

# Ensino de Graduação em Comunicação Social: paradigmas curriculares

JOSÉ MARQUES DE MELO  
(*Universidade Metodista de São Paulo*)

## Resumo

---

O autor procede a uma revisão do ensino de graduação em comunicação no Brasil, seus avanços e retrocessos, formulando então paradigmas pedagógicos consentâneos com a nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de modo a fortalecer a identidade profissional dos cursos de comunicação social.

**Palavras-chave:** ensino de comunicação, profissões midiáticas, graduação, currículo

## Resumen

---

La nueva LDB – Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – flexibiliza el funcionamiento de la enseñanza superior, derogando los tradicionales diseños curriculares e instituyendo directrices curriculares, pero manteniendo la autonomía de las universidades. E hace aquí una revisión de desarrollo de la enseñanza de pregrado en comunicación en Brasil. Se formulan también paradigmas pedagógicos ajustados a esta nueva realidad, fortaleciendo la identidad profesional de los cursos de comunicación social.

**Palabras-clave:** enseñanza de comunicación, profesiones mediáticas, pregrado, curriculum

## Abstract

---

The author discusses the communication undergraduate sector and it also presents some ideas in order to shape a new paradigm for communication education, under the principles of the new LDB - Brazilian Education Law with the intention to support the professional identity of the communication undergraduate courses.

**Keywords:** communication education, media professions, undergraduate courses, curricula

# 1. O campo da comunicação

Ao definir **Comunicação** como "processo social básico", Wilbur SCHRAMM (1954) vislumbrou um "campo científico" (BORDIEU, 1983) caracterizado por amplitude cognitiva e pluralidade metodológica. Por isso mesmo, alguns anos depois, ao revisar o avanço das pesquisas na área, ele exortaria os comunicólogos a não considerá-la como seu "território exclusivo" de estudos. Seu argumento era o de que a natureza dos fenômenos comunicacionais os convertia necessariamente em "focos de interesse" de qualquer "disciplina relacionada com a sociedade humana e o comportamento humano" (SCHRAMM, 1972:6-7).

Na verdade, as ações comunicacionais dos seres humanos já vinham sendo objeto de reflexões teóricas ou de observações empíricas no âmbito das universidades, em disciplinas como Linguística, Educação, Psicologia, Antropologia etc. Isso, bem antes da emergência da nova área acadêmica, à qual os alemães se referem inicialmente como *zeitungswissenschaft* e depois *publizistik*. Que os franceses denominariam *information*. E os norte-americanos chamariam simplesmente de *mass communication* ou *media* (MARQUES DE MELO, 1970:35-83).

Essa identidade acadêmica traduzia a vocação típica dos estudos relacionados com o jornalismo, a propaganda, o divertimento e a teleeducação. Correspondendo às funções essenciais dos *mass media* enquanto instituições sociais (McQUAIL, 1994:11-22), eles foram agrupados no segmento das "ciências sociais aplicadas". Seus quadros de referência encontravam-se no âmago do sistema produtivo. Ou seja, nas rotinas das empresas produtoras e distribuidoras de bens simbólicos (jornais, emissoras de rádio ou televisão, editoras de livros e revistas, casas cinematográficas, agências de propaganda etc.). Aquelas que os filósofos da Escola de Frankfurt rotulariam como "indústria cultural" (HORKHEIMER e ADORNO, 1970:7-14).

Não é sem razão que os cursos pioneiros atuam como instâncias de formação profissional, de certo modo reproduzindo os paradigmas vigentes na indústria. São modelos que haviam sido codificados ou normatizados pelas corporações midiáticas. O corpo docente que os difundia fora recrutado segundo critérios de competência ocupacional.

Só mais tarde a pesquisa dos fenômenos comunicacionais ocuparia espaço nas atividades universitárias, ensejando equilíbrio entre prática e teoria. Tais estudos assumem a tendência do experimentalismo ou da pesquisa aplicada (BALLE, 1997:22) - testando em laboratórios ou submetendo a observações empíricas os modelos oriundos do mercado, para melhorá-los, atualizá-los, renová-los.

Mas a delimitação de fronteiras entre os campos acadêmicos não significou o distanciamento das emergentes ciências da informação e da comunicação (MUCCHIELLI, 1995:7-10; LAZAR, 1992) em relação às ciências sociais básicas (história, sociologia, antropologia, politicologia). Nem tampouco em relação às humanidades (filosofia, literatura, belas artes).

Lembre-se que os primeiros cursos, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos da América, estão inseridos nas universidades. O que permitia aos estudantes das escolas de jornalismo, cinema, editoração, relações públicas, radiotelevisão ou publicidade a circulação pelas áreas conexas. Esse contato deu-se em vários sentidos. A assimilação dos conteúdos inerentes às mensagens. O aprendizado das metodologias indispensáveis à sua produção e difusão (estética, linguagem, tecnologias, mercadologias). A compreensão das teorias relativas aos efeitos sócio-culturais dos sistemas midiáticos (NIXON, 1963).

O perfil profissionalizante de tais cursos (BENITO, 1982:219-249), previamente demandados e continuamente mantidos sob a vigilância das corporações respectivas (jornalistas, publicitários, cineastas etc.), deu-lhes grande vitalidade. A cooperação com o sistema produtivo (empresas midiáticas), resultou em estágios, intercâmbios, financiamento de pesquisas.

Não obstante ocupassem o mesmo espaço acadêmico - faculdade ou instituto - e partilhassem o terreno comum dos suportes de difusão - os meios de comunicação de massa - os cursos sempre mantiveram autonomia didática. Destinando-se a formar profissionais, preservaram a heterogeneidade de ofícios. Daí a observação de ALBA y BUENAVENTURA (1997:15): "É comum ver nos Estados Unidos, por exemplo, que as universidades separam o que as universidades latino-americanas tendem a aglutinar: jornalismo, cinema, televisão e os *communication studies*".

Quando a América Latina<sup>1</sup> transplanta os modelos europeus ou norte-americanos de ensino de comunicação<sup>2</sup>, vários obstáculos se interpõem. Um deles foi a ausência de tradição interdisciplinar nas nossas universidades (CUNHA, 1980), estruturadas como "conglomerados de faculdades". Isso inviabilizou a circulação dos estudantes pelas áreas conexas, estreitando a

---

<sup>1</sup> Para uma visão panorâmica dos modelos de ensino de comunicação que prevalecem nos países hispano-americanos recomenda-se como fontes de referência as obras de FUENTES NAVARRO, 1991 e 1992, que resgatam de certo modo as propostas respaldadas pela FELFACS - Federação Latino-Americana de Associações de Faculdades de Comunicação Social.

<sup>2</sup> No Brasil, os cursos de comunicação surgiram isoladamente como cursos superiores de jornalismo, cinema, publicidade ou relações públicas. A primeira tentativa de aglutiná-los numa mesma unidade de ensino ocorreu na Universidade de Brasília, sob a inspiração de Pompeu de SOUZA (1965:53-64), que propôs a Darcy Ribeiro e seus continuadores a criação de uma Faculdade de Comunicação de Massa. Seu escopo estava bem delimitado, a exemplo do que já ocorria nas universidades de Stanford (EUA), Sussex (Inglaterra), Bruxelas (Bélgica) e Paris (França): "Dedicar-se-á, pois, a Faculdade de Comunicação de Massa ao estudo e ensino das ciências, artes e técnicas concernentes a todos os veículos e instrumentos que, transmitindo informação, opinião, sugestão, recreação e arte, em escala industrial, intrarrelacionem e inter-relacionem as massas humanas, recebendo e exercendo influências geradoras ou condicionadoras de estados-de-espírito coletivos das mesmas. Estudará e ensinará, portanto, a melhor utilização de todos estes veículos e instrumentos: jornais, revistas e periódicos de toda natureza, agências noticiosas, gências de publicidade e propaganda, rádio, cinema, televisão, ou, ainda, outros quaisquer que o progresso da tecnologia venha a criar ou desenvolver." Frustrado pelo golpe militar de 1964, o projeto de Darcy Ribeiro e Pompeu de Souza viria a ser retomado pela Universidade de São Paulo, quando se cria ali, em 1966, uma Escola de Comunicações Culturais, embrião da hoje ECA-USP (MARQUES DE MELO, 1974).

grade curricular em função das disponibilidades existentes. Outra dificuldade foi a ausência de pesquisa institucionalizada. As nossas instituições de ensino superior limitavam-se a formar recursos humanos, moldados quase sempre à imagem e semelhança dos conhecimentos importados d'além mar (TEIXEIRA, 1989). Isso representou um fosso entre o curso e a profissão, tendo em vista a inexistência de trabalhos laboratoriais. Mais grave ainda foi a tradição regulamentadora exercida pelos aparatos burocráticos do Estado. Isso inibiu a criatividade universitária (WANDERLEY, 1983) e "engessou" os currículos (LINS DA SILVA, 1979) segundo modelos pensados de forma centralizada para vigência nacional.

Em conseqüência, houve uma atrofia no perfil profissional, produzindo conflitos entre as universidades e as corporações midiáticas. Estas, de um modo ou de outro, refugaram os diplomados pelos cursos de comunicação. O fenômeno foi menos intenso no Brasil do que nos países hispano-americanos.

Ali, a partir dos anos 70, as universidades adotaram o modelo do comunicador polivalente. Refluem em certo sentido a tendência à especialização que dominava nas indústrias do ramo. Embora o Brasil tenha começado a trilhar caminho semelhante, houve uma reviravolta precoce. Liderada pelas corporações midiáticas, manteve-se a tendência à formação de comunicadores especializados. Como de resto ocorria no Estados Unidos, Canadá, Japão, Austrália e outros países desenvolvidos (MARQUES DE MELO, 1991, 1992).

Assim sendo, a tradição brasileira de formar "comunicadores sociais" habilitados ao exercício das profissões legitimadas pela sociedade (Jornalistas, Publicitários, Relações Públicas, Radialistas, Cineastas, Produtores Editoriais) permaneceu vigente, apesar das distorções introduzidas pela legislação emanada do antigo CFE - Conselho Federal de Educação. O cerne da questão reside, até agora, na imposição de um currículo para todo o país, impedindo que os cursos de comunicação experimentassem alternativas diferenciadoras, a partir das demandas locais/regionais. Além disso, a legislação posterior aos anos 80 criou uma "camisa de força", exigindo uma multiplicidade de "disciplinas". Impôs-se um "currículo máximo" quando sua destinação era a de "currículo mínimo" (KUNSCH, 1986 e 1992; MARQUES DE MELO, LINS DA SILVA e FADUL, 1979 e 1991).

Situação menos confortável foi a "pasteurização" estabelecida através do desconhecimento das identidades ocupacionais. Eliminou-se a autonomia dos cursos profissionalizantes (Jornalismo, Cinema, Relações Públicas, Publicidade etc.), reduzidos a habilitações artificialmente agregadas a um "megacurso" de Comunicação Social. Em menor escala, essa diretriz correspondeu ao perfil do "comunicador polivalente" hispano-americano.

Se as conseqüências não foram tão negativas isso deve-se ao "jeitinho brasileiro". Em outras palavras, o currículo mínimo instaurado para os cursos de comunicação nos anos 80-90 tornou-se uma espécie de "lei para inglês ver". A resistência da comunidade acadêmica transformou o "ciclo básico" em "tronco comum". Mesmo assim oferecido separadamente em grande número de instituições.

Desta maneira, o vestibular antes feito para o “campo” da comunicação social, acabou sendo substituído pelo exame seletivo vinculado a cada habilitação. Tal estratégia foi determinada pela grande evasão ocorrida em várias universidades. Os estudantes vocacionados para uma determinada profissão não tiveram paciência de esperar dois anos pelos conhecimentos específicos que demandavam vocacionalmente (PASQUALI, 1987).

Em decorrência disso, a formação humanística, indispensável aos profissionais de qualquer segmento comunicacional (AMARAL VIEIRA, 1978) ficou estigmatizada. Reduziu-se, com raras exceções, a um enciclopedismo estéril e até mesmo inútil.

Finalmente, cabe referir ao exagero das “ementas” fixadas para todas as disciplinas do currículo. Uma quase prisão destinada aos docentes, suprimindo a “liberdade de cátedra”. Também isso foi contornado. O “controle” institucional é inviável dentro da sala de aula. A maioria dos professores manteve fidelidade às ementas somente no “papel”, ou seja, nos programas arquivados na secretaria do curso. Mas nas classes ministraram livremente os conteúdos preferidos.

Parece que chegamos ao fim desse “beco sem saída”, caracterizado pelo “salve-se quem puder”. Comportamento típico daquela “universidade em ritmo de barbárie” (GIANNOTTI, 1986).

## 2. Novas diretrizes curriculares: idéias para o debate

Ao instituir a liberdade curricular para as universidades, a nova LDB pode ser um instrumento útil ao aperfeiçoamento dos cursos de comunicação. Ela dá “solidez ao sonho” (VOGT, 1993) acalentado pela nova geração de acadêmicos forjados em muitas escolas. Especialmente aqueles que não perderam de vista o seu compromisso com as demandas da sociedade.

Deseja-se que as “diretrizes curriculares” a serem estabelecidas pelo CNE fortaleçam a autonomia universitária. De modo a permitir que cada instituição experimente o caminho mais consentâneo com a sua vocação comunitária (NISKIER, 1996:225) Mas, ao mesmo tempo, espera-se que ela seja flexível. De modo a garantir aos alunos o exercício da liberdade intelectual. Estimulando-os a compor a grade didática com disciplinas escolhidas de acordo com as preferências individuais (SCHWARZ, 1984).

Atendidas essas condições que extrapolam o campo da comunicação, torna-se indispensável discutir quais as nossas especificidades. E incluí-las no bojo das novas diretrizes curriculares. Quais as questões prioritárias?

### a) Campo acadêmico: identidade e fronteiras

Enquanto *objeto de estudo*, a Comunicação tem sido alvo de interesse de inúmeras disciplina científicas, que a refletem teoricamente e analisam empiricamente, a partir dos seus respectivos paradigmas. Mas, enquanto *campo acadêmico* (MIÉGE, 1995), sua identidade tem se caracterizado pelo

delineamento de fronteiras, estabelecidas em função dos suportes tecnológicos (mídia) que asseguram a difusão dos bens simbólicos e do universo populacional a que se destinam (comunidades/coletividades).

Assim sendo, trata-se de um campo delimitado por duas variáveis:

1) A **indústria midiática** (organizações manufatureiras ou distribuidoras de cultura: jornal, livro, revista, rádio, televisão, cinema, vídeo, disco e congêneres, além dos instrumentos telemáticos em processo de configuração);

2) Os **serviços midiáticos** (empresas terciárias, dedicadas ao planejamento, produção e avaliação de mensagens, dados e informações, a serem difundidos pela mídia ou a ela concernentes - anúncios, campanhas, pesquisas, divertimentos etc.).

A principal fronteira é que decorre dos limites entre dois segmentos. De um lado, os atos de comunicação interpessoal (tradicionalmente objetos de estudos das ciências da linguagem ou das ciências do comportamento) e os atos de comunicação grupal (geralmente privilegiados pelas ciências da educação ou pelas ciências da administração).

De outro lado, os atos de comunicação comunitária (circunscritos a organizações complexas ou a espaços geograficamente contíguos, cuja abrangência pressupõe o uso de suportes tecnológicos de alcance reduzido) e os atos de comunicação pública (mediados por tecnologias de largo alcance e disponíveis a todos os membros da coletividade abrangidos pelo raio de audiência do canal). Se, estes últimos eram processos historicamente sem retro-alimentação, hoje as inovações tecnológicas restauram a interatividade, que possibilita o diálogo imediato, mas nem sempre instantâneo, entre emissor e receptor).

O campo acadêmico da Comunicação Social corresponde a esse segundo segmento, incluindo os atos de comunicação comunitária (comunicação organizacional, comunicação corporativa, comunicação institucional) e os atos de comunicação pública (comunicação massiva, comunicação mercadológica, cibercomunicação).

Trata-se de um campo vocacionado para a interdisciplinaridade, na medida em que seus objetos específicos são produtos cujo conteúdo está enraizado no território das demais disciplinas que constituem o universo científico. Além disso, os bens culturais que fluem através dos suportes midiáticos penetram no tecido social, constituindo estímulos para observações empíricas das ciências da sociedade. Tais conhecimentos servem como fonte permanente de retro-alimentação dos processos produtivos no âmbito das indústrias midiáticas.

Nesse sentido, as ciências sociais representam fontes de conhecimento básico, das quais os midiólogos, enquanto produtores de conhecimentos aplicados, não podem prescindir.

Assim sendo, a Comunicação Social tem um perfil multifacético, englobando as diferentes profissões que gravitam em torno das indústrias e serviços midiáticos. No quadro atual da sociedade brasileira estão plenamente

configurados, em decorrência de regulamentação legal (SANTOS, 1995), quatro núcleos profissionais: Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Radialismo e Teledifusão

Conquistaram legitimação universitária, mas não alcançaram ainda *status* corporativo, três núcleos profissionais: Cinematografia, Videoplastia, Editoração

Existem, contudo, espaços atomizados de atuação profissional, ainda não estruturados corporativamente, nem reconhecidos pela academia, mas demandados crescentemente pelas indústrias/serviços midiáticos: Entretenimento massivo, Teleducação, Divulgação científica, Comunicação cultural, Comunicação organizacional, Comunicação educativa, Informação on line, Pesquisa midiática.

Trata-se de um conjunto de nichos profissionais a ser contemplado pelos currículos dos cursos de comunicação, naturalmente de acordo com a vocação de cada universidade, em consonância com as demandas do seu entorno comunitário.

## b) Universo cognitivo: embasamento curricular

A formação dos profissionais da comunicação social pressupõe três blocos cognitivos a serem dinamicamente articulados:

1. Os **conceitos comunicacionais** que demarcam a identidade do campo acadêmico (embasados na “teoria da comunicação de massas” e na “estrutura dos sistemas midiáticos (indústrias/serviços)”) e dos respectivos segmentos ocupacionais (construídos historicamente pelas corporações e renovados pelas evidências empíricas sistematizadas pela universidade, bem como pelas agências de pesquisa em funcionamento no interior das indústrias midiáticas ou das prestadoras de serviços).

2. Os **processos midiáticos** que configuram a produção, difusão e avaliação dos bens culturais correspondentes a cada segmento ocupacional, inclusive as rotinas profissionais, as linguagens, tecnologias e preceitos legais, os métodos de planejamento e gestão, bem como os instrumentos de retroalimentação, no sentido de manter plena sintonia entre as expectativas do mercado consumidor e as estratégias dos produtores culturais e dos patrocinadores.

3. Os **conteúdos culturais** que dão sentido às mensagens implícitas nos bens simbólicos construídos e/ou difundidos pelas indústrias/serviços midiáticos. Trata-se do domínio de conhecimentos enciclopédicos (visão geral da sociedade e dos seus pilares estruturais: história, política, economia, cultura, relações sociais) ou especializados (disponíveis no estoque cognitivo das ciências e das artes).

As três dimensões devem compor necessariamente a grade curricular dos cursos de comunicação social, sendo recomendável que a sua estrutura resulte de um diálogo permanente entre a universidade, as indústrias/serviços midiáticos e as corporações profissionais.

## c) Estratégias de ensino-aprendizagem: implementação curricular

Em se tratando de um campo profissionalizante, fincado no segmento das ciências sociais aplicadas, a implementação do currículo dos cursos de comunicação deve considerar as seguintes variáveis:

1. Sintonia entre os processos didáticos e a natureza de cada curso. Nesse sentido é recomendável a adoção de estratégias pedagógicas aglutinadoras dos três núcleos cognitivos, evitando-se a atomização das unidades de ensino e a justaposição entre conceitos, processos e conteúdos. Trata-se de amalgamar as partes em função de projetos laboratoriais, que possam simular ou reproduzir atos de comunicação, ensejando uma percepção integral da dinâmica produtiva.

2. Para tanto, torna-se imprescindível a disponibilidade de laboratórios e equipamentos compatíveis com a natureza de cada segmento profissional. Não se trata de reproduzir nas diretrizes curriculares a descrição da infraestrutura a ser construída para os cursos, embora seja indispensável garantir a sua existência para evitar o retorno às situações vividas nos tempos pioneiros desse campo acadêmico, quando predominava o ensino verboso e livresco, tornando abstrata a aprendizagem. Também não se recomenda o reducionismo didático aos âmbitos dos laboratórios, estimulando um produtivismo estéril, sendo desejável uma interação crítica entre produção e reflexão. Nesse sentido é que a pesquisa pode ser introduzida como instrumento pedagógico dinamizador, avaliando os processos de produção e gerando insumos para novos experimentos e trabalhos de campo. O atual currículo mínimo estabelece um requisito a ser preservado nas novas diretrizes curriculares. Trata-se do Projeto Experimental requerido no último semestre do curso. Sua prática demonstrou uma grande utilidade como passaporte para o mercado de trabalho, sempre que realizado com disciplina, criatividade e eficácia. Mas também revelou profunda discrepância entre as diretrizes originais e as opções adotadas pelas universidades, sendo sua principal falha a carência ou fragilidade da orientação proporcionada pelos docentes aos alunos concluintes (TARGINO e MAGALHÃES, 1993). No entanto, se forem aplicados padrões de qualidade como os propostos por FRANÇA e FREITAS (1997), os projetos experimentais podem ser revitalizados, convertendo-se em suportes adequados para a síntese cognitiva das informações adquiridas pelos alunos ao longo do curso, capacitando-os para ser ao mesmo tempo produtores e inovadores comunicacionais.

3. O ponto de partida para a organização da grade curricular deve ser necessariamente o entorno local/regional em que os cursos estão situados. Afinal de contas é nas indústrias/serviços da cidade/região que os novos profissionais buscarão o primeiro emprego. Todavia, não se deve esquecer que os processos comunicacionais estão sendo submetidos a constante pressão nacionalizadora/ mundializadora. Isso se reflete nitidamente nas rotinas produtivas. Daí a preocupação constante da equipe docente em manter-se sintonizada com as tendências nacionais/globais, desprovincianizando a formação profissional, inclusive porque é legítima a

aspiração dos jovens profissionais em galgar postos de trabalho nas empresas que encabeçam as redes midiáticas às quais estão vinculados os meios locais/regionais.

4. Em se tratando de um universo ocupacional em acelerado processo de mutação, como decorrência das inovações tecnológicas, das mudanças econômicas e das transformações culturais, não se justifica manter os cursos de graduação com a longa duração que hoje possuem. Experiências testadas em outros países demonstram que os ofícios midiáticos podem ser ensinados/aprendidos na universidade em regime de curta duração, dependendo evidentemente da bagagem cognitiva de cada aluno. Muitos estudantes que se inscrevem nos cursos de comunicação são originários de outras carreiras, carregando portanto um capital cultural que deve ser potencializado. Ao invés de condená-los à frequência a disciplinas cujo conhecimento eles já adquiriram ou que não correspondem ao seu universo de expectativas para o exercício profissional, seria preferível dar-lhes a oportunidade de avaliação formal e, se considerados aptos, reduzir-lhes as exigências conteudísticas. Da mesma forma, convém pensar em estratégias de interconexão entre graduação e pós-graduação, entre graduação e extensão, eliminando obstáculos pedagogicamente inconsistentes. Também é imprescindível organizar programas de estágios supervisionados nas empresas, como recurso destinado a aproximar os alunos do mercado de trabalho real, ensejando-lhes muitas vezes o primeiro emprego. Tal mecanismo pode servir ainda para a universidade captar as novas tendências do mercado, suprindo deficiências conteudísticas das atividades de ensino.

#### **d) Acolhida às novas profissões: renovação curricular**

Tem sido tradição no nosso país a indiferença ou a resistência da universidade às novas profissões. Somente quando são regulamentadas, as novas carreiras se organizam para forçar as portas da universidade, logrando inclui-las no seu elenco curricular.

Assim também tem sido no caso da comunicação social. Algumas dessas profissões continuam em ascensão nos meios acadêmicos - casos típicos da Propaganda e do Jornalismo. Outras quase não vingaram - caso de Produção Editorial. Há também as que permanecem estacionárias - caso das Relações Públicas (MARQUES DE MELO, 1997) Agora, com a perspectiva de autonomia curricular, os currículos desses cursos devem passar por revisões profundas, acompanhando os parâmetros aqui esboçados.

Mas é imprescindível que as universidades tenham sensibilidade para acolher as profissões emergentes neste campo acadêmico. Da mesma forma, justifica-se desativar ou transformar aquelas cujas demandas ocupacionais que encolheram ou se reduziram. Há casos em que é possível suprimir o curso, mantendo interesse pela profissão com um programa de pesquisas. Trata-se, em verdade, de preservar o diálogo entre as instituições acadêmicas e as comunidades a que servem e das quais recebem os subsídios para manter-se.

Vivemos uma conjuntura marcada pela ascensão da "sociedade da informação" como decorrência da expansão das novas tecnologias de reprodução simbólica. A ela correspondem várias profissões ainda não plenamente configuradas. Em abril de 1999, realiza-se em Montreal, Canadá, a Conferência Mundial da ORBICOM - Rede UNESCO de Cátedras de Comunicação - com a finalidade de analisar as mutações profissionais resultantes da fusão entre as indústrias/serviços midiáticos e a telemática, bem como as demandas para midiastas e midiólogos com perfil globalizante. Cabe aos dirigentes dos cursos de comunicação no Brasil descobrir as evidências desses fenômenos e dar-lhe resposta imediata. A rapidez com que se processam hoje as mudanças no âmbito da mídia e das tecnologias que lhes dão suporte exige constante atualização dos currículos, das estratégias de ensino/aprendizagem e, naturalmente, a reciclagem do corpo docente.

## Bibliografia

---

- ALBA, Gabriel y BUENAVENTURA, Juan Guillermo. (1997). "Facultades de Comunicación: en el ojo del huracán", *Signo y Pensamiento* (31):11-24, Bogota, Pontificia Universidad Javeriana.
- AMARAL VIEIRA, R. A. (1978). A formação básica de um comunicador social voltado para a realidade brasileira, In: AMARAL VIEIRA, ed. *Comunicação de massa: o impasse brasileiro*, Rio, Forense Universitária, p. 261-286.
- BALLE, Francis (1997). *Médias et sociétés*, 8ª. ed., Paris, Montchrestien.
- BENITO, Angel. (1982). *Fundamentos de teoría general de la información*, Madrid, Pirámide.
- BORDIEU, Pierre. (1983). *O campo científico*, In: ORTIZ, Renato, org. Pierre Bordieu - Sociologia, São Paulo, Ática, p. 122-155.
- CUNHA, Luiz Antonio. (1978). *A universidade temporã*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- FRANÇA, Fábio e FREITAS, Sidinéia Gomes. (1997). *Manual da qualidade em projetos de comunicação*, São Paulo, Pioneira.
- FUENTES NAVARRO, Raul (1991). *Diseño curricular para las escuelas de comunicación*, Mexico, Trillas.
- \_\_\_\_\_. (1992). *Un campo cargado de futuro: el estudio de la comunicación en América Latina*, Mexico, CONEICC.
- GIANNOTTI, José Arthur. (1986). *Universidade em ritmo de barbárie*, São Paulo, Brasiliense.
- HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. (1944). *Dialéctica del iluminismo*, Buenos Aires, Sur (ed. argentina - 1971).
- KUNSCH, Margarida (1986). *Comunicação e educação: caminhos cruzados*, São Paulo, Loyola.
- \_\_\_\_\_. (1991). *O ensino de comunicação: análises, tendências e perspectivas*, São Paulo, ABECOM/ECA-USP.

- LAZAR, Judith. (1992). *La science de la communication*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LINS DA SILVA, Carlos Eduardo. (1979). A Política Educacional Brasileira e os Currículos dos Cursos de Comunicação, In: MARQUES DE MELO, LINS DA SILVA e FADUL - *Ideologia e poder no ensino de comunicação*, São Paulo, Cortez & Moraes/INTERCOM.
- MARQUES DE MELO, José. (1970). *Comunicação social: teoria e pesquisa*, Petrópolis, Vozes.
- \_\_\_\_\_. (1974). *Contribuições para uma pedagogia da comunicação*, Paulinas.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Comunicação e modernidade*, São Paulo, Loyola.
- \_\_\_\_\_. (1992). *Communication for a new world*, São Paulo, ECA-USP.
- \_\_\_\_\_. (1997). *A constituição da comunidade acadêmica brasileira no campo das ciências da comunicação*, Santos, INTERCOM.
- MARQUES DE MELO, LINS DA SILVA e FADUL. (1979). *Ideologia e poder no ensino de comunicação*, São Paulo, Cortez & Moraes/INTERCOM.
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. (1991). *O ensino de comunicação e os desafios da modernidade*, São Paulo, ECA-USP.
- McQUAIL, Denis. (1994). *Mass communication theory*, 4ª. ed., London, Sage.
- MIÉGE, Bernard. (1995). *La pensée communicationnelle*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- MUCCHIELLI, Alex. (1995). *Les sciences de l'information et de la communication*, Paris, Hachette.
- NISKIER, Arnaldo. (1995). *LDB - a nova lei da educação*, Rio de Janeiro, Consultor.
- NIXON, Raymond. (1963). *Investigaciones sobre comunicación colectiva - rumbos y tendencias*, Quito, CIESPAL.
- PASQUALI, Orlando Alberto. (1987). *O gueto da comunicação*, Porto Alegre, Edição do autor.
- SANTOS, Reinaldo. (1995). *Vade-mécum da comunicação*, Rio de Janeiro, Destaque.
- SCHRAMM, Wilbur. (1954). How communication works, In: SCHRAMM, ed.. *The process and effects of mass communication*, 1ª. ed.
- \_\_\_\_\_. (1972). The nature of communication between humans, In: SCHRAMM and ROBERTS, eds. *Process and effects of mass communication*, Revised edition., Urbana, University of Illinois Press.
- SCHWARZ, Laurent. (1984). *Para salvar a universidade*, São Paulo, TAQ/EDUSP.
- SOUZA, Pompeu. (1965). Faculdade de Comunicação de Massa, *Cadernos de Jornalismo* (2):53-64, Rio de Janeiro, Jornal do Brasil.
- TARGINO, Maria das Graças e MAGALHÃES, Laerte. (1993). *Projetos experimentais no ensino de comunicação*, Teresina, Edição dos autores
- TEIXEIRA, Anísio. (1989). *Ensino superior no Brasil*, Rio de Janeiro, FGV.
- VOGT, Carlos. (1993). *A solidez do sonho - universidade, ciência e desenvolvimento tecnológico*, Campinas, Papirus.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo. (1983). *O que é universidade*, São Paulo, Brasiliense.

# Políticas Regionais de Comunicação e Mercosul: Aceite este desafio!

MARIA IMACOLATA VASSALLO DE LOPES  
JOSÉ MARQUES DE MELO  
organizadores

## POLÍTICAS REGIONAIS DE COMUNICAÇÃO



## OS DESAFIOS DO MERCOSUL



INTERCOM

editora

UEL

*Políticas Regionais de Comunicação: os desafios do Mercosul* reproduz os textos apresentados no congresso anual da Intercom, realizado na Universidade Estadual de Londrina, PR, de 2 a 7 de setembro de 1996. Estudiosos e pesquisadores examinam o processo de integração e da globalização, em termos de Políticas Regionais de Comunicação, na Europa, América do Norte, e países do Mercosul.

O livro ainda discute as novas demandas para o ensino e a pesquisa em razão do crescente avanço das novas tecnologias de

comunicações, especialmente nas universidades e indústrias culturais do Mercosul.

Uma leitura estimulante que desvende os desafios dos novos cenários culturais e das lides comunicacionais colocadas para professores, estudantes, profissionais e pesquisadores da Comunicação.

**Preço por exemplar: R\$ 20,00**

Preencha já o cupom de pedido que se encontra no final da revista e envie acompanhado de cheque nominal para:

**Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, n° 443 - Bloco B9 - Sala 2 - CEP 05508-900 - São Paulo - SP