de Periódicos de RRPP; Editoração Eletr.; Produção e Divulgação Journ. em RRPP.

• **Teorias da Administração, Gestão de Organizações:** Teorias da Administração; Adm. Contemporânea; Estratégias Organizacionais; Gestão de organizações; Administração Mercadológica.

• **Introdução ao Jornalismo:** Intr. ao Jornalismo; Teoria do Jorn.

• **Comunicação nas Organizações:** Comunicação nas Organizações; Comunicação Empresarial/Assessoria; Comunicação Institucional.

• **Relações Públicas Governamentais:** RRPP Governamentais.

• **Introdução à Comunicação Social:** Introdução à Comunicação; Comunicação e Sociedade; Introdução à Comunicação Social.

• **Mídia Aplicada:** Mídia Impressa, Eletrônica e Técnica de Veiculação; Mídia Aplicada a RRPP; Mídia e Cultura.

• **Novas Tecnologias em Com.:** Novas Tecn. em Comunicação.

• **Direito Internacional, Direito Público e Privado:** Direito Internacional; Instituição de Direito Público e Privado.

• **Comunicação e Relações Públicas Internacionais:** Comunicação Internacional; RRPP Internacionais.

• **Fund. da Ciência:** Teoria da Ciência; Fund. Ciência e Tecnologia.

• **Estratégias de Mediação e Negociação:** Negociação.

• **Gestão de Processos Comunicacionais:** Gestão de Processos Com.; Gestão da Informação; Filosofia e Política de RRPP.

• **Sociologia das Organizações:** Sociologia das Organizações; Realidade Regional das Organizações.

As disciplinas "Psicologia Organizacional", "História do Pensamento Político e Econômico", "Problemas Socioculturais e Contemporâneos", "Campo Profissional da Comunicação" e "Teatro" foram categorizadas com a mesma denominação. Por isso, não foram aqui definidas.

Convém registrar que o elenco de disciplinas eletivas, complementares e optativas indicadas por algumas instituições de ensino não foi considerado para a categorização adotada.

Algumas considerações a respeito das novas disciplinas da habilitação merecem destaque:

- as Instituições de Ensino "D", "F", "H" e "J" apresentaram maior variedade de disciplinas novas em suas grades curriculares,

- os conteúdos "Marketing e Mercadologia" são oferecidos em 12 (92,3%) dos 13 cursos gaúchos, cabendo a segunda colocação às "Disciplinas Eletivas, Complementares e Optativas" que foram observadas em 10 (76,9%) das instituições de ensino,

- os conteúdos "Teoria(s) das Relações Públicas", "Organização de Eventos, Cerimonial e Protocolo" e "Técnicas em Artes Gráficas" ocupam uma terceira colocação, sendo ofertadas em 9 (69,2%) das 13 instituições de ensino,

- os conteúdos "Criação e Produção Multimídia, Linguagem Visual" e "Fotografia" ocupam uma quarta colocação sendo oferecidas em 8 (61,5%) das 13 instituições de ensino,

- os conteúdos "Estatística", "Relações Humanas e Recursos Humanos", "Introdução às Relações Públicas" e "Produção Eletrônica (Rádio,TVC)" ocupam uma quinta colocação, sendo ofertadas em 7 (53,8%) das 13 instituições de ensino.

Resultados

Algumas considerações finais sobre a situação gaúcha merecem destaque:

- as Instituições de Ensino "C", "D", "H" e "J" merecem destaque em pelo menos dois quadros, por apresentarem maior variedade de matérias da parte comum ou da específica, ou ainda disciplinas novas em suas grades curriculares. Dos 13 cursos gaúchos, quatro (4) primam pela diversidade de conteúdos.

- as Instituições de Ensino "G", "I" e "L" merecem uma referência por apresentarem as sete (7) matérias da parte específica, indicadas pela Resolução de 1984, em suas grades curriculares, além dos "Projetos Experimentais" e "Trabalho de Conclusão de Curso/

fonografia". Igualmente, a Instituição de Ensino "F" merece referência por apresentar maior variedade de disciplinas novas em sua grade curricular. Dos 13 cursos gaúchos, quatro (4) enfatizam as matérias habilitacionais e conteúdos inovadores. ("D", "F", "H" e "J") - as cinco (5) Instituições de Ensino restantes não se destacam, considerando os aspectos selecionados para o estudo.

- as matérias do Tronco Comum "Língua Portuguesa - Redação e Expressão Oral", "Teoria da Comunicação" e "Teoria e Métodos de Pesquisa em Comunicação" são oferecidas em todos os 13 cursos gaúchos. Conforme a pesquisa realizada para a tese, as três disciplinas identificadas figuram entre estas nove (9) matérias que deverão ser conservadas nas novas grades curriculares.

- as matérias "Sociologia (Geral e de Comunicação)" e "Realidade Socioeconômica Política Brasileira", que ocupam uma segunda colocação, além de "Filosofia" e "Psicologia" que aparecem em terceira colocação, também são identificadas entre as nove (9) a serem conservadas nas novas grades curriculares. Quanto a "Comunicação Comparada", esta matéria ocupa uma terceira colocação em termos de incidência nos cursos gaúchos, embora não deverá ser conservada no novo currículo, de acordo com a pesquisa realizada para a tese,

- as matérias "História da Comunicação" e "Cultura Brasileira", apontadas em 1998 para compor o novo currículo, não figuram entre as mais frequentes nos cursos em questão. Já as matérias "Sistemas Internacionais de Comunicação", "Estética e Cultura de Massa" e "Antropologia Cultural" são oferecidas em mais de 50,0% das instituições de ensino,

- as matérias da parte específica "Teoria e Métodos de Pesquisa de Opinião Pública", "Administração e Assessoria de Relações Públicas", "Legislação e Ética de Relações Públicas" e "Projetos Experimentais" são oferecidos em todos os 13 cursos gaúchos, seguidas por "Língua Portuguesa - Redação e Expressão Oral" e "Planejamento de Relações Públicas" que ocupam uma colocação de destaque. Com menor incidência aparece a matéria "Técnicas de Comunicação Dirigida", enquanto que "Técnicas de Relações Públicas" apresenta o

menor valor em termos de oferta nas instituições de ensino. Isto confirma os dados de 1998, nos quais as matérias ou disciplinas da Parte Específica da Habilitação em Relações Públicas, da Resolução (1984), deverão ser conservadas,

- as matérias que apresentaram mais de 50% de incidências nos currículos do Rio Grande do Sul, com assuntos inovadores em relação à Resolução de 1984 são: "Marketing e Mercadologia", "Teoria(s) das Relações Públicas", "Organização de Eventos, Cerimonial e Protocolo" e "Técnicas em Artes Gráficas"; "Criação e Produção Multimídia, Linguagem Visual", "Fotografia", "Estatística", "Relações Humanas e Recursos Humanos", "Introdução às Relações Públicas" e "Produção Eletrônica (Rádio, TVC)". As "Disciplinas Eletivas, Complementares e Optativas" figuram na grande maioria das grades curriculares. Em relação aos resultados obtidos em 1998, há confirmação das matérias "Novas Tecnologias em Comunicação/Multimídia", "Marketing em Comunicação (Técnicas)" e "Teorias de Relações Públicas".

Acreditamos que o elenco de matérias/disciplinas assegurado na Resolução nº 02/84 (MEC) passará a ser utilizado como parâmetro observando a flexibilidade que será uma característica dominante dos projetos pedagógicos das instituições de ensino. Apesar das críticas à Resolução, devido às imposições do Estado, os conteúdos curriculares determinados são necessários para a formação profissional. Pelas novas diretrizes curriculares, de 2001, um determinado curso pode continuar adotando as matérias/disciplinas do currículo mínimo e, ao longo do tempo, fazer adaptações para garantir maior qualidade ao seu ensino, considerando as modificações tecnológicas, sociais e as especificidades das regiões.

Tecnologia de Comunicação e construção do currículo

Elizabeth Brandão,
Bruno Carvalho Castro Souza e José Romildo

RESUMO

O trabalho apresenta um estudo de caso que trata das mudanças introduzidas na grade curricular dos cursos de Comunicação Institucional, Jornalismo e Publicidade e Propaganda do Instituto de Educação Superior de Brasília, IESB. O objetivo do trabalho é demonstrar a influência que teve a adoção de certas tecnologias nos cursos. Ao final, analisa-se o impacto do uso das tecnologias na reestruturação da grade curricular e no trabalho do corpo docente.

Palavras-chave:

currículo - ensino de comunicação social - tecnologias de comunicação

ABSTRACT

A study case about the module changes occurred at the Instituto de Educação Superior de Brasília, IESB, in the Institutional Communication, Journalism and Advertising courses has been reported. The aim is to demonstrate technology influence on those courses. Finally, it is analysed the impact of technology on the course modules reform and on the staff work.

Key words:

Course modules - Social Communication teaching - communication technologies

RESUMEN

O trabalho apresenta um estudo de caso que trata das mudanças introduzidas na grade curricular dos cursos de Comunicação Institucional, Jornalismo e Publicidade e Propaganda do Instituto de Educação Superior de Brasília, IESB. O objetivo do trabalho é demonstrar a influência que teve a adoção de certas tecnologias nos cursos. Ao final, analisa-se o impacto do uso das tecnologias na reestruturação da grade curricular e no trabalho do corpo docente.

Palabras clave:

currícula - enseñanza de comunicación social - tecnologías de comunicación

Elizabeth Brandão é Doutora, coordenadora do Curso de Comunicação Institucional e Relações Públicas do IESB, e-mail: bethbrandao@abordo.com.br.
Bruno C. C. de Souza é Mestre, coordenador adjunto do curso de Publicidade e Propaganda do IESB. **José Romildo** é Mestre, coordenador adjunto do curso de Jornalismo do IESB.

Introdução

O estudo de caso trata das mudanças introduzidas na grade curricular dos cursos de Comunicação Institucional, Jornalismo e Publicidade e Propaganda do Instituto de Educação Superior de Brasília, IESB, com consequência da posição tomada pela direção da instituição e pelas coordenações dos cursos, a respeito do papel desempenhado pela tecnologia de comunicação na formação profissional dos alunos e de sua introdução em grande escala na grade curricular.

O objetivo do trabalho é demonstrar a influência que teve a adoção dessas tecnologias nos cursos em relação aos seguintes aspectos:

a) Como corolário da filosofia da instituição que instituiu como seu lema "teoria e prática juntas";

b) Como ferramentas que inovaram na criação de novas metodologias no processo de ensino-aprendizagem e na criação de novos desenhos e usos de laboratórios e não só como instrumentos de trabalho específicos das disciplinas que ensinam o uso de softwares básicos;

c) Na adoção do conceito de "Centro Multimídia", em lugar de "laboratórios" de televisão ou de rádio, posição que direcionou o projeto arquitetônico, a forma de gestão administrativa a ser adotada e a metodologia de produção do trabalho acadêmico no Centro.

Finalmente, analisa-se o impacto do uso das tecnologias na reestruturação da grade curricular e no trabalho do corpo docente.

Contextualização e mudança:

o cenário do ensino de Comunicação

O curso de Comunicação Social do IESB começou a funcionar em 1998 com as habilitações de Jornalismo e Publicidade e Propaganda e, um ano após, em 1999, com a habilitação de Comunicação Institucional e Relações Públicas.

O projeto pedagógico elaborado para as habilitações de Jornalismo e Publicidade e Propaganda buscaram integrar a visão crítica da realidade em que vivemos em nosso país, com uma sólida formação teórica capaz de direcionar nossos alunos para um ideal profissional baseado na ética e na responsabilidade social. Tais propostas ficaram explicitadas nas grades curriculares iniciais, onde se nota a forte ênfase

em disciplinas de formação humanística geral, com repercussões nas matérias de caráter social, antropológico e cultural, bem como no projeto pedagógico do curso onde se coloca claramente essa intenção:

O Curso de Comunicação Social [...] pretende formar profissionais com sólidos conhecimentos de cultura humanística, de Comunicação e, em especial, das teorias e práticas envolvidas nas atividades de comunicação. Espera-se que o profissional formado tenha capacidades de pensar, fazer, agir e ser.¹

Em relação à habilitação de Comunicação Institucional e Relações Públicas, o projeto pedagógico, elaborado no final de 1998, já continha as mudanças que estavam atingindo o ensino superior brasileiro neste período e, por isso mesmo, a grade curricular previa uma ênfase nas disciplinas profissionais com uso mais intensivo da tecnologia como instrumento de ensino.²

O Brasil passou, nos últimos anos, por uma reforma de grandes proporções, tanto na educação básica quanto na superior, que alterou a legislação e reestruturou todo o sistema de ensino no país. No que diz respeito à Comunicação Social, as novas Diretrizes Curriculares, entregues ao Ministério da Educação em julho de 1999, foram finalmente aprovadas em setembro de 2001 possibilitando mudanças radicais na estrutura curricular dos cursos. Até então, a grade curricular dos cursos previa disciplinas comuns para as diversas habilitações nos dois primeiros anos, profissionalizando-se os currículos a partir do 4º ou 5º semestre. Atualmente, a tendência é a separação das habilitações e a formação de cursos separados, cada um com sua grade curricular específica.

Historicamente, o ensino de Comunicação Social no Brasil voltou-se para a formação humanística com carga maior de disciplinas teóricas. Essa linha de pensamento acadêmico foi reforçada nos anos da ditadura militar, com o objetivo de se contrapor a uma excessiva carga de disciplinas técnicas, consideradas na época como resultado dos interesses de uma indústria da informação e do entretenimento que se firmava e se expandia rapidamente e da influência da "ideologia da modernização e do

¹ SALOMÃO, José Amorim. Projeto pedagógico do curso de Comunicação Social do IESB. Brasília: IESB, 1997.

² BRANDÃO, Elizabeth e CURVELLO, João José. Projeto Pedagógico do Curso de Comunicação Institucional e Relações Públicas. IESB, Brasília, 1998.

³ MELO, José Marques de; FADUL, Anamaria; SILVA, Carlos Eduardo Lins da. *Ideologia e poder no ensino de comunicação*. São Paulo: Cortez & Moraes e INTERCOM, 1979, p.13.

desenvolvimento que visa simplesmente o aperfeiçoamento do sistema industrial econômico capitalista, possibilitando compreender que as razões dessas mudanças são puramente econômicas”³.

Paralelamente, constituía-se no Brasil uma invejável infra-estrutura tecnológica de comunicações enquanto crescia e se fortalecia um novo setor da economia que era o complexo industrial e comercial da comunicação, que demandava profissionais competentes, capazes de atender as suas necessidades de expansão. O mercado de trabalho caminhava a passos largos para uma profissionalização por especializações, cobrando das universidades uma educação voltada aos aspectos mais práticos do cotidiano profissional. Havia, conseqüentemente, um hiato entre a formação acadêmica e o perfil profissional demandado pelo mercado.

As agências de publicidade, por exemplo, prestavam serviços de criação utilizando ferramentas de última geração como suporte - computadores Macintosh, *scanners* de alta resolução, *softwares* de computação gráfica e editoração eletrônica - enquanto na maioria dos cursos de comunicação os alunos utilizavam colê e estilete para preparar a arte-final dos anúncios que criavam por não terem acesso aos computadores. As instituições argumentavam que era mais importante compreender o conceito da criação do que dominar um *software* - lógica que não deixa de ser verdadeira enquanto princípio de aprendizado mas que no confronto com a realidade mostra-se incoerente, uma vez que um conceito não tem valor se não puder ser expresso de forma aceitável para o mercado profissional e no tempo certo (o que quase nunca acontecia quando os *layouts* eram feitos a mão).

No que concerne aos cursos de jornalismo, ainda hoje poucos são os que incluem em seu currículo o *web* jornalismo ou sistemas digitais para fotografia e televisão. Finalmente, quanto à Comunicação Institucional, este é um campo de conhecimento e de trabalho que até há pouco tempo nunca foi objeto de atenção da academia, apesar de ser a área da comunicação que mais se expande e que emprega o maior número de profissionais. O que existia (e ainda sobrevive) são os tradicionais cursos de Relações Públicas que

passam longe de qualquer tecnologia.

O curso de comunicação do IESB veio quebrar essa *práxis* acadêmica quando ofereceu aos professores uma infra-estrutura física e tecnológica que permitiu a inclusão de disciplinas que utilizam tecnologia em larga escala. Principalmente, estimulou uma nova concepção do processo ensino-aprendizagem, onde a tecnologia de informação desempenha um papel importante. Com equipamentos de qualidade e em abundância, os docentes tiveram condições de começar a preparar alunos capacitados também na operação de recursos tecnológicos afinados com as necessidades do mercado. A ênfase passou da ideia ao papel, ou seja, dos aspectos teórico-conceituais à prática dirigida.

“Teoria e Prática juntas”: de *slogan* a verbo

Ao final de quatro anos desse novo enfoque, o saldo é uma primeira turma formada que demonstra grande habilidade para a solução de problemas práticos do cotidiano. O *slogan* do IESB - “Teoria e prática juntas” - pode ser demonstrado pelas realizações dos alunos⁴. A teoria, em currículo, foi positivamente aplicada, transformando-se em prática bem-sucedida.

Entretanto, ainda há que se construir um consenso acadêmico em torno do que realmente significa “Teoria e prática juntas”. Mais do que um *slogan* ou do que as realizações de uma turma, essa filosofia precisa ser incorporada de forma indissociável das metodologias e processos do curso de Comunicação Social do IESB. Há que se trabalhar em um projeto de interdisciplinaridade muito mais abrangente do que a simples apropriação de recursos tecnológicos como suporte à operacionalização de conceitos.

Para Gadotti (2000), o projeto interdisciplinar envolve uma profunda mudança na forma de compreender o processo educacional:

Nos projetos educacionais, a interdisciplinaridade baseia-se em alguns princípios, abaixo relacionados:

(1) Noção de tempo: o aluno não tem tempo para aprender. Não existe data marcada para aprender. Ele aprende a

⁴ Os alunos de Comunicação Institucional e Relações Públicas realizaram diversos eventos; os de Jornalismo, lançaram o primeiro jornal-laboratório multimídia do Centro-Oeste; os de Publicidade ganharam concursos e prêmios nacionais. Praticamente todos os alunos dos últimos dois períodos do curso estão empregados.

toda hora e não apenas na sala de aula (Emília Ferreiro).

(2) Crença de que é o indivíduo que aprende. Então, é preciso ensinar, aprender, a estudar, etc., ao indivíduo, não a um coletivo amorfo. Portanto, uma relação direta e pessoal com a aquisição do saber.

(3) Embora apreendido individualmente, conhecimento é uma totalidade. O todo formado pelas partes, mas não apenas soma das partes: é maior que as partes.

(4) A criança, o jovem e o adulto aprendem quando têm um projeto de vida, e o conteúdo do ensino é significativo (Piaget para eles no interior desse projeto). Aprendemos quando nos envolvemos com emoção e razão no processo de reprodução e criação do conhecimento. A biografia do aluno é, portanto, a base do método de construção/reconstrução do conhecimento.

(5) A interdisciplinaridade é uma forma de pensar. Piaget (...) sustentava que a interdisciplinaridade seria uma forma de se chegar à transdisciplinaridade, etapa que não ficaria na interação e reciprocidade entre as ciências, mas alcançaria um estágio no qual não haveria mais fronteiras entre as disciplinas.⁵

Ora, percebe-se que o projeto de um curso de Comunicação que provoque a interdisciplinaridade necessita de um eixo temático viabilizador desses princípios. O slogan para transformar-se em verbo, necessita de um sustentáculo conceitual que faça a ponte de ligação entre *desejo* e *ação*. Essa ponte é a construção de um novo currículo, baseado em centros multimídia e aprendizado por projetos.

Centros Multimídia e aprendizagem por projetos

Os cursos de Comunicação tradicionalmente possuem laboratórios para a prática dos conceitos apreendidos nas disciplinas chamadas teóricas. Fotografia, informática, televisão e rádio são os mais comuns. Normalmente, tais laboratórios são utilizados para demonstrar conceitos, aprender a manipular equipamentos, estudar a linguagem dos meios de comunicação e fazer trabalhos práticos que visam a consolidação de algum

princípio teórico.

Essa abordagem trabalha o aprendizado de forma compartimentada, como se o conhecimento pudesse ser dividido em pequenas fatias, digerido e remontado no cérebro do aluno. É uma abordagem *bottom-up* - da parte para o todo. Entretanto, tal abordagem não corresponde à realidade do aprendizado em adultos, que fazem justamente o caminho oposto para a assimilação de conhecimentos: parte-se de uma compreensão do todo para, depois, analisar as partes. "Schank (1995) propõe que o aprendizado é um processo natural, que acontece na forma de uma 'cascata': primeiro, o aprendiz adota uma meta, em seqüência gera uma pergunta ou questionamento e, finalmente, responde a pergunta."⁶

Ora, se o fato gerador do aprendizado é uma pergunta, como poderia o ensino "fatiado" em laboratórios produzir tal pergunta? E, avançando esse pensamento, qual seria o significado dessa pergunta para o aluno?

Para resolver esse conflito, o IESB está adotando uma nova visão dos seus laboratórios de comunicação. Trata-se de uma abordagem integradora, onde os conhecimentos - e práticas - compartimentalizados são aglutinados em centros de produção multimídia, capazes de responder de forma integral às demandas comunicacionais. A antiga abordagem de laboratórios, portanto, dá lugar a um conceito que permite ao aluno "responder" ao raciocínio de Schank: um centro onde é possível adotar metas, gerar perguntas e respondê-las.

Os centros multimídia estão sendo estruturados de forma completa - inclusive arquitetônica - para atender a essas necessidades de pesquisa empírica e solução de problemas. A visão é proporcionar um ambiente de trabalho centrado nas necessidades dos alunos e dos professores, e não nas do currículo. Dessa forma, pretende-se recheiar de significado o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais agradável, útil e eficiente.

A concretização dessa abordagem, entretanto, passa necessariamente por uma revisão curricular, uma vez que o princípio teórico norteador de tal visão baseia-se no ensino e na prática integrais, enquanto o currículo ainda é montado de forma compartimentalizada. Como todas as outras

⁵ GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 222.

⁶ SOUZA, B. Carvalho. *Castro, Cognition and Learning: Emotions, Motivation, Perception and Intellect*. 2000. *International Conference on Information Society in the 21st Century: Emerging Technologies and New Challenges (IS2000)*, Aizu-Wakamatsu City (Japão): The University of Aizu, Aizu-Wakamatsu City, 2000.

⁷ Sob esse aspecto, é interessante notar a inversão dos papéis na construção curricular. Normalmente, as necessidades práticas (laboratórios e recursos tecnológicos) são definidas a posteriori da formulação do currículo, uma vez que servem de suporte. No presente caso, acontece justamente o contrário: está-se trabalhando uma revisão para adequar a grade curricular a uma concepção prática do aprendizado.

⁸ HERNÁNDEZ, Fernando. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 134-135.

⁹ GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 222.

instituições de ensino superior do país, o IES adota o conceito de disciplinas como unidade constituintes da grade curricular, o que pouco contribui para a integralização do conhecimento e para a construção de um projeto interdisciplinar. Torna-se essencial, portanto, uma reformulação estrutural desse conceito para adequar uma concepção cartesiana a uma operacionalização não-linear⁷.

Essa operacionalização será feita com base no aprendizado por projetos. Hernández (2000) é quem melhor expõe a importância dos projetos:

Os projetos de trabalho são uma resposta à necessidade de realizar uma organização globalizada e atualizada dos conhecimentos e das informações trabalhados na escola. O sentido da globalização não consiste em um somatório de informações disciplinares, mas em encontrar o nexo, a estrutura cognoscitiva, o problema central, que vincula os conhecimentos e possibilita o aprendizado.⁸

Ora, esse conceito vai de encontro aos princípios e à metodologia da interdisciplinaridade propostos por Gadotti:

A metodologia do trabalho interdisciplinar supõe atitude e método que implica:

- (1) integração de conteúdos;
- (2) passar de uma concepção fragmentada para uma concepção unitária do conhecimento;
- (3) superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da combinação de diversas ciências;
- (4) ensino-aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida (educação permanente).⁹

Quando se une o sentido de globalização exposto por Hernández, com o da interdisciplinaridade, tem-se a base para a "cascata" de aprendizagem proposta por Schank. Estão disponíveis, portanto, todas as ferramentas para a construção de uma nova concepção curricular, baseada na globalização dos conhecimentos e viabilizada pela adoção dos projetos de trabalho.

Desconstrução curricular e a emergência do padrão de projetos de trabalho

Projetos de trabalho são fundamentados teoricamente em um sentido de aprendizagem significativa, em uma articulação de atitudes favoráveis ao conhecimento, em uma previsão de estruturas adequadas para facilitar a assimilação dos conhecimentos, e em uma funcionalidade do que se aprende como elemento importante dos conhecimentos dos alunos:

[...] a própria forma de trabalhar nos projetos demonstra que os conteúdos mais importantes são os que se referem às estratégias de aprender a aprender que cada aluno ativa, acima do tema concreto que funciona como fio condutor dessa aprendizagem.¹⁰

Viabilizar uma concepção curricular baseado nesses princípios - especialmente uma concepção que derruba vários paradigmas consagrados - requer um esforço de diversos agentes. De todos, talvez o mais fundamental seja o professor, que terá que mudar radicalmente sua postura frente a uma nova prática acadêmica e aos novos métodos de ensino. A tabela 1 aponta as principais diferenças.

A reformulação curricular para viabilizar a concepção de projetos de trabalho é bastante radical, principalmente se considerados os aspectos motivacionais e emocionais dos corpos docente e discente. A base da construção de um ambiente de aprendizagem baseado nas idéias de Schank, Hernández e Gadotti, expostas nesse artigo, pressupõe a interação de quatro fatores - sensoriais, intelectuais, motivacionais e emocionais, (Souza, 2000).

O aprendizado integral, portanto, depende de uma conjunção de fatores de ordem dual, envolvendo, em última análise, aspectos físicos (sensoriais e intelectuais) e emotivos (motivacionais e emocionais), com relacionamentos complexos entre si e com o ambiente externo.

A figura 1 propõe a existência de dois espaços para a aprendizagem, um internalizado, onde atuam de forma mais efetiva os fatores emocionais e os intelectuais, e outro mais geral, que permite interações mais complexas do

¹⁰ HERNÁNDEZ, Fernando. *Op. Cit.*, p. 153.

- O professor pede aos alunos que expressem critérios e informações que tenham reunido com base no tema do projeto porque isso enriquece os projetos de todos.
 - O professor é paciente no momento de oferecer seu saber e espera que os alunos encontrem as soluções lógicas antes que ele as diga.
 - O professor faz as conexões entre os conteúdos que são trabalhados com os aspectos de outras áreas, com situações da vida real.
 - O professor insiste mais em reestruturar, propor de novo ou modificar esquemas, índices, situações.
 - Os alunos trazem histórias de sua vida cotidiana ou de seus familiares durante a exposição comum das informações reunidas para o projeto.
 - O professor refere-se ao momento do projeto em que se encontram. Procura-se fazer que o maior número de alunos intervenha.
 - As sessões coletivas são muito vivas, em alguns momentos desordenadas, devido à intensa participação.
- Baixa proporção de material trazido pelo professor para a sala de aula.

- O professor pede as informações para o projeto, controlando quem e quem não, considerando a obrigação de fazer tais "deveres".
- O professor tem pressa para receber o que se está fazendo e aguarda as respostas para seguir em frente.
- O professor ajusta-se a um ritmo disciplinado.
- O professor tende à acumulação sucessiva de conhecimentos.
- Não há alusões às histórias vividas.
- Não há referências ao projeto em conjunto.
- Intervêm os mesmos alunos, que se varie a situação por parte do professor.
- Os alunos intervêm quando o professor solicita.
- Alta proporção de material trazido pelo professor.
- O projeto baseia-se na coleta e comentário da informação em livros e enciclopédias.

Fonte: HERNÁNDEZ (2000, p. 165)

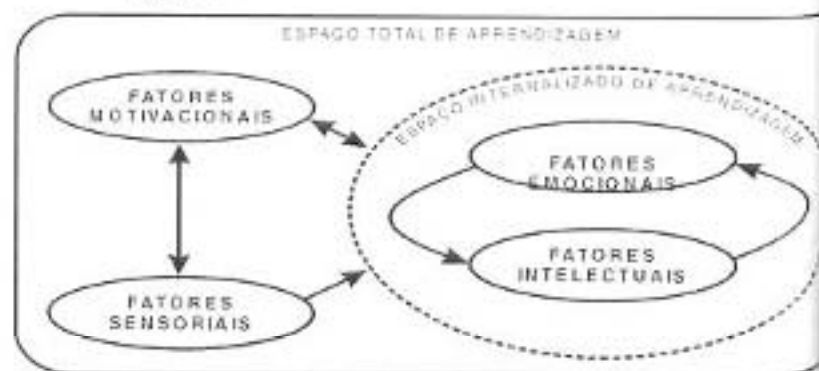
indivíduo com o ambiente, mediadas pelos fatores motivacionais e sensoriais. Partindo-se desta visualização, não há aprendizado sem que todos os fatores estejam envolvidos, em maior ou menor grau, na formação do conhecimento (Greenspan, 1999).

A construção da grade curricular, portanto, deverá prever espaço tanto para o ambiente internalizado quanto para o externo. No caso do aprendizado por projetos, esses espaços ficam extremamente facilitados, dadas as características do processo de assimilação dos conhecimentos e do conceito de significação do aprendizado. Em outras palavras, a grade curricular poderá prever situações que favorecem especificamente os diversos fatores do aprendizado: sensoriais, motivacionais, emocionais e intelectuais.

A emergência de um padrão curricular baseado em projetos é um processo incremental e delicado. A formação preliminar dos alunos e sua preparação para um ambiente de trabalho de ampla liberdade e controle focado em resultados deve ser feita gradualmente, para evitar conflitos e prevenir uma atitude de descompromisso. Dessa forma, a estrutura curricular deverá prever etapas na formação das bases para a aprendizagem por projetos. Uma vez que o sistema de ensino do IESB prevê períodos semestrais de aprendizagem, o currículo deverá, também, prever ciclos semestrais de aprofundamento das metodologias pedagógicas rumo à concepção de projetos.

Em termos práticos, tem-se que os primeiros períodos deverão trabalhar a formação crítica e a responsabilidade dos alunos (estrutura de disciplinas, com leve interação interdisciplinar por meio de trabalhos conjuntos). Os ciclos seguintes já deverão permitir a interação mais ampla entre as disciplinas, colocando maior responsabilidade e ênfase na produção dos alunos, mas ainda estruturados em disciplinas. A partir do quarto ou do quinto período, o currículo poderá abandonar a formatação por disciplinas e consolidar-se na abordagem por projetos, valorizando o trabalho por resultados, a produtividade, o entrosamento e a significância dos conteúdos. Finalmente, no último período, a responsabilidade total da produção é dos alunos, com a apresentação do trabalho de conclusão de curso, expressão máxima do aprendizado por projetos.

Figura 1



Fonte: SOUZA

Tem-se, portanto, a possibilidade de transportar, pelo menos parcialmente, o conceito de ensino por disciplinas para o ensino por projetos. Em termos práticos, a nova grade curricular do curso de Comunicação Social irá conter espaços de aprendizado compartmentalizado (disciplinas), mas também irá trabalhar com espaços de aprendizado integrado (projetos), onde os alunos estarão trabalhando com facilitadores e consultores, e não professores no sentido tradicional da palavra. Os projetos acontecerão em centros multimídia, que deverão facilitar e importar significado ao ensino, construindo uma formação plena e muito mais afinada com as demandas dos diversos públicos de uma instituição de ensino superior: alunos, mercado de trabalho e comunidade.

Considerações sobre a implementação das novas grades curriculares

A estruturação das novas grades curriculares, com uma concepção inovadora e ousada, tendo forte base pedagógica no aprendizado por projetos, pressupõe um estudo criterioso dos impactos em termos de adequação dos conteúdos, preparação de professores, adaptação de alunos transferidos, tracados ou em curso e infra-estrutura física e psicológica.

Os aspectos físicos são de resolução relativamente simples. Os investimentos nesse sentido já estão sendo feitos, e a infra-estrutura física e tecnológica resultante terá condições mais do que suficientes para a implementação da nova proposta. A história acadêmica da instituição e a experiência dos professores com a qualidade laboratorial disponível facilitam enormemente a preparação do corpo docente para uma nova visão do processo de ensino. Os aspectos de transferência, trancamento ou adaptação dos alunos são questões apenas burocráticas, embora demandem um grande esforço por parte dos coordenadores de curso.

A base emocional, entretanto, é o maior desafio para esse novo currículo. Há pressão por parte da comunidade, dos alunos, de alguns professores e do mercado de trabalho para que tal processo seja bastante modificado, a ponto de torná-lo irreconhecível frente aos princípios aqui expostos. Como na maior parte das instituições, o grande desafio para a imple-

mentação de projetos de mudança organizacional é a cultura organizacional. Acreditamos, porém, que, passado o estágio de adaptação e o "choque" inicial, a mudança curricular demonstrará uma abordagem educacional eficiente, flexível e muito mais afinada com as expectativas dos professores, dos alunos e do próprio mercado de trabalho. Inclusive em termos pedagógicos, o IESB será, realmente, teoria e prática juntas.

Bibliografia:

- BAUMGARTEN, Maira (org.). *A era do conhecimento: Matrix ou Agora?*. Porto Alegre/Brasília: Ed. Universidade (UFRGS) / Ed. UnB, 2001.
- GREENSPAN, Stanley I. *A evolução da mente: as origens da inteligência e as novas ameaças a seu desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- LÉVY, Pierre. *A revolução contemporânea em matéria de comunicação. Para navegar no século XXI*. MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (orgs). Porto Alegre: Sulina/Edipucrs: 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes curriculares para o curso de Comunicação Social*. Brasília: MEC, 2001.
- PORTO, Sérgio Dayrell; SOUZA, Bruno Carvalho Castro; LIMA, José Romildo. *Projeto pedagógico do curso de Comunicação Social do IESB*. Brasília: IESB, 2001.
- PRETTO, Nelson de Luca. *Uma escola com/sem futuro*. Campinas-SP: Papyrus, 1996.
- RABITTI, Giordana. *A procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SCHANK, Roger C. *Goal-Based Scenarios*. 1992. Disponível em: <<http://cogprints.soton.ac.uk/documents/disk0/00/00/06/24/cog00000624-00/V11ANSEK.html>>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2002.
- SCHANK, Roger C. *Goal-Based Scenarios: Case-Based Reasoning Meets Learning by Doing*. Leake, David, (eds.) *Case-Based Reasoning: Experiences, Lessons & Future Directions*, pages 295-347. AAAI Press/The MIT, 1996. Disponível

em: <<http://cogprints.soton.ac.uk/documents/disk0/00/00/06/37/cog00000637-00/learnbydoing.html>>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2002.

SCHANK, Roger C. What We Learn When We Learn by Doing. Technical Report ILS Technical Report No. 60, Institute for Learning Sciences Northwestern University, 1995. Disponível em: <http://cogprints.soton.ac.uk/documents/disk0/00/00/06/37/cog00000637-00/LearnbyDoing_Schank.html>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2002.

SCHANK, Roger; CLEARY, Chip. *Engines for education*. New Jersey (USA): Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

Re-pensar el curriculum en Comunicación como mediación de un proyecto social

Raúl Fuentes Navarro

RESUMEN

En la contemporaneidad muchos analistas están proponiendo al conocimiento, a la información, a la comunicación, como ejes centrales de construcción de un nuevo mundo y la idea de que hay un desplazamiento acelerado de los factores económicos y políticos hacia los simbólicos y culturales en los núcleos de la transformación social se va imponiendo. El autor evalúa las consecuencias de estos cambios para la formación de los periodistas y la sociedad.

Palabras clave:

Periodismo - Formación del Periodista - comunicación e información

ABSTRACT

Many analysts have been proposing as main points on the built of a new world knowledge, information and communication nowadays. Also, the idea of sudden exchanges from economic and political to cultural and symbolic factors in the social change nucleus. The author evaluates the consequences of such exchanges for journalists qualification and for the society.

Key words:

Journalism - Journalist qualification - communication and information

RESUMO

Atualmente, muitos analistas estão propondo ter o conhecimento, a informação e a comunicação como os eixos centrais de construção de um novo mundo e a ideia de que há um deslocamento acelerado dos fatores econômicos e políticos para os simbólicos e culturais nos núcleos da transformação social vem impondo-se. O autor avalia as consequências destas mudanças para a formação dos jornalistas e a sociedade.

Palavras-chave:

Jornalismo - formação do jornalista - comunicação e informação

Raúl Fuentes Navarro es profesor-investigador del Departamento de Estudios Socioculturales, ITESO, Guadalajara, Jalisco, México. e-mail: raul@iteso.mx

Muchos analistas de la contemporaneidad están proponiendo al conocimiento, a la información, a la comunicación, como ejes centrales de construcción de un nuevo mundo. Parece que la idea de que hay un desplazamiento acelerado de los factores económicos y políticos hacia los simbólicos culturales en los núcleos de la transformación social no parece tan descabellada como en los siglos anteriores. Para algunos, el siglo XXI estará marcado por la importancia creciente de las relaciones simbólicas, en vez de la de las relaciones materiales, en la estructuración de la realidad global. Por ejemplo, Manuel Castells postula el desarrollo de la "cultura de la virtualidad real"¹ en la "sociedad red" y la "Era de la Información" y James Lull propone volver a pensar la cultura, ahora en la "Era de la Comunicación"², sin mencionar a escritores más radicales.

No hay duda de que estas recomposiciones del pensamiento -y de la realidad a las que se refiere- seguirán siendo objeto de debate durante las próximas décadas. Pero el propio debate de las interpretaciones y de los marcos de interpretación es una manifestación más de predominio emergente de la comunicación -o al menos de su búsqueda- en todos los ámbitos de la construcción cotidiana del futuro. Hay un asombroso desarrollo de la tecnología, que posibilita formas nunca antes vistas de producción socialmente sentido en común, y hay también un reordenamiento de las estructuras sociales en todas sus escalas y dimensiones que guardan relaciones cada día más complejas con esta tecnología -indudablemente un proceso y un producto cultural.

Cuestiones como estas, junto a propuestas contradictorias como el reconocimiento y profundización del carácter instrumental de la comunicación y el rescate e incremento de su naturaleza constitutiva de lo humano, han encontrado en las universidades espacios de desarrollo y de reflexión crítica: de profesionalización y de investigación, si bien ha crecido mucho más los dedicados a la primera que no abundan aquellos en que hayan podido integrarse ambas de maneras satisfactorias en su inserción social. El "campo académico de la comunicación"³ tiene aún por clarificar y consolidar en la práctica muchos de los factores

determinantes de su legitimidad social. El currículum es uno, quizá el principal, de los espacios universitarios en que se juega ese proceso de legitimación. Por ello, como la comunicación, es indispensable re-pensar el currículum, que delimita los procesos de formación de muchos de los profesionales de ese campo, y establece los parámetros académicos para la comprensión de las prácticas de la comunicación y sus relaciones con otras prácticas y sistemas sociales. De ahí su carácter de mediación de un proyecto social.

La mediación profesional de la comunicación

La experiencia, más que la historia, de las escuelas de comunicación en América Latina se puede resumir en el reto nunca superado de la anticipación al desarrollo de la comunicación social, especialmente la vehiculada a través de los medios de difusión masiva, que siendo sólo un pequeño sector de los objetos de estudio construibles como pertinentes socio-profesionalmente, han sido los priorizados casi en exclusiva, a veces por la intromisión de intereses extra-académicos en las universidades, a veces por falta de previsión histórica, y la mayor parte de las veces por la incapacidad de compensar con trabajo intelectual socialmente comprometido estas y otras determinaciones. En el siglo XXI, la oposición entre una formación técnica-práctica y una formación intelectual-crítica en comunicación, no es ya sostenible. Jesús Martín Barbero anota de esta manera la dirección del desafío:

En las transformaciones de la sensibilidad que emergen en la experiencia comunicacional hay un fermento de cambios en el saber mismo, el reconocimiento de que por ahí pasan cuestiones que atraviesan por entero el desordenamiento de la vida urbana, el desajuste entre comportamientos y creencias, la confusión entre realidad y simulacro⁴.

Por ello en medio de esta crisis, de esta transición histórica y de esta transformación necesaria del pensamiento en que vivimos⁵, me atrevo a reafirmar la creencia de que el futuro de nuestro futuro depende esencialmente del resguardo y reforzamiento del carácter universitario de nuestro trabajo, que no sólo

¹ CASTELLS, M. *La Era de la Información. La sociedad red*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999. v.1, p.359-408.

² LULL, James (ed), *Culture in the Communication Age*. London and New York: Routledge, 2001.

³ FUENTES NAVARRO, Raúl. *La emergencia de un campo académico. Continuidad utópica y estructuración científica de la investigación de la comunicación en México*. Guadalajara: ITESO/Universidad de Guadalajara, 1998. Un marco de discusión norteamericana al respecto, en LEVY & GUREVITCH (eds.), *Defining Media Studies. Reflections on the Future of the Field*. New York and Oxford: Oxford University Press, 1994.

⁴ MARTÍN BARBERO, Jesús. *Deconstrucción de la crítica: nuevos itinerarios de la investigación*. In: VAS-SALLO DE LOPES y FUENTES NAVARRO (Comps.), *Comunicación, campo y objeto de estudio. Perspectivas reflexivas latino-americanas*. Guadalajara: ITESO/ U.A. de Aguascalientes/U. de Colima/U. de Guadalajara, 2001. p.16.

⁵ Ver, entre otros textos, ORTIZ, Renato. *Ciencias sociales, globalización y paradigmas*. In: FUENTES y REGUILLO (coords), *Pensar las ciencias sociales hoy. Reflexiones desde la cultura*. Guadalajara: ITESO, 1999. p.17-46; WALLERSTEIN, Immanuel, *Impenser las ciencias sociales*. México: Siglo XXI/CUICH UNAM, 1998.

tiene a la comunicación como objeto de estudio sino como instrumento y vehículo fundamental. Es decir, sigo sosteniendo, al igual que hace dos décadas, que de la comunicación universitaria presente depende el futuro del estudio de la comunicación. Y para calificar esa comunicación presente, para evaluarla y orientarla, tenemos hoy sin duda mejores recursos que en el pasado, a pesar de todo lo que hemos perdido. Pero tenemos también sin duda mayores obstáculos que superar que en cualquier otro tiempo, comenzando por los que no hemos auto-impuesto, como si no fueran suficientes los que provienen del entorno y de la historia.

En una de sus muy lúcidas reflexiones sobre la comunicación y su campo académico en América Latina, Jesús Martín Barbero formula hace más de diez años el reto de la transformación de los comunicadores, desde las escuelas universitarias, de «intermediarios» a «mediadores»:

El comunicador que conocemos vive de la división entre emisores y receptores, productores y consumidores, creadores y públicos. División que con frecuencia es asumida como si ella formara parte de la "naturaleza de la cultura" y no de la división social y la lógica de mercado. A partir de ese presupuesto el comunicador define su función de intermediario consistente en establecer relaciones entre actores o ámbitos que se afirman separados (...) El intermediario se instala en la división social, y en lugar de trabajar por disolver las barreras que alzan y refuerzan las múltiples formas de la exclusión sociocultural, defiende su oficio: el de establecer una comunicación que mantenga a cada cual en su posición, una comunicación en la que los creadores no vayan a perder su distancia y el público su pasividad. Porque de lo contrario el que peligra es el Paradójico oficio el de un "comunicador" al que la lógica mercantil acaba convirtiendo en el mejor cómplice, al reducir su tarea a la de empaquetador de productos culturales lubricador de los circuitos del mercado.

De donde parte el trabajo del mediador en la cultura es de hacer explícita la relación entre diferencia cultural y desigualdad social. No de la reducción de la diferencia a desigualdad, sino de la imposibilidad de pensarlas completamente por separado en nuestra sociedad. Ubicado en

* MARTÍN BARBERO, Jesús. Comunicación, campo cultural y proyecto mediador. *Diálogos de la Comunicación*, n. 26, 1990. p.6-15.

† HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1989. 2 v.

esa perspectiva, el comunicador descubre que la difusión de una obra o la comprensión del sentido de una práctica no tiene como únicos límites la densidad o complejidad del texto sino la *situación de lectura*, y la imbricación en ella de factores sociales no puramente culturales. Asumir esa perspectiva no va en modo alguno en detrimento de la especificidad de la información o del trabajo cultural, es más bien asumir que esa especificidad no está hecha sólo de diferencias formales sino también de *referencias a los mundos de vida y a los modos de uso*.[†]

En muchos sentidos, esta propuesta de Martín Barbero es utópica, pero se pueden citar algunas aproximaciones empíricas a su práctica. La comunicación como interacción libre entre sujetos sociales que participan consciente y responsablemente en la construcción de un consenso, de un sentido común en un entorno que tiende precisamente en el sentido opuesto, es un no-lugar, que recuerda inevitablemente el concepto de *acción comunicativa* de Habermas[†]: un modelo ideal de enorme potencial práctico para entender y para usar críticamente la comunicación y sus recursos. Desde ahí puede afirmarse al menos que descubrir en otros y desarrollar en uno mismo esa capacidad es lo que da sentido universitario al estudio de la comunicación y a su ejercicio profesional, pues esa capacidad es condición indispensable para la articulación de un proyecto social alternativo al vigente. Desde ahí se fundamenta el sentido utópico del trabajo universitario en comunicación.

Sobre esa base, y en un contexto en que las opciones parecen cerradas para muchos de los habitantes de nuestras escuelas de comunicación, podría rediscutirse la idea de que el comunicador cuyo futuro tiene futuro es el que en el presente desarrolla su capacidad de *dominar el lenguaje*: hablar, escuchar, leer y escribir para ubicarse en el entorno sociocultural; que desarrolla su capacidad de *controlar la información*, sus códigos y canales de producción y circulación social; que desarrolla su capacidad de *relacionar los medios con los fines*, es decir, de vincular necesidades y satisfactores de comunicación mediante el uso apropiado de los recursos disponibles; y que desarrolla su capacidad para *operar educativamente* la comunicación, o en otras

palabras, para hacer participar a los sujetos sociales, consciente e intencionadamente, en la transformación de sus condiciones concretas de existencia a través de la apropiación crítica de sus prácticas mediante la comunicación.

Pero este "perfil básico" del comunicador como mediador presenta varios problemas conceptuales y prácticos, esenciales en la operación curricular, todos ellos relacionados de maneras complejas con la cuestión de la disciplinización de los saberes sobre la comunicación, que parece ser un obstáculo institucional amplia y crecientemente reconocido para la renovación universitaria del proyecto social de la comunicación.

Viejos y nuevos desafíos

Más de cuarenta años después de la fundación de las escuelas universitarias de comunicación (y de muchos más años de la creación de sus antecedentes, las escuelas de periodismo), puede constatarse la vigencia de muchos de los desafíos insuficientemente resueltos: primero, la investigación ha recorrido ciertos trayectos que casi nunca se han intersectado con los caminados por la docencia, y por ende tanto el conocimiento producido como el proceso de su producción difícilmente se han integrado en la formación de los comunicadores universitarios. Segundo, el conocimiento - teórico y especialmente el metodológico - desarrollado dentro y fuera de América Latina, no ha sido suficientemente confrontado en la práctica social por los profesionales de la comunicación, ni las profesiones han sido capaces de confrontarse con el conocimiento académico, sobre todo con el más estrictamente crítico. Ambas relaciones deberían cruzar el espacio de las escuelas de comunicación y parecen no hacerlo. En su lugar, si acaso, circulan las descalificaciones mutuas y las pugnas ideológicas, reforzando la escisión "teoría/práctica". Tercero, la búsqueda de legitimación académica de la comunicación como disciplina "autónoma", aislándola institucional y operacionalmente de las ciencias sociales (y de las naturales y de las artes y de las ingenierías y de todos los demás campos del saber), ha llevado al efecto contrario: a la pérdida de impulso en la consolidación de su especificidad disciplinaria y al reforzamiento de lo que Mauricio Antezana llamó una vez

* ANTEZANA, Mauricio. La errática circunstancia de las ciencias de la comunicación. In: FERNÁNDEZ CHRISTLIEB y YÉPEZ HERNÁNDEZ (coords), *Comunicación y teoría social*. México: UNAM FCPyS, México, 1984.

«determinación socio-profesional»⁴, que tiende a reducir el estudio universitario de la comunicación a la reproducción de ciertos oficios profesionales relativamente establecidos.

Hace también ya bastante tiempo que Guillermo Orozco formuló, a partir de Bourdieu y en el contexto del análisis curricular en comunicación, el concepto de "campo educativo": un conjunto de prácticas interrelacionadas entre sí de acuerdo a la función que cumplen en la división del trabajo de producción, reproducción y difusión del conocimiento, ampliamente entendido como un conjunto de saberes y habilidades (competencias). La premisa implícita de esta comprensión es que esos saberes y habilidades son "objetivables" y traducibles a planes de estudio concretos, a través de los cuales se pueden enseñar y así reproducir. De acuerdo con esto, es posible diferenciar entre los "saberes prácticos", que se han aprendido pero no se han enseñado, y aquellos que debido a su objetivación pueden enseñarse. Los campos educativos operantes en las escuelas de comunicación son así el resultado de los procesos de objetivación de los saberes y conocimientos sobre la comunicación y su traducción en planes de estudio específicos. Orozco advierte que la conformación de un campo educativo no obedece a una necesidad histórica sino a necesidades concretas de ciertos sectores sociales:

La conformación del campo educativo de la comunicación se realizó a partir de legitimar sólo ciertas prácticas profesionales. En su mayoría fueron aquellas que eran funcionales al desarrollo capitalista de los modernos medios masivos y por tanto eran prácticas que interesaban principalmente a los grupos que controlaban (y controlan) esos medios. Prácticas que deberían posibilitar su expansión y consolidación como empresas económicas y no sólo como instituciones culturales⁵.

Así, no es difícil ver por qué la perspectiva dominante hasta ahora en la definición del campo educativo de la comunicación ha sido la de tratar de adecuar la formación universitaria a los requerimientos de ciertos mercados de trabajo, y muy especialmente del sector de los medios de difusión. Por ello tampoco es difícil ver por qué la investigación y la enseñanza no

⁴ Guillermo OROZCO GÓMEZ, Guillermo. La formación de profesionales en comunicación: dos perspectivas en competencia. In: ANDIÓN (ed), *Las profesiones en México No 5. Ciencias de la Comunicación*. México: UAM Xochimilco.

confluyen en las prácticas profesionales, que entendemos a dos niveles: uno referido a la inscripción funcional de los comunicadores en la dinámica social como profesionales especializados en la satisfacción de ciertos tipos de necesidades, y otro correspondiente a su constitución como agentes de transformación social, innovadores de las prácticas sociales de comunicación y, eventualmente, a través de ellas, de otras prácticas y de las estructuras que las sustentan.

Las reformulaciones necesarias

Lo que se desprende de los aportes, a mi manera de ver perfectamente vigentes, de Martín Barbero y de Orozco, es una propuesta de renovación metodológica en el contexto de un replanteamiento de la relación universidad-sociedad, y por la que se desemboca en la articulación (o desarticulación) central del campo académico de la comunicación: el conocimiento con la acción social, el cual no es sólo un problema de teoría científica, aunque evidentemente también lo es. Pero es que en tiempos de crisis intelectuales como la que se cobija bajo enfoques posmodernos y de los embates del neoliberalismo contra los modelos de desarrollo y de organización social tan precariamente establecidos a lo largo del siglo en los países latinoamericanos, la elucidación epistemológica, por más agudamente crítica que sea, no parece ser suficiente, aunque sea indispensable. Es necesaria también una refundación ética de la carrera de comunicación en términos de *proyecto social*¹⁰.

En cuanto a la formación de profesionales de la comunicación, revisar a fondo "el universo de discurso en el que crecimos", como lo proponen algunos académicos norteamericanos¹¹, lo que implica "releer y reescribir la historia de nuestro campo"¹² para la renovación de su utopía en América Latina, es un movimiento estratégico que debe incluir prioritariamente a los programas educativos (de pregrado y posgrado), donde es urgente una reconsideración en profundidad de los supuestos básicos sobre las "profesiones de comunicación", cuestión que va mucho más allá de las "condiciones del mercado", las que a veces no pueden comprenderse adecuadamente fuera de una perspectiva histórica y sociocultural amplia. Si como concluyen Armand

10 FUENTES NAVARRO, Raúl. Prácticas profesionales y utopía universitaria. Notas para repensar el modelo de comunicador, *Diálogos de la Comunicación*, n. 31, FELAFACS, 1991, p. 38.
11 FUENTES, C. *Valiente Mundo Nuevo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Michèle Mattelart su libro sobre la *Historia de las teorías de la comunicación*¹³, "la libertad política no se puede resumir en el derecho a ejercer uno su libertad. Reside también en el derecho a dominar el proceso de formación de esa voluntad", la comprensión de la comunicación como ejercicio social es una tarea central en nuestros días, de la cual los comunicadores no pueden quedar al margen:

Todo mediador está hoy afectado por el positivismo gestor, ese nuevo utilitarismo que estimula la búsqueda de instrumentos epistemológicos que permitan neutralizar las tensiones a través de soluciones técnicas. Los saberes sobre la comunicación no escapan a esta tendencia. Son cada vez más perceptibles los efectos del incremento de poder de los discursos de peritación, consecuencia de la acrecentada "puesta en bastidores" de las actividades de comunicación y cuya función explícita consiste en legitimar estrategias y modelos de organización empresariales e institucionales. La investigación administrativa no es, desde luego, nueva en los Estados Unidos. Pero su generalización es inédita y va pareja con la liberalización del modo de comunicación. El pragmatismo que caracteriza a los estudios operativos impregna cada vez más las maneras de decir la comunicación. De ello resulta que el campo en su conjunto experimenta cada vez más dificultades para desprenderse de una imagen instrumental y conquistar una verdadera legitimidad como objeto de investigación en su integridad, tratado como tal, con el distanciamiento indisociable de una gestión crítica.

Desde esta perspectiva, la persistencia de la mayor parte de los retos que enfrentaban las escuelas de comunicación hace décadas, se ha acumulado con los nuevos desafíos que las cambiantes condiciones contextuales les han ido imponiendo, complejizando al mismo tiempo que expandiendo las insuficiencias del campo. A manera de síntesis, podría intentarse un listado mínimo de los desafíos (viejos y nuevos) que enfrentan en la actualidad las escuelas de comunicación, todos los cuales confluyen en el currículum.

El primero, que engloba a todos los demás y que por tanto no puede enfrentarse más que a través de ellos, es el desafío de la legitimación académica del campo de la comunicación entre

¹⁰ Ver, en este sentido, Raúl FUENTES NAVARRO, Raúl. La formación universitaria de profesionales de la comunicación y su renovación como proyecto social. *Diálogos de la Comunicación*, n. 59/60, FELAFACS, 2000, p. 11-24.

¹¹ GLANDER, Timothy. *Origins of Mass Communications Research during the American Cold War. Educational Effects and Contemporary Implications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p. 179-201.

¹² FUENTES NAVARRO, Raúl. La investigación de la comunicación en América Latina: condiciones y perspectivas para el siglo XXI, *Diálogos de la Comunicación*, n. 56, FELAFACS, 1999, p. 53-68.

¹³ MATTELART, Armand y Michèle. *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidós, 1997, p. 126.

las ciencias sociales y las humanidades, como carrera universitaria y como profesión socialmente relevante. Mientras siga considerándose por sus propios practicantes como un mero conjunto de técnicas o de "aplicaciones" sin especificidad teórica, como un oficio simplemente reproducible o como una ocupación éticamente (prácticamente) neutral, seguirá dificultándose la clarificación (social) del sentido del campo.

En segundo lugar estaría el desafío de la consolidación universitaria del estudio de la comunicación, en el contexto de la relación universidad-sociedad y de la significación del trabajo académico. Como ha quedado escrito en otro sitio, "es necesario sostener que la lógica de la universidad no puede ser ajena ni estar desvinculada de las lógicas de otras instituciones sociales, pero tampoco puede subsumirse a ninguna de ellas, pues entonces no sería más que un camino innecesariamente tortuoso, un medio irracionalmente indirecto, para la consecución de finalidades sociales que pueden perseguirse de maneras más eficientes"¹⁴.

Un tercer desafío puede ubicarse en la recuperación de las articulaciones mutuas entre la formación universitaria y las prácticas profesionales, cuya divergencia es cada día mayor a pesar de la vigencia del supuesto de que los programas atienden a la formación (reproducción) "profesional". Como se señalaba más arriba, el conocimiento académico no ha sido suficientemente confrontado en la práctica social por los profesionales de la comunicación, ni las profesiones han sido capaces de confrontarse con el conocimiento académico, sobre todo con el más estrictamente crítico. A este respecto, habría que reiterar la necesidad de que las escuelas de comunicación conocieran sistemáticamente las condiciones de los ejercicios profesionales que desempeñan sus egresados, y que a partir de ese conocimiento pudieran interpretar con mayor precisión las funciones sociales que en los hechos, y no sólo en el discurso, impulsan.

En cuarto lugar pueden mencionarse los viejos retos nunca resueltos de la dotación de recursos, especialmente profesores (profesionales de la educación superior) de comunicación, de consistencia y pertinencia en los planes de estudio, de metodología educativa

y de circulación y uso eficiente de la cada vez más abundante producción bibliográfica del campo. También, por supuesto, los retos relativamente más nuevos, como la reestructuración "postdisciplinaria" en curso en las ciencias sociales, las humanidades y las ciencias naturales, las implicaciones multidimensionales de las innovaciones tecnológicas, el predominio de la racionalidad tecnocrática y la irracionalidad de las "fuerzas" de los mercados (académicos, políticos, culturales, profesionales, etc.), los cambios en las sensibilidades y los horizontes culturales en medio de la globalización, la centralidad de la información, el conocimiento y la comunicación en la "sociedad planetaria". Las respuestas a los viejos retos tendrán que incorporar el sentido de respuesta a los nuevos, pues son éstos los confrontables inmediatamente, lo cual no puede hacerse con cierta eficiencia sin la resolución de aquellos.

Este listado podría alargarse casi indefinidamente, desglosando y detallando en niveles progresivos de concreción los problemas (al mismo tiempo oportunidades de desarrollo) de la formación universitaria de comunicadores, en sus diversas dimensiones (institucionales, grupales, individuales) y en función de su mediación curricular. Pero, ante uno u otro nivel, desde una u otra dimensión, la respuesta a la pregunta sobre el futuro del estudio de la comunicación y de su inserción como proyecto social debe articular factores cuyo desarrollo obedece a lógicas (y a coyunturas) diversas, que cada universidad debe enfrentar específicamente. Quizá convenga, para estimular la reflexión, retomar del escritor mexicano Carlos Fuentes una cita:

Vivimos hoy. Mañana tendremos una imagen de lo que fue el presente. No podemos ignorar esto, como no podemos ignorar que el pasado fue vivido, que el origen del pasado es el presente.

Recordamos aquí, hoy. Pero también imaginamos aquí, hoy. Y no debemos separar lo que somos capaces de imaginar de lo que somos capaces de recordar¹⁵.

Reflexões sobre o ensino da Publicidade e Propaganda

Neusa Demartini Gomes

RESUMO

O ensino da Publicidade e da Propaganda requer, hoje em dia, uma postura com vistas à implicação social que essas técnicas de comunicação persuasiva carregam, na medida em que colocam em contato várias áreas de convivência humana. Esse ensaio, a partir da pesquisa empírica entre algumas Faculdades de Comunicação Social - habilitação em Publicidade e Propaganda - procura discutir algumas questões, algumas até vistas como superficiais, mas que, em conjunto, vem trazendo alguns problemas para o ensino da área.

Palavras-chave: Publicidade - Propaganda - Ensino - Cidadania

ABSTRACT

Many analysts have been proposing as main points on the built of a new world knowledge, information and communication nowadays. Also, the idea of sudden exchanges from economic and political to cultural and symbolic factors in the social chance nucleus has been settled. The author evaluates the consequences of such exchanges for journalists qualification and for the society.

Key words: Advertising - Publicity - Social Communication teaching - Ensino - Citizenship

RESUMEN

La enseñanza de la Publicidad y Propaganda requieren hoy día una postura teniéndose en cuenta la implicación social que comportan esas técnicas de comunicación persuasiva en la medida en que ponen en contacto a varias áreas de convivio humano. Ese ensaio, a partir de la investigación empírica entre algunas Facultades de Comunicación Social - Publicidad y Propaganda - procura debatir algunas cuestiones, y algunas vistas hasta mismo como superficiales, pero que, en su conjunto, traen algunos problemas para la enseñanza.

Palabras clave: Publicidad - Propaganda - Enseñanza - Ciudadanía

Neusa Demartini Gomes é docente do Programa de Pós Graduação em Comunicação da FAMECOS/PUCRS, doutora pela *Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid*, Espanha. Aposentada pela FABICO/UFRGS e autora do livro *Formas persuasivas de comunicação política*, Porto Alegre: PUCRS, 2000. Também publicou diversos artigos e ensaios em revistas científicas nacionais e internacionais.
e-mail: ndegomes@terra.com.br

"A publicidade é como o governo fascista"
(Tchakotine)

"Criar um mundo com um lugar privilegiado
para um produto"
(função da publicidade, dada por Magariños de
Morentin)

"A publicidade é alimentada pela mesma
máquina, e tudo igual. A Assessoria de
Imprensa cria o falso ídolo; o falso ídolo cria
os interesses comerciais; os interesses
comerciais cegam os veículos; os veículos
lucram e devolvem ao gênio, o falso ídolo, a
sua parcela de reconhecimento público, através
das matérias, e está criado o círculo vicioso".
(Énio Mainardi, publicitário brasileiro)

"Nosso maior valor é o valor de mercado.
Adoramos comprar luxo bem embalado"
(Luiz Gustavo Soares Longhi - Poeta de
ônibus)

Introdução

O presente ensaio é fruto de reflexões a que a autora vem se dedicando ao largo de mais de vinte anos de docência no ensino superior de Publicidade e Propaganda, tanto em faculdades federais quanto privadas. Acrescenta-se, também, a experiência como publicitária, praticada por alguns anos, em duas das mais tradicionais agências brasileiras: a Standard Ogilvy and Mather e a MPM Propaganda, em Porto Alegre. Além disso, como integrante de comissões de avaliação de cursos para o SesuMec (atualmente INEP) tem podido observar as mais atuais tendências e rumos do ensino desta profissão, no Brasil.

Portanto, os tópicos de reflexão trazidos, podem ser entendidos como isentos de subjetividade, uma vez que fazem parte de uma pesquisa iniciada ainda na década de 80, com a apresentação de um primeiro ensaio, no Congresso da Intercom realizado no Rio de Janeiro em 1990, e que se complementa a cada ano, com mais dados e observações da realidade empírica do ensino superior e das agências de publicidade brasileiras.

A partir da docência em três áreas do ensino da Publicidade (teórica, técnica e prática), oportunizada pela responsabilidade de várias disciplinas, dentre elas Introdução à

Introduzida no Brasil, pela autora, na Universidade Federal de Santa Maria, em 1980.

Publicidade e Propaganda, Teoria de Publicidade¹, Criação em Publicidade e Planejamento em Publicidade, é possível observar-se que o ensino da publicidade, com o exercício da reflexão e da crítica, é um tema que pouco se tem explorado na comunidade acadêmica.

Para fins de análise, é necessário definir o objeto ao qual estamos nos referindo. No Brasil, Publicidade e Propaganda são tratados como sinônimos, apesar de que se trata de duas práticas de comunicação persuasiva, com objetivos diferenciados, mesmo que, muitas vezes, pelo uso das mesmas técnicas, se confundam. Neste estudo, preferimos tratá-las de forma diferenciada, usando as definições que esta mesma autora propõe em outros ensaios:

Publicidade: a atividade mediante a qual bens de consumo e serviços que estão à venda se dão a conhecer, tentando convencer o público da vantagem de adquiri-los. Portanto, é uma informação com uma intenção bastante persuasiva, baseada nas motivações do público a quem se dirige. Apresenta de forma clara uma intenção comercial e com isso busca induzir uma ação de compra.

Propaganda é a técnica de comunicação persuasiva que visa promover a adesão do indivíduo a um dado sistema ideológico, portanto doutrinário, de caráter político, religioso, social ou econômico.

Também se faz necessário dar uma revisada nos dois modelos de comunicação que predominam universalmente:

1) O modelo americano, influenciado pelas correntes da Pragmática, do Condutivismo, do Neo-Positivismo, da Cibernética e da Teoria da Informação, que entende a Comunicação como uma informação transmitida e compartilhada entre sujeitos.

Este modelo, o *Keep readers in mind* é o que usa, cada vez mais, as sofisticadas pesquisas sobre valores e estilos de vida dos consumidores. Este modelo, por força dos acontecimentos históricos dos últimos 80 anos é o que se impôs, de modo geral, em quase todo o mundo desenvolvido ou em desenvolvimento.

A penetração hegemônica das multinacionais de publicidade americanas, e a difusão de suas campanhas de imagem de

marca motivaram que os dirigentes dos EUA cunhassem o termo *Adplomacy* (*Advertising + Diplomacy*) para expressar como seus publicitários seriam suas mais influentes e persuasivas embaixadas onde estivessem presentes.

2) O modelo europeu, que se caracteriza pela crítica, com maior preocupação pela pesquisa social e as ideologias. A tradição européia observa a comunicação como uma forma de conhecimento da realidade que, muitas vezes, se organiza a partir de alguns poderes fácticos com a pretensão de manipular os interlocutores sociais. Nesta pretensão, se concede à publicidade um papel muito importante como instrumento mediático.

Este modelo é influenciado pela Sociologia Crítica, ou seja, a Escola de Frankfurt e o Estruturalismo.

Reflexões sobre o ensino

É importante que se trabalhe tanto a pragmática escola americana quanto a crítica escola européia para uma boa e completa formação profissional do publicitário. Porém, o que se vê, analisando-se conteúdos que são repassados nos cursos de publicidade, é que há uma dissonância entre a formação técnica e a formação crítica. Ou seja, conteúdos técnicos desenvolvidos apenas sob a ótica do modelo americano enquanto que, aos críticos, damos ênfase ao modelo europeu.

A perspectiva de análise, que permite observar a morfogênese da Publicidade e da Propaganda através da evolução do tempo, pode ser abordada de diversas formas: sob a ótica das funções assumidas pela publicidade nos diferentes momentos históricos; a partir do ângulo das diferentes técnicas utilizadas para a criação e difusão das mensagens e, também, sob o ponto de vista das teorias que sustentaram em cada momento histórico o modo de elaborar e difundir as mensagens.

Portanto, como primeiro ponto de reflexão, é necessária uma visão mais abrangente da história da Publicidade e da Propaganda¹. As funções da Publicidade se derivam da conexão existente entre o fato publicitário e a forma de organização da produção de bens e serviços. A Publicidade, portanto, só tem sentido de existência quando conectada a uma economia de mercado. Já a Propaganda tem uma

trajetória histórica ligada ao fato político, ou seja, a sua conexão com o poder, já que não cresceu e se desenvolveu na sociedade capitalista, mas, com bastante anterioridade, aparece desde que existem relações de trocas ideológicas entre os homens.

Podemos ser considerada como primeira e mais importante discussão, ainda não realizada com objetividade nos nossos meios acadêmicos, portanto, aquela que se refere ao uso dos conceitos universalmente aceitos dos vocábulos Publicidade e Propaganda. Com exceção do Brasil, por questões de erros históricos já pesquisados pela autora e analisados em outro artigo², nas faculdades brasileiras, os professores usam indiscriminadamente os conceitos, de maneira até irreverente, causando confusão aos alunos e reforçando a imprecisão terminológica no mercado. Mesmo que nossos dicionários as tratem como sinônimos, para fins de estudos mais aprofundados, é necessário fazer-se distinção, uma vez que, é impossível analisar-se fenômenos tão diferentes quanto os que são desencadeados pela publicidade comercial (campanhas para produtos, por exemplo), e aqueles que são frutos dos esforços de propaganda ideológica (política, religião, terrorismo etc.)

Uma pesquisa, realizada sob a coordenação da autora, e orientada pelo Grupo de Trabalho de Publicidade e Propaganda do Intercom, realizada em 1997³, demonstrou que a maioria dos professores brasileiros não estava fazendo diferenças conceituais sobre as duas terminologias porque desconhecia tecnicamente estas diferenças. Já, entre as agências pesquisadas, a maioria delas tinha escolhido usar publicidade ou propaganda na denominação da agência por motivos aleatórios aos seus significados.

Outra reflexão bastante pertinente é a que envolve, além da escolha pelo ensino pragmático do modelo americano com tudo o que ele implica, a facilidade com que se consegue satisfação por parte dos alunos, com a oferta de exercícios práticos, muitas vezes sem apoio teórico. Com o envolvimento dos alunos e de participação em técnicas de criação como os *brainstorm*, da sua produção com equipamento de alta tecnologia⁴ e resultados expostos em salões acadêmicos, acabam absorvendo-os e encantando-os, muitas vezes fazendo-os de

¹ GOMES, N. D. et al. A dialética conceitual da publicidade e da propaganda. In: CORRADI, Ana Laura; CURY, Luiz Fernando. In: TARSITANO, Paulo Rogério (Org.). Publicidade. Análise da produção publicitária e da formação profissional. ALAIC/IMES, São Paulo, 1998.

² GOMES, Neusa D. et al. (1998). GOMES, N.D. Publicidade ou Propaganda? E isso aí. Revista FAMECOS Mídia, cultura e tecnologia, dez. 2001, n.16.

³ O Brasil, optando pelo modelo americano de ensino, obriga as faculdades particulares a oferecerem equipamentos de alta tecnologia e de última geração tais como estúdios específicos de Informática (atendendo às necessidades de planejamento gráfico e de redação), fotografia, rádio, TV e agência experimental de publicidade, em conformidade com as exigências da resolução 02/84 do CFE. Além dos laboratórios, a estrutura física deve oferecer boas condições

O estudo da evolução, tanto da Propaganda Ideológica, quanto da Publicidade Comercial, sob estes três ângulos, nos permite perceber e compreender as diferenças, desde as mais básicas até as mais complexas, entre estas duas técnicas de Comunicação.

de acesso aos alunos, para que possam desenvolver as atividades práticas.

atividades teóricas e reflexivas a respeito, não só do efeito e das implicações sociais e culturais que a campanha idealizada possa vir a criar, mas também daqueles estudos que permitem avaliar a eficácia dos anúncios.

Muitos professores argumentam que os alunos de Publicidade são diferentes e exigem práticas já desde os primeiros semestres. O que se pode sugerir é que os professores das disciplinas teóricas usem recursos didáticos mais dinâmicos e de maior envolvimento dos alunos, como seminários de grupos onde possam apresentar temas importantes e de forma mais envolvente.

Experiências têm demonstrado que o aluno de primeiro semestre pode ser levado a leituras aprofundadas sobre temas que dizem respeito à publicidade, desde que participem ativamente de debates, entrevistas com profissionais tais como psicólogos, sociólogos, e outros. A elaboração de anúncios ou campanhas não é a única forma de prática a que os alunos se sentem motivados: visita de grupos a empresas para coleta de material de divulgação publicitária; catalogação do material arrecadado; confecção de portfólios de material; análises de anúncios sob pontos de vista ético, estético, das motivações racionais ou emocionais utilizadas na criação etc. substituem a prática da criação de anúncios para produtos, que requer outro tipo de conhecimento mais avançado.

Como terceira reflexão pode ser o atrito crônico que existe entre os professores das ditas "área teórica" e "área técnica" que vão, desde a simplicidade do uso de vocabulário diferenciado, até a postura crítica diferenciada em relação ao ensino da publicidade.

Este atrito surge por duas vertentes: em primeiro lugar, porque é pensamento comum entre os professores da área acadêmica que os profissionais do mercado raramente têm vocação para os estudos teóricos, devendo, portanto, ficarem responsáveis pelas disciplinas de conteúdo técnico. Em segundo lugar, pelo reverso: os professores que demonstram vocação para as reflexões teóricas dificilmente, segundo os profissionais do mercado, poderão contribuir com o ensino técnico-prático, devendo ser de sua responsabilidade somente as disciplinas teóricas.

Esta posturas, geralmente radicais e

levadas com emotividade nas discussões, gera um abismo, observado em várias instituições de ensino superior, entre os professores que se dedicam à área apenas acadêmica, e aqueles que também desempenham atividades no mercado publicitário.

Normalmente os professores da área teórica são contratados em regime de tempo integral já que se dedicam à pesquisas e docência em outros níveis de ensino (Pós-Graduação) e, os do mercado como horistas, ou regimes de menos carga horária, pois estão envolvidos com outras atividades, geralmente em agências de publicidade. O diálogo e as atividades conjuntas deveriam ser mais incentivados entre ambos tipos de professores, uma vez que o ensino universitário deve ser constituído pela aplicação equilibrada do tripé formado pelo conhecimento (teoria, técnica e prática), pela reflexão e pela crítica.

A publicidade apresenta aspectos que superam sua simples caracterização como simples técnica persuasiva para fomentar vendas, e estes aspectos a colocam em contato com outras áreas da convivência humana, cujo conjunto chamamos de Cultura. Ou seja, um conjunto de normas, símbolos e estímulos. Por isto, não pode ser fruto da casualidade que a publicidade seja objeto de estudo de nível universitário. A universidade, como um centro de cultura, por missão e por vocação, deve estar mais atenta ao seu ensino. Também não é por nada que muitos pesquisadores da área das ciências humanas incluam, em seus estudos, a análise histórica, sociológica, psicológica, antropológica ou linguística da publicidade e a considerem como um instrumento da evolução cultural dos povos.

Ensinar publicidade neste novo contexto da Comunicação é ir bem além da simples ferramenta, a que foi submetida pelo Marketing que, dentro de uma visão reducionista, a relega ao ensino de uma técnica.

Como outro ponto de reflexão e decorrente do anterior, chamamos a atenção para o fato de que o ensino da publicidade é o menos discutido na área da Comunicação Social. Pouco tempo os professores se dedicam a trocar experiências interinstitucionais e, quando acontece, esta troca se dá entre grupos separados: teóricos e práticos.

Nos vários encontros ligados ao ensino

(INTERCOM, COMPOS, ALAIC, FELAFACS, IBERCOM, etc.) é pouca a presença de professores de publicidade, limitando-se esta àqueles ditos da área teórica, ainda que abra espaço para exposições e discussões das produções, tanto teóricas quanto práticas, dos alunos. A recíproca, em relação à falta de costume de participação em encontros de profissionais ligados ao mercado também existe: poucos professores da área teórica frequentam os festivais nacionais ou internacionais de publicidade. Normalmente a frequência, por parte destes professores, nestes encontros, se dá motivada pela sua atuação no mercado, além do que são poucos os espaços para a discussão teórica, o que significa que o mercado não tem tido muito interesse por este aspecto da publicidade.

Reflexões sobre o mercado

O mercado publicitário brasileiro, e sua expectativa de que a universidade lhe prepare um profissional adequado e dentro do perfil que lhe interessa, é objeto para uma reflexão que deve ser aprofundada em discussões que extrapolem o ambiente universitário. O mercado exige que a universidade lhe entregue "um bom produto". Perguntamos, o que é um bom produto no campo profissional?

A partir de uma análise de currículos implantados, constata-se que todo o ensino está formulado com base no clássico tripé teoria-técnica-prática. Distribuídos numa proporção onde, dependendo das condições de cada instituição, cada um destes aspectos é desenvolvido com melhor ou pior qualidade, ou com maior ou menor ênfase. Normalmente a teoria fica relegada a uma introdução à Publicidade e Propaganda (ignorando as diferenças conceituais e os conhecimentos diversificados das duas técnicas), ou então, a uma disciplina de Teoria da Publicidade (ignorando a Teoria da Propaganda), com poucos créditos.

Com esta prática claramente discriminatória de reflexões mais teóricas e, portanto, mais críticas, os conteúdos teóricos ligados diretamente ao conjunto sobre a Publicidade são pouco explorados e repassados aos alunos, muitas vezes, de forma não muito estimulante, criando uma aversão crônica, e fortalecendo o mito de que o estudo do

publicidade deve ser mais técnico e prático e, que alunos deste curso não gostam de leituras, discussões teóricas, reflexões críticas etc.

Ora, isto reflete, sem dúvida, a acomodação das faculdades às exigências do mercado, que querem um profissional a sua imagem e semelhança. Mas, a função da universidade e do ensino superior transcende a formação profissional e visa, antes de tudo, preparar o cidadão. Um cidadão deve ter consciência de suas responsabilidades sociais, e o profissional o qual estamos nos referindo, deve ter conhecimento do poder de transformação que práticas persuasivas, como a Publicidade e a Propaganda, exercem sobre a sociedade.

Preocupada apenas com o mercado, a universidade brasileira deixou de ser instituição de ensino superior e tentou suprir as deficiências do ensino técnico profissionalizante que, nos vinte anos de atraso que o país viveu com o regime de repressão, sofreu um total colapso. Sem escolas de nível técnico, a universidade a partir de um novo modelo, que não é o caso aqui de discussão, ocupou este espaço, deixando em várias delas o desestímulo à pesquisa e também à formação de consciências críticas.

Nestes vinte anos, coincidentemente, a publicidade brasileira formou uma elite profissional cunhada à imagem dos profissionais americanos e levou para o meio acadêmico a idéia de que, nesta área, não há a necessidade de reflexão e crítica, aquela da tradição europeia que dominava nosso ensino. Nasceram os novos cursos de publicidade com esta nova postura: o pragmatismo. É a explosão da publicidade brasileira, campanhas milionárias apoiadas pelas contas governamentais e suas AERPs¹ e a publicidade nacional passa a ser cúmplice do governo militar, reforçando o mito do então "milagre econômico brasileiro".

Optando pelo modelo americano de ensino de comunicação, onde o uso de sofisticada tecnologia oportuniza uma prática de qualidade, o Brasil criou um perigoso canto de sereia. Deslumbrados pelos efeitos fáceis da moderna tecnologia, os alunos de comunicação, principalmente da área ora em análise, não se interessam mais por leituras e debates, satisfazendo seus egos com resultados muitas vezes duvidosos sob o aspecto da eficácia.

¹ Assessorias Especiais de Relações Públicas, criadas no governo Médici.

Equipamentos estão cada vez mais sofisticados, caros e rapidamente se tornam obsoletos. Se acompanhar esta evolução é um ônus muito pesado para as instituições privadas, sua sustentação, nas públicas se torna inviável, ainda mais em países em desenvolvimento, como é o caso brasileiro.

As empresas exigem um profissional "pronto", mas são raras as que colaboram para este aperfeiçoamento. Mantém, em geral, uma postura crítica em relação ao ensino, como se a universidade fosse incapaz de preparar bons profissionais.

Se, nas faculdades públicas, ainda se resiste a este modelo apesar do abismo entre teóricos e práticos, as instituições privadas vão buscar, no mercado, o seu corpo docente e proporcionar-lhes treinamento, como se o departamento de recursos humanos pudesse fazer transmissores de conhecimentos, num sentido amplo e não apenas de técnicas. Inicia-se uma concorrência aberta entre profissionais do mercado ao serviço do ensino, e acadêmicos que buscam sua qualificação profissional docente em cursos de pós-graduação sensu stricto.

Outro mito criado: "quem sabe faz, quem não sabe ensina". No entanto, a prática docente ensinou que, na maioria dos casos, os bons profissionais do mercado têm dificuldades como docentes, o que exige uma vocação própria. A realidade tem demonstrado que é muito mais fácil um professor atualizar-se nas questões do mercado, do que um profissional do mercado qualificar-se como professor.

Voltando ao bom profissional exigido pelo mercado: o que é? Aquele que repete o que vem sendo feito, incluindo seus vícios?

A universidade é o lugar da experimentação, da ousadia, da pesquisa, da inovação. Clientes reais de agências gastam fortunas em publicidade e não estão dispostos à experimentações. A publicidade não pode ser vanguarda⁸, no mercado. Mas pode, e deve ser estimulada a ser, na universidade.

Uma outra questão, ligada tanto ao ensino quanto ao mercado, é a que se refere ao estágio. Há dois tipos de estágios: o curricular, aquele que complementa a formação técnica/prática do aluno e o profissional, aquele que diz respeito à contratação, por parte de empresas, de profissionais para preencherem

quadros.

O estágio curricular, na área do ensino da publicidade, é parte integrante de projetos, cujos créditos devem ser vencidos pelos alunos, para obterem o seu diploma de bacharel. Normalmente, por razões óbvias, este projeto de estágio está, seqüencialmente, entre as últimas atividades que os alunos devem cumprir em seu percurso acadêmico. Na área da publicidade, no entanto, há uma certa ansiedade por parte dos alunos, motivada por estímulo de professores, a que os alunos, para garantirem uma vaga no mercado de trabalho, antecipem o estágio e, muitas vezes até prematuramente, para os primeiros semestres do curso.

Ora, um aluno, de qualquer área do conhecimento, nos primeiros semestres ainda não está apto a desenvolver atividades, a não ser a de observação, e não pode assumir responsabilidades maiores do que a de observar. Mas, às agências interessa este aluno, e a oferta de estágios, não seletiva, é sempre muito grande. Como os alunos ainda não estão em disciplinas avançadas, obviamente, não sabem quase nada de prática publicitária. Esta não sintonia entre o que está sendo aprendido e o que se está praticando gera uma área de conflito bastante problemática, inclusive em desabono ao estudo universitário, porque cria, no mercado, um outro mito: o de que só se aprende na prática, depois de terminado o curso. Imagine-se, em outras áreas, como a da medicina, odontologia ou mesmo engenharia, alunos estagiários de primeiros níveis, praticando com a responsabilidade de profissionais...

Produção técnica e científica

Todos conhecemos as implicações sociais que a publicidade, como a que conhecemos hoje, vem tendo desde o seu nascimento, o que coincidiu com a Revolução Industrial e a chamada Sociedade de Consumo. Ela é um instrumento de comunicação persuasiva. Estudos mais profundos sobre a persuasão não fazem parte dos currículos das escolas. Trata-se de uma área de estudos que, atualmente, está sendo revitalizada em função da importância que vem assumindo nos estudos de comunicação e os processos de influência. Os últimos anos, conforme Reardon (1991)⁹ vêm observando uma

⁸ Palavras do renomado publicitário brasileiro, Washington Olivetto, em palestra em Porto Alegre.

⁹ REARDON, K. *Persuasion. Theory and Context*. Beverly Hills and London: Sage Publications, 1981.

recuperação de interesse pelos estudos de persuasão, e seria necessário contemplar a análise de várias escolas de pensamento para dar suporte teórico mais profundo àqueles que vão fazer uso deles para influenciar atitudes e provocar transformações sociais e culturais.

Persuasão implica técnicas, regras e procedimentos específicos para atender a uma intenção de mudar ou reforçar comportamentos. No caso da publicidade, comportamentos de consumo. Analisando livros brasileiros técnicos, escritos por publicitários, não se encontra nenhum tópico que contemple qualquer enfoque de estudo sobre a persuasão. A maior parte dos alunos dos cursos não tem informações sobre esta matéria, confundindo-a com manipulação, e desconhecendo, inclusive, seus aspectos positivos e negativos como conhecimento usado para influenciar condutas, tanto de consumo quanto ideológicas, como seria o caso da Propaganda.

Outro ponto de reflexão diz respeito à produção nacional de material bibliográfico. São poucos os professores da área da publicidade que se dedicam à pesquisa empírica. Com raras exceções, normalmente as faculdades não possuem núcleos de pesquisa e não geram uma produção científica de peso para o ensino da publicidade. Se dermos uma olhada nos livros publicados por professores ditos do "mercado", são produções baseadas unicamente em estudo de casos, ou então, textos técnicos compactados de bibliografia estrangeira, sem qualquer citação da fonte de consulta. Além dos títulos bombásticos, que quase nunca correspondem ao conteúdo simples e desprovido de qualquer metodologia. O uso de tais bibliografias distorce a verdadeira origem, fazendo com que tudo fique simplificado demais, inclusive a atribuição de conceitos e modelos a autores que não correspondem.

Os cursos de pós-graduação, em geral, também não atendem à área específica da publicidade, levando os professores a buscarem titulação na área do Marketing e da Administração. Esta qualificação docente, gera um círculo vicioso, onde a publicidade acaba sendo reduzida a uma ferramenta e não a um complexo processo de comunicação social, e volta a ser repassada em sala de aula sob esta ótica.

Normalmente, nos cursos de pós-

graduação oferecidos pela área da Administração, os estudos se concentram somente no primeiro elemento do complexo da teoria da comunicação, que é o emissor/anunciante, sempre confundido com o codificador/agência.

Profissionais de publicidade, por dificuldades de contato com modelos e paradigmas teóricos preferem os cursos mais pragmáticos, ditos MBAs, em Marketing, altamente em moda no Brasil, e coordenados por professores da área da Administração Mercadológica. Isto significa que, a cada dia, há uma distância maior entre os enfoques sob a ótica da comunicação e aqueles vistos sob a área da administração, e uma submissão ao que chamaríamos de "colonização": uma área altamente pragmática, como é o Marketing, se sobrepõe à esta mais complexa e, portanto, sujeita a estudos com a profundidade da sociologia, psicologia, antropologia, semiótica etc. Esta colonização está desvinculando a publicidade da comunicação social, menosprezando toda a sua identidade cultural e reduzindo-a a um instrumento a serviço da eficácia e do lucro. Este fenômeno gera uma produção bibliográfica deslocada do foco mais importante da publicidade, que é a sua condição de comunicação persuasiva, implicando, neste enfoque, todos os estudos que envolvem as suas conseqüências.

Os cursos, todos *latu sensu*, denominados de *Master Business Arts* em Marketing, normalmente contemplam uma disciplina de dois créditos aos estudos de publicidade e trazem uma dinâmica de ensino vinculada, unicamente, a uma visão empresarial de lucro e de eficácia. A ideologia do consumo prevalece sobre qualquer outra discussão e há o incentivo ao uso de uma terminologia bastante desvinculada do ambiente acadêmico universitário, tal como a substituição da denominação de professor, pela de treinador. Ora, aí podemos refletir bastante sobre a função do ensino, que ultrapassa o treinamento. Na Alemanha nazista, o professor humanista, aquele intelectual que levava os alunos às discussões para formar uma massa crítica, é substituído pelo treinador, o indivíduo que representava, acima de tudo, a ideologia do nacional socialismo e que servisse, portanto, de modelo, aos alunos.

Nas escolas onde estes cursos são oferecidos, a discussão acadêmica entre professores foi substituída pelos treinamentos, onde são repassados aos docentes material de ensino padronizado, como se a experiência e o amadurecimento do docente não fossem fontes de interferências importantes para o aprendizado.

Conclusões

O Brasil faz parte do *ranking* dos países do mundo com melhor qualidade de publicidade e, desde os anos sessenta, quando começou a participar de eventos internacionais, vem se caracterizando como um dos mais importantes também no ensino da comunicação social, em todas as suas habilitações.

Mattelart (1991)¹¹ assim se refere à publicidade brasileira: "Em 1981, o Brasil havia causado sensação, adiantando-se ao pôquer dos grandes". O mesmo autor, comentando sobre a situação das agências de publicidade no mundo todo, escreve: "Somente subsistem ilhotas que, apesar de uma forte pressão transnacional, conseguem conservar e, inclusive, desenvolver fortes agências nacionais. Entre estes, países tão diferentes quanto Suíça, Finlândia e Brasil".¹²

Nossos publicitários, já desde a década de quarenta, com o brasileiro Armando Sarmiento de Moraes dirigindo a filial da McCann no Brasil e, depois a própria matriz nos Estados Unidos, e atualmente, vem ocupando, reconhecidamente, lugares de destaque no mercado internacional, provando uma competência que, apesar das carências apontadas pela autora, para uma publicidade de alta qualidade.

As escolas são bem equipadas, os professores da área técnica estimulam a produção entre os alunos e trazem a competitividade para dentro da sala de aula, fazendo com que já, desde os bancos acadêmicos, os alunos se sobressaiam e formem o seu portfólio com vistas ao mercado.

No entanto, o Brasil, como país de contraste, traslada esta sua vocação para as salas de aula, criando barreiras entre o ensino teórico e prático e com isto, prejudicando o ensino, que bem poderia ser ainda melhor, houvesse uma maior sintonia entre os dois campos de atrito.

Porém, como mais importante conclusão, além dos aspectos que dizem respeito à formação profissional, consideramos o pouco interesse que o ensino de Publicidade dá à crítica social que se faz desta forma de comunicação persuasiva, cujo interesse maior está em sustentar um sistema econômico discutível sob vários aspectos. Não podemos perder de vista que a publicidade, como qualquer outra forma de comunicação, é um poderoso agente de transformação social, e deve ser visto e estudado também sob esta ótica, para não correr-se o risco de, buscando a excelência da formação profissional, estarmos colaborando para a formação de indivíduos alienados e, portanto, desvinculados da nossa sociedade e dos seus problemas. A publicidade pode criar um mundo de fantasia, uma vez que a natureza humana não prescinde da fantasia para poder viver. A fantasia é saudável, quando se conhece os seus limites e se pode controlá-la. Mas não é recomendável que o cidadão, acima do profissional, viva permanentemente nesta fantasia, ignorando a realidade que o cerca.

¹¹ MATTELART, A. *La publicité*. Paris: La Découverte, 1991.

¹² Outra bibliografia utilizada JACKS, N. A publicidade vista pela academia: tendências dos anos 90, in RAMOS, R. (org.) *Mídia, textos & Contextos*. Porto Alegre: EDIPUC, 2001.

Entre o ideal e o possível: reflexões sobre a construção do currículo de Jornalismo da UFPE

Ma.Luiza Nóbrega de Moraes

RESUMO

O artigo formula algumas questões a respeito da elaboração do currículo do Curso de Jornalismo da UFPE, refletindo a abertura à uma ampla participação dos vários segmentos que compõem a profissão e abrindo espaços nunca antes considerados pela instituição, ao mesmo tempo em que permite compartilhar a experiência com outros segmentos intra e interinstitucionais. Ele nasce no Projeto Político Pedagógico e estrutura-se na necessidade da revisão constante para aperfeiçoamentos.

Palavras-chave: Ensino de Jornalismo - Projeto Político-Pedagógico - Currículo

ABSTRACT

The paper aims to reflect the Journalism course module creation at Federal University of Pernambuco-UFPE, showing the participation of different areas of the Journalism. The module is part of the Politic Pedagogical Project and it is based on the necessity of regular revision for its improvement.

Key words: Journalism - Politic Pedagogic Project - course modules

RESUMEN

El artículo formula algunas cuestiones respecto a la producción del currículo de la carrera de Periodismo de la UFPE, reflexionando sobre la apertura a una amplia participación de los varios segmentos que componen la profesión, abriendo espacios que antes no han sido considerados nunca por la institución, permitiendo compartir la experiencia con otros segmentos intra e interinstitucionales. El nace en el Proyecto Político Pedagógico y se estructura en la necesidad de una revisión constante para perfeccionamientos.

Palabras clave: Enseñanza de Periodismo - Proyecto Político-Pedagógico - Currículo

Maria Luiz Nóbrega de Moraes é professora do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Pernambuco, coordenadora da Comissão de Reestruturação do currículo de Jornalismo. e-mail: mluiznm@hotmail.com.br

Parece óbvio dizer das dificuldades de elaboração de um Projeto Político Pedagógico. Entretanto são tantas as contradições que surgem ao longo desse percurso que refletir um pouco sobre o processo nunca é um exagero.

Do Plano Nacional de Graduação à construção do currículo, como revelador da identidade e dos propósitos, vários questionamentos se interpõem ao longo da caminhada. As discussões sobre princípios norteadores, a educação como suporte para impulsionar um projeto neoliberal de sociedade, a normalização burocrática e ainda questões apaixonantes, como autonomia, qualidade e participação, antecedem e permeiam as reflexões. Junte-se a isso, o pouco trato e a razoável incompreensão que temos em relação às variáveis de educação, teremos um quadro complexo e difícil de atravessar sem maiores percalços. A complicada compreensão desse conjunto de fatores interrelacionados é a matriz que permite escolhas conscientes e propósitos claros.

As reflexões sobre a elaboração do currículo do Curso de Jornalismo da UFPE passam por alguns questionamentos dessa natureza. O nosso currículo considera as discussões sobre o assunto e reflete, de uma certa maneira, a abertura à uma ampla participação dos vários segmentos que compõem a profissão, abre espaços nunca antes considerados pela nossa instituição, permitindo compartilhar a nossa experiência com outros segmentos intra e interinstitucionais. Ele nasce no Projeto Político Pedagógico da nossa instituição e estrutura-se na necessidade da revisão constante para aperfeiçoamentos. Não temos pretensão de ser ousados ou revolucionários mas queremos sobretudo ser sensatos e estar susceptíveis às avaliações permanentes e às mudanças e ajustes que nos mostrem as nossas contradições e nos indiquem novos caminhos. Nesse contexto, permanente é a educação enquanto processo, transitórias são as demandas conjunturais e localizadas.

Neste período em que a universidade reformula, de uma maneira geral, o conjunto dos seus cursos, a discussão maior remete ao dilema dos tempos correntes: a Universidade é um centro de construção do saber e do conhecimento e pelo domínio dos saberes se

aproximaria das soluções no contexto das sociedades? Ou seria apenas uma instituição que minimiza o seu papel institucionalizando a formação de mão de obra para abastecer um mercado exigente com demandas transitórias? Um dos documentos produzidos pelo ForGrad (2000, p.10) parece deixar clara a primeira opção:

[...] a formação em nível superior para possibilitar a inserção profissional nesta realidade exige a construção de uma relação com o conhecimento que leve ao efetivo domínio de seus fundamentos, e não apenas à assimilação das possíveis aplicações momentâneas.¹

Já não é a antiga e ultrapassada guerra entre os teóricos e os práticos que morreu no tempo e com a qual se perderam oportunidades irrecuperáveis. A discussão migrou dessa antinomia e parece estabelecer novos parâmetros e outros tantos equívocos. A bola da vez é a qualidade, expressa como um conceito vinculado à competitividade e à preparação para o trabalho, proclamando o livre mercado e a livre iniciativa como destino dos povos. Essa discussão aparentemente distante avança na direção da educação e dos currículos com muito mais velocidade do que se poderia prever, impondo novos padrões de avaliação baseados na eficiência, eficácia e produtividade como única forma de acesso à modernidade (SILVA, 1997).²

Em torno desse eixo modernizante articulam-se conteúdos, critérios de avaliação e mecanismos de pressão, internos e/ou externos, que aparentemente parecem partir de outras matrizes e interesses mas, na prática, comungam no essencial e diferem no periférico.

No percurso entre a intenção e o gesto, agudizam-se as contradições do modelo quando o proselitismo das cartas de intenção necessitam transformar-se na definição de perfis profissionais, normas, legislação, critérios de avaliação etc. Os indicadores de qualidade ainda são, proposital ou não, conservadores demais e se restringem basicamente a índices quantitativos que medem a qualidade formal, ou seja, refere-se "a competência de produzir e aplicar instrumentos, tecnologias, método, ciência" (DEMO, 1995).³ Ganham espaço os indicadores tecnológicos e se perdem as discussões éticas e as questões vinculadas à cidadania.

¹ FORUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. *O currículo como expressão do Projeto Pedagógico: um processo flexível*. Niterói, 2000, 24p.

² SILVA, Tomás Tadeu. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Paulo A. A.; SILVA, T. T. (org.) *Neoliberalismo, Qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis, 1997, p. 9-31

³ DEMO, Pedro. Qualidade da educação - tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. In: IPEA, Brasília, 1995, 38p.
DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. Campinas, Autores Associados, 1994 (Coleção Políticas do Nosso Tempo, v.25).

* MARANHÃO, Éfrem de Aguiar. Qualidade: a grande tendência da educação superior. In: *Revista Adm. Educacional*, Recife, v.1, n. 3, p. 131-140, jan./jun. 1999.

† FORUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. *Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção*. Ilhéus, 1999. 33p.
FORUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. *Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras*. Curitiba, 1999.

Maranhão, quando discute a qualidade como tendência da educação universitária, pauta a sua discussão nos índices quantitativos da expansão do ensino superior (MARANHÃO, 1999).[†] Embora citando este autor que me ocorre no momento, até pela proximidade institucional, não é ele o arauto solitário dessas ideias. As metas e parâmetros estabelecidos para a expansão da graduação no Plano Nacional de Graduação privilegiam o mesmo roteiro.[†] Indicadores quantitativos são de definição mais concreta, operação menos complexa e oferecem melhor visibilidade aos resultados.

Os PPP, em geral, são avançados nas propostas, mas conservadores na operacionalização porque esbarram, entre outras questões, com o problema da autonomia. Como podem funcionar as novas opções de cursos e currículos sem refletir a questão da autonomia? A autonomia se expressa como contrapartida institucional para a liberdade acadêmica enquanto princípio (FORUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 1999). Abre para a flexibilidade dos conteúdos, critica as corporações profissionais, a regulamentação das profissões e suas consequências acadêmicas, quando, na realidade, no outro extremo faz alianças e opções que comprometem os conteúdos e a organização dos cursos.

A autonomia não pode ser refletida apenas da perspectiva dos conteúdos, ela também se expressa na execução e na avaliação. Essa discussão é sobretudo importante para as habilitações que pretendem se desvincular da matriz coletiva e estabelecer seu próprio caminho. A autonomia administrativa, privilegia estilos de gestão, controles normativo-burocráticos, administração de recursos etc. A autonomia jurídica considera a elaboração de normas e orientações próprias e adequadas (contratação de professores, matrículas, concessão de graus) às suas especificidades. A autonomia financeira propicia mobilidade para captação e uso de recursos (remanejamento de recursos, elaboração e orçamentos e priorização na aplicação de recursos). A autonomia pedagógica reflete a liberdade de privilegiar os conteúdos e as metodologias, a organização curricular, as estratégias de avaliação, entre outros

elementos, que refletem a identidade do seu Projeto através das opções que prioriza. É, principalmente, neste momento de reflexão sobre a autonomia pedagógica que se amplia a produção do conhecimento expressa na construção de um currículo que define, interna e externamente, a essência e a identidade do curso.[‡]

Como as questões da autonomia, até mesmo em função da própria construção da grade curricular, acaba privilegiando a discussão da autonomia pedagógica, os outros aspectos ficam relegados e a ousadia das proposições terminam na impossibilidade de viabilizar e conduzir inovações mais arrojadas.

Da intenção ao gesto

A construção da nossa proposta curricular se inscreve no contexto dessas discussões e contradições.

Numa primeira aproximação com o assunto, as discussões institucionais em torno da construção do Projeto Político Pedagógico da Universidade, configuram-se como um dos momentos mais instigantes do processo. As discussões políticas, as especificidades dos cursos e a participação coletiva proporcionaram frutíferos debates e acaloradas discordâncias.

Passar desse estágio para a construção de uma opção diferenciada implica esclarecer que uma proposta político pedagógica é sobretudo uma mudança de mentalidade. E não se reordena o real sem refletir sobre ele. A prioridade estabelecida foi tentar construir uma opção viável que não se pretendesse demolidora das experiências positivas alcançadas ao longo dos anos mas arejar e renovar sem receio de enfrentar as dificuldades que naturalmente vão-se interpor ao longo do caminho.

O princípio básico foi a participação, ou seja, a abertura para considerar e refletir, sem preconceito, sobre informações e experiências procedentes de variadas instâncias, de propostas e interesses variados. Consulta a pesquisas sobre as tendências do mercado de trabalho, documentos oficiais, currículos de outras instituições, relatórios, sugestões de professores e pesquisadores de outras instituições, recomendações dos órgãos de classe etc. Um dos momentos mais interessantes foi a consulta a profissionais de

‡ VEIGA; RESENDE, 1998.

Jornalismo distribuídos em todo o país onde as respostas coletadas nos permitiu vencer com mais segurança o receio de introduzir conteúdos teóricos. A pergunta lançada - via internet - e respondida por inúmeros profissionais fazia a seguinte indagação: *o que vc precisou usar na sua vida profissional que o seu curso de Jornalismo esqueceu de lhe ensinar?* O conjunto das respostas aponta para a necessidade de abrir o leque para as disciplinas de apoio, ou seja, para as áreas do conhecimento aplicáveis ao Jornalismo (História, Filosofia, Política, Economia, etc.). Por outro lado, a pressão para a qualificação técnica oriunda de outros setores associada à necessidade de não dilatar a carga horária total determina que se façam opções claras e objetivas. Neste momento, as discussões são acaloradas porque tratam das questões políticas que envolvem a formação profissional na área. Todo este conjunto de aspectos sobre o qual trabalhamos, foi igualmente considerado como ponto de partida para compreender melhor as demandas, as orientações e os questionamentos que desabrocharam ao longo do processo. De uma certa forma, a abertura pela flexibilidade permitindo um percurso individual, favorece transitar sobre a diversidade de interesses embora não dilua todas as contradições.

O segundo princípio resgata a responsabilidade de todos que fazemos o Departamento de Comunicação na elaboração dessa proposta. Cada um dentro das suas competências e habilidades. A construção coletiva não implica na presença física em todos os momentos mas no espaço que cada um tem disponível para se exprimir, criticar e colaborar. Se o processo é coletivo, o produto não poderia ser diferente. A opção pela omissão não exime da responsabilidade nem do compromisso.

O terceiro princípio considera que a revisão e avaliação permanente é o caminho para o aperfeiçoamento e correção das falhas.

Partindo dessas discussões, foi elaborado um currículo cuja concepção prevê a importância das diversas áreas e onde a avaliação considera diferentes atividades acadêmicas que tenham vinculação explícita com o projeto do curso. Os espaços de flexibilização encontram respaldo na estrutura do curso e com ele devem manter uma relação formal respaldada

por critérios de validação conforme as normas institucionais. Essa normalização está expressa no Projeto Político Pedagógico da UFPE.⁹

As atividades acadêmicas para integralização do curso compreendem as disciplinas de graduação, iniciação à pesquisa, docência e extensão, estágio curricular, vivência profissional complementar, participação com apresentação (oral e/ou pôster) em eventos científicos e, ainda, disciplinas de pós-graduação. Neste conjunto, a flexibilização não compreende apenas a trajetória pessoal do aluno baseada na escolha das disciplinas, mas a minimização de co e pré-requisitos, permitindo maior mobilidade dentro do curso.

O novo currículo considera como obrigatório um conjunto de disciplinas obrigatórias, inspiradas no delineamento do perfil profissional, que constituem um percentual significativo disponibilizado para priorização dos conteúdos diretamente vinculados à formação do jornalista.¹⁰ A flexibilização contempla aproximadamente 40% da carga horária total incluindo, neste grupo, as atividades de pesquisa, monitoria e extensão. Ou seja, é razoável o espaço que o aluno dispõe, dentro de uma carga horária total de 2700 horas, para caminhar sobre os seus interesses nas atividades de formação complementar. Esses percentuais estão considerados de acordo com as normas do Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal de Pernambuco que estabelece as determinações para o conjunto da instituição.

É possível que com as revisões e avaliações periódicas, surja a possibilidade de discutir deslocamentos de espaços, ampliando a flexibilidade na direção da formação complementar definida, em nosso projeto, como Tópicos Avançados.

Esses tópicos representam espaços de formação complementar que oferecem aprofundamentos em áreas específicas. A proposta é fortalecer através desses espaços aquelas áreas de conhecimento que não foram contempladas no núcleo de disciplinas obrigatórias e evitar que o aluno procure migrar para estas disciplinas dentro de outros cursos perdendo assim as relações entre o Jornalismo e o conjunto das demais áreas. Uma migração desorientada para áreas complementares dentro de outros cursos pode

⁹UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos. Normas e procedimentos para a criação de cursos e reforma curricular. Recife, 2001. 24p.
¹⁰UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos. Projeto Pedagógico: diretrizes da reforma curricular. Recife, 2002. 19p.

¹¹ Outras referências tomadas em consideração no artigo: AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como Política Pública*. Campinas: Editora Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56) BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações*. Brasília, 2001. 9p. FEDERAÇÃO NACIONAL DOS JORNALISTAS - FENAJ, Departamento de Educação. *Bases de um programa de estímulo à qualidade da formação em Jornalismo*. [São Paulo, 1998]. 28 p. VEIGA, Ilma P. A. Perspectivas para a reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico. In: _____ & RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. (orgs) *Escola: espaço do projeto político pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-32.

minimizar a importância do Jornalismo em relação a estas áreas tradicionais e reconhecidamente consolidadas. Os Tópicos Avançados (TA) distribuem-se entre Jornalismo Especializado, Teoria da Comunicação, Produção Audio-visual que inclui novas tecnologias e ainda Gestão de Empresas Jornalísticas. A composição da grade curricular, no que diz respeito aos Tópicos Avançados é bastante rica em sua diversidade, oferecendo opções para uma especialização dentro do próprio curso. Conseguir ampliar o percentual de carga horária para um aproveitamento mais amplo desses espaços é uma questão política que precisa ser reavaliada a partir da experiência na execução da proposta.

Jornalismo Especializado considera a formação dos jornalistas em áreas específicas. Este tópico foi estruturado considerando sugestões de professores e de editores especializados da imprensa escrita nacional que esclareceram áreas de atuação dentro das especialidades e apontaram falhas na formação profissional. As disciplinas tratam de reportagens especializadas em política, em economia, em esporte, em polícia, etc.. Oferece ainda Jornalismo Científico, Jornalismo e Literatura, Jornalismo Investigativo, Jornalismo Cultural, Narrativa Jornalística, A crítica no Jornalismo, Produção de Revistas, Crítica Teatral, Mídias alternativas, Jornalismo e Cinema, Jornalismo Ambiental, Semiótica do Jornalismo, entre outras disciplinas e algumas oficinas. Estão previstos para este e para os demais tópicos, seminários que representam um espaço de atualização e suporte para outras disciplinas.

Produção audiovisual trabalha a formação direcionada para rádio, televisão e novas tecnologias. Este tópico foi estruturado por professores da área e considerou sugestões de profissionais da área na mídia local. As disciplinas versam sobre Direção de Documentários, Estética e Produção de Vídeos, Produção em Hiperídia, Discursos Etnográficos e Meios Audiovisuais, Produção de Vinhetas Computadorizadas, Pesquisa em Audiovisual, Rádio e Internet, Reportagem para Internet, Oficina Temática de Reportagem para Rádio e Internet, Oficina de Reportagem para Rádio e Internet, Fotografia Aplicada, Teoria da Imagem, Criação e Produção de Imagem, Linguagem audiovisual, Redação para TV e

Rádio Comunitária.

Teoria da Comunicação é um espaço direcionado para aprofundamento na área. Foi estruturado por professores e pesquisadores de várias universidades brasileiras e disponibiliza as seguintes disciplinas: Comunicação e Cultura Urbana na Contemporaneidade, Estudos Culturais, Estética e Cultura de Massa, Configurações do Pós-Moderno: Sociedade & Discursos, Teoria Crítica e Comunicação, Pensamento Comunicacional Latino-Americano, Introdução às Ciências Cognitivas, Ética numa Civilização tecnológica, História das Matrizes do Pensamento Científico, O Humor na Mídia: Jornalismo, Entretenimento e Publicidade, Introdução à Semiótica, Folkcomunicação, Economia Política da Comunicação, Comunicação Rural e Desenvolvimento Local, Ideologia e Linguagem e ainda Estudos de Recepção.

Gestão de Empresas Jornalísticas oferece as disciplinas: Administração de Empresas de Comunicação, Comunicação Organizacional, Jornalismo Empresarial, Marketing aplicado ao Jornalismo, Consultoria em Comunicação, Empreendedorismo. Algumas outras disciplinas de suporte ao tópico podem ser realizadas no Curso de Administração.

As normas da universidade consideram que o núcleo de formação específica deve considerar no mínimo 50% da carga horária plena enquanto que o núcleo de formação livre que tem por base a escolha e os interesses individuais não deve exceder 10%. O núcleo de formação complementar é opcional e deve ser conduzido de forma orientada ficando a critério do colegiado do curso, dependendo da disponibilidade dos docentes (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2002).

É um avanço positivo a universidade restaurar a importância do Colegiado do Curso, tão desgastado e desprestigiado na condução das discussões acadêmicas, e ainda reconhecer a institucionalização da orientação acadêmica. É um recuo condicionar essa atividade a uma relação numérica cada vez mais complicada. Nos cursos independentes, essa relação pode ser mais justa, mas nos cursos de matriz comum - Comunicação Social - as tutorias representam sobrecarga considerando as demais atividades já exercidas numa rotina de trabalho compartilhada entre o conjunto das habilitações. Faltam-nos professores. Falta-nos autonomia.

Na distribuição da carga horária plena, optamos por concentrar a carga horária ocupada com disciplinas na primeira metade do curso, abrindo aos poucos para a formação complementar quando o aluno já teria um conhecimento que lhe permite mover-se com mais segurança nas suas opções e nas discussões com o orientador. Os dois últimos semestres estariam praticamente disponibilizados para o aprofundamento nas áreas de interesse do aluno.

Outras questões precisam ser mais aprofundadas e discutidas com mais frequência. Entre elas, a questão da interdisciplinaridade que instaura o diálogo entre as disciplinas, forçando a eliminação de barreiras e limites entre os feudos. Essa construção da interdisciplinaridade é produto da reflexão sobre o encontro entre as experiências e competências em áreas especializadas.

Os problemas de infra-estrutura podem torpedear o nosso projeto. As práticas demandam laboratórios atualizados, não para competir com o mercado mas para oferecer um mínimo possível de condições para trabalhar novas linguagens, elaborar produtos de qualidade e responder às demandas básicas na operacionalização das nossas propostas.

O esforço e o estímulo dentro do curso no sentido de melhorar a qualidade e o momento propício da reforma curricular potencializam esse desejo de mudança. Cabe a todos aproveitar essa oportunidade para desenvolver um espírito crítico que se traduz na vigilância permanente das nossas falhas e na busca do aperfeiçoamento.

Reflexões sobre o currículo do curso de Jornalismo

Gerson Moreira Lima

RESUMO

O artigo reflete sobre a questão do perfil dos jornalistas que irão ocupar as redações brasileiras por todo este século XXI no que ela repercute em termos de elaboração dos projetos acadêmicos na área. O autor procura fazer algumas contribuições de cunho curricular diante do perfil que se prevê será o do jornalista neste século.

Palavras-chave: Ensino do Jornalismo - Jornalismo - currículo

ABSTRACT

The paper reflects about the profile of the former journalists who will work at the Brazilian editorial departments during this century, mainly on the questions about academic projects production. Its author intends to contribute on the module matter behind this century's journalist expected profile.

Key words: Journalism teaching - Journalism - course module

RESUMEN

El artículo reflexiona a cerca de la cuestión del perfil de los periodismo que van a ocupar las redacciones brasileñas en el siglo XXI en aquello que ella repercute en términos de elaboración de proyectos académicos. El autor procura hacer algunas contribuciones al nivel de los currícula de cara al perfil que se prevé que vendrá a ser el del periodista en este siglo.

Palabras clave: Enseña del Periodismo - Periodismo - currícula

Gerson Moreira Lima é doutor em Ciências da Comunicação pela ECA-USP, professor da Universidade Católica de Santos e da Universidade Santa Cecília, também em Santos - São Paulo. Na última, é coordenador do Curso de Jornalismo. Também é membro da Comissão de Especialistas de Jornalismo do MEC. e-mail: gersonlima@hotmail.com.br.

Qual deve ser o perfil dos jornalistas que irão ocupar as Redações brasileiras por todo este século XXI? A questão, por mais ultrapassada que possa parecer, circula frequentemente nos bancos universitários, embora nem sempre desperte a atenção dos responsáveis pelos diversos cursos de Jornalismo quando da elaboração dos projetos acadêmicos na área.

A justificativa para esse fato passa pelo desprezo de determinados coordenadores às questões de planejamento estratégico e até pela ótica distorcida de um grupo de professores de Jornalismo que insiste na argumentação de que a formação profissional na Universidade não deve obedecer a fórmulas prontas; principalmente em uma atividade como a do jornalista que requer um leque tão amplo de conhecimentos.

Felizmente, a postura não representa unanimidade. Há quase 20 anos os cursos de Jornalismo, por filosofia ou obrigatoriedade, têm-se submetido às determinações impostas pelo currículo mínimo do Ministério da Educação.¹ O documento do Governo - queiram ou não - foi a grande fonte para o delineamento dos cursos de Jornalismo nas últimas décadas. Para muitos, a imposição curricular nivelou o ensino por baixo e as Universidades passaram a ser rotuladas como fábricas de jovens jornalistas inteiramente despreparados para exercer a profissão.

Exageros à parte, a verdade é que muitos cursos se limitaram a cumprir as exigências mínimas curriculares e a consequência imediata foi o declínio na qualidade dos profissionais oferecidos ao mercado.

Obrigadas - por força da legislação - a contratar profissionais diplomados em Jornalismo, as empresas apelaram para os cursos de treinamento, "vestibular" que passou a ser praticamente obrigatório para a maioria dos recém-formados que aspiram a entrar no mercado.

Os proprietários da mídia - coadjuvados por muitos profissionais - passaram a disparar críticas sobre as Universidades. Entre elas, as de celeiro de generalidades, de discussões pseudo-teóricas e totalmente divorciadas da prática jornalística.

Os disparos à queima-roupa foram ganhando maior intensidade na medida em que o ensino público foi sendo sucateado. As entidades de educação particular foram-se proliferando e o ensino de Terceiro Grau, principalmente na área de Jornalismo, passou a ser um grande negócio.

No Provão do ano passado, 5.651

graduandos participaram, representando 113 cursos de Jornalismo, quase 30 por cento a mais do que o número registrado no primeiro Exame Nacional de Cursos, realizado em 1988.

Embora o crescimento de cursos assuste à maioria dos observadores (a cada ano sobe o número de estudantes de instituições privadas - 78 das 113 que participaram do Provão de 2001), representantes do Ministério da Educação se baseiam em estatísticas tentando mostrar que o ensino de Terceiro Grau no Brasil ainda engatinha se comparado com Europa, Estados Unidos e mesmo a nossa vizinha Argentina.

Provavelmente, em função de dados do tipo, o MEC continua autorizando a abertura de cursos pelo Brasil afora, embora a média de notas no Provão de Jornalismo nos últimos cinco anos não ultrapasse a cinco. Os números mostram que a qualidade dos cursos é inversamente proporcional à sua proliferação.

A avaliação dos cursos de Jornalismo, aquém do mínimo desejado, não implica que se desdenhem alguns resultados positivos que as novas condições de avaliação impostas pelo MEC vêm trazendo para o ensino superior como um todo. Até para fugir do vexame nacional de verem seus cursos com conceitos insuficientes estampados em manchetes na mídia, proprietários do ensino de Terceiro Grau no Brasil começam a se movimentar. Claro que, em muitos casos, a atitude não está necessariamente atrelada a compromissos com o ensino, mas em função do receio da falta de credibilidade que afugenta futuros estudantes e atinge diretamente os cofres das Universidades.

Seja qual for o motivo, altruísta ou mercantilista, a verdade é que as consequências já se fazem mostrar. Diversos cursos correm atrás da tecnologia para seus laboratórios, disputam a ferro e fogo o pequeno rol de professores titulados e começam a invadir o mercado jornalístico à procura de profissionais que venham socializar sua experiência com os estudantes e professores.

Em termos de titulação, por exemplo, segundo o MEC, o número de mestres e doutores ministrando aulas nas Universidades do País subiu de 50,4 por cento, em 1998, para 55,9 por cento, em 2001, dado que não deve ser desprezado, principalmente se for levada em conta a duração de cursos do tipo, que muitas vezes ultrapassam a três anos.

O currículo mínimo data de 1983 e trouxe uma série de exigências visando a ampliar as atividades laboratoriais na faculdade, tendo em vista o estágio ser proibido no Jornalismo. Mas o currículo do MEC permitiu várias possibilidades para que as Universidades pudessem "jogar" com as disciplinas, praticamente transformando o curso em dois estágios: o básico, inteiramente teórico, e o prático, na maioria também teórico, tendo em vista que houve poucos investimentos em termos de tecnologia nas escolas. Havia um prazo máximo para que os cursos montassem seus laboratórios, mas muitos "driblaram" as exigências do Governo Federal até porque a fiscalização do Ministério da Educação praticamente inexistiu nesse período.

Mas o crescimento de professores titulados em uma Universidade não necessariamente implica melhor qualidade de ensino. Mesmo porque a própria pós-graduação no Brasil - especialmente na área de Jornalismo - deixa a desejar.

Na verdade, muitos desses cursos se perdem em intermináveis discussões teóricas, afugentando grande parte daqueles que, atuando na profissão, seriam fundamentais para reforçar o corpo docente dos cursos de Jornalismo; principalmente se tivessem a oportunidade de cursar Mestrados e Doutorados na área.

Atualmente, o cenário é o de cursos de pós voltados para a Comunicação em geral e que, na maioria das vezes, perdem-se em discussões genéricas, praticamente descartando as questões que envolvem a prática profissional do Jornalismo. Tal cenário tem servido de palanque para aqueles que defendem o fim da obrigatoriedade do diploma de Jornalismo, rotulando as Universidades como um engodo para aqueles que realmente querem ingressar na profissão.

A argumentação freqüente ecoa, mesmo porque muitos cursos menosprezam o ensino do Jornalismo também enquanto técnica. Como exemplo, basta analisarmos algumas respostas ao questionário distribuído pelo MEC a quase seis mil alunos que fizeram o Provão de 2001.²

Quando perguntados sobre a freqüência com que escreviam e editavam nos jornais-laboratório de suas Universidades, quase 58,4 por cento dos estudantes afirmaram ter participado de no máximo três veículos do tipo durante todo o curso. Mais surpreendente ainda: 7,5 por cento dos graduandos disseram nunca ter cumprido esse tipo de atividade na escola.

Os estudantes expressaram também seu nível de descontentamento em relação ao baixo nível de exigência na Universidade. Cerca de 74 por cento dos alunos consideraram que o curso deveria ter sido mais exigente.

O questionário registrou ainda que a área do jornalismo impresso ainda é a de maior preferência (35,7%), seguida de televisão (30%), assessoria de Imprensa (16%), jornalismo "on-line" (8,8%) e, por último, rádio (8,5%). Mais do que isso, o questionário deixou claro que o aluno de Jornalismo entra no curso

basicamente a fim de exercer a sua profissão quando formado. Quase 80 por cento dos graduandos registraram que pretendiam procurar emprego ou continuar na área de Jornalismo.

Formação específica

O cenário exposto até aqui, acrescido de diversos dados que foram coletados durante os últimos anos pelo Ministério da Educação, levam à necessidade de reformulação das diretrizes que têm permeado os cursos de Jornalismo no Brasil nas últimas décadas.

Portanto, quando se aponta para a reformulação, já se subentende a defesa clara e evidente - a qual assinamos embaixo - de formação universitária para o exercício da função de jornalista. "As razões dessa escolha fundamentam-se no senso comum. A responsabilidade envolvida no tráfego de informações, a sofisticação tecnológica e a relevância do direito dos cidadãos à informação indicam a necessidade de estudos demorados para a prática do Jornalismo - estudos que, como acontece com as demais profissões de nível superior, deverão estender-se por toda a vida".³

Mas para prepararmos profissionais com perfil correto a fim de melhor desenvolver a atividade jornalística é necessário que a Universidade reestruture o currículo de Jornalismo.

A primeira das mudanças diz respeito ao tipo de formação objetivada no curso. Propomos que seja específica, assim como a Comissão de Professores Especialistas em Jornalismo⁴ tem apontado desde que iniciou seu trabalho junto ao MEC.

O professor Nilson Lage, um dos integrantes dessa comissão, defende que as escolas "devem voltar-se para a realidade dos jornalistas como categoria e da atividade como empreendimento. Isso implica, naturalmente, o distanciamento dos estudos de comunicação como vêm sendo habitualmente praticados... O conceito de comunicação, em sua origem histórica, é avesso ao Jornalismo. Ele é considerado exclusivamente por sua vertente originária, publicística, rejeitando-se toda possibilidade de um Jornalismo que seja serviço público e de uma informação que seja conhecimento".⁵

² LAGE, Nilson. *A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística*. Rio de Janeiro: Record, 2001, p.180.

³ O Ministério da Educação, por intermédio de portaria ministerial, nomeou em 1987 uma comissão de professores e profissionais em Jornalismo, com o objetivo de criar as diretrizes do Provão que, em Jornalismo, passou a ser feito a partir de 1998. A nomeação dos integrantes desse grupo foi feita a partir de indicações de entidades ligadas ao Jornalismo e à área acadêmica do mesmo segmento. Essa comissão tem sofrido alterações anualmente, a fim de que se estabeleça processo de oxigenação fundamental para um trabalho do tipo. A comissão não recebe qualquer tipo de remuneração. Todos os integrantes vivem da sua profissão como jornalistas e professores de Jornalismo em diferentes universidades do País.

⁴ Lage, op. cit., pp 180 e 181.

⁵ EDUCAÇÃO, Ministério da. *Resultado do Exame Nacional do Curso de Jornalismo - extrato do volume 13 do relatório-síntese do ENC 2001*, p. 132, 137, 140 e 141.

Em linhas gerais, a Universidade deve formar profissionais com domínio do idioma e das estruturas narrativas e expositivas aplicáveis às mensagens jornalísticas, aliando esse objetivo aos de proporcionar aos futuros profissionais cultura ampla, curiosidade intelectual, espírito crítico e inovador, grande competência em colher informações, interpretá-las com acuidade e traduzi-las de forma clara ao público, além de inculcar e cobrar constantemente o compromisso com a ética e a cidadania.

Em termos específicos, é necessário que os cursos de Jornalismo abandonem aquilo que denominamos aqui de "prática da gambiarra". Na ânsia e, em muitos casos, na boa intenção de introduzir a técnica em seu currículo, muitos coordenadores de curso simplesmente eliminaram o conteúdo teórico de disciplinas técnicas e utilizaram a carga horária para a edição de veículos.

A consequência tem sido o fazer sem o refletir e muitas vezes a própria ausência do fazer. Importante frisar que o fazer deve ser freqüente nos cursos de Jornalismo, mas não deve minimizar a discussão teórica sobre a técnica. A Universidade deve colocar seus estudantes de Jornalismo com um pé na produção jornalística e outro na discussão acadêmica desse tipo de produção. Caso contrário, a academia perderá a sua razão de existir. Para simplesmente aprender a técnica (o simplesmente não significa que os cursos deixem de lado o ensino fundamental da técnica) talvez seja melhor o aluno estagiar três ou quatro meses em um veículo de Comunicação do que despender quatro anos nos bancos universitários.

Voltando ao conteúdo das disciplinas, o que defendemos é que para elaborar um jornal o aluno conheça antes a teoria dessa técnica já desenvolvida por muitos autores. Editar, por exemplo, não deve ser um processo passado para o aluno apenas por intermédio da simulação da prática, no jogo do acerto e do erro. É fundamental a disciplina de Edição, com toda a discussão da literatura sobre o tema, aliada ao aprofundamento nos critérios de edição mantidos pelo mercado. Isso não elimina a prática laboratorial, mas os momentos são distintos, ou seja, com horas-aula destinadas a um e outro tipo de atividade.

Outro aspecto que entendemos possa ser

seguido por aqueles que estiverem abertos a modificações nos currículos de seus cursos é o que diz respeito à introdução de matérias técnicas desde o primeiro ano do curso (a prática, admitimos, já vem sendo adotada há anos em várias Universidades). Mais uma vez - alertamos - a técnica não deve estar dissociada de uma discussão teórica.

Por que não se introduzir a disciplina de Teoria de Jornalismo no curso, em vez de se desperdiçar tantas horas-aula com discussões de cunho meramente ideológico, travestidas do conteúdo de Teoria da Comunicação. Entendemos sim a Teoria da Comunicação como relevante, mas desde que seja ministrada de forma a fazer o aluno perceber esses estudos como ponte para o Jornalismo. É impressionante como, por exemplo, a pesquisa sobre o que é notícia resume-se a quatro ou cinco definições em uma sala de aula. Como se imaginássemos que, decorando tais assertivas, o estudante estivesse apto a sair às ruas, captar o que é relevante jornalisticamente e elaborar o texto.

Para aqueles que trabalham com reportagem parece claro afirmar que uma das grandes falhas em nossos repórteres é justamente não ter sensibilidade para saber valorizar os fatos do ponto de vista noticioso.

Mesmo porque por mais que se diga que a notícia se sente pelo faro, nunca se deve esquecer que há critérios específicos para diferenciar uma informação da outra, valorizando-a mais ou menos de acordo com seu grau de atualidade, universalidade, dramaticidade, interesse público, entre diversos outros motivos.

Discussões teóricas, seguidas de oficinas de técnica, são fundamentais para inculcar esses critérios e desenvolver a sensibilidade do aluno para a notícia. E não deve haver constrangimento de ocupação de horas-aula. Impossível um aluno seguir adiante sem ter amadurecido profundamente o valor da notícia. Nossas redações estão repletas de profissionais vítimas da superficialidade da abordagem de conceitos básicos na Universidade. Costuma-se confundir o erro com o de falta de domínio das técnicas de redação do lide. Pode até ser, mas o problema é muito mais amplo e, definitivamente, tem nascedouro na incompreensão do que significa notícia.

Fim ao reboque

Uma outra preocupação que os coordenadores de curso devem ter ao projetar o currículo de suas escolas é aquela voltada à tradicional discussão sobre o papel da Universidade.

Consideramos que os cursos de Jornalismo não devem estar a reboque do mercado; o que não significa devam voltar as costas para o que se desenvolve no dia-a-dia dos veículos.

O aluno deve receber informações e prática suficiente para "se defender" quando for "despejado" no mercado. Mas, antes de tudo, precisa ter convivido com novas formas de fazer nos bancos universitários, produto de reflexões que desenvolvam seu espírito crítico. A Universidade não deve estar a reboque mas sim na vanguarda do mercado.

Hoje, muito do conteúdo dos nossos veículos laboratoriais é meramente uma cópia, com bem menor qualidade, daquilo desenvolvido nas Redações brasileiras. Um exemplo típico: muitos cursos já adotaram a publicação de jornais-laboratório em cores, como puro reflexo mecânico do que se faz em nossos veículos. Caberia a argumentação: temos que preparar o futuro profissional a lidar com edições coloridas. Ora, mas é comum se ensinar a editar, por exemplo, com a utilização das cores? Não, certamente; esse parece ser apenas um mero detalhe.

Mais do que questões pontuais, parecemos fundamental que o aluno de Jornalismo, ao sair da Universidade, tenha adquirido contexto sólido da evolução histórica do Jornalismo e, conseqüentemente, do panorama da mídia brasileira. Saber identificar e diferenciar linhas editoriais, desenvolver a ótica daquilo que não é dito claramente mas salta aos olhos em uma análise mais crítica do conteúdo dos nossos veículos de comunicação. Evidentemente, o desenvolvimento dessa habilidade no futuro profissional deve ser produto indireto de todas as disciplinas do curso; no entanto, sugerimos a introdução sistemática dessa discussão por intermédio da inclusão de uma disciplina que aborde a leitura crítica da mídia.

Outra questão que não poderíamos deixar de tocar neste artigo é aquela voltada à habilidade do jornalista à frente da comunicação organizacional. Os cursos de Jornalismo não

podem mais abrir mão das discussões sobre o jornalismo rotulado como institucional. As atividades de assessoria de Imprensa, de edição de veículos empresariais, entre outras, precisam merecer disciplinas específicas. Não só isso: urge que se abra espaços para experiências laboratoriais nessa área, como por exemplo a criação de um escritório júnior de comunicação integrada no curso de Jornalismo.

Claro que esse tipo de objetivo no curso pode implicar polêmicas de caráter deontológico. É função do jornalista trabalhar com a verdade institucional, distanciando-se por tanto do caráter público que reveste a atividade do Jornalismo? Adentrar nesse meandro seria tarefa de real fascínio, mas entendemos deva merecer artigo exclusivo.

Cabe apenas ressaltar que, depois de impresso e tv, a área de Assessoria de Imprensa é a mais procurada por alunos que frequentam as Universidades.⁶ Tanto que se estima em mais de um terço o número de jornalistas sindicalizados no Estado de São Paulo atuando em assessoria.⁷

Imbróglia à parte, é necessário que os cursos de Jornalismo enfrentem definitivamente essa realidade e adotem uma forma de ação. A que recomendamos é a de abertura de espaço curricular para o aprofundamento no tema.

Pesquisa científica

Para finalizar esse artigo, que reputamos como mero subsídio de contribuição para reflexões mais aprofundadas sobre a questão curricular nos cursos de Jornalismo, não podemos nos furtar a uma passagem pelas questões que envolvem os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs).

Esse segmento do curso de Jornalismo tem sido motivo de muita polêmica nas Universidades. Muitos coordenadores de curso parecem confundir os TCCs com os projetos laboratoriais, simplesmente substituindo uns pelos outros. Na realidade, o que se deveria fazer - e muita gente já vem agindo assim - é reservar carga horária, além daquela destinada aos veículos laboratoriais, especificamente para a orientação e elaboração dos TCCs.

A sugestão é a de que tais projetos já possam ser pensados pelos alunos pelo menos no terceiro ano do curso, em uma disciplina do tipo Metodologia do Trabalho Científico. Nesse

⁶ EDUCAÇÃO, Ministério da, op. cit., p.141.

⁷ SÃO PAULO, Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado. *Pesquisa Estadual - Jornalistas, apresentada no XII Encontro Estadual de Jornalistas em Assessoria de Imprensa*, em 14.05.96. Segundo alguns números apresentados no encontro, o contingente de jornalistas registrados no Estado de São Paulo trabalhando em micro-redações, assessoria de Imprensa de empresas e em empresas de assessoria de Imprensa era de 2.817 profissionais, o equivalente a 36,62% do total da categoria, p12.

momento, os alunos teriam uma carga horária destinada aos trabalhos científicos em geral e, posteriormente, teriam contato com regras e regulamentação dos TCCs no curso. Em uma terceira fase, iniciariam a elaboração de projetos visando a sua execução no último ano de faculdade.

Esses projetos podem incluir a grande reportagem, nos diferentes tipos de veículo, livro-reportagem, vídeos institucionais, projetos de assessoria de Comunicação, trabalhos na área de fotografia e planejamento visual, entre outros.

Importante, mais uma vez, frisar que tais projetos não podem substituir aqueles normalmente desenvolvidos nos laboratórios. Por exemplo: reportagens de página inteira costumam ser elaboradas nos jornais-laboratório, o que não significa eliminar-se a possibilidade de realização de um TCC sobre grande reportagem. Claro que nesse último caso o trabalho de pesquisa, de investigação e de edição merecerá maior aprofundamento em função do tempo disponível para o estudo.

Todos esses projetos, mesmo que práticos, deverão ser entregues à banca de professores examinadores acompanhados de relatórios técnicos, cujo objetivo é expor a teoria desenvolvida nos trabalhos: como exemplo, a forma de texto abordada, o motivo de sua escolha, a bibliografia de suporte etc.

O objetivo desses TCCs deve ser o de possibilitar ao aluno que utilize esse momento do curso para desenvolver sua habilidade naquela área do Jornalismo com a qual mais se identifica e que pretende atuar profissionalmente. Do ponto de vista acadêmico, é proporcionar ao estudante fazer e refletir sobre novos produtos jornalísticos ou, ainda, analisar criticamente os produtos desenvolvidos no cotidiano da mídia. Importante também lembrar que entre as categorias reservadas dentro do TCC não se pode abrir mão das monografias. No questionário-pesquisa distribuído pelo MEC quando da realização do Provão 2001 em Jornalismo, cerca de 93,5% dos estudantes "afirmou que pretendia continuar estudando após a conclusão do

⁵ EDUCAÇÃO, Ministério da, op. cit., p. 142.

curso... 41,9% em nível de Mestrado e Doutorado".⁶

Em consequência, cabe à Universidade estimular o aluno na pesquisa científica e permitir-lhe base para que possa prosseguir seu trabalho de pesquisa acadêmica. Independentemente desse aspecto, cabe lembrar que o mercado de professores de Jornalismo está em expansão, ainda mais nos últimos anos com a exigência de títulos de Mestre e Doutor para que se possa ingressar no corpo docente das Universidades.

Outros dois aspectos relevantes se referem à memória desses TCCs, que deve estar arquivada em setor específico na biblioteca do curso, e ao número de horas-aula destinado aos TCCs. A recomendação é a de que cada aluno tenha pelo menos uma hora semanal para o desenvolvimento do seu trabalho, em horário previamente estabelecido e que não encavale com a carga horária de outras disciplinas.

Diante de todas essas sugestões elencadas neste artigo, nossa expectativa é a de que tenhamos podido contribuir de alguma forma para aqueles coordenadores de curso que vêm refletindo sobre o ensino de Jornalismo. Claro que reconhecemos as diferenças de região para região e as peculiaridades de cada curso, mas não podemos perder de vista que o jornalista formado nas Universidades brasileiras deve ser capaz de atuar em qualquer município, capital ou país. Afinal, o Jornalismo, enquanto função pública, não deve ou não deveria mudar pelo bel prazer de seus proprietários.

Los periodistas como intelectuales. Retos y perspectivas de su formación profesional

Delia Covi Druetta

RESUMEN

La autora evalúa las perspectivas de formación de los periodistas, considerados informadores e intelectuales de este siglo, teniendo en cuenta a las opiniones de los intelectuales en los medios, así como las características del periodista profesional para, al final, llegar a reflexionar sobre las condiciones de proposición de los currículos y para que tipo de periodistas.

Palabras clave: Periodistas - currícula de Periodismo - Formación en Periodismo

ABSTRACT

The author evaluates the expectations around the academic education of the journalists, taken as informers and intellectual of this century considering opinions of media experts, features of professional journalists in order to think about the conditions for proposing the modules and their suitability to the journalists.

Key words: Journalists - module Journalism course - Journalism qualify

RESUMO

A autora avalia as perspectivas de formação dos jornalistas, considerados os informadores e intelectuais deste século, tomando em consideração a as opiniões dos intelectuais nos meios, bem como as características do jornalista profissional, para chegar a refletir sobre as condições de proposição dos currículos e sua adequação aos tipos de jornalistas.

Palabras clave: jornalistas - currícula de Periodismo - formação em Jornalismo

Delia Covi Druetta es Doctora, profesora e investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM. e-mail: covi@servidor.unam.mx

El siglo XX ha sido el siglo de la comunicación. Se inició y concluyó con cambios fundamentales que tuvieron a la comunicación como uno de sus ejes. En los albores del 1900 detectamos un proceso que más tarde se denominaría *la sociedad de masas*, en la que los medios masivos de comunicación (prensa, cine, radio y televisión) jugaron un papel determinante. Al final de esa centuria asistimos a un cambio no menos importante: el paso de la modernidad a la posmodernidad, que entre otras cosas daría lugar a lo que se describe como *Sociedad de la comunicación*, *Sociedad de la información*, *Sociedad en red* o *Sociedad informatizada* y más recientemente, *Sociedad del conocimiento* o *Sociedad cognitiva*.

En medio de este gran paréntesis que establecen por un lado la sociedad de masas y por otro la sociedad de la información, la comunicación como proceso activo y relacional fue alcanzado un valor cada vez mayor, tanto que ya en este siglo XXI se la reconoce como un insumo indispensable para muchas actividades sociales. La producción de bienes materiales, los procesos políticos, la educación, el entretenimiento, los servicios, adoptaron un modo de ser comunicacional (Miège, 1998).

Al amparo de estos cambios radicales que llegan incluso a cuestionar las nociones de tiempo y espacio, se va construyendo, también en el siglo XX, la historia de un campo de conocimiento nuevo, dinámico, pero tan versátil que en ocasiones resulta escurridizo o inasible: el de la comunicación. Desde el punto de vista de su corpus teórico y metodológico, ha sido y aún lo es, una construcción difícil que todavía está en proceso y acerca de la cual queda mucho por hacer. En materia de enseñanza, que es el propósito central de estas reflexiones, sabemos que la comunicación con su constante vocación de cambio ha presentado retos importantes para las universidades e instituciones de educación superior que se han dado a la tarea de formar profesionales aptos para el desempeño de su trabajo.

Hoy en día la docencia, la investigación, el periodismo, la difusión, el trabajo en los medios, la comunicación corporativa, la organizacional, la educativa o la social, son apenas algunos de los escenarios; tal vez los más tradicionales, donde se espera que un egresado de una carrera de comunicación

desempeñe su profesión. Sin embargo, para quienes tienen la misión de formarlos, las preguntas no son pocas. ¿Cómo advertir hacia adónde se mueven las necesidades del mercado de trabajo para estar a tono con él? ¿Cómo diseñar una currícula que permita a los egresados desempeñarse correctamente en su campo laboral, pero que al mismo tiempo no resulte presa de las demandas del mercado de trabajo? ¿Cómo formar para áreas tan diferentes y hacerlo bien? ¿Cómo actualizarse sin perder el rumbo? ¿Cómo responder a la constante innovación tecnológica? ¿Cómo evitar una formación instrumental que evada la necesaria dimensión crítica que debe tener esta profesión?

Responder a cada uno de estos interrogantes excede en mucho el propósito de este artículo, que centraré exclusivamente en la formación de los periodistas con el ánimo de alimentar un debate abierto desde distintas posiciones y perspectivas. A pesar de este recorte temático, quiero dejar claro que cada una de las actividades que desempeña un profesional de la comunicación merece en estos momentos una reflexión profunda y crítica sobre la vinculación educación-trabajo, ya que sus condiciones laborales han cambiado profundamente en la última década.

Comenzaré analizando el papel que juega el periodista en la sociedad del siglo XXI, porque creo que desde este punto de vista es más fácil comprender la dimensión del cambio que debe operarse en su formación profesional. A partir de este análisis propondré algunas líneas generales de acción, desde mi perspectiva ineludibles, pero por sobre todo, dejaré abierta la discusión sobre el tema para seguir trabajando en él.

Informadores e intelectuales de este siglo

Sabemos que una buena parte de la población no sólo se informa, sino que probablemente orienta sus decisiones a partir de las agendas mediáticas. Esta situación confiera a los medios, en especial los electrónicos que llegan a un mayor número de receptores (por ejemplo, 98% de los mexicanos tienen acceso a la TV), el poder de ejercer una enorme influencia en la vida de los individuos. Paralelamente, un buen número de

profesionales de la comunicación alimentan los portales y las innumerables páginas web disponibles en Internet, consultadas por millones de usuarios. En estas circunstancias cabe preguntarse: ¿son los periodistas los intelectuales de nuestro tiempo?

"El nivel cultural de nuestras sociedades depende hoy del tipo y la calidad de los medios de comunicación", ha expresado con acierto Félix Ortega (Ortega, 1994, p. 291). Esto, dicho a finales del siglo XX, plantea un gran desafío para el XXI: reconocer que en el desempeño periodístico existe una función intelectual que debemos analizar.

En la dinámica social actual el valor de los productos simbólicos ha ido en aumento, prueba de ello es la tendencia a virtualizar diversas actividades sociales o la importancia de la comunicación política, que en ocasiones trata de cambiar los hechos por discursos sobre esos mismos hechos. "... el poder simbólico es, en efecto, ese poder invisible que no puede ejercerse sino con la complicidad de los que no quieren saber que lo sufren o incluso que lo ejercen" (Bourdieu, 2000, p.66).

En este contexto, cuando se valora la producción intelectual de nuestro tiempo, sin duda los periodistas ocupan un lugar destacado debido al poder simbólico de sus discursos. Incluso artistas, humanistas, científicos y otros intelectuales, buscan tener presencia en los medios masivos de comunicación y en la red para ampliar la difusión de su producción, convirtiéndose en colaboradores especializados lugar desde donde pueden compartir ese poder simbólico.

De acuerdo con Lipset son intelectuales "... todos aquellos que crean, distribuyen y aplican la cultura, es decir, el mundo simbólico del hombre, incluyendo el arte, la ciencia y la religión" (Lipset en Ortega 1994, p.264). Este concepto en sus orígenes (Ilustración y Revolución Francesa), colocó a los intelectuales en una posición privilegiada, debido a que los consideraba orientadores y esclarecedores de los destinos de la sociedad. Sin embargo, con el tiempo esta concepción se bifurcaba: por un lado permanecería la idea de un intelectual socialmente desligado, libre; y por otro surgiría la noción de un intelectual comprometido con su clase social, un intelectual orgánico.

La amalgama que unía a los intelectuales

liberales era su nivel educativo o una formación similar. Debido a que provenían de una base social amplia, eludían compromisos con sectores específicos y no se identificaban por su origen de clase. Esta falta de adherencia e integración a un grupo determinado, era lo que les permitía sintetizar las diferentes perspectivas de análisis de la realidad, al tiempo que permanecían autónomos, libres.

Pero a Antonio Gramsci la idea de un intelectual al margen de su clase le parecía inaceptable. Para él cada grupo social debía tener sus propios intelectuales orgánicos, comprometidos con los intereses que representan como miembros de una clase, en la que además debían desarrollar actividades tendientes a orientar y construir consenso. Así, la perspectiva desde la cual Gramsci explica a los intelectuales, su lugar y su misión social, es la ideológica, y él define a la ideología como visión del mundo.

Resultado de profundas transformaciones sociales, en la segunda mitad del siglo XX las diferencias entre estas dos concepciones del intelectual, comienzan a debilitarse. Poco a poco la lógica del mercado se impone como paradigma dominante, absorbiendo al intelectual orgánico y al liberal en una figura mucho más instrumental, cuya razón de ser es vincular estrechamente el conocimiento y la información con la producción y el consumo.

La concentración de la industria cultural en pocas manos y la transformación del Estado, entre otras razones, condujeron paulatinamente al cierre de espacios autónomos desde donde solían actuar los intelectuales liberales. Algunos de ellos reorientaron su participación hacia los partidos políticos, convirtiéndose en los asesores que contribuyen a legitimar las decisiones que se toman y las acciones que se llevan a cabo. Otros en cambio emigraron hacia la academia como docentes o investigadores, buscando reconstruir un espacio más o menos autónomo para contribuir al desarrollo del conocimiento a través de la investigación. Entre esos intelectuales de antaño hubo también quienes pasaron a formar parte de las corporaciones de la cultura y el entretenimiento y como sabemos, la cultura y el entretenimiento en la evolución del periodismo del siglo XX se nutrió de ellos, cuando comenzaron a ejercer la profesión intuitivamente y sin más conocimientos que los

que les iban dando las prácticas que serían el germen de las escuelas de periodismo surgidas a mediados de ese siglo.

En todos los casos el denominador común para los intelectuales liberales fue que tuvieron que rendir su formación, libertad y ausencia de compromiso a las tareas encomendadas por sus nuevos empleadores.

La libertad (y el poder) del periodista aparece como un peligro para la libertad de la empresa mediática, siendo éste el límite estructural de aquél: "allí donde las consideraciones del mercado penetran todos los niveles de toma de decisión [...] el margen de libertad profesional es muy restringido" (McQuail, 1991, p. 205).

Una dimensión que aumenta y se convierte en una dimensión interiorizada de los propios periodistas según se asciende en la capacidad de decisión en el mercado (Callejo, en García y García, 2000, p.20)

Pero también el siglo XX fue testigo de un proceso paulatino de pérdida de la ideología como horizonte de búsqueda y orientación de acciones y opiniones, proceso que tocó de manera particular a los intelectuales orgánicos, como los caracterizaba Gramsci, orillándolos a escoger entre dos caminos: cambio o extinción.

Para evitar posibles disonancias ideológicas entre una imagen del periodista independiente, que toma sus decisiones regido únicamente por la concreción de la libertad de expresión, y la estructura de un campo crecientemente inscrito de manera casi exclusiva en la lógica del mercado, la elite del periodismo opta -llamándolo pragmatismo- por asumir como máximo valor ideológico el del mercado. [...] Con la subordinación al mercado, se articulan independencia, función de expresión de la sociedad y el control de las instituciones mediáticas. (Callejo, en García y García, 2000, p.20)

El libre mercado pasó así a ser la llave que aparentemente daba independencia al pensamiento, en tanto que la concepción misma del mundo se comenzó a explicar y justificar desde la óptica de los intereses materiales. Así, sin razones ideológicas que apuntalaran la promesa de un futuro mejor y con una creciente

comercialización de la cultura, muchos intelectuales pierden su lugar social. Sin embargo, como lo afirman Ortega y Humanes:

No es la desaparición del intelectual lo que caracteriza a nuestras sociedades, sino más bien la proliferación de ellos. Lo que sucede es que asistimos desde hace algún tiempo (finales de la década de los sesenta), a la emergencia de un nuevo tipo de intelectual, aquel que ejerce sus actividades dentro de la cultura de masas y, más específicamente, en los diversos medios de comunicación. Este desplazamiento desde los ámbitos tradicionales de actuación a los 'media' provoca dos procesos de envergadura en la composición y naturaleza del intelectual: el primero tiene que ver con el reclutamiento cultural del intelectual, y el segundo con las reglas y objetivos que presiden su oficio (Ortega y Humanes, 2000, p.40).

Estos autores explican que en tanto en parte del siglo XX los intelectuales fueron reclutados en instituciones tradicionales (iglesia, universidades, partidos, Estado, ciencia), las cuales establecían sus propias normas, reglas y criterios para producir conocimiento y fijar los modos legítimos de creación de la cultura, actualmente está en entredicho la legitimidad del campo cultural de procedencia cuando tales intelectuales pertenecen a las corporaciones mediáticas. Para Ortega y Humanes, estamos aún en una fase de transición en la consolidación de la hegemonía cultural de las corporaciones mediáticas, ya que dicho proceso requiere de la colaboración de las instituciones tradicionales, ámbitos que como sabemos juegan más bien una suerte de competencia en la cual no están ausentes las devaluaciones mutuas.

Desde los medios

Hace ya mucho tiempo Pierre Bourdieu colocaba a los medios de comunicación en el centro del campo creador. Consideraba que la cultura hegemónica y la subalterna compartían la esfera legitimadora de los medios, que actuaban como una suerte de vasos comunicantes entre ambos grupos sociales. Esto que Bourdieu aplicaba al campo creador, permite también explicar el vínculo que los intelectuales de hoy mantienen con los medios o lo que es lo mismo,

su función mediadora.

No podemos perder de vista, sin embargo, que esta mediación se ejerce con la ineludible subordinación a las empresas, algo que la economía política de la comunicación ha analizado al revisar la composición económica de dichas empresas y su evolución en el contexto de las políticas públicas. Con el predominio de las corporaciones de la cultura ha tenido lugar un cambio radical: aquel ámbito autónomo de producción ha dejado de existir. Quien quiera ser intelectual en nuestra época ha de serlo, necesariamente, adoptando los patrones de la corporación (Ortega y Humanes, 2000, p.41)

Aún con sus condicionantes (como lo es la falta de legitimidad en su producción cultural), son los medios quienes suelen dar o negar estatura de intelectual a determinados personajes de la cultura. Tan es así que en algunos de ellos se ha desarrollado una verdadera obsesión por formar parte de los discursos de esos medios, por existir intelectualmente a partir del reconocimiento que da una entrevista en la radio, la televisión o la prensa. Otros en cambio, han pasado a tomar parte activa en la producción mediática, convirtiéndose en comentaristas especializados de temas diversos, con lo que refuerzan y legitiman su identidad original como intelectuales desde una perspectiva nueva: el poder masificador de los medios que lleva sus ideas a ámbitos mucho más extensos que los tradicionales de la cultura o la academia.

No obstante, conviene aclarar en este punto que la diferencia entre un periodista que actúa como colaborador ocasional o estable de un medio y los que trabajan cotidianamente en él, es poco percibida por el público. Desde mi perspectiva, cuando un receptor común lee, escucha o ve un mensaje periodístico, suele no distinguir si se trata de un intelectual de otras ramas del conocimiento que hace divulgación u opina sobre su tema o si es un profesional que ejerce el oficio de informar, es decir, un periodista de banda ancha o todo terreno como se les denomina ahora.

Así, la sutil frontera entre el oficio de informar, las colaboraciones especializadas, los comentarios o la divulgación, poco importa cuando se trata de interpretar el mundo

simbólico que es referente del grueso de la población a la hora de formar sus propias opiniones e incluso tomar ciertas decisiones. Con esto quiero dejar claro que, más allá de la ausencia de distinción de los receptores entre uno y otro informador e incluso más allá de la falta de consolidación de la hegemonía cultural de las corporaciones mediáticas, como afirman Ortega y Humanes, cuando hablo del periodista como un intelectual, estoy refiriéndome al conjunto de profesionales que informan y opinan a través de los medios tradicionales e digitales.

Es innegable la importancia directa que tienen los contenidos de los medios en las audiencias, pero más allá de esto, la influencia del periodista como intelectual se extiende hacia otros ámbitos no menos destacados, panorama en el que vislumbro dos vertientes que podrían ser el inicio de una reflexión más profunda sobre el tema:

1.La importancia creciente que el periodismo tiene para los intelectuales como fuente de legitimidad y reconocimiento de las tareas que realiza.

2.La función de intelectuales que ejercen en la actualidad los profesionales del periodismo, categoría que como ya expliqué, involucra también a destacados colaboradores, generalmente permanentes y especializados en ciertos temas.

Se trata en suma de los medios como tribuna para los intelectuales y el periodista como intelectual.

1.Las opiniones de los intelectuales en los medios

Los intelectuales se vinculan de manera creciente con el periodismo, tanto empleándolo como vehículo para hacer conocer sus reflexiones a la sociedad de masas, como a través de su participación directa en los medios de comunicación. Este vínculo de los intelectuales con los medios se concreta, sin embargo, un poco desde afuera, de allí que es necesario diferenciarlos del oficio cotidiano del periodismo. En efecto, el intelectual utiliza la tribuna que le dan los medios pero no se incorpora directamente a ellos. Dicho en términos más sencillos: busca mostrar su trabajo, sus opiniones a gran escala, pero lo hace como colaborador, en una actividad que resulta marginal al proceso cotidiano de

producción de la información para los medios y también marginal dentro de su propia producción intelectual, que reserva a un grupo de pares o entendidos en la materia.

En este sentido cabe recordar que a efectos de los procesos de evaluación y medición de productividad que hoy en día realizan las diversas instancias académicas, intelectuales e incluso de creadores y artistas (en el caso de México los Sistemas Nacional de Investigadores y de Creadores, Universidades e Instituciones de Educación Superior o Investigación, entre otros), el trabajo pe-ríodístico desarrollado por intelectuales, académicos o artistas ocupa un lugar se-cundario y se le otorga un menor reco-nocimiento en las escalas cuantitativas y cualitativas de medición. Se separa así, la pro-ducción intelectual de la periodística.

Fatal paradoja la del intelectual de fines del siglo XX y comienzos del XXI: para estar presente en la sociedad de masas debe acceder a los medios que garantizan la divulgación de su producción científica, pero para quienes evalúan su producción, el trabajo que realiza debe estar dirigido a sus pares. Esto, entre otras razones, ha contribuido a aumentar la producción de libros, la edición de nuevas revistas que quieren alcanzar nivel y reconocimiento científico, así como innumerables páginas de Internet que luchan también por alcanzar una legitimidad en el mundo de la cultura de las sociedades posindustriales. No son pocos, por otro lado, los productos de carácter científico que emulan o buscan emular, el lenguaje directo, sencillo, accesible de los medios.

Cabe aclarar, no obstante, que para que un intelectual acceda a la tribuna que ofrecen los medios y con ello a las masas, convirtiéndose en colaborador más o menos permanente y especializado, debe antes contar con una buena producción de artículos y libros, que no sólo le avalen y garanticen ese acceso, sino que se hayan sopesado factores ideológicos por ambas partes¹.

Al referirse a la industria editorial Pierre Bourdieu ha dicho:

El editor es el que tiene el poder totalmente extraordinario de asegurar la 'publicación', es decir, de hacer acceder un texto

y un autor a la existencia 'pública' (Öffentlichkeit), conocida y reconocido. Esta suerte de 'creación' implica la mayoría de las veces una 'consagración', una 'transferencia de capital simbólico (análoga a la que opera un prefacio) que es tanto más importante cuanto quien la realiza está el mismo más consagrado, especialmente a través del 'catálogo' -conjunto de los autores más o menos consagrados- que ha publicado en el pasado (Bourdieu, 2000, p.223).

En los medios, lo sabemos, el procedimiento de acceso suele ser similar y aún cuando los catálogos se integren de otro modo, los resultados son parecidos. Javier Callejo habla de una valoración del *estilo personal* de los periodistas, que obliga a los medios a contar con un margen que permita su integración. No obstante, aclara que estas excepciones generalmente se hacen con ilustres columnistas, en tanto que a los periodistas de planta se les ha impuesto un fordismo profesional que los convierte en elementos fácilmente intercambiables dentro del medio (Callejo, en García y García, 2000).

Este catálogo, en términos de Bourdieu, o el *estilo personal* del que habla Callejo, ha propiciado en nuestro medio algunas desviaciones a las que haré una breve referencia: los periodistas-empresarios y los periodistas estrellas, que no necesariamente provienen del ámbito intelectual, pero que tampoco suelen surgir de los cuadros de base de la profesión. A veces son colaboradores especializados, otras periodistas independientes destacados y no faltan algunos provenientes del ámbito del espectáculo.

Desde hace unos cuantos años se está produciendo un fenómeno preocupante: algunos periodistas de renombre se han convertido en empresarios de los medios donde expresan sus opiniones e informan, esto, sin dejar de ejercer su profesión. Convengamos que no se trata de un hecho del todo novedoso, ya que el ejercicio periodístico de los dueños de los medios en sus propias empresas se practicó desde los orígenes mismos de las comunicaciones masivas. La novedad es que para rescatar el *estilo personal* de un periodista, las empresas suelen hacer alianzas con él, convirtiéndolo en socio. Entretanto el público desconoce este tipo

¹ Si bien es cierto que para los intelectuales el elemento ideológico no suele ser irrelevante en ninguna circunstancia, también es cierto que a medida que el prestigio del medio es mayor, el peso del factor ideológico disminuye en tanto que aumenta su poder en términos del volumen de receptores a los que llegan. Es así como algunos intelectuales destacados colaboran en medios que podrían contradecir su posición ideológica. Tal parece que se produce suerte de negociación ideológica que se va renovando permanentemente por la cual el colaborador va ganando independencia en la medida en que el medio va ganando receptores.

arreglos, no sabe quiénes son sus emisores ni qué intereses defienden.

También tenemos el fenómeno periodista-estrella que sin llegar a obtener las ganancias que podrían estar recibiendo los periodistas empresarios, perciben salarios que se asemejan mucho a los del mundo del espectáculo, ya que llegan a ser hasta veinte o treinta veces mayores que los que reciben los académicos universitarios mejor pagados del país, que se ubican entre los intelectuales clásicos. Estos casos, que comenzaron a configurarse como situaciones de excepción, cada vez son más frecuentes y desde luego se disparan en términos económicos en relación a lo que reciben por su trabajo los reporteros o periodistas de planta cuyos salarios son bajos e insuficientes. Incluso como parte de este mismo fenómeno de equiparar a los periodistas con estrellas del mundo del espectáculo, se están dando ya algunos casos de "construcción" de figuras, tal como se hace con los cantantes o los actores de telenovelas. Estas construcciones, huelga decirlo, responden ajustadamente a los intereses de las empresas que los crean.

Si el conjunto de personas que se expresan en los medios puede ser considerado como un ámbito de creación intelectual, estas y otras deformaciones son focos rojos que nos deben llamar la atención sobre las negociaciones económicas e ideológicas que se llevan a cabo en los procesos de producción informativa. En materia educativa, este conjunto poco homogéneo de informadores, representa un reto a superar si se quiere mantener calidad en sus productos.

2. El periodista profesional

Pero está la otra vertiente, la del periodista como profesional de la información, el periodista de tiempo completo, el que ejerce día con día la profesión de informar, el que vive la dinámica cotidiana de producción de la noticia, convertido en uno de los intelectuales más importante de este siglo, porque forma parte de los "... que crean, distribuyen y aplican la cultura, es decir, el mundo simbólico del hombre, incluyendo el arte, la ciencia y la religión", de acuerdo a Lipset. En mi opinión podemos estar hablando del intelectual con mayor peso social de estos tiempos. El mismo que, en parte, ha ocupado el vacío dejado por

los partidos políticos, los gobernantes, la escuela y los propios intelectuales arquetípicos.

De entrada hemos de volver a plantear que el tipo más generalizado de intelectual, que no es otro que el de las corporaciones de comunicación, es una nueva forma de 'intelectual orgánico'. Y esto es así porque se vincula con uno de los modos de producción más específicos de nuestras sociedades. Si el viejo intelectual orgánico se ligaba y comprometía con las clases sociales (en su acepción marxiana), el intelectual de hoy lo hace con las organizaciones esenciales en el esquema de producción (Ortega y Humanes, 2000, p.41).

Sin duda esta afirmación es discutible debido a que no se puede arrebatar la dimensión ideológica que Gramsci dio a su intelectual orgánico, instalándolo sin contradicciones en los grandes oligopolios mediáticos. Mientras que la noción gramsciana de ideología como visión del mundo justifica la defensa de los intereses de clase y la actuación orgánica de los intelectuales, parecería difícil en cambio explicar la condición actual de algunos periodistas que, estando inmersos en el modo de producción específico de nuestras sociedades, conservan una actitud crítica y en ocasiones, contradictorias con los complejos empresariales que los ocupan.

Javier Callejo, apoyándose en otros autores, ofrece una explicación acerca del proceso por el cual los periodistas ganan su propia libertad de expresión en el contexto de instituciones mediáticas orientadas por fines de lucro:

Hay un trabajo de socialización del periodista en la institución mediática o, desde la perspectiva inversa, de desocialización de los residuos externos. Por lo tanto, para poder ser independiente, el periodista ha de ser totalmente dependiente, es decir, sólo siendo dependiente de un medio puede hacer uso de su independencia profesional (Callejo, en García y García, 2000, p.1).

Este autor enfatiza la legitimidad del periodista cuando se trata de hacer uso del poder de su profesión y más que la propiedad económica de los medios, rescata la importancia

de su gestión ideológica y de sus valores individualistas. Para él esto no quiere decir, sin embargo, que se pueda poner entre paréntesis la propiedad de la institución mediática. En cambio evidencia la capacidad de negociación del periodista en la gestión ideológica de sus propios valores y de su propia visión del mundo, de allí la relevancia que este autor confiere al estudio de los valores y de las características principales de lo que podría considerarse la matriz ideológica de esos periodistas.

Desde otro punto de vista, Max Weber hace una clara defensa de la producción periodística dentro del ámbito intelectual:

El periodista comparte con todos los demás demagogos, así como también con el abogado y el artista, el destino de escapar a toda clasificación precisa. Pertenecer a una especie de casta paria que la 'sociedad' juzga siempre de acuerdo con el comportamiento de sus miembros moralmente peores. Así logran curso las más extrañas ideas acerca de los periodistas y de su trabajo. No todo el mundo se da cuenta de que, aunque producida en circunstancias muy distintas, una obra periodística realmente 'buena' exige al menos tanto espíritu como cualquier otra obra intelectual, sobre todo si se tiene en cuenta que hay que realizarla aprisa, por encargo y para que surta efectos inmediatos. Como lo que se recuerda es, naturalmente, la obra periodística irresponsable, a causa de sus funestas consecuencias, poca gente sabe apreciar que la responsabilidad del periodista es mucho mayor que la del sabio y que, por término medio, el sentido de la responsabilidad del periodista honrado en nada cede al de cualquier otro intelectual" (Weber, en Valbuena, 1997, p.135)

En esta defensa de la función periodística frente a la crítica intelectual, está presente uno de los principales retos del periodismo de este siglo: su responsabilidad cultural y social. Están también, delineadas las condiciones en que labora el periodista:

1) El producto de los medios de comunicación exige condensación y precisión, metas que se consiguen ajustándose a rutinas

productivas bastante estrictas o por lo menos bien delimitadas.

2) La relación con el tiempo es diferente, ya que los temas que analizan los medios deben estar ligados con los acontecimientos del día o por lo menos de actualidad. Sólo aquellos contenidos que se colocan en una franja amplia que va de lo periodístico al entretenimiento, dan como resultado productos que no están estrictamente ligados a la actualidad².

3) Los periodistas se someten día con día al escrutinio del mercado, representado en encuestas, opiniones, tirajes y volúmenes de audiencia.

Estas reflexiones de Max Weber no sólo apuntan contra la distinción (que aún sobrevive) de una cultura de elite y otra de masas, sino también contra el concepto de opinión pública según el cual hemos pasado de una sociedad de públicos, en la cual sólo los receptores informados y cultos discutían sobre los problemas de interés social, a una sociedad de masas, donde ciudadanos desinformados pueden ser manipulados, entre otras vías, a través de los medios de comunicación de masas. Sin duda esta reivindicación de la labor periodística que hace Max Weber es alentadora, pero habrá que contextualizarla en las realidades diversas de los países en los que se ejerce; en los valores, ideología y cosmovisión de los periodistas; así como también en una necesaria distinción entre lo informativo y el entretenimiento, aspectos que suelen ponerse en un mismo saco.

El ámbito propio en que se reconoce y es operativa la autoridad del periodista es el de la opinión. Dentro de él actúan como una auténtica clase gobernante, competitiva con otros poderes alternativos. El más importante de los cuales es el que ejerce la clase política. Ya que ésta y los periodistas se disputan el mismo 'territorio de caza', la misma clientela (Ortega, 1994, p. 283).

Ortega es claro a destacar la autoridad de los periodistas en el terreno de la opinión, reforzando con ello su función como intelectual. Después de todo, dentro o fuera del campo de la opinión y apoyándonos otra vez en la definición de intelectual que proporciona Lipset,

² El investigador de la comunicación canadiense Jean-Guy Lacroix introdujo hace algunos años la categoría de "productos purgados" para referirse a ciertos programas televisivos como los que se incluyen en las emisiones de Discovery Channel y más recientemente, People and Arts o History Channel, entre otros. Con este concepto Lacroix aludía a aquellos programas descontextualizados en materia de tiempo, a veces de espacio y en la mayor parte de las ocasiones, del entorno social en el cual se desarrollan los temas que abordan. Este tipo de programas responde a una forma de producción orientada básicamente por el mercado globalizado. En los últimos años vemos que este tipo de mensajes abunda también en el periodismo impreso, en trabajos que van tras la lógica de vender un nombre destacado (en general un intelectual, un político y hasta un representante del mundo del espectáculo) a la mayor audiencia o receptores posibles.

¿Acaso los periodistas no están entre quienes tienen mayor capacidad para crear, distribuir y aplicar la cultura en la sociedad actual?

¿Qué currícula para qué periodista?

Si estamos de acuerdo en aceptar las premisas que he descrito brevemente, podemos dividir la formación del periodista en dos grandes universos: los intelectuales convertidos en comunicadores de masas y los profesionales de la información que ejercen (aún a pesar suyo) una función de intelectuales.

Son universos que apuntan a dos tipos de formaciones diferentes. El primero, a mi juicio, corresponde a la capacitación o formación para desarrollar habilidades específicas acerca de la construcción de discursos mediáticos de calidad (un tema que ha estado presente en la discusión sobre cómo formar para la divulgación científica). Sabemos que un intelectual exitoso, que ha pasado por la aprobación de sus pares y que cuenta también con el visto bueno social y de las industrias culturales, no necesariamente está en condiciones de comunicar bien aquello que quiere decir. Si queremos profesionalizar el ejercicio periodístico, es necesario entonces que estos intelectuales se incorporen a cursos, diplomados, especialidades que los habiliten adecuadamente para divulgar su información y emitir sus opiniones.

A pesar de las resistencias que una propuesta de este tipo pueda generar y escudados en una educación para toda la vida propuesta por UNESCO (1998), el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, la comunidad que construye el saber teórico y metodológico de la comunicación, puede y debe promover la habilitación para quienes ejerzan la labor de información sin haberse formado para ello. Esto apuntaría básicamente a dos objetivos:

a) mejorar la construcción de los discursos de los medios, o dicho de otro modo, profesionalizar el trabajo del informador;

b) legitimar desde afuera (desde otras disciplinas) el campo de conocimiento de la comunicación, que como bien sabemos vive la paradoja de aumentar su importancia social, mientras se le niega su reconocimiento y se discute su objeto de estudio.

Sabemos que la discusión acerca del

estatus científico de la comunicación ha sido larga y sin conclusiones. Pero también sabemos que en una sociedad altamente mediatizada cuyas propuestas para la educación son la calidad, el acceso igualitario y la vinculación con el campo laboral, no podemos olvidar que quienes ejercen el periodismo y brindan opiniones en los medios, deben estar habilitados para hacerlo, recibiendo una formación adecuada. Aquellos que provienen del ámbito artístico o empresarial son quienes deberían acudir, con más razón, a una formación que profesionalice su desempeño.

Javier del Rey Morató ha dicho:

La epistemología que conviene al campo fenomenológico de la comunicación social es la epistemología de la complejidad, menos preocupada por la autonomía científica de la disciplina que por los problemas y la audacia a la hora de diseñar caminos imaginativos para definirlos y estudiarlos.

Y esa epistemología sólo puede impulsarse desde una consideración novedosa de la disciplina, y de un nuevo estatuto epistemológico: ese estatuto epistemológico es el de 'interciencia' (del Rey Morató, 1997, p.58).

El mismo autor agrega que en el caso de la comunicación la autonomía es una ilusión, como lo es para cada una de las ciencias sociales; y que si la autonomía fuese posible (no lo es), sería indeseable. Desde esta perspectiva fenomenológica, es posible entonces pensar a la comunicación atravesando otras áreas de conocimiento cuando los intelectuales que son productos de ellas, quieren estar presentes en los medios.

El segundo universo, la formación del profesional de la información, es mucho más complejo porque requeriría plantear recomendaciones concretas. En principio, ¿qué currícula? debe ser una pregunta que se responda desde cada lugar, según sus necesidades, su historia, la economía política del sector mediático y desde luego, la cultura de los receptores. Al margen de ello, están los múltiples desafíos que presentan las nuevas tecnologías: un periodista multimedia capaz de navegar durante su jornada laboral entre los diferentes medios y de expresarse correctamente en los lenguajes escrito, sonoro,

visual, audiovisual. Es también un profesional que debe ser un experto en la consulta de fuentes para sacar el mejor provecho de ellas y apartarse creativamente de la información que maneja el común de la gente porque está al alcance de todos.

Pero una currícula que atienda a esos aspectos sólo estaría respondiendo a las necesidades surgidas en la era de las redes. No bastan para formar al periodista en su función de intelectual. Si el gran público se orienta a través de sus mensajes, es menester ir más allá de lo técnico o de los rudimentos de su propio oficio. Es indispensable regresar a conocimientos que fueron desplazados de las carreras de comunicación (ética, por ejemplo), por saberes mucho más instrumentales (informática, manejo de cámaras, grabación de audio, entre otros). Sin embargo, ¿qué contenidos y con qué recursos didácticos?, ¿cuántas y cuáles materias?, ¿cuántos años de estudio y en qué condiciones son necesarios para formar un periodista como intelectual? Parece una meta inalcanzable, pero es una dimensión que existe y que por lo tanto tenemos que conocer e incorporar al concepto de periodista de banda ancha o multimedia. En efecto, qué habilidades y conocimientos debe tener un periodista del siglo XXI es un tema de investigación y análisis que está esperando para ser trabajado.

Tal parece que ha llegado el momento de destrabar ese nudo que es la enseñanza de la comunicación implantada en América Latina a partir de los años 60. Me refiero a la vocación de poner en un mismo saco los distintos aspectos que contribuyen a la formación de un profesional cuyo mercado laboral se ha hecho cada vez más amplio y versátil. Algunas instituciones (sobre todo las privadas que tienen sistemas administrativos más ágiles) ya lo están haciendo, pero lamentablemente con una marcada inclinación hacia lo instrumental, hacia el manejo de la tecnología o hacia la producción. Estos cambios en las currículas dejan desguarnecido a ese periodista como intelectual al que he hecho referencia.

Por su parte las instituciones tradicionales, universidades públicas sobre todo, defienden una formación más humanística, social, pero a veces desprovista de los rudimentos técnicos. Asimismo, las instituciones de enseñanza de

carácter corporativo, orientan la formación de sus alumnos hacia una respuesta inmediata a las necesidades que plantea su propia empresa, descuidando muchos aspectos de carácter general, tanto técnicos como sociales. A su vez, las universidades empresas se abocan sobre todo a obtener ganancias a partir de una carrera en auge, vendiendo el aspecto lúdico del trabajo periodístico, pero dando poco y nada del marco contextual y crítico en el cual se desarrolla la profesión.

Se trata de una encrucijada que no puede esperar mucho tiempo para que escojamos el camino adecuado. Y cuando hablo del camino adecuado pienso que este no debe ser único ni conducir al mismo destino. El redimensionamiento de la comunicación y sus aplicaciones a partir de la ya mencionada sociedad de la información, plantea el reto de atender simultáneamente a las redes con sus grandes requerimientos informativos, a los periódicos, a las radiodifusoras digitales o convencionales, a las revistas y a los canales de televisión, que se han multiplicado gracias a las innovaciones tecnológicas, pero que también están ávidos de insumos informativos de calidad.

El futuro es de los contenidos, afirmaba hace poco un empresario de los medios. Esta afirmación alude a un nicho laboral concreto para los egresados de comunicación, pero alude también a algo mucho más importante: es en los contenidos donde se juegan los elementos simbólicos de los cuales echa mano la sociedad para construir su propio imaginario. En suma, en ello reside la función de intelectual que ejercen los periodistas y es por eso que hacia allí debe apuntar su formación.

Bibliografía:

- BECERRA, Martín, *Las industrias audiovisuales ante la revolución informacional*, entrevista a Bernard Miège, *Voces y culturas No. 14*, segundo semestre de 1998, Barcelona, España.
- BOURDIEU, Pierre, *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba, 2000.
- FUNDESCO. *Comunicación social 1996. Tendencias*. Informes anuales de Fundesco, Fundesco, Madrid, España, 1996.
- Crovi Druetta, Delia. *Periodistas de un nuevo siglo*, In: MALDONADO, Patricia Maldonado

- (coord.). *Horizontes comunicativos en México. Estudios críticos*, Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación, México, 2002, pág. 229 - 246.
- REY MORATÓ, Javier, No usarás el nombre de la ciencia en vano, CIC, *Cuadernos de Información y Comunicación*, No. 3, otoño de 1997, Universidad Complutense de Madrid, pág. 47-78.
- FERRY, Jean-Marc et al. *El nuevo espacio público*. Barcelona: Gedisa, 1992.
- GARCÍA DE CORTÁZAR, Marisa y GARCÍA DE LEÓN, María Antonia (coord.). *Profesionales del periodismo. Hombres y mujeres en los medios de comunicación*. Madrid: Siglo XXI, 2000.
- ORTEGA, Félix. *El mito de la modernización*. Barcelona: Anthropos, 1994.
- ORTEGA, Félix, humanes, María Luisa. *Algo más que periodistas. Sociología de una profesión*. Barcelona: Ariel, 2000.
- Pastor Ramos, Gerardo, et al., editores, *Retos de la sociedad de la información*, Bibliotheca Salmanticensis, Universidad Pontificia de Salamanca y Caja de Salamanca y Soria, España, 1997.
- Ramonet, Ignacio, La tiranía de la comunicación, *Temas de Debate*, Madrid, 1998.
- VALBUNE, Felicísimo, *Teoría general de la información*. Madrid: Noesis, 1997.
- WEBER, Max. *El político y el científico*, 8. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1984.

Normas para encaminhamento de textos
para publicação em

ANIMUS

revista interamericana de comunicação midiática

Aceita-se textos sobre Comunicação escritos em Português, Inglês ou Espanhol.

Os interessados em enviar o texto para apreciação do Conselho Editorial devem fazê-lo através de uma cópia impressa e por e-mail ou disquete de 3 1/2, gravado em padrão PC, de acordo com as seguintes normas:

- O texto deve ser entregue como documento do Word, salvo em Rich Text Format (*.rtf), fonte Times New Roman, corpo 12, espaço entre linhas de 1,5, linhas de aproximadamente 70 toques.

- O texto constará do título definitivo e autoria, com um mínimo de 20.000 caracteres e um máximo de 40.000 caracteres.

- Deverá ser um texto corrido, sem espaçamento entre títulos, parágrafos e subtítulos.

- Em qualquer das línguas que se escreva o texto, o mesmo deverá conter um resumo (Português), um *resumen* (Espanhol) e um *abstract* (Inglês) de 4 linhas, acompanhados de suas respectivas palavras-chave, *palabras clave* e *key words*;

- As notas deverão vir antes da bibliografia, devidamente numeradas.

- O título deverá estar em caixa mista.

- A bibliografia deverá estar de acordo com as normas da ABNT vigentes.

- Deverá conter uma breve apresentação do autor, com referências sobre seu vínculo profissional ou acadêmico e formação, endereço e e-mail;

Deve ser enviada uma autorização para publicação, constando o título do trabalho, nome do autor e a cedência de direitos para "Animus";

- A comissão editorial compromete-se a dar notícia de sua aceitação ou não num máximo de 90 dias a partir de seu recebimento.

Segue uma demonstração:

Título

Autor

Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo.

Subtítulo

Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo.

Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo. Texto de exemplo.

Notas

1 Exemplo.

Bibliografia

Endereço:

ANIMUS

revista interamericana de comunicação midiática

UFSM - Cidade Universitária - Prédio 21

Núcleo de Editoração Multimídia

Sala 5240

Camobi, Santa Maria - RS - Brasil

CEP. 97105-900

poscom@ccsh.ufsm.br

Fone/fax: 55 220 8491

Uma publicação:

FACOS
30
anos



Cursos de Comunicação Social da UFSM