

Desafios do ensino de comunicação no Brasil

Nelson Dimas Filho

Faculdade de Comunicação Helio Alonso (Rio de Janeiro)

● O ensino da Comunicação no Brasil se mantém sobre raízes frágeis e pressupostos contraditórios. Surgiu inspirado num modelo autoritário da Universidade Pro Deo de Roma; desenvolveu-se supostamente calcado na experiência norte-americana e preserva os padrões seguidos pelo ensino superior brasileiro, que jamais se libertou das tradições de Coimbra: privilegia o título e não o ensino e cultua um falso sentido de humanismo.

● Nossa pesquisa em comunicação, além de sofrer todos os percalços resultantes das deficiências de caráter genérico, encontra-se numa fase de impotência, ainda não encontrou o seu caminho.

● A questão pedagógica — principalmente o impasse entre a teoria e a prática — somente poderá ser devidamente equacionada quando os professores se conscientizarem da necessidade de discutir-se uma pedagogia específica da comunicação. A crise atual reflete a desmobilização e até mesmo o desinteresse dos professores em relação ao seu objeto de estudo.

● A discussão sobre a eficácia do currículo não tem mais sentido. O grande desafio consiste na integração das duas áreas, a de formação humanística e a técnico-profissionalizante. O que somente se atingirá quando se estabelecer uma integração entre os conteúdos de suas respectivas disciplinas.

● A atividade laboratorial deve desenvolver-se segundo os pressupostos de: a) criar um espaço sintonizado com a prática, em que os alunos vão atuar; b) seja efetivamente desenvolvida pelos alunos; c) associe criatividade e crítica; d) enseje a criação de núcleos de produção que gerem renda. Um problema ético deve permear os projetos especiais: a interação com a sociedade, em que tanto comunicadores quanto a comunidade constituam sujeitos do processo.

Estas as conclusões do curso sobre *Ensino de comunicação: desafios e métodos*, realizado pela Intercom — Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação — em sua sede, um casarão em Vila Mariana, na cidade de São Paulo, desenvolvido em cinco sessões, de quatro horas, cada, de 8 a 12 do corrente.

O curso foi ministrado pelo prof. José Marques de Melo, bacharel em jornalismo e em ciências jurídicas, doutor e livre docente em jornalismo, com curso de pós-doutoramento na Universidade de Wisconsin (EUA). Dedicou-se ele ao ensino e à pesquisa em comunicação há 20 anos. Criou o Departamento de Jornalismo e Editoração da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da USP e o mestrado em comunicação social do Instituto Metodista de

São Bernardo do Campo. É autor de inúmeros livros sobre jornalismo e comunicação. Foi presidente da Intercom e fundador de entidades nacionais como a Abepec e a UCBC. Atualmente chefia o Departamento de Jornalismo e Editoração da ECA/USP, onde desenvolve um programa de estudos, em nível de pós-graduação, sobre metodologia e pedagogia da comunicação social. É consultor da Capes, CNPq e Inep.

Participaram do curso 15 professores e professoras, oriundos da PUC de Porto Alegre, da Universidade Federal do Amazonas, da PUC de Campinas, da Fundação Armando Álvares Penteado, de dois alunos — um de Taubaté e outro de Campinas, além do autor deste texto.

O programa do curso dividiu-se em cinco itens, a saber:

1. Raízes do ensino de comunicação no Brasil: as matrizes forâneas e as contradições nacionais.

2. A pesquisa nas Escolas de Comunicação: a conjuntura política e o modismo teórico.

3. A questão pedagógica: o impasse entre teoria e prática.

4. A questão curricular: incidências da política educacional do governo autoritário e alternativas da Nova República.

5. A questão laboratorial; construindo pontes entre a universidade e a sociedade.

Além das exposições do prof. José Marques de Melo, o curso constituiu um espaço em que seus participantes discutiram suas concepções e experiências e o trabalho desenvolvido em suas respectivas escolas.

Raízes do ensino — Em sua exposição sobre o tema de abertura do curso, o prof. José Marques de Melo procurou, inicialmente, desfazer o que considera um mito: o de que os nossos cursos copiam o modelo norte-americano. Para isso recorreu a um retrospecto, lembrando que os primeiros cursos, então exclusivamente de jornalismo, haviam sido criados na Europa, no final do século passado, especificamente na Alemanha, Suíça, França, Itália, Bélgica e Inglaterra. O formato de tais cursos se enquadrava na estrutura universitária européia, mais voltada para a pesquisa do que para o ensino. Não se destinavam a preparar profissionais, mas sim a pensar os fenômenos sociais gerados pelo jornalismo.

Nos EUA, outra ordem de preocupações determinou o aparecimento dos cursos: a reação das elites, no início deste século, para conter a *yellow press*. Estruturaram-se dentro das universidades, com uma base humanística, de natureza liberal, destinada a despertar no cidadão preocupações com a ética e com os seus compromissos em relação à sociedade.

No Brasil, a preocupação com o estudo de jornalismo, em nível superior, antecede ao aparecimento do jornal-empresa, à indústria jornalística voltada para uma audiência diversificada, em substituição ao jornal como instrumento de ascensão política, social, e econômica ou de pregação partidária ou doutrinária. As primeiras sugestões remontam à fundação do que hoje é a ABI, e têm como precursor Gustavo Lacerda, ele próprio um autodidata, misto de ativista sindical.

Enfatizando o caráter incipiente do jornalismo brasileiro, lembrou J.M.M., que, na década de 20, os jornais de língua estrangeira em São Paulo tinham tiragens maiores que os nacionais.

Dentro de uma outra ordem de preocupações — ou seja de cooptar o intelectual brasileiro para um sistema autoritário de governo, de inspiração fascista — o Estado Novo chegou a determinar, através de decreto, a criação do curso de jornalismo. Inclusive discriminando o elenco de disciplinas que deveriam constituir-lo.

Deve-se, porém, a um burguês progressista, Cásper Líbero, a efetiva criação do primeiro curso de jornalismo no país. Acreditava ele que os recursos humanos não se improvisam. Tentava transformar o seu jornal — “A Gazeta” — no grande órgão da imprensa brasileira, com uma penetração nacional. Observou, então, nos EUA o funcionamento do curso de jornalismo da Universidade de Columbia — criado na primeira década do século com recursos deixados em seu inventário por uma grande figura da imprensa, Joseph Pulitzer, um autodidata que ascendeu de imigrante sem recursos e sem domínio do idioma a magnata do jornalismo.

Cásper Líbero morreu num desastre de avião em 1943, sem conseguir concretizar sua aspiração. Deixou, no entanto, consignada no testamento a sua vontade: conversão de suas empresas numa fundação e recursos para a criação do curso de jornalismo.

Implicações de ordem legal relativas ao sistema de ensino impediram a criação do curso no âmbito das empresas Cásper Líbero. Sua efetivação somente se tornou possível através de convênio com a PUC de São Paulo. O que acarretou a deturpação da idéia original: ao invés de seguir o modelo norte-americano, o curso obedeceu ao padrão europeu. E, dadas as raízes da instituição a que se vinculou, estabeleceu uma ponte com a Universidade Pro Deo, de Roma, contaminada pelo fascismo dominante na época, onde os seus principais professores iriam se formar.

Este é o modelo que inspirou, igualmente, o curso da então Universidade do Brasil, no Rio, associado aos padrões seguidos pelo ensino superior brasileiro, apegado à tradição ditada pelo colonizador, através de Coimbra: a) privilegia o diploma e não o ensino; b) cultua um falso sentido de humanismo.

Uma outra experiência pioneira constituiu a de Anísio Teixeira, na gestão de Pedro Ernesto na prefeitura do então Distrito Federal em 34. Na Universidade do DF cria-se, então, um curso de jornalismo dentro da concepção mais ampla de privilegiar, dentro da sociedade brasileira, os detentores do saber e os valores nacionais — em oposição à USP, voltada para a contratação de professores estrangeiros. Costa Rego, principal redator do “Correio da Manhã”, é chamado para assumir a cátedra de jornalismo. A experiência, efêmera, se encerra com a implantação do Estado Novo.

Dos debates que se seguiram à exposição de J. M. M., concluiu-se que:

a) A imprensa no Brasil ainda não se industrializou. Sua industrialização encontra-se num estágio inicial, do qual são projetos a Editora Abril e as empresas Folhas. A maioria dos jornais não chega a constituir uma indústria cultural que se caracteriza pela existência de um mercado consumidor dos seus produtos.

b) A universidade no Brasil, supostamente geradora de recursos humanos necessários ao funcionamento da incipiente indústria jornalística, não está cumprindo a sua função, por privilegiar o título em detrimento do ensino, e, sobretudo, por um falso conceito de humanismo. Isto é, não se pensa na Universidade como o conhecimento humanístico se articula com a sociedade.

c) Os professores das disciplinas ligadas às ciências humanas não se ligam à comunicação, daí decorrendo uma dicotomia entre os chamados ciclo básico e ciclo profissionalizante.

d) Deve-se questionar a concepção sobre o professor de comunicação: apenas um conhecedor e transmissor de conteúdos ou um educador?

Impotência da pesquisa — Na segunda sessão do curso, dedicada ao tema Pesquisas nas Escolas de Comunicação, J. M. M. principiou por uma sinopse histórica. Lembrou que a pesquisa em comunicação tem passados

mais remotos do que se poderia supor, como comprova a *Arte poética*, de Aristóteles. O campo da pesquisa nas áreas de jornalismo e publicidade, porém, só se define na década de 30, nos EUA. Desenvolve-se após a II Grande Guerra.

No Brasil, os Institutos Históricos desempenham um importante papel, a partir do final do século passado, ao empreender estudos basicamente sobre a imprensa.

Uma outra etapa é a da pesquisa mercadológica, iniciada nos anos 40, pelo IBOPE e pela Marplan.

Observada reflexivamente, a pesquisa em comunicação no Brasil passou cronologicamente pelas seguintes fases:

1. Inspirada pelo Ciespal (Centro de Estudos e Pesquisas em Comunicação para a América Latina, órgão das Nações Unidas, sediado em Quito) que disseminou dois tipos de pesquisa: a) de audiência; b) comparativa. Esta última, de origem européia, baseia-se nos estudos de jornalismo comparado, popularizados pelo pesquisador francês Jacques Kayser.

2. Vertente americana, inspirada em Everett Rogers, localizada nas escolas rurais, principalmente de Viçosa, Recife e Porto Alegre, com o sentido de transferência de tecnologia para as áreas agropastoris. Corresponde à década de 60, declinando nos anos 70.

3. Fase do deslumbramento e do apocalipse. Deslumbramento com o chamado milagre econômico; visão apocalíptica inspirada pela Escola de Frankfurt, segundo a qual o que provém da indústria cultural degrada a cultura. Não se localiza nas escolas de comunicação, mas nas de ciências sociais. Ocupa a década de 70.

4. Legitimação acadêmica. Com a implantação dos cursos de pós-graduação, a partir de 72, imita as pesquisas das ciências sociais. A comunicação precisava legitimar-se e se legitima reproduzindo o modelo das ciências sociais.

5. Politização dos estudos de comunicação, como decorrência do processo de abertura. Corresponde a uma fase de transição e procura responder ao dilema: que papel os comunicadores podem desempenhar?

Em seu estágio atual, a pesquisa em comunicação se encontra numa fase de impotência, sem que se saiba qual o caminho a seguir. Os cursos de pós-graduação estão sob o controle de professores oriundos das áreas de ciências sociais e, como tal, imersos numa profunda indefinição quanto ao seu objeto de estudo. O encontro de uma saída pode se dar dentro das escolas de comunicação.

Cataclisma pedagógico — J.M.M. iniciou sua exposição sobre a questão pedagógica, observando que este continua sendo um tema ausente nos debates universitários.

Dois aspectos, sumamente graves, permeiam a questão: a) turmas não dimensionadas quantitativa e qualitativamente, em função de uma política em que o ciclo básico se converte num instrumento destinado a conter custos; b) concepção medieval de transmissão de conhecimento. Hoje o conhecimento está estocado e disponível. Cabe ao professor privilegiar a reflexão, a avaliação e a crítica sobre o conhecimento.

A questão nem sempre é do que transmitir, mas como transmitir.

A relação na sala de aula pressupõe uma interação aluno-professor. Este, porém, não pode transigir no que transmitir. No que muitos professores vêm falhando, ao substituir esta interação por um populismo pedagógico, frequentemente associado ao proselitismo ideológico e até mesmo partidário.

Um ponto crucial é o da avaliação do desempenho do professor, prática virtualmente inexistente e confundida por uma falsa noção de autonomia de cátedra, com patrulhamento.

Torna-se cada vez mais comum a figura do professor que não se prepara para dar aula. Como artifício, recorre à realização de seminários, técnica que acaba por corromper, degenerando numa empulhação.

Os cursos de metodologia, por outro lado, constituem um desastre.

O problema somente será enfrentado através de uma pedagogia específica da comunicação, em que o auxílio do pedagogo será acessório. Para isso, antes de mais nada, é preciso que os professores se conscientizem e resolvam discutir a questão.

Indústria do currículo — Abrindo o debate sobre a questão curricular, J. M. M. considerou imprescindível, em benefício da discussão, firmar um conceito de currículo. Segundo ele, o currículo deve constituir um conjunto de conteúdos subordinados às expectativas dos educandos e determinado pelas necessidades da sociedade. Na estrutura universitária brasileira, o currículo não tem nada disso. Tem mais a ver com programas de ensino. A obstinação em se formular um currículo mínimo acabou por convertê-lo num instrumento de poder. Do ponto de vista conjuntural, transformou-se numa indústria, garantindo pleno emprego, privilégios e vantagens a um grupo.

Associados à questão do currículo afloram outros temas, quais sejam aqueles decorrentes das preocupações financeiras das instituições e da realidade do mercado de trabalho. Da mesma forma como permanece no limbo do indefinível a função do comunicólogo: restrita às universidades? Ou vinculada às necessidades das empresas?

Simultaneamente, o estudo e a pesquisa da comunicação se desenvolvem dentro de duas perspectivas diferentes: a de quem faz e a de quem a estuda.

As fontes dessa indefinição podem ser localizadas na concepção que gerou o primeiro currículo de comunicação, inspirado pelo Ciespal, voltado preferencialmente para o pesquisador e teórico da comunicação. Enquanto a expectativa do educando se dirige à profissionalização e ao mercado de trabalho.

Assim, dentro dos cursos de comunicação, passou-se a um diálogo de surdos entre as chamadas áreas teórica e prática. Dicotomia esta agravada, sobretudo, pelo preconceito dos professores oriundos da área de ciências sociais em relação aos seus colegas egressos da área profissional e também em relação aos *media*. Para os cientistas sociais, o profissional assalariado não passa de um prostituto, a mercadejar o seu talento e sua competência a serviço da moral do patrão.

Em contrapartida, até mesmo por uma questão de *esprit de corps*, os professores e os responsáveis pelas empresas de comunicação se retraíram, denunciando os cursos de comunicação pela sua incapacidade de proporcionar uma formação profissional adequada. Ao ponto de os mais poderosos jornais do país advogarem ostensivamente a extinção dos cursos.

Não se deve falar mais em mudança de currículos, mas sim na adequação dos cursos em atender à expectativa dos educandos, ansiosos em converterem-se em força de trabalho. O que somente se conseguirá superando-se a atual atomização curricular em que as disciplinas do tronco comum se integrem nos objetivos do curso, como instrumentos de uma prática profissional.

Transmissão e recepção — Abordando a questão dos laboratórios, J. M. M. observou que o novo currículo se presta para uma interpretação sobre a

prática profissionalizante, que é a de retardá-la para o final do curso, no oitavo período, dedicado aos projetos experimentais.

Tais projetos, no entanto, devem ser precedidos de uma prática laboratorial. Principalmente na área de jornalismo, diante das dificuldades decorrentes da interpretação do art. 19 do Decreto de Regulamentação Profissional. Tal dispositivo, proibindo o trabalho não-remunerado, inviabilizou o estágio do aluno nas empresas.

J.M.M. referiu-se especificamente ao que considerou uma falha dos cursos de RP, que é a de reproduzir acriticamente apenas um dos aspectos da atividade, por exemplo, a realização de eventos.

O pressuposto de uma autêntica prática laboratorial é a de que haja tanto a transmissão quanto a recepção. O mais comum é a exaustão de todo o esforço do professor e do aluno apenas na produção. Devem-se procurar meios efetivos no sentido de subordinar a atividade laboratorial às demandas da comunidade, de modo que o seu produto final tenha efetivamente um usuário, um consumidor.

J.M.M. citou a experiência da ECA — Escola de Comunicação e Artes — da USP, onde dirige o Departamento de Jornalismo e Editoração. Ali, os alunos iniciam seu aprendizado profissionalizante produzindo para uma agência de notícias, dirigida aos jornais alternativos. Num segundo estágio, editam o "Jornal do Campus", que tem como público a comunidade USP. Por fim, atuam na revista *Ciência*, dirigida aos professores da rede de ensino do primeiro e segundo graus, visando atualizá-los.

Propôs J.M.M., como conclusão, que os órgãos laboratoriais:

- a) constituam um espaço sintonizado com o contexto da prática em que os alunos vão atuar;
- b) sejam realmente produzidos pelos alunos;
- c) ensejem espaço para a criatividade e a crítica;
- d) constituam núcleos de produção que gerem renda.

Um problema ético deve estar presente nessa atividade: os projetos devem pressupor uma interação com a sociedade: que comunicar e comunidade sejam sujeitos do processo.

Avaliação — O curso sobre *Ensino de comunicação* serviu-me para que aprofundasse algumas reflexões, acredito que comuns a todos os professores desta área do conhecimento. Porém, serviu-me, sobretudo, para consolidar algumas conclusões, das quais não me sentia, até então seguro e inteiramente convicto.

Uma delas se relaciona com o falso dilema teoria versus prática. Muito embora a quase totalidade dos participantes do curso se vinculasse às disciplinas de fundamentação humanística, nos debates travados predominou a constatação de que o chamado tronco comum, tal como funciona, constitui uma colcha de retalhos e um fator de desestímulo para o aluno, ansioso por um conhecimento que o apóie em sua futura profissão. No caso das disciplinas da área das ciências sociais, somente se justificam na medida em que se articulem com as questões, as dúvidas e expectativas dos educandos e os problemas com que irão se defrontar ao se profissionalizarem. Os professores desta área devem repensar os seus programas; examinar o que estão transmitindo e compará-lo com as necessidades latentes do educando. Por exemplo, na sociologia, o aluno terá maior proveito em assimilar as noções sobre classes e categorias sociais, sociologia urbana e rural — referências que o ajudem a melhorar o nível do seu texto — do que em se aprofundar nas teses de um determinado teórico, aquele da devoção do professor. No caso, as ciências sociais devem se tornar um instrumento da prática, como

também da reflexão e da crítica sobre essa prática, em articulação com a sociedade, suas expectativas, interesses e objetivos.

Passando da teoria à prática, visitei a Escola de Comunicação da PUC de Campinas, onde se desenvolve um original programa de integração curricular. Ali, os programas das diversas disciplinas, particularmente as do tronco básico, são formulados conjuntamente pelo professor e pelo Departamento, de modo a estabelecer-se uma sintonia entre os conteúdos, as necessidades do educando e as expectativas da sociedade. Ressalte-se que, em se tratando de uma universidade, os professores das disciplinas não-profissionalizantes são cedidos por outros departamentos — o que, por princípio, dificultaria tal integração. Não obstante, a vinculação vem se dando, sem que ninguém se sinta atingido na sua competência e autonomia docente.

Outra convicção que senti reforçada pelas posições assumidas durante o encontro se relaciona com as necessidades de se estreitarem as relações entre os cursos de comunicação, as entidades de classe e as empresas e instituições a que se destina o educando. Até então estas três áreas têm permanecido em campos separados, se não opostos e hostis. A oposição e hostilidade mútuas alimentam-se com uma série de preconceitos, reforçados por meias-verdades. Há que se refletir sobre a interdependência entre as três áreas e se pensar na criação de canais através dos quais esta virtual confrontação ceda lugar a uma coexistência e colaboração recíproca.

Precisamos pensar sobretudo sobre quem é o professor de comunicação, sua vinculação com a atividade profissional, formação e interesse num permanente aprimoramento intelectual. A situação atual reflete, sobretudo, um estado de desmobilização dos professores em relação ao seu objeto de estudo.

At last, but not in the least, algumas referências bibliográficas, destinadas a um eventual aprofundamento das considerações que acabo de fazer.

ABRAMOVICH, Fanny. *Quem educa quem?* São Paulo, Summus, 1985.

ABREU, Maria Célia de, MASETTO, Marcos Tarcísio. *O professor universitário na sala de aula*, São Paulo, MG Ed. Associados, 1983.

MELO, José Marques de, *Contribuições para uma pedagogia da comunicação*, São Paulo, Paulinas, 1974.

MELO, José Marques de, et alii, *Ideologia e poder no ensino da comunicação*, São Paulo, Cortez & Moraes, Intercom, 1979.

INTERCOM NOTÍCIAS

Informativo bimestral, que registra as atividades da INTERCOM — cursos, seminários, colóquios —, divulga seus lançamentos editoriais — livros, cadernos, revistas — e presta serviços aos sócios. Editado por Fátima Feliciano.

Pedidos para INTERCOM — Caixa Postal 20793 — São Paulo — 01498 — Brasil — Fone: (011) 571-5076.

INTERCOM/86

Evento Principal:

IX CICLO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO

Tema Central: Comunicação para o Desenvolvimento

1.º a 5 de setembro de 1986

Eventos Paralelos:

I ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE PESQUISADORES DA COMUNICAÇÃO

Co-Promoção: ALAIC

1.º a 3 de setembro de 1986

I ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE EDITORES DE REVISTAS DE COMUNICAÇÃO

4 e 5 de setembro de 1986

III SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO

Co-Promoção: FELAFACS

5 a 7 de setembro de 1986

I SEMINÁRIO BRASILEIRO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

1.º a 3 de setembro de 1986

II ENCONTRO BRASILEIRO DE DOCUMENTAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL

4 e 5 de setembro de 1986

Exposição e Festivais:

II EXPOSIÇÃO BRASILEIRA DE PUBLICAÇÕES DA ÁREA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

1.º a 7 de setembro de 1986

I FESTIVAL BRASILEIRO DE RÁDIO EXPERIMENTAL E ALTERNATIVO

1.º a 7 de setembro de 1986

I FESTIVAL BRASILEIRO DE VÍDEO UNIVERSITÁRIO

1.º a 7 de setembro de 1986

Pedidos para INTERCOM: Caixa Postal 20793 — São Paulo 01498
— Brasil — Fone: (011) 571-5076