

IDEOLOGIA

**É
PODER**

**NO ENSINO DE
COMUNICAÇÃO**

JOSÉ MARQUES DE MELO

ANAMARIA FADUL

CARLOS EDUARDO LINS DA SILVA

(ORGANIZADORES)



CORTEZ & MORAES - INTERCOM

IDEOLOGIA E PODER NO ENSINO DE COMUNICAÇÃO

José Marques de Melo – Anamaria Fadul – Carlos Eduardo Lins da Silva (organizadores) – J. Teixeira Coelho Neto – Ana Mae Barbosa – Jaci Maraschin – Alice Mitika Koshiyama – Jeanne Marie – Gaudêncio Torquato – Francisco Rocha Morel – Raul Fonseca de Silva – Marisete Pires Antunes Morel – Marcelo Fassara – Ana Maria Dora Mourão – Wilson Bueno – Maria Nazareth Ferreira – J. S. Faro.

Reunindo ensaios de professores e pesquisadores vinculados a diferentes universidades, é uma obra pluralista, não unitária, que reflete tendências por vezes até conflitantes, o que é natural, tendo em vista as diferentes formações e múltiplos enfoques ideológicos de seus diversos autores.

É, entretanto, um livro que demonstra a preocupação de inverter o enfoque com que é normalmente estudado o problema do ensino de Comunicação, introduzindo uma dimensão crítica mais sistemática e uma perspectiva histórica que pretende situar essa área do ensino superior no cerne da realidade nacional.

É uma obra engajada na luta pela melhoria das condições do ensino de Comunicação e que, portanto, denuncia as irregularidades que ocorrem sistematicamente naquelas escolas, manipuladas pelos burocratas ou pelos empresários do ensino, atrelados ao poder autoritário e dissociados dos interesses populares da nação.

IDEOLOGIA E PODER NO ENSINO DE COMUNICAÇÃO constitui uma leitura obrigatória para todos os estudantes e professores das escolas de comunicação, bem como para todos os profissionais da comunicação de massa.

CORTEZ & MORAES
R. Ministro Godoy, 1002
Tels. (011) 62-8987 e 864-1298
05015 – São Paulo – SP

INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação

IDEOLOGIA E PODER
NO ENSINO DE COMUNICAÇÃO

I22 Ideologia e poder no ensino de comunicação / José Marques de Melo, Anamaria Fadul, Carlos Eduardo Lins da Silva, coordenadores. — São Paulo : Cortez & Moraes : INTERCOM, 1979.

Bibliografia.

1. Comunicação — Estudo e ensino — Brasil 2. Escolas de comunicação — Brasil I. Melo, José Marques de, 1943- II. Fadul, Anamaria. III. Silva, Carlos Eduardo Lins da.

79-0838

CDD-001.5070981
-001.5071181

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Comunicação : Estudo e ensino 001.5070981
2. Brasil : Escolas de comunicação 001.5071181

JOSÉ MARQUES DE MELO
ANAMARIA FADUL
CARLOS EDUARDO LINS DA SILVA
(COORDENADORES)

IDEOLOGIA E PODER
NO ENSINO
DE COMUNICAÇÃO

CORTEZ & MORAES
INTERCOM

(Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação)

SÃO PAULO

1979

Produção Editorial de
ALEXANDRE RUDYARD BENEVIDES
Revisão de
JORGE VASCONCELLOS
Capa de
MARCEL

Nenhuma parte desta obra pode ser duplicada ou reproduzida
sem a autorização expressa dos editores

© CORTEZ & MORAES LTDA.
Rua Ministro Godoy, 1002 — 05015 — São Paulo — SP
Fones: (011) 62-8987 e 864-1298

Impresso no Brasil
1979

CONTEÚDO

APRESENTAÇÃO	7
INTRODUÇÃO	11

I — REPENSANDO O ENSINO DE COMUNICAÇÃO NUMA SOCIEDADE DEPENDENTE

1. A Política Educacional Brasileira e os Currículos de Comunicação — CARLOS EDUARDO LINS DA SILVA ..	19
2. Poder, Universidade e Escolas de Comunicação — JOSÉ MARQUES DE MELO	31
3. Da Cultura Esquecida à Prática Política (A Formação Humanística em comunicação) — J. TEIXEIRA COELHO NETTO	42
4. A Ação Pedagógica na Escola de Comunicação (Notas para uma reflexão) — ANAMARIA FADUL	50
5. A Questão da Interdisciplinaridade na Escola de Comunicação — ANA MAE BARBOSA	59

II — O NOVO CURRÍCULO DE COMUNICAÇÃO: DOCUMENTOS

6. A Proposta da ABEPEC	75
7. A Crítica da UCBC	86
8. Os Pareceres do CFE	88
9. O Texto Homologado pelo MEC	120

III — O NOVO CURRÍCULO DE COMUNICAÇÃO: ELEMENTOS PARA A DISCUSSÃO

10. <i>Questionamento Teórico: O Provisório e a Utopia</i> — JACI MARASCHIN	133
11. <i>Leitura Crítica: Dificuldades e Limitações</i> — ALICE MITIKA KOSHIYAMA	143

12. *Análise Ideológica: As Tramas do Imaginário* — JEANNE MARIE 149

IV — A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS DE COMUNICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O SEU EXAME

13. Formação do Jornalista — GAUDÊNCIO TORQUATO 159
 14. Formação do Publicitário — FRANCISCO ROCHA MOREL e RAUL FONSECA e SILVA 168
 15. Formação do Relações Públicas — MARISETE PIRES ANTUNES MOREL 173
 16. Formação do Cineasta — MARCELO TASSARA e MARIA DORA MOURÃO 180

V — ALTERNATIVAS DE CONTEÚDO PARA AS DISCIPLINAS BÁSICAS

17. Teoria da Comunicação — CARLOS EDUARDO LINS DA SILVA 191
 18. Sistemas de Comunicação no Brasil — JOSÉ MARQUES DE MELO 211
 19. Comunicação Comparada — WILSON BUENO 240
 20. Estética e Comunicação de Massa — ANAMARIA FADUL 247
 21. Cultura Brasileira — MARIA NAZARETH FERREIRA 258
 22. Problemas Sócio-Culturais e Econômicos Contemporâneos — J. S. FARO 265

ANEXOS

- Lista dos Participantes do I.º Ciclo de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 289
- Informação Sobre os Colaboradores desta Obra 293

APRESENTAÇÃO

O prolongado autoritarismo que o país sofreu nos últimos quinze anos repercutiu de forma dramática em todos os setores da vida nacional. Mas foi sem dúvida nas instituições universitárias onde se produziram enormes traumatismos. Não foi apenas a violência da aposentadoria e cassação branca de docentes ou da expulsão de discentes, frutos da triagem ideológica e da perseguição gratuita a desafetos pessoais ou a personalidades marcadas pela atuação crítica. Foi principalmente o clima de terror e medo, que se instaurou no ambiente universitário, eliminando praticamente a possibilidade do debate democrático e da convivência pluralista.

Nas escolas de comunicação, que aliás se multiplicaram em meio a esse período de trevas, o espaço para a atividade criativa, para a reflexão inovadora, para o rompimento das estruturas obsoletas, praticamente inexistiu.

Por isso, o ensino da comunicação encontra-se mergulhado numa crise profunda, crônica e endêmica. Os sintomas estão aí, cristalinos, para qualquer um que possa e queira vê-los. Quais são?

1. a insatisfação geral de alunos, professores, associações profissionais e organizações empresariais; todos descontentes com a qualidade do ensino ministrado e as condições a que estão submetidos os participantes do processo;

2. as manifestações de tal insatisfação, que se dão nos mais diversos níveis, desde trabalhos acadêmicos até greves e denúncias, passando pelas pressões sobre as autoridades educacionais;

3. a dependência do Exterior, em termos de metodologia, teoria e pesquisa, constatada pela absoluta penúria da produção científica na área da comunicação (o pouco que existe não reflete adequadamente a realidade histórica nacional, sendo, em geral, fruto do deslumbramento dos poucos estudiosos diante da produção teóri-

ca importada, ou, na melhor das hipóteses, procedente de outros campos do saber universitário);

4. as constantes mudanças curriculares, que funcionam (ou, pelo menos, pretende-se que exerçam tal papel) como válvulas de escape da tensão acumulada, e que periodicamente se alivia pela esperança de que um novo currículo possa ser capaz de tornar menos nebuloso o horizonte;

5. a manipulação das escolas pelos burocratas do ensino (ou pior: pelos empresários do ensino), pessoas geralmente alheias ao fazer e pensar da Comunicação e que enfeixam em si um poder autoritário e discricionário que é exercido, não raras as vezes, com violência e arbítrio.

Diante de tais características, não é surpresa que uma porcentagem significativa das notícias a respeito de conturbações na vida universitária brasileira (por si, já, uma nada desprezível confusão) seja originária das escolas ou departamentos de comunicação. Ali, o clima torna-se, cada dia, mais ameaçador e sujeito a graves instabilidades.

A INTERCOM nasceu como alternativa possível para permitir a intercomunicação de estudiosos da comunicação que não encontravam ambiente favorável para a prática do diálogo, do debate e da crítica nos próprios locais de trabalho. Esmagados pelo poder autoritário e desestimulados pela engrenagem burocrática, os professores e estudantes, que se sentiam motivados para repensar a ação pedagógica e científica exercitada nas escolas de comunicação, compreenderam que somente poderiam fazê-lo com liberdade e autonomia fora do próprio espaço acadêmico.

Desde fins de 1977, quando foi decidida a criação da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM), os seus sócios procuraram construir lugar onde se praticasse a reflexão pluralista sobre problemas emergentes da comunicação. Essa prática não é, contudo, descomprometida. Ela está engajada na luta pela formulação de modelos de análise da comunicação consentâneos com a sociedade e a cultura brasileiras e capazes de superar a dependência econômico-cultural do sistema nacional de comunicação.

Dentro dessa linha, a INTERCOM realizou, em novembro de 1978, na cidade de Santos, o seu I Ciclo de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, dedicado à análise de estratégias de ensino, em face da anunciada implantação de um novo currículo mínimo imposto pelo MEC. Não se tratou de um encontro organizado para

legitimar docilmente o novo currículo, nem tampouco para contestá-lo agressivamente. A preocupação central dos participantes da reunião de Santos foi a de, tomando como ponto de referência a problemática do currículo, introduzir novas variáveis ao debate sobre a formação dos comunicadores sociais, propondo alternativas de conteúdo para as disciplinas básicas e vislumbrando aspectos críticos da prática pedagógica nas escolas de comunicação.

Tendo consciência de que os currículos mínimos decretados pelos órgãos educacionais do governo federal constituem meros instrumentos do aparelho ideológico do Estado, os participantes daquele certame procuravam sair do beco-sem-saída da denúncia pela denúncia, dando um passo à frente e perguntando: que fazer? Na verdade, isso envolvia uma mudança de atitude no sentido de repensar a problemática do ensino de comunicação numa sociedade dependente como a nossa.

Este livro representa uma contribuição decisiva para dar continuidade às inquietações manifestadas em Santos. Tanto assim que ele não procura fazer uma simples reprodução dos documentos ali apresentados. Muitos dos autores, estimulados pelo exercício da crítica aberta, franca e até mesmo contundente, reformularam completamente os trabalhos ou adicionaram novos elementos para robustecer os seus pontos de vista. Além disso, novas reflexões foram agregadas ao plano original do ciclo, de modo a incorporar muitas das idéias afloradas e discutidas em Santos, ampliando desta maneira o debate e postulando novos parâmetros para a análise da questão.

É um livro pluralista, não unitário, que reflete tendências por vezes até conflitantes, o que é natural, tendo em vista as diferentes formações e múltiplos enfoques ideológicos de seus diversos autores. Entretanto, um livro que demonstra a preocupação de inverter o enfoque com que normalmente é estudado o problema do ensino de comunicação, introduzindo uma dimensão crítica mais sistemática e uma perspectiva histórica que pretende situar essa área do ensino superior no cerne da realidade nacional.

São Paulo, abril de 1979.

INTRODUÇÃO

O impasse no ensino da comunicação exige não somente uma reflexão sobre a problemática, na tentativa de analisá-la criticamente, mas também uma mudança de atitude na sua avaliação, que possa levar à fundação de um novo projeto educacional. A ênfase até aqui atribuída ao currículo, considerando-o como um fim em si mesmo, tem impossibilitado um verdadeiro diagnóstico da situação. A questão que se coloca é a de saber como, numa sociedade dependente e colonizada culturalmente, esse problema é enfocado, ao mesmo tempo em que se formulam alternativas para superar o dilema da educação no país.

Um dos mais sérios entraves no projeto de reformulação desses cursos é resultante da própria indefinição do campo da comunicação. O caráter incipiente e disperso da teoria e da pesquisa nesse domínio do conhecimento influi de forma decisiva nesse processo. Qual a posição da Teoria da Comunicação frente às outras ciências? Trata-se de uma Teoria Geral, formulada independentemente de tempo e espaço, ou, ao contrário, ela tem que estar ligada a um contexto histórico? O seu campo é simplesmente o campo da interdisciplinaridade, não possuindo nenhuma especificidade ou, ao contrário, já é possível colocar a possibilidade de uma teoria social dos meios de comunicação, como uma das formas de se pensar em uma estratégia para uma mudança social? Responder a essas questões revela-se tarefa fundamental, na medida em que esses meios representam, na atualidade, um importante aparelho ideológico de Estado, constituindo no capitalismo monopolista uma verdadeira indústria, a da manipulação industrial das consciências, que representa para H. M. Enzensberg, a "indústria-chave do século XX" (*Detalles*, Barcelona, Editorial Anagrama, 1969, pg. 10).

Um outro aspecto que merece ser relacionado com as dificuldades enfrentadas na prática docente é aquele referente à questão da

ideologia e do poder no ensino da comunicação. Qualquer análise que se pretenda efetiva, terá que partir de uma reflexão de suas manifestações concretas, como por exemplo, das leis, das portarias, das determinações, dos pareceres do MEC e do CFE, se se pretender escapar ao estilo dos estudos habituais, que se limitam a denunciar entidades genéricas de dominação como o Estado.

Justifica-se, assim, a necessidade de se examinar os mecanismos de controle e poder no ensino da comunicação, da mesma forma que a ideologia que está por trás das diferentes mudanças curriculares. A partir do momento em que se constata, a nível federal, que a comunicação é assunto de segurança nacional, não se pode ingenuamente supor que a regulamentação de seu ensino esteja entregue ao acaso, ou ao arbítrio dos membros do Conselho Federal de Educação. Da mesma forma, as constantes mudanças de currículo não são simplesmente resultantes da insatisfação dos estudantes, dos professores, mas significam que o ensino de comunicação, devido ao papel cada vez mais importante dos meios de comunicação, tem que ser redimensionado conforme o projeto de modernização da universidade brasileira, elaborado pelo governo federal na década de 60. Não há, portanto, neutralidade possível nesse setor, por dois motivos fundamentais: primeiro, porque a escola é um dos mais importantes aparelhos ideológicos de Estado, uma de suas mais eficientes formas de controle; segundo, porque a comunicação é um setor do ensino intimamente ligado a um outro aparelho, aquele dos meios de comunicação de massa, que nos países subdesenvolvidos, na ausência de uma educação formal, adquirem um papel vital na dominação/direção de classe.

A situação das escolas de comunicação, tanto públicas como particulares, vem mostrar como o poder nessas escolas, nas mãos de dirigentes universitários quase sempre alheios tanto ao campo da comunicação, como ao ensino e educação em geral, está sendo exercido no sentido de adequar essas escolas ao projeto educacional e político do governo. Essa tarefa tem sido facilitada pela mudança de estrutura e função do ensino superior, que demonstra o caráter cada vez mais empresarial que a educação vem adquirindo nos últimos anos. O crescimento desordenado dessas escolas não contribui em nada para uma melhoria qualitativa desse ensino e dessa prática profissional.

A ideologia da profissionalização se manifesta de forma clara e nítida na orientação desse ensino. Com isto não queremos dizer que a escola deva formar profissionais qualificados para a empresa ou mesmo para os organismos estatais, mas que apesar dessa orien-

tação ser considerada como meta e objetivo, ela não dá conta nem mesmo dessa tarefa, pois o ensino, apesar de profissionalizante, é destituído de qualquer cunho prático, e de qualquer pragmatismo, evidenciando assim uma inadequação entre meios e fins.

A ideologia que está por trás de todos os instrumentos legais do governo, que regem o ensino da comunicação, pode ser detectada quando se compreende qual é o modelo de educação vigente. Para M. Gadotti, "esse modelo de 'educação' cujas conseqüências estamos suportando hoje foi o modelo trazido pelos especialistas norte-americanos, desde 1966, quando foi firmado o acordo entre o MEC e a USAID (United States Agency for International Development). Os peritos envolvidos neste acordo acabaram concluindo que a formação técnica profissionalizante seria o ideal para a educação brasileira porque era também o ideal na formação do estudante norte-americano" (*Educação e Sociedade*, n.º 1, 1978, pg. 8).

Dessa forma, a ênfase nas disciplinas técnicas mostra também a presença de uma ideologia da modernização e do desenvolvimento, que visa simplesmente ao aperfeiçoamento do sistema industrial e econômico capitalista, possibilitando compreender que as razões dessas mudanças são puramente econômicas. Assim, a concepção ideológica da educação implica em afirmar, como o faz M. Gadotti (ob. cit., pg. 9), que "os países periféricos e, portanto, dependentes, estão atrasados porque são carentes de tecnologia e não porque dependentes. Ora, essa carência pode ser suprida através de uma reforma escolar, voltada para o treinamento, o adestramento do estudante, tornando-o um dócil servidor do sistema econômico. A 'justificação de motivos', porém, era outra. Aparentemente, as reformas eram guiadas por uma filosofia (que fazia o papel de ideologia, isto é, de ocultação das verdadeiras raízes sócio-econômicas) voltada para a vida. Essa filosofia insistia na escola 'ativa' (Dewey), na escola como serviço à sociedade, mas na realidade era um serviço prestado exclusivamente à industrialização, à 'modernização', aos interesses econômicos do capitalismo, formando, de um lado (no secundário), mão-de-obra especializada (Lei 5.692/71), e de outro, grupos 'dirigentes' (a Reforma do Ensino Superior)".

Analisar a crise do ensino de comunicação, hoje, significa repensar a educação brasileira em um contexto mais amplo. Somente a partir daí é possível compreender a sua evolução ao mesmo tempo que encontrar os caminhos para sua solução. A definição de um projeto alternativo para a comunicação só é possível, portanto, desde que se compreenda a vida do conjunto. Qualquer análise setorial serviria simplesmente para escamotear os verdadeiros dados do pro-

blema, transformando seus autores em co-participantes do projeto de dominação.

A partir do que já foi dito, surge de forma nítida a necessidade de um novo projeto educacional, tendo em vista a possibilidade do engajamento dessas escolas na luta pela liberação. Já não é mais possível, nas atuais circunstâncias, pensar em uma ação cultural e política, sem o auxílio dos meios de comunicação de massa.

A escola de comunicação, entendida sob essa perspectiva, deve apresentar uma efetiva vinculação com a sociedade, uma efetiva vinculação da teoria e da prática da transformação, na medida em que todo ato de comunicação é um ato político. Não tem sentido um trabalho teórico que não conduza à ação, que não evidencie o compromisso da ciência com a vida, com a história. Ora, esse compromisso só se efetiva a partir de um comprometimento com a luta de emancipação das classes populares.

Todos aqueles que se encontram envolvidos com a problemática da comunicação devem assumir sua verdadeira posição de dirigentes (especialista mais político, na definição de Gramsci), sensibilizados pelos problemas da comunicação no país e tentar abrir novas frentes de investigação, rever conceitos, avaliar as perspectivas da comunicação no futuro e situar-se na vanguarda do desenvolvimento da ação cultural e política através dos meios de comunicação de massa.

Nessas condições, qualquer reestruturação curricular terá que ser feita em função da identificação desses novos objetivos, de uma nova filosofia. Essa tarefa será tanto mais efetiva se, ao lado desse trabalho teórico, for possível realizar uma pesquisa sobre os cursos atuais de comunicação, com a finalidade de se entender sua estrutura e função no contexto da educação brasileira.

Essa proposta de redefinição, contudo, implica em um paradoxo: como formar ao mesmo tempo agentes de mudança e profissionais para as grandes empresas da cultura, tanto para as nacionais como para as multinacionais? Essa ambigüidade fundamental transforma esses cursos no local privilegiado das contradições, já que a superação dessas contradições, uma condição para a solução da crise, exige que esses cursos assumam um projeto de comunicação democrático, que requer rupturas com o autoritarismo político.

Semelhante projeto não poderia efetivar-se na atual estrutura de poder na Universidade, dadas suas ligações servir com o poder central. Isso só será possível, ou através de uma revolução política ampla, representando a participação do Povo no Poder do Estado, ou atra-

vés da exigência de uma autonomia que garanta a autogestão da Universidade a partir de seu corpo constitutivo. Um dos meios para se conseguir essa autonomia, que implica necessariamente na democratização da Universidade, reside na possibilidade das associações de docentes, funcionários e alunos se organizarem, não somente em função de reivindicações específicas, mas em função de uma ação verdadeiramente política e dirigente.

Assim, o principal objetivo do trabalho que agora apresentamos é permitir a avaliação do que se fez, do que se faz, e do que se poderá fazer socialmente com o ensino da comunicação em nosso país, uma vez que essa perspectiva revela-se fundamental se se pretende, de fato, explicar, corrigir e orientar a evolução desse ensino.

blema, transformando seus autores em co-participantes do projeto de dominação.

A partir do que já foi dito, surge de forma nítida a necessidade de um novo projeto educacional, tendo em vista a possibilidade do engajamento dessas escolas na luta pela liberação. Já não é mais possível, nas atuais circunstâncias, pensar em uma ação cultural e política, sem o auxílio dos meios de comunicação de massa.

A escola de comunicação, entendida sob essa perspectiva, deve apresentar uma efetiva vinculação com a sociedade, uma efetiva vinculação da teoria e da prática da transformação, na medida em que todo ato de comunicação é um ato político. Não tem sentido um trabalho teórico que não conduza à ação, que não evidencie o compromisso da ciência com a vida, com a história. Ora, esse compromisso só se efetiva a partir de um comprometimento com a luta de emancipação das classes populares.

Todos aqueles que se encontram envolvidos com a problemática da comunicação devem assumir sua verdadeira posição de dirigentes (especialista mais político, na definição de Gramsci), sensibilizados pelos problemas da comunicação no país e tentar abrir novas frentes de investigação, rever conceitos, avaliar as perspectivas da comunicação no futuro e situar-se na vanguarda do desenvolvimento da ação cultural e política através dos meios de comunicação de massa.

Nessas condições, qualquer reestruturação curricular terá que ser feita em função da identificação desses novos objetivos, de uma nova filosofia. Essa tarefa será tanto mais efetiva se, ao lado desse trabalho teórico, for possível realizar uma pesquisa sobre os cursos atuais de comunicação, com a finalidade de se entender sua estrutura e função no contexto da educação brasileira.

Essa proposta de redefinição, contudo, implica em um paradoxo: como formar ao mesmo tempo agentes de mudança e profissionais para as grandes empresas da cultura, tanto para as nacionais como para as multinacionais? Essa ambigüidade fundamental transforma esses cursos no local privilegiado das contradições, já que a superação dessas contradições, uma condição para a solução da crise, exige que esses cursos assumam um projeto de comunicação democrático, que requer rupturas com o autoritarismo político.

Semelhante projeto não poderia efetivar-se na atual estrutura de poder na Universidade, dadas suas ligações servir com o poder central. Isso só será possível, ou através de uma revolução política ampla, representando a participação do Povo no Poder do Estado, ou atra-

vés da exigência de uma autonomia que garanta a autogestão da Universidade a partir de seu corpo constitutivo. Um dos meios para se conseguir essa autonomia, que implica necessariamente na democratização da Universidade, reside na possibilidade das associações de docentes, funcionários e alunos se organizarem, não somente em função de reivindicações específicas, mas em função de uma ação verdadeiramente política e dirigente.

Assim, o principal objetivo do trabalho que agora apresentamos é permitir a avaliação do que se fez, do que se faz, e do que se poderá fazer socialmente com o ensino da comunicação em nosso país, uma vez que essa perspectiva revela-se fundamental se se pretende, de fato, explicar, corrigir e orientar a evolução desse ensino.



REPENSANDO
O ENSINO DE COMUNICAÇÃO
NUMA SOCIEDADE DEPENDENTE



A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS CURRÍCULOS DE COMUNICAÇÃO

CARLOS EDUARDO LINS DA SILVA

A política educacional brasileira sempre se caracterizou, desde os seus primórdios, pela permanente tentativa das classes dominantes manterem a maioria da população distante do saber. Tanto no que se refere ao ensino elementar como ao superior, essa sempre foi a peculiaridade mais marcante da história das escolas no Brasil, como bem o demonstram diversos autores, especialmente Darcy Ribeiro.¹

As faculdades brasileiras, por exemplo, só apareceram depois que a Família Real teve que abandonar Portugal. Impedida, por motivos superiores à sua vontade, de continuar tendo seus filhos estudando na Europa, a aristocracia luso-brasileira viu-se na contingência de ter de abrir escolas de nível superior no Brasil. Nascido do poder central, estruturado na base de escolas independentes, com o objetivo explícito de formar os filhos da aristocracia, o ensino superior brasileiro diferenciava-se radicalmente do que havia em seus vizinhos americanos: no resto do continente, já em 1550, eram criadas as primeiras universidades que diplomaram mais de 150 mil doutores só durante a época da colonização hispânica.

1. Ver, por exemplo, "Sobre o Óbvio", de Darcy RIBEIRO, in *Encontros com a Civilização Brasileira* n.º 1 (1978), pp. 9-22.

Fruto de tal semente dificilmente viria a ser indigesto para seus plantadores. Portanto, essas escolas superiores, criadas e mantidas com o objetivo único de atender às necessidades da aristocracia e, mais tarde, da alta burguesia, não exigiam grande vigilância por parte dos donos do poder. Podia-se, inclusive, gozar de certa liberdade dentro de seus muros. Como explica Florestan Fernandes: "Elas exprimiam de tal modo os interesses sociais e os valores culturais, que impregnavam a concepção do mundo das classes sociais dominantes e dirigentes, que não havia a necessidade de levantar-se o problema de saber o que elas deveriam representar como força social, cultural e política. Aquilo que os sociólogos norte-americanos chamam de *controles reativos*, que operam de modo espontâneo e indireto, mas contínuo e profundo, era suficiente para ajustá-las às expectativas dos referidos círculos sociais".²

Contudo, não há corpo social, nem mesmo o brasileiro, que consiga resistir ao progresso. Mesmo com toda sua habilidade, talvez demonstrada na tarefa de manter o poder, as elites nacionais tiveram que se defrontar com problemas. Na medida em que o País se industrializava e formava inevitavelmente contingentes de classe média ansiosos por usufruir das vantagens materiais e espirituais originárias do desenvolvimento industrial, os efeitos provocados por um ensino superior nascido da forma descrita só poderiam ser conflitantes com as aspirações desses setores sociais em surgimento e ascensão. Entre esses efeitos: o pequeno número de vagas colocadas à disposição dos interessados e a concentração de cursos na área das profissões liberais, que eram aquelas que interessavam à aristocracia.

O monopólio da educação superior pelas elites tinha de ser rompido com a fase mais aguda do processo de industrialização, a partir dos anos 50. Não se tratava propriamente de uma democratização das oportunidades educacionais, mas sim de "um desnivelamento dos privilégios educacionais daquelas elites", na definição de Florestan Fernandes. As classes médias passam a compartilhar mais extensamente dos velhos ou novos privilégios educacionais. Há uma considerável mudança quantitativa, embora, em suas vigas mestras, o edifício da (já então assim chamada) universidade brasileira permanecesse o mesmo.

A mera expansão numérica, entretanto, já traz em si, ao menos potencialmente, o germe da mudança. E, apesar das dificuldades, algumas alterações acabaram ocorrendo. A principal preocupação das classes dominantes passou a ser, agora, fazer com que se mudasse alguma coisa para tudo permanecer como sempre. Além do

2. Florestan FERNANDES, *Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução*. São Paulo, Alfa-Omega, 1975, p. 26.

mais, como componente de um sistema econômico internacional em que as relações de dependência são bastante acentuadas, o Brasil não poderia ficar imune aos interesses das nações mais poderosas. Nem, muito menos, a sua universidade, que precisou se reestruturar para atender à demanda de mão-de-obra que a nova realidade econômica impôs ao País. A concentração de capital que ocorreu no Brasil a partir de meados da década de 50, ao mesmo tempo em que praticamente eliminou o pequeno e médio industrial ou comerciante, impedindo assim uma das formas mais tradicionais de ascensão social da classe média, incentivou a instalação e solidificação de grandes empresas com necessidades de pessoal técnico bem assalariado e com formação de nível superior.

É preciso que se leve em consideração que tudo isso não acontece de forma espontânea. A exportação de tecnologia aos países em desenvolvimento (e de incentivos às suas classes dominantes para que não apenas recebam bem essa tecnologia como preparem quadros aptos a com ela lidarem) é parte essencial da política norte-americana do pós-guerra.

Assim, o novo modelo sócio-econômico, alicerçado em grandes empresas (na maioria, estrangeiras) e na burocracia estatal expandida, impôs mudanças ao ensino superior brasileiro, que são particularmente sentidas quando um novo e explosivo componente é juntado à fórmula, deflagrando o surgimento das inovações: a necessidade política de se acabar com o incômodo fenômeno dos excedentes ocasionou a criação de um número excepcionalmente maior de vagas, colocadas à disposição do público, principalmente através de escolas particulares altamente rentáveis sob o ponto de vista financeiro, embora nem tanto sob o aspecto educacional (em 1958, o ensino público era responsável por 59,1% das vagas oferecidas, em 1963 por 54,5% e em 1975 por apenas 20%).

A esta receita de mudança universitária não é possível se deixar de acrescentar um picante condimento: a necessidade comum das classes dominantes nacionais e de seus aliados das potências capitalistas de imunizar essa nova "universidade" (o termo tem que ser utilizado entre aspas porque, com exceção da tragicamente abortada experiência de Brasília, nada mais se fez neste País que se assemelhasse a uma universidade, havendo apenas conglomerados de escolas isoladas que se denominam como tal) contra o vírus da ideologia. Essa necessidade se torna tanto mais premente quanto maior o número de novos usufruintes dos privilégios do ensino superior, já que, como se sabe, germes se espalham com muito mais facilidade em ambientes superpovoados e os bons tempos das assépticas salas de aula freqüentadas pela meia dúzia de filhos de senhores de engenho

capazes de pagar por esse luxo estavam definitivamente para trás. Além disso, a partir de 1959 passou-se a temer particularmente por uma epidemia na América Latina. Tanto que, em 1961, na Conferência de Punta del Este, foi adotada pelos governos das repúblicas americanas uma Carta que, no capítulo dos objetivos fundamentais desses governos, reservou recomendações especiais referentes aos sistemas de ensino dos países latino-americanos. Octávio Ianni analisa-as: "Novamente, está em questão a necessidade e a urgência de modernizar o conjunto de sistemas nacionais de ensino. Trata-se de adequá-los às exigências dos novos programas de crescimento econômico, do aperfeiçoamento da solidariedade latino-americana e da construção de uma política de contra-insurreição, em âmbito continental... Tanto assim que várias reformas educacionais realizadas e em andamento em países da América Latina estão inspiradas nas diretrizes estabelecidas em Punta del Este. Todas com fins semelhantes: abrir o ensino médio e superior às classes médias inquietas devido à 'revolução de expectativas' e à crescente 'incongruência de status'; modernizar o sistema educacional em conjunto, segundo diretrizes e administrações centralizadas no âmbito do governo federal; dar prioridade ao ensino técnico e profissional; tecnificar o ensino das humanidades e ciências sociais; despolitizar as relações e as organizações educacionais, seja no nível dos professores seja no dos alunos".³

Veja-se, portanto, que são três as determinantes básicas das mudanças havidas no ensino superior brasileiro: a exigência de se preparar pessoal técnico qualificado para assumir as novas funções criadas nas grandes empresas e nas organizações burocráticas, a urgência de se absorver os setores das classes médias que vêm no ensino superior a sua única possibilidade de ascensão social e a prudência de se despolitizar a "universidade" para que, malgrado tantas inovações, o barco permaneça sob o comando seguro do capitão. Ao mesmo tempo, o Estado não deseja investir mais em Educação, acabando por redistribuir seus encargos através do incentivo à criação de um sem número de instituições particulares de ensino superior. Apesar de cautelosas, as classes dominantes demonstraram o maior interesse por esse tipo de reformas, o que ficou evidenciado, por exemplo, através do acordo MEC-USAID, que possibilitou a ostensiva participação dos interesses das empresas multinacionais no planejamento do nosso sistema educacional.

Esta é, portanto, a "transformação fundamental" que se opera no ensino superior brasileiro nas décadas de 50 e 60. Nas palavras

3. Octavio IANNI, *Imperialismo e Cultura*, Petrópolis, Vozes, 1976, p. 47.

de José Augusto Guilhon de Albuquerque: “A Universidade passa de uma instituição que define um campo de soberania sobre valores para uma organização de tipo industrial. Deixa de ser uma instituição que legitima, transfere os valores, para ser uma organização que produz valor econômico”.⁴ Ou nas de Octavio Ianni: “A Universidade foi reformada nos últimos anos com base nos acordos MEC-USAID, com duas ou três finalidades bem explícitas: transformaram a Universidade em algo articulado com o sistema econômico, principalmente industrial, em franca expansão no país desde o governo Juscelino... Simultaneamente ao economismo e à profissionalização havia a preocupação óbvia de despolitizar a Universidade. Para isso, nada melhor do que o AI-5, o 477 e, por outro lado, a mudança de sua estrutura interna. A Universidade, hoje, é altamente burocratizada”.⁵

A solução do problema das classes dominantes, contudo, ainda está longe de ter sido obtida. Zelosas e aplicadas em relação ao terceiro fator de mudança (a despolitização do ensino superior), elas acabaram por comprometer totalmente o primeiro deles (a formação de pessoal técnico qualificado para preencher as necessidades das grandes empresas). No afã de impedir que a crise da escola superior (originada pelos fatores sócio-econômicos antes apontados) evoluísse para uma situação que pudesse colocar em risco o seu domínio sobre ela, as forças conservadoras acabaram impedindo-a de contribuir para o aprimoramento do próprio modelo econômico que as classes dominantes resolveram impor ao País. Conforme Florestan Fernandes: “O avanço obtido é insuficiente, em vista das necessidades educacionais do novo tipo de integração econômica que o capitalismo monopolista impõe à América Latina. A modernização pressuposta pelos organismos supranacionais ou nacionais, criados pelos Estados Unidos e pelos organismos internacionais, envolvia progresso técnico muito mais amplo, profundo e radical”.⁶ Essa insuficiência tem causas bastante claras, uma vez que o avanço da ciência e da tecnologia modernas não pode estar subordinado a rígidos controles ideológicos, como o próprio Florestan Fernandes esclarece: “O técnico não terá domínio eficaz das relações entre meios e fins se não tiver o mínimo de autonomia intelectual e moral que seja requerido pelos critérios funcionais com que opere. Do mesmo modo, não haverá conhecimento científico onde os critérios da descoberta, verificação e comunicação da verdade impostos pela ciência sejam substituídos por falsos sucedâneos... Parece que

4. “Os Estudantes”, in *Versus* n.º 11 (Junho/1977), pp. 34-39.

5. *Ibid.*

6. Florestan FERNANDES, *Universidades*, p. 59.

pretendemos matar dois coelhos com uma só cajadada. Possuir ciência e tecnologia moderna com nenhuma (ou só um mínimo de) inovação nas relações humanas e na organização de poder na sociedade. Ora, isso não passa de uma miragem".⁷

E, dentro de tal miragem, onde se localiza o currículo mínimo? Ele é apenas uma das barras da jaula em que, de acordo com Darcy Ribeiro, encerram a "universidade" brasileira. Trata-se de instrumento ideal para realizar as operações que as transformações exigidas do nosso ensino superior necessitam. Não é mera coincidência, por exemplo, que o próprio instituto do currículo mínimo tenha entrado em cena numa época como o ano de 1962. Por certo não há relação causa-efeito entre a Conferência de Punta del Este e sua aparição na miragem educacional brasileira. Mas que toda a evolução da dinâmica sócio-político-econômica de então na América Latina teve influência decisiva, isso é fora de dúvida, da mesma forma que a crise nacional de 68 foi também fator determinante para a decisão de se proceder ao reexame de todos os currículos mínimos, "visando reajustá-los à luz da experiência colhida em sua exceção e a facilitar a implantação do primeiro ciclo na universidade".⁸

Todo o arcabouço teórico que fundamenta a existência e a aplicação dos currículos mínimos corresponde às tendências já apontadas que caracterizam o ensino brasileiro a partir da década de 50 e que obedecem aos claros interesses dos capitais multinacionais. Tome-se, por exemplo, a própria definição de currículo mínimo, oferecida no artigo 26 da Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968: "núcleo de matérias fixado pelo CFE considerado o mínimo para uma adequada formação profissional".⁹ O ensino superior é visto como ensino profissionalizante, as decisões são tomadas pelo poder central que as unifica para todo o País, sem levar em consideração as experiências dos professores e alunos em cada região (ainda que, constantemente, os autores dos currículos recomendem respeito às realidades regionais, através de disciplinas adicionais, como se os empresários de ensino, responsáveis por 80% dos universitários brasileiros, passassem, instigados pelo encorajamento de preâmbulos curriculares, a se preocupar mais com a formação que oferecem aos seus fregueses do que com o saldo a ser obtido nos balanços de final de ano), os conteúdos dos currículos prescritos garantem a tecnificação das humanidades e a castração ideológica com que se aprazem os donos do poder. Os currículos mínimos (que, para a

7. Id., *ibid.*, p. 29.

8. MEC/CFE, *Currículos Mínimos dos Cursos de Nível Superior*, Brasília, Depto. de Documentação e Divulgação, 1975, p. 23.

9. *Ibidem.*

maioria das escolas, principalmente as particulares são os plenos, já que nada a eles se acrescenta para se evitar acréscimos nas despesas) encaram o ensino como mera operação de transferência de informações, bem ao contrário do que acreditam educadores mais sensíveis, como Joel Martins, por exemplo, para quem “em lugar de solicitar que o professor sistematize aprioristicamente as atividades que constituem currículo, ou que defina que experiências devem ser categorizadas, seria talvez melhor que ele discutisse a sua própria experiência e somente depois de sistematizar esta sua experiência em categorias e de verificar as mudanças necessárias, desejadas para os alunos, é que o professor estaria planejando e revendo o currículo”.¹⁰ Evidentemente, contudo, a democratização do processo de determinação de currículos, mesmo em cada unidade (que dirá do mínimo!) não é interessante para o tipo de “universidade” que se pretende outorgar ao País.

Aliás, a existência do currículo mínimo, por si, já é uma demonstração clara da não existência de universidade no Brasil. O que ocorre, de fato, quando no papel diz-se haver universidade, é um ajuntamento de institutos isolados sob uma só designação. Lauro de Oliveira Lima explica: “A idéia de cursos completos, matriz da organização em faculdades isoladas, não foi superada, já pela necessidade de proteção das corporações profissionais (privilégios do diploma), já pela desconfiança do legislador brasileiro nos administradores das escolas (currículo mínimo), como se pudesse existir um curso de engenharia que não formasse engenheiros...”¹¹

Tomando-se o caso específico da Comunicação para exemplificar como o processo acima descrito se materializa em termos de currículo mínimo, pode-se perceber, logo a princípio, que este é um campo de estudos em que excepcionais cuidados têm sido tomados por parte dos responsáveis pela educação brasileira. Associações profissionais poderosas, receio desmedido pelo suposto alto grau de politização dos alunos de Comunicação, uma alta soma de interesses em jogo através da tecnologia específica da área importada das grandes potências capitalistas e o mito do poder quase extraterreno que é atribuído aos meios de comunicação de massa na formação da opinião pública são os ingredientes mais notáveis que compõem o quadro que, ao ver das classes dominantes, justificam toda a precaução com que é

10. Joel MARTINS, “Modelo de Planejamento Curricular”, in *Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento*, org. Walter E. Garcia, São Paulo, McGraw Hill do Brasil, 1978, p. 44.

11. Lauro de OLIVEIRA LIMA, *Estórias da Educação no Brasil: De Pombo a Passarinho*, Rio, Editora Brasília, sem data, p. 291.

cercado o ensino de Comunicação no País e que se reflete no currículo mínimo.

O primeiro currículo mínimo para cursos de Comunicação data de 1962. Só havia, na época, uma habilitação, a de Jornalismo, e o curso nem ao menos tinha o nome *Comunicação*. Os autores do currículo, Celso Cunha e Josué Montello, de princípio, demonstravam sua perplexidade diante da tarefa que lhes havia sido confiada: "Não é fácil fixar um currículo das disciplinas necessárias a essa formação profissional. Em outros cursos, o problema não reveste a mesma complexidade, pois a especialização tem os seus limites mais ou menos definidos, e o currículo, no caso, é geralmente constituído pelas disciplinas específicas e matérias afins. Já ao Jornalismo, em certo sentido, tudo interessa. Sua originalidade, sua especificidade, está na própria generalidade".¹²

A hesitação dos relatores transparece no currículo proposto. A começar pelo seu tamanho, modelo de concisão diante dos seus sucessores (apenas duas páginas, ao contrário dos quilométricos pareceres dos currículos que se seguiram), até o rol de disciplinas listadas, sob a advertência de que as disciplinas gerais "não devem ficar circunscritas à indicação constante do currículo mínimo: além dessas, que são obrigatórias, deve-se permitir ao estudante a opção para a frequência de outras matérias ministradas na Faculdade ou Universidade".¹³

O primeiro currículo era bastante liberal. Listava doze disciplinas, sendo cinco "gerais" (Cultura Brasileira, História e Geografia do Brasil, Civilização Contemporânea, Estudos Sociais e Econômicos e História da Cultura Artística e Literária), quatro "especiais" (Português e Literatura da Língua Portuguesa, uma língua estrangeira moderna, Ética e Legislação da Imprensa e História da Imprensa) e três "técnicas" (Técnica de Jornal e Periódico, Técnica de Rádio e Telejornal e Administração de Jornal e Publicidade). Além da advertência da necessidade de outras disciplinas gerais, o currículo recomendava mais, apenas que o ensino de língua fosse essencialmente prático, "nas formas vivas do idioma" e que as disciplinas técnicas deveriam compreender obrigatoriamente uma parte de prática de jornalismo, "com estágio em redações de jornal, emissoras de rádio e televisão e empresas de publicidade, bem como tirocínio em cursos de Dactilografia, Estenografia e Fotografia". E era tudo.

Não cabe, aqui, julgar se este currículo mínimo era melhor ou pior do que os posteriores, mesmo porque a própria instituição do

12. MEC/CFE, *Documenta* 10 (1962), pp. 76-7.

13. *Ibidem*.

currículo mínimo parece ser antidemocrática por excelência (embora, tendo em vista as circunstâncias de momento, com a inflação de supermercados escolares onde a moralidade é artigo de muito pouco valor e a qualidade de ensino não é levada em consideração, talvez seja até uma necessidade, só sendo aceitável, no entanto, se nascesse de uma ampla discussão entre estudantes e professores). Contudo, é fácil constatar que o mínimo de 1962 dava uma ampla margem de liberdade às escolas e aos professores na elaboração dos seus planos e permitia aos estudantes uma visão do mundo menos limitada aos aspectos tecnicistas da profissão.

De qualquer forma, o currículo do parecer 323 reflete a irresolução de um processo castrador que ainda estava em seu início e as contradições do momento político que a Nação atravessava naquela época. As coisas começariam a se tornar bem mais seguras e claras em 1966. Naquele ano, com a situação política nacional já bastante bem definida, o currículo mínimo de Jornalismo sofreu modificação através da Resolução 20. A camisa de força começava a ficar mais bem apertada. Agora, já eram 16 disciplinas a comporem o mínimo e a tendência para a tecnificação já aparecia com maior relevo: das 16, apenas seis eram disciplinas de “cultura geral” (Cultura Brasileira, História do Brasil, Geografia do Brasil, Civilização Contemporânea, Estudos Sociais e Econômicos e História da Cultura Artística e Literária), quatro “especiais ou instrumentais” (Português e Literatura de Língua Portuguesa, uma língua estrangeira moderna, Ética e Legislação da Imprensa e História da Imprensa) e seis disciplinas “técnicas ou de especialização” (Técnica de Jornal e Periódico, Técnica de Rádio e Telejornal, Teoria da Informação, Jornalismo Comparado, Redação de Jornalismo e Administração de Jornalismo e Publicidade). A firme recomendação de que os alunos deveriam ter acesso a outras disciplinas gerais constante no currículo de 1962 foi substituída por essa tímida autorização: “Os estabelecimentos de ensino poderão acrescentar quaisquer outras disciplinas, de efetivo caráter complementar”¹⁴, quase um pedido para que ninguém acrescentasse mais nada ao mínimo. A vontade de se atender aos interesses dos profissionais que ocupavam cargos no funcionalismo público, que fora um dos motivos para a instalação dos cursos de Jornalismo em 1943, segundo José Marques de Melo¹⁵, aparece explícita no parágrafo primeiro do artigo 2.º da Resolução 20: “Para efeito de enquadramento no Serviço Público Federal, a duração ora fixada

14. MEC/CFE, *Documenta* 59 (1966), p. 77.

15. José MARQUES DE MELLO, *Subdesenvolvimento, Urbanização e Comunicação*, Petrópolis, Vozes, 1977, p. 81.

corresponde a quatro anos letivos”¹⁶ (o currículo de 1962 falava em três anos).

Celso Kelly, no seu famoso Parecer 631/69, credita aos seminários que o CIESPAL (Centro Internacional de Estudos Superiores de Periodismo para América Latina), órgão da UNESCO, realizou em 1965, as mudanças ocorridas no currículo em 1966. Não custa lembrar que a UNESCO foi um órgão em que, durante toda sua existência até 1972, as propostas dos Estados Unidos e seus parceiros eram invariavelmente vencedoras, especialmente no que se refere a assuntos concernentes aos meios de comunicação de massa, como diversos autores bem demonstram em inúmeras obras.¹⁷ Quem imaginar que as recomendações do CIESPAL iam de encontro aos mesmos interesses explicitados na Carta de Punta del Este estará, portanto, muito longe da verdade. Ainda mais, se levarmos em consideração que, em meados da década de 60, os Estados Unidos passaram a oferecer e impingir sua sofisticada tecnologia na área das telecomunicações aos países da sua periferia, entre os quais o Brasil.

A tática é excelente: os Estados Unidos vendem sua tecnologia de comunicação aos países em desenvolvimento; equipados com transmissores, câmeras, aparelhos de videofita, microfones, os países em desenvolvimento precisam operar com a maquinaria; como não dispõem de condições de produzir seus próprios programas, passam a importar os programas norte-americanos (o que contribuiu para a divulgação simpática entre a população do “american way of life”); como, entretanto, há a necessidade de se vir a produzir programas nacionais, há que se treinar pessoal do país para operar com toda a maquinaria e, assim, os países em desenvolvimento enviam seus jovens para estudarem nos Estados Unidos ou introduzem em suas próprias universidades os métodos e conteúdos de ensino adotados pelos Estados Unidos.

Por isso, não chega a constituir grande surpresa que, em 1969, quando o currículo de Jornalismo foi novamente modificado, atendendo à indicação 8/68 que recomendou a revisão de todos os currículos mínimos, as idéias do CIESPAL já estivessem bem mais solidificadas. Numa extensa justificativa, com fartas citações dos expoentes do CIESPAL e de autores norte-americanos como Fraser Bond, Charles Wright e Norbert Wiener, entre outros, o conselheiro Celso Kelly acabou por apresentar um currículo mínimo do (já agora) curso de Comunicação, com cinco habilitações: polivalente, jorna-

16. MEC/CFE, *Documenta* 59 (1966), p. 77.

17. Ver, por exemplo, *Communication and Cultural Domination*, de Herbert SCHILLER, (New York: International Arts and Science Press, 1976).

lismo, relações públicas, publicidade e propaganda e editoração, sendo que a habilitação em jornalismo era subdividida em jornalismo impresso, radiofônico, televisado e cinematográfico. Havia nove matérias comuns a todas as habilitações (Fundamentos Científicos da Comunicação, Ética e Legislação dos Meios de Comunicação, Pesquisa de Opinião e Mercadologia, Introdução às Técnicas de Comunicação, Jornalismo Comparado, História da Cultura, especialmente dos meios de Comunicação, Problemas Sociais e Econômicos Contemporâneos, Cultura Brasileira e Sociologia). Depois, para cada habilitação, deveria haver um aprofundamento em sua área específica. Para o curso básico, haveria ainda duas outras disciplinas que deveriam ser escolhidas entre um elenco de 13 oferecidas (Biblioteconomia e Bibliografia, Cibernética, Direito Usual, Documentação, Economia, Estatística, Idiomas Estrangeiros, Filosofia, incluindo lógica, Paginação e Revisão, Política e Administração, Produção e Emissão, Psicologia Social e Redação e Edição). Assim, um curso de Jornalismo poderia ter apenas três disciplinas não técnicas, num total de 21: doze na parte básica e 10 na específica (destas, seis já eram determinadas pelo currículo e as outras quatro podiam ser escolhidas da mesma relação de 13 antes citadas; as seis obrigatórias eram: Jornalismo Impresso, Jornalismo Radiofônico, Jornalismo Televisado, Jornalismo Cinematográfico, Telerradiodifusão e Cinema e Teatro). A generalidade que constituía a especificidade do jornalismo na opinião do primeiro currículo mínimo ia por água abaixo. A tecnificação de mais esta humanidade era completada.

O parecer 1203/77, que mais uma vez modificou o currículo de Comunicação, reconhece, em seu preâmbulo, essa tecnificação ocorrida em 1969 e propõe que se passe do que ele classifica de “fase científico-técnica” para a “fase crítico-reflexiva”. As mudanças, de fato, no currículo mínimo são pequenas, mais de embalagem do que de conteúdo. Mas não deixa de ser interessante a observação de que começa a se revelar uma nova tendência, de preocupação crítica. Mais uma vez, o currículo nada mais faz do que refletir o momento histórico da Nação. Num instante em que alguns setores da sociedade civil, marginalizados durante muitos anos, voltam a ocupar um pequeno espaço, isso começa a ter conseqüências em todos os ramos da vida social, inclusive na Educação e, portanto, nos currículos mínimos. Das 16 matérias listadas pelo novo mínimo, seis são de “fundamentação geral humanística”, quatro de “fundamentação específica” e seis de “natureza profissional”. Não há mais uma relação de matérias de onde devam ser tiradas as que complementarão o currículo pleno. Mas não se chegou a voltar ao apelo do primeiro currículo mínimo para que as escolas incluam outras

disciplinas: seguindo a orientação do currículo de 1966, este também oferece a majestosa e inútil benesse: “poderão os estabelecimentos de ensino... acrescentar outras disciplinas que julguem indispensáveis, atendendo às características sócio-culturais e ocupacionais da região, as possibilidades da escola e os interesses dos alunos”.¹⁸ E, por outro lado, o sufoco aumenta quando surgem “ementas” que pretendem discriminar que tipo de conteúdo programático deve constituir cada matéria listada no mínimo.

De qualquer maneira, esta tentativa de análise da política educacional e dos currículos mínimos de Comunicação pretendeu demonstrar que nem um nem outro estão dissociados do momento político que o País atravessa. A contrário, são reflexos dele. De nada adiantarão mudanças formais de currículos, nem mesmo sua supressão, da mesma forma que de nada adianta a constituição de pretensas universidades, quando a realidade política ainda é de dominação por parte de pequenas elites ligadas a interesses de capitais estrangeiros que impedem a assunção do Brasil por seu povo.

18. MEC/CFE, *Documenta* 206 (1978), p. 93.

PODER, UNIVERSIDADE E ESCOLAS DE COMUNICAÇÃO

JOSÉ MARQUES DE MELO

O Brasil possui, hoje, mais de 60 escolas de comunicação, distribuídas por todo o território nacional, mas concentradas principalmente no centro-sul. Os poucos Estados que ainda não contam com suas escolas ou já estão implantando ou têm projetos nesse sentido.

Se compararmos o número de escolas (ou cursos) de comunicação em funcionamento na década de 60 com a cifra atual, verificaremos que houve um crescimento em torno de 200%.

Trata-se, sem qualquer dúvida, de uma hipertrofia, que aliás não chega a surpreender quem analisa criticamente a evolução do ensino superior no país. Seguindo o pragmatismo peculiar ao desenvolvimento do nosso sistema educacional, a criação de cursos nessa área só ocorreu quando a estrutura da sociedade reservara uma função explícita à formação sistemática de profissionais da difusão coletiva.

Tanto quanto a imprensa tivera a sua implantação retardada, no país, conforme a análise feita em nosso trabalho *Sociologia da*

O presente capítulo constitui a reprodução, com ligeiras alterações, do trabalho apresentado pelo autor, em 1975, ao Seminário Nacional sobre a Estrutura do Ensino de Comunicação, realizado em Águas de São Pedro (SP), promovido pela ABEPEC, sob o patrocínio do DAU-MEC.

Imprensa Brasileira (Petrópolis, Vozes, 1973), por não lhe caber nenhuma função na estrutura de dominação da sociedade colonial, os cursos de comunicação, reivindicados desde o início do século, foram postergados até a eclosão do surto urbano-fabril das décadas de 20-30, que acabou por reformar as empresas jornalísticas, impondo-lhes uma adequação aos modernos padrões do capitalismo industrial.

Sintomático disso é o fato de que, surdo aos apelos dos intelectuais e das associações de cultura, o Governo nacional só abriria os ouvidos para tomar algumas iniciativas quando um empresário se antecipou ao setor público, instituindo uma escola para formar comunicadores. O feito de Cásper Líbero, em São Paulo, no início da década de 40, significou o reconhecimento de que a sociedade brasileira, em sua evolução, criara finalmente uma função para os centros de treinamento de comunicadores, já que as empresas privadas, que tradicionalmente cumpriam esse papel, precisavam dedicar-se a outras atividades mais importantes como o aumento e a diversificação da produção, para as quais sem dúvida seriam necessários mais profissionais, melhor capacitados. Não se pode esquecer que a expansão industrial representou a ascensão da classe média nos principais centros urbanos, e, conseqüentemente, o aumento do público leitor dos jornais, que, por sua vez, tornava-se mais exigente, aguçando de alguma maneira a competição entre as empresas jornalísticas.

É também sintomático que iniciativa anterior — o projeto pioneiro da Universidade do Distrito Federal, lançado na década de 30 pelo educador Anísio Teixeira, tivesse frustrada a sua continuação. O curso de jornalismo incluído naquela universidade inseria-se numa linha de ação diferente da que seria proposta por Cásper Líbero. Ao invés de pretender habilitar os jovens para o manejo das ferramentas profissionais do jornalismo, o curso do Rio de Janeiro, pelo que se pode depreender das poucas informações disponíveis, buscava mais refletir o jornalismo na sociedade brasileira, como ponto de partida para produzir conhecimentos sobre o fenômeno da comunicação de atualidades. Não tinha, portanto, objetivos tão pragmáticos. Coadunava-se com uma perspectiva corretamente universitária, procurando formar homens capazes de pensar a realidade para nela intervir.

Deve-se mencionar, porém, que a iniciativa de Cásper Líbero vinculou-se muito mais a um projeto pessoal de construção do seu próprio monumento histórico do que a uma conscientização do empresariado jornalístico quanto à significação do preparo acadêmico

dos seus profissionais. Em grande parte, a idéia do antigo diretor de *A Gazeta* refletia as mutações burocrático-industriais que atropelavam os donos de jornais, sem que os mesmos as compreendessem totalmente. Isso porque a propriedade de empresas jornalísticas sempre foi aqui entendida muito mais como fonte de poder político, e só subsidiariamente como fonte de lucros financeiros.

Conclui-se daí que muitos empresários naturalmente reagiram — como de fato o fizeram — à absorção de uma mão-de-obra qualificada além de suas fronteiras patrimoniais, o que implicaria numa seleção de funcionários fora da classe social a que se pertenciam, e a cujo serviço estavam totalmente dedicados. A preferência dada aos jovens intelectuais e aos bacharéis saídos das escolas superiores tradicionais (geralmente oriundos de famílias burguesas e da aristocracia rural) em detrimento dos chamados “jornalistas diplomados”, representava na verdade uma barreira de classe, a que recorriam muitos empresários da comunicação jornalística, impedindo a ascensão social (e conseqüentemente a influência ideológica) de setores da classe média que afluíam aos recém-criados cursos de jornalismo.

Problemas dessa natureza ainda continuam a ocorrer nos dias de hoje, apesar das portas abertas à classe média nos diversos setores da nossa sociedade. As empresas jornalísticas que se estruturaram ou remodelaram segundo os padrões capitalistas da eficiência operacional e da redutibilidade de custos passaram a adotar critérios de qualificação profissional para compor os seus quadros técnicos, uma vez que dispõem de instrumentos eficazes para o controle ideológico das mensagens a serem produzidas. Contudo, algumas outras, principalmente nas áreas menos desenvolvidas, continuam a selecionar pessoal pelos critérios da projeção social dos candidatos ou das influências político-familiares que os escudam.

De qualquer maneira, é preciso compreender que a oficialização da nova área do ensino superior (verificada mesmo antes do gesto benemérito de Cásper Líbero), e a sua posterior solidificação, ocorreria, menos por reflexo das novas necessidades que pouco a pouco se configuravam nas áreas empresariais (e que os próprios empresários teimavam em ignorar), do que pelo trabalho exercido junto ao Governo por um grupo de pressão que sempre demonstrara êxito na conquista de suas reivindicações, em toda a história pátria. Essa pressão foi feita pelos burocratas, ou seja, pelos jornalistas agregados às repartições federais, classificados como redatores do serviço público.

Usando inclusive o poder de influência oficial, outrora detido pela ABI (Associação Brasileira de Imprensa), esse grupo de pres-

são foi o responsável pelo funcionamento dos cursos de comunicação no país, uma vez que isso produziu (e essa era a motivação central da campanha, apesar de nem sempre explicitamente revelada) a equiparação dos redatores oficiais aos funcionários de nível universitário, dentro das categorias que compõem a carreira do serviço público.

A função dos cursos de jornalismo, em seus primeiros momentos, foi assim a de abrir caminho para novos contingentes do aparelho burocrático do Estado e eventualmente para suprir as necessidades ocupacionais de um empresariado em sua maioria renitente e conservador. Nesse sentido, os novos cursos revestiram-se das mesmas características dos demais cursos superiores existentes no país, preocupando-se menos com a formação de cidadãos habilitados a intervir socialmente na realidade, a partir da sua profissão, do que com a formação de letrados, propensos à escalada dos degraus do jornalismo burocrático.

A inserção das novas unidades educativas nas faculdades de filosofia, ciências e letras atrofiou-as ainda mais, se considerarmos o modelo nacional em que foram inspiradas — o modelo norte-americano. Esse modelo conformou-se originalmente pela confluência de duas variáveis — destinava-se a formar profissionais (correspondendo funcionalmente às necessidades de expansão da indústria jornalística) e situava-se num contexto educacional determinado — a universidade (abrindo aos educandos uma gama apreciável de oportunidades para a formação extraprofissional, ou seja, humanística). No caso brasileiro, ocorreu exatamente o inverso: a ausência de uma estrutura universitária — já que as nossas “universidades” surgiram, na expressão de Lauro de Oliveira Lima, como “aglomerado de unidades justapostas” (*Estórias da Educação no Brasil: de Pombo a Passarinho*, Rio, Ed. Brasília, 1974) — reduziu as opções de formação extra-profissional, limitando-se às disciplinas pseudo-eruditas das faculdades de filosofia; por outro lado, a retração do setor empresarial, rejeitando os novos jornalistas, seja por preconceito social, seja por inabilitação técnico-cultural, condicionou a orientação pedagógica, que privilegiou os conhecimentos teórico-operacionais da profissão, aliados a noções superficiais e ultrapassadas sobre questões histórico-literárias que, pela própria natureza, pouca utilidade revelavam na vida prática do indivíduo.

Seguindo, portanto, o padrão tradicional da escola superior brasileira, as faculdades de jornalismo, posteriormente transformadas em escolas de comunicação, limitar-se-iam a uma transmissão dogmática de conhecimentos oriundos do exterior, sem a menor preocupação de avaliar a sua adequação à realidade nacional. Parafraseando

Florestan Fernandes, “tudo gira em torno de um ensino morto e vazio, predominantemente verbalista, ‘erudito’ e divorciado do pensamento inventivo” (*Universidade Brasileira: reforma ou revolução?*, São Paulo, Alfa-Omega, 1975). Prevalecendo as aulas do tipo magistral, o processo educativo reduziu-se a um conjunto de informações que o professor absorvera, muitas vezes sem filtrar suficientemente, em livros estrangeiros, realizando assim uma transferência pura e simples de padrões tecnológicos e culturais peculiares a sociedades metropolitanas da Europa e América do Norte.

As primeiras escolas foram a de São Paulo (Escola de Jornalismo César Líbero, nascida em 1947 como curso de jornalismo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento — PUC —, e hoje ampliada para Faculdade de Comunicação Social César Líbero) e a do Rio de Janeiro (instalada em 1948 como curso de jornalismo da Faculdade Nacional de Filosofia — Universidade do Brasil —, convertendo-se em 1967 na Escola de Comunicação da hoje UFRJ).

Praticamente segregadas nos conglomerados universitários em que foram criadas, essas escolas pioneiras não lograram reproduzir similares por quase uma década, solidificando padrões de ensino que, ao invés de se nutrirem nas características do modelo matricial importado dos USA, buscaram adaptar-se às práticas pedagógicas do modelo coimbrão do século XVIII. Isso foi agravado com a instituição do currículo mínimo pelo Governo federal, verdadeira camisa de força, que contemplou prioritariamente uma formação “humanística” à semelhança das demais escolas para letrados. E também foi consequência dos critérios de recrutamento do corpo docente, que beneficiaram os bacharéis e os licenciados oriundos dos setores acadêmicos consagrados, preterindo os pesquisadores e profissionais da área, apesar da eventual competência dos mesmos, pela razão de não serem portadores de diplomas. . .

Quando os setores empresariais (década de 50) de repente deram-se conta de que precisavam de recursos humanos mais adestrados (e aí observa-se a atuação do rádio e da TV, cuja tecnologia solicitava outros tipos de profissionais não disponíveis no mercado de trabalho nacional, e cuja força econômica acelerou as transformações da imprensa), as escolas superiores em funcionamento não tinham condições para fornecer pessoal de acordo com os requisitos da demanda.

É importante ressaltar que esse fenômeno não foi peculiar apenas ao Brasil, mas aos países subdesenvolvidos de um modo geral. Considerando que a marcha do capitalismo, no século XX, reservou a

esses países novas funções no complexo da economia internacional, acarretando-lhes uma “modernização reflexa” (Darcy Ribeiro, *A universidade necessária*, Rio, Paz e Terra, 1969), naturalmente a implantação de uma rede de comunicação de massa tornou-se elemento imprescindível para a consolidação desse processo de atualização histórica. Daí a preocupação da ONU, UNESCO, OEA e outros organismos supra-nacionais, sob a égide dos países industrializados, buscando criar estruturas profissionais na área da comunicação que facilitassem, a uma só vez, a importação da tecnologia dos *mass media* e a absorção de padrões culturais “modernos” pelas respectivas populações nacionais. Herbert Schiller aponta também objetivos estratégicos nessa expansão da comunicação eletrônica pelos países do Terceiro Mundo, como forma de assegurar ao complexo industrial-militar dos USA informações imediatas sobre possíveis focos revolucionários e como instrumento para ações neutralizadoras rápidas e eficazes (*O império norte-americano das comunicações*, Petrópolis, Vozes, 1976).

A ação do CIESPAL (Centro Internacional de Estudos Superiores de Periodismo para America Latina), e dos seus congêneres em outros continentes, esteve vinculada, por exemplo, a esse projeto de treinamento mais eficiente da mão-de-obra intelectual necessária para justificar e fazer funcionar os equipamentos e estilos de vida importados dos países metropolitanos. Dando a impressão de que se redimia dos pecados originais, o CIESPAL reorientou recentemente seu plano de ação, preconizando uma política latino-americana, que rejeita a hegemonia dos países industrializados e defende os valores das culturas nacionais contra a penetração dos esterótipos consumistas, escapistas e alienadores exportados pelas nações metropolitanas.

Foi sob o influxo de tal situação (de um lado, a requisição paulatina de profissionais, oriunda do empresariado local; de outro, a pressão sutil das empresas multinacionais, utilizando sua influência junto aos centros de poder, no sentido de criar condições para a venda dos seus produtos) que as escolas de jornalismo transformaram-se, na década de 60, em escolas de comunicação, abrindo um leque mais extenso de alternativas para as novas funções criadas pelo desenvolvimento urbano-industrial (relações públicas, publicidade e propaganda, cinema, rádio, TV, editoração etc.).

Essas mudanças no ensino de comunicação pegaram desprevidos os setores “universitários”, cujas estruturas, em geral emperadas, não reservavam lugar para uma ação educativa como a

exigida pelo mercado de trabalho, não obstante as decisões tomadas pelos órgãos do Governo central (MEC, CFE), determinando alterações curriculares, laboratoriais, docentes etc.

Mas, como sempre acontece na vida nacional, os impasses criados acabaram por ser resolvidos pela acomodação. Sob a pressão do Governo federal (mais uma vez atuando também por influência dos burgueses — assessores de RP ou de comunicação social) — e correspondendo ao modismo da comunicação, as “universidades” abriram suas portas, ou expandiram-nas, aos novos setores. E surgiram inúmeras instituições particulares que procuraram capitalizar a “comunicomania”, abrigando as novas profissões no seu elenco de cursos regulares. Só que as acolheram em condições precárias, criando *vagas* em seus vestibulares, mas sem prover os requisitos indispensáveis para o atendimento da clientela (recrutamento de corpo docente qualificado, instalação de laboratórios, agências experimentais, bibliotecas especializadas, etc.). É claro que existiram exceções: “universidades” ou escolas superiores que se preocuparam, pelo menos, com a aquisição de equipamentos. Mas estas nem sempre contaram com corpo docente capaz de comandar o seu uso para fins de pesquisa e experimentação, já que predominou o critério dos diplomados, favorecendo os excedentes oriundos dos setores acadêmicos afins, apesar de profissionalmente distantes. Muito menos contaram, principalmente nas escolas públicas, com a flexibilidade administrativa e financeira para fazê-los operar segundo os padrões técnicos convencionais.

Além disso, não se pode esquecer que as escolas de comunicação surgem e se estruturam sob o signo do AI-5, portanto no ápice do autoritarismo que tem marcado a vida nacional nas últimas décadas. E é evidente que não contaram com a liberdade necessária para que docentes e discentes pudessem fazer experiências criativas ou refletir criticamente a realidade brasileira da comunicação. A censura, a autocensura, enfim, o medo, pairaram sobre a sua trajetória.

Resultado: as novas escolas de comunicação seguiram os mesmos padrões das velhas escolas de jornalismo, tornando-se estabelecimentos dedicados à transmissão dogmática e verbalista de conhecimentos adquiridos na bibliografia estrangeira, informando os alunos, quando muito, sobre técnicas profissionais que eles não conseguem praticar e avaliar dentro do âmbito acadêmico. Aguardam a possibilidade de o fazer fora da escola, durante ou depois do período estudantil, realizando estágios nas empresas de comunicação.

O QUE FAZER?

O diagnóstico da estrutura do ensino de comunicação no país revela uma situação extremamente complexa. Por isso mesmo, quando se buscam soluções para a crise, geralmente as reformas curriculares são aventadas como recursos eficientes, capazes de levarem a mudanças e transformações.

Mera ilusão, pois os currículos constituem apenas uma variável secundária da questão principal, que é a própria estrutura do ensino brasileiro e seus fundamentos sociais e ideológicos. Como dizia Anísio Teixeira, “a crise educacional brasileira é (...) um aspecto da crise brasileira de readaptação institucional. A escola transplantada para o nosso meio sofreu deformações que a desfiguraram e a levam a assumir funções não previstas nas leis que a buscam disciplinar, impondo-se-nos um exame da situação à luz dessa realidade e não das aparências legais, para descobrirmos as causas e os remédios de sua crise” (*Educação no Brasil*, 2.^a ed., São Paulo, Ed. Nacional, 1976).

É preciso, portanto, que aceitemos a premissa de que os problemas do ensino de comunicação não são problemas isolados, mas sintomas da inadequação do sistema de ensino superior vigente no país. Muitos dos males que afligem docentes e discentes, em nossas escolas, são absolutamente semelhantes aos que enfrentam professores e alunos em outras faculdades. Daí se conclui que as raízes das “universidades” nacionais estão plantadas em realidades culturais ultrapassadas, ainda fiéis aos interesses de classe das elites senhoriais e que não se coadunam nem mesmo com as expectativas dos setores progressistas da burguesia nacional.

Mudar os currículos sem alterar as estruturas em que os mesmos se apóiam, e que lhes darão substância, é como mudar a fachada de um edifício, mantendo-o intocado nos seus alicerces e nas vigas mestras. Temos, aliás, o exemplo das reformas curriculares dos antigos cursos de jornalismo, cujas modificações, por mais acertadas que pudessem ter sido na escolha dos elencos de disciplinas, nunca conseguiram abalar os sustentáculos vigorosos das instituições acadêmicas em que estavam localizados, conservando-se exatamente como estavam o nível e a orientação do ensino.

As mudanças de currículos mínimos em nosso sistema educacional têm aliás seguido a mesma estratégia das reformas ministeriais nos governos republicanos. Quando os ânimos estão exacerbados nas esferas políticas, procura-se acalmá-los com mudanças de nomes, sem mudanças de metas. Da mesma maneira, quando as insatisfações

universitárias se aguçam, apela-se para uma alteração na lista das disciplinas obrigatórias, pois toda reforma traz sempre uma esperança a curto prazo e neutraliza as tensões. . .

Assim sendo, as dificuldades atuais enfrentadas pelo ensino de comunicação não se resolverão pela simples mudança do currículo mínimo. As reformas curriculares poderão eventualmente contribuir para eliminar distorções periféricas, desde que criteriosamente conduzidas. Todavia, nem sempre isso tem ocorrido, pois as mudanças curriculares no âmbito das escolas superiores foge dos procedimentos democráticos e corresponde de modo geral às recomposições na luta pelo poder que travam os professores mais graduados dentro das próprias instituições, fazendo vistas grossas às reivindicações dos estudantes e às expectativas da própria sociedade.

Estamos certos de que as mudanças indispensáveis nas escolas de comunicação exigem alterações bem mais profundas.

Essas alterações estão identificadas com a reformulação completa do nosso sistema educacional, no sentido de adaptá-lo às necessidades de um desenvolvimento sócio-econômico autônomo e democratizante, de um desenvolvimento cultural fiel aos valores populares da nação, que não se confundem absolutamente com os interesses da classe dominante. No âmbito do ensino superior, isso pressupõe a edificação de uma *universidade* independente, multifuncional e criativa, aberta aos dinamismos sociais, bem como predisposta a atuar como vanguarda das transformações políticas e culturais da sociedade.

Entretanto, como tais conquistas não dependem apenas da ação decidida dos estudiosos da comunicação, é necessário que estes em consonância com a estratégia de luta das forças populares por uma sociedade mais justa e humana, possam vislumbrar alternativas, a fim de contribuir, sem derrotismo ou ilusões de grande avanço, para modificar o estado de coisas que aí está.

Nessa linha de orientação, é preciso estar convencidos de que a ação unilateral dos mestres (ou dos estudantes) resultará contra-producente. A contribuição biologicamente renovadora dos jovens torna-se condição fundamental para que, sem paternalismo ou demagogia, possamos levar adiante a luta por um ensino socialmente significativo. Da mesma forma, é indispensável que os estudantes aten-tem para o fato de que, apesar dos mecanismos autoritários a que se submetem os professores na estrutura em que atuam, eles não passam de assalariados na universidade-empresa, e portanto muito mais distantes hoje dos interesses das classes dominantes do que num passado não muito remoto.

Do ponto de vista do professor, o que está ao seu alcance imediato é a renovação das técnicas pedagógicas, sobretudo no que se refere ao abandono da postura dogmático-verbalista que, por tradição, vem adotando na sala de aula. A coragem e humildade de reconhecer que não é dono da verdade e de alertar os alunos para a fragilidade sócio-cultural das informações veiculadas em classe, na medida em que foram absorvidas de realidades diferentes e até estranhas à nossa, já é um grande primeiro passo.

Todavia, será danoso permanecer numa atitude aparentemente contestatória, sem buscar nesse processo uma análise da relação daqueles conhecimentos com os interesses e as peculiaridades da vida nacional. Em outras palavras, torna-se imperioso que, nas escolas de comunicação, se pratique a autêntica comunicação entre professores e alunos, substituindo o monólogo das preleções pelo diálogo construtivo e estimulante possibilitado pelos novos métodos de ensino, que conferem aos docentes a tarefa de estimular a investigação e a reflexão e aos discentes a de pesquisar de forma criativa e engajada.

É claro que tais mudanças implicam na obtenção de melhores condições de trabalho para os professores, que sem remuneração digna não terão possibilidades de se dedicar às novas técnicas pedagógicas. A atividade docente em regime de tempo parcial (salário-aula) é incompatível com os novos métodos de ensino, já que retiram a possibilidade de uma maior atenção aos alunos e desestimulam a pesquisa individual para uma permanente atualização cultural e científica. Igualmente, são necessárias novas fórmulas para assegurar a participação integral dos estudantes no processo educativo. Como muitos deles precisam trabalhar para se manter ou ajudar as respectivas famílias, naturalmente não dispõem do tempo adicional indispensável, além daquele gasto na sala de aula, para realizar pesquisas bibliográficas, trabalhos em laboratórios, estudos de campo etc. São, portanto, desafios que se antepõem à renovação metodológica pretendida e que cumpre reivindicar dos poderes competentes.

Além do mais, torna-se imperioso arrancar as atividades acadêmicas do imobilismo a que se encontram relegadas na sala de aula tradicional, conduzindo-as para a biblioteca, para as agências experimentais, para os centros de pesquisa, para outros locais mais apropriados, sem a rigidez dos horários e dos controles escolares típicos.

O que se afirma premente, como suporte para isso, é a instalação de equipamentos profissionais ou o seu funcionamento regular, permitindo um aprendizado em situações mais ou menos reais, e não de "ouvir dizer" ou "ver como outros fazem". Tais equipamentos devem estar localizados em agências experimentais, onde os alunos,

orientados pelos professores ou técnicos auxiliares, possam pesquisar ou fazer ensaios de criação, com liberdade e espírito crítico. Pois o perigo maior desses órgãos laboratoriais é a imposição de normas, quase sempre condicionadas pelos padrões vigentes nas empresas, o que pode conduzir a um embotamento da capacidade de criação dos futuros profissionais. Um autêntico laboratório universitário é sem dúvida aquele que se antecipa às rotinas dos setores produtivos da sociedade, acenando-lhes sempre com inovações tecnológicas, capazes de contribuir para a melhoria das condições de vida da população.

Mas as escolas de comunicação não podem converter-se apenas em centros destinados à pesquisa aplicada. Esta é talvez a sua missão prioritária na atual etapa do desenvolvimento nacional, uma vez que o sistema de comunicação de massa transplantado para o país não contemplou previamente a nossa realidade sócio-cultural. Contudo, torna-se imprescindível desenvolver, desde já, um setor de pesquisas teóricas, buscando formulações apropriadas para o fenômeno social da comunicação em nosso país. Assim, e só assim, será possível substituir o conteúdo das aulas formais, presentemente auridas nas teorias disseminadas pela bibliografia estrangeira e às quais nos apegamos compulsoriamente. E, com isso, reorientar a política nacional da rede de comunicação de massa, hoje voltada para atividades majoritariamente comerciais, sem levar em conta a elevação do nível cultural do nosso povo e sua integral participação no processo de transformação da nossa sociedade.

Entendemos, assim, que a estrutura de uma escola de comunicação não pode circunscrever-se à esfera do *ensino* (em seu sentido restrito: transmissão de conhecimentos na sala de aula), porém ampliar-se para atividades de autêntica *prática profissional*, sustentadas por um trabalho contínuo de *pesquisa*, que a convertam num centro dinâmico e inovador, capaz de influir positivamente na operação do sistema nacional de comunicação.

Só quando construirmos escolas dessa natureza, vamos conseguir acelerar a tecnologia nacional, rompendo a dependência que nos atrela inevitavelmente ao carro dos países metropolitanos.

DA CULTURA ESQUECIDA À PRÁTICA POLÍTICA (A Formação Humanística em Comunicação)

J. TEIXEIRA COELHO NETTO

O primeiro ponto de passagem obrigatória quando se aborda a questão do lugar e do papel na Universidade da formação humanística talvez seja aquele relativo ao conflito entre a perspectiva das “humanidades” e a da abordagem tecnicista. A universidade brasileira — não sendo nesse aspecto uma exceção no panorama universitário mundial — está particularmente marcada por esse conflito, desenvolvido e exacerbado após 1964.

O que se levanta contra a tecnicidade e a favor da formação humanística é bem conhecido. Os que tiveram sua preparação universitária pelo menos começada no período anterior a 64 apontam, não sem razão, para os fenômenos de massificação e alienação, entre outros, decorrentes de um planejamento cujas vertentes orientam-se no sentido de um treinamento quase exclusivamente profissionalizante. Dentro da universidade, o corpo “humanístico” — autoconsiderado uma elite dentro da elite, e até certo ponto assim encarado pelo resto da sociedade — manifesta pelo pensamento técnico um desprezo por trás do qual ainda se pode ver, em muitos lugares, o

rabo do mito da cultura desinteressada à qual repugna sujar as mãos no utilitário.

Por um lado, de fato, não há como fugir à evidência dos males provocados por um sistema de ensino baseado na manipulação de um saber a respeito do qual não é pedido ou favorecido um exame crítico por parte dos alunos. Por outro lado, no entanto, já é mais do que tempo de parar com a alimentação do conflito humanidades/tecnicidade, levantar o fogo cerrado contra esta e pensar nas possibilidades criadoras passíveis de serem obtidas através de um jogo dialético entre esses dois componentes do ensino.

Duas razões imediatas, entre outras muitas, existiriam para tanto: uma relativa ao lugar da universidade na sociedade e outra referente à qualidade da formação produzida pela orientação humanística.

Quanto às relações universidade/sociedade, fica desde logo claro que o primeiro fruto colhido por uma universidade dedicada à recusa da margem da tecnicidade é seu afastamento dos centros decisórios da sociedade e, em termos mais amplos, uma deterioração acentuada e generalizada do grau de importância do lugar universitário no meio social. Isto deriva, não apenas mas também, da impossibilidade de fornecer a universidade os quadros técnicos solicitados pela ou necessários à sociedade. O desenvolvimento tecnológico social — não raro promovido por quadros que não passaram pela universidade mas apenas por cursos profissionalizantes de nível médio — exige da universidade um pessoal que ela não consegue formar. Estas exigências e impossibilidade fazem-se sentir ainda mais nos países subdesenvolvidos — em relação aos quais não se pode deixar de registrar que tal insuficiência é freqüentemente incentivada ou mesmo imposta por governos incapazes de distinguir entre os interesses nacionais e os inter ou multinacionais, governos que de resto ficam agradavelmente surpresos com o apoio espontâneo recebido dos grupos “humanísticos” que igualmente combatem indiscriminadamente o pensamento técnico.

Incapaz de fornecer esses quadros, a universidade vê seu eixo de importância social inteiramente deslocado quando comparado com o registrado no sistema universitário do século XIX, por exemplo. Nesse momento, o que a sociedade esperava da universidade era o fornecimento da figura histórica dos “profissionais liberais”, de formação predominantemente bacharelesca e alimentadores do meio burguês. A universidade podia oferecê-los e, com isso, seu lugar na sociedade era demarcado, sagrado. Se não se constituía propriamente num centro de poder, a universidade estava próxima dele e aquilo

que era maquinado em seu interior (não raro em seus porões) alcançava o social e sobre este exercia sua pressão. Não mais cumprindo esse papel, ou cumprindo-o em parte muito reduzida, a universidade transforma-se num tipo de ente marginal pouco ou às vezes nada diferente dos tradicionais tipos marginais da sociedade. Seus pedidos de verbas para pesquisas, por exemplo, são depositados nos desvãos burocráticos, seu pessoal (professores e funcionários) encarados com majestático desdém — para o que contribui, com ou sem razão suficiente, o temor dos lugares universitários como focos de infecção subversiva da sociedade.

O mais importante disso tudo, porém, é que com esse seu “mau rendimento” a universidade deixa de influir exatamente naquilo que ela mais gostaria de controlar ou corrigir: o próprio pensamento tecnocrático. Os centros de decisões tecnocráticos situam-se agora em esferas distantes da universidade; nem todos que hoje movem o sistema tecnocrático passaram pela universidade leiga e civil: é o caso de militares, empresários, técnicos, entre outros. Mesmo os detentores de um título “superior” não freqüentaram necessariamente a universidade: neste ponto, não é demais ressaltar que uma escola de engenharia ou de agronomia pouco ou nada têm a ver com a universidade que faz da crítica de seus objetos e de sua própria atividade sua razão de ser. Resta o fato: recusando a tecnicidade, a universidade condena-se a ficar à margem do desfile, murmurando observações que freqüentemente em nada divergem dos simples rancores e que, de todo modo, quase ninguém ouve.

O segundo motivo para a aceitação daquela dialética — referente à qualidade da formação oferecida — está diretamente implicado no primeiro, porém alguma coisa mais pode ser dita a respeito. A começar pela questão da inter ou pluridisciplinaridade. Na área das “humanidades”, interdisciplinaridade significa quase sempre a combinação num único instrumento de análise de duas ou mais disciplinas ou ramos de estudo que pertencem internamente ao próprio setor das “humanidades”. Com toda evidência, essa mistura é insuficiente: a interdisciplinaridade deve tornar-se uma pluridisciplinaridade autêntica com a admissão, num trabalho conjunto, de disciplinas do setor dito técnico. A recusa desta pluricomposição — que não pode ser confundida com uma miscelânea informe de disciplinas — de um instrumento de análise parece ser ainda mais acentuada em realidades como a brasileira, contribuindo para que se aumente cada vez mais nossa dependência cultural em relação aos centros exteriores. No campo das Comunicações e Artes, para ficar num exemplo, é patente, entre os universitários brasileiros, a recusa de pesquisas sobre produções artísticas ou fenômenos estéticos ou infor-

macionais com base matemática. De uma correta oposição à matemática como elemento centralizador e despistador da análise passa-se a um repúdio abrangente desse instrumento, tornando-nos sempre dependentes de novas teorias que se constroem e se exercitam em centros do exterior.

Essa posição é um dos elementos responsáveis por uma formação universitária que se revela ao final, quase sempre, vazia. Há uma descrição de Herriot para “cultura” muito apropriada para a compreensão dessa situação. Segundo ele, que erroneamente parecia ver nessa conceituação de cultura um traço positivo, “cultura é aquilo que sobra quando tudo foi esquecido, o que fica faltando quando tudo foi aprendido”. Se é indiscutível que o saber deve repousar sobre uma camada prévia que dê sentido aos “dados” assimilados, não é menos certo que esse tipo de cultura não é em nada apropriado a uma época marcada pela exigência tecnológica, como a atual. Hoje não há mais lugar para a figura do esquecimento do saber apreendido para a realização de um exame ou a obtenção de um título universitário, uma vez ultrapassadas essas etapas: os conhecimentos recebidos devem ser constantemente atualizados, mas não simplesmente esquecidos. No entanto, essa descrição parece cair bem sobre o tipo de ensino oferecido pelas “humanidades” e, de todo modo, descreve bem o tradicional sistema de ensino bacharelesco brasileiro fundado no manejo da palavra — mesmo que numa palavra normalizadora, repetitiva, vazia.

No caso específico do ensino da comunicação, há neste campo todos os elementos necessários à superação de uma prática baseada no jogo verbal, apenas. A própria natureza da área favorece o abandono dessa “cultura esquecida”, do mesmo modo como se apresenta na condição de terreno mais que propício à promoção de inter e pluridisciplinaridades. A questão do “que fazer” nesta área resume-se assim, antes de mais nada, na decisão de abandonar a cidadela armada contra a técnica e permitir que, nessa dialética, a formação humanística encontre o caminho para fugir da ineficiência teórica e da impotência prática a que está relegada (e para as quais *foi* relegada) junto com a universidade.

Mas esse, como foi dito, é apenas o primeiro aspecto a mencionar quando se procura situar a questão da formação humanística na universidade em geral e na área das comunicações em particular. Dentro do setor da formação humanística propriamente dita, tal como vem sendo tradicionalmente entendida, o que fazer? De que necessita um universitário, e um estudante de comunicações — cujo campo

se quer e de fato se apresenta como distinto dos cobertos pela sociologia, psicologia e filosofia?

Um quadro inicial se impõe se se pretende recuperar o lugar social da universidade (e, portanto, das próprias profissões por ela preparadas) bem como formar indivíduos que atuem efetivamente sobre a sociedade, num campo prático, é fundamental restaurar (ou instaurar, se for o caso) o nível do político na universidade. Isto significa por um lado, além da entrada da universidade no jogo político da sociedade, o reconhecimento por parte do setor técnico universitário do caráter político da prática científica; mas também, por outro lado, significa revitalizar nos segmentos cobertos pela filosofia, sociologia, psicologia seus aspectos políticos, a inserção destas áreas na realidade social imediata, em detrimento, se necessário, dos aspectos acadêmicos dessas disciplinas. Por “aspectos acadêmicos” entenda-se por exemplo, em Comunicações, o estudo da história da filosofia ou a análise na vertical das diferenças entre os diversos corpos filosóficos. Para o estudante que não está destinado a tornar-se um especialista em filosofia, tais aspectos são irrelevantes quando comparados com a análise do significado do aqui-e-agora social.

Não será produtiva, no entanto, a simples substituição de disciplinas como a filosofia e a psicologia pela sociologia ou, dentro desta, o privilegiamento de uma ou algumas teorias cuja preocupação maior seja a explicação do mundo em termos não idealistas para sua posterior transformação. Não será produtivo, em outras palavras, o destaque absoluto para o Político. O Político não deve cobrir e mascarar o existencial. Com isto o que se pretende dizer é que, em qualquer hipótese, é necessário evitar o bombardeamento dos estudantes com simples conceitos, numa prática que os coloca por trás de um cordão de isolamento feito com a informação sobre o fato — quando o que lhes falta é exatamente o contato direto com o fato ou, se se preferir, o contato com o político minúsculo, o político ao nível do grupo e do indivíduo. Assim como em psicanálise se diz que o conhecimento dos próprios problemas não é suficiente para resolvê-los, do mesmo modo em estudos como os de filosofia ou sociologia a simples manipulação de conceitos trabalhados previamente por terceiros quase sempre é insuficiente para possibilitar ao estudante uma clara apreensão de seus significados, impedindo-o de pô-los em prática e deixando inacabada (ou mesmo nem iniciada) sua “formação humanística”. Devem os professores entender que uma polêmica filosófica ou uma nova proposta teórica não raro nada dizem para quem não sabe o que significa, na prática, conceitos como, digamos, os de “opção individual”, “responsabilidade social”, “condição”, “situação” e assim por diante.

Abre-se aqui, dentro do campo da formação humanística, o lugar do laboratório: espaço onde se experimenta com o elemento vivo, em oposição à teoria. Permitindo exatamente acabar com aquela cultura vazia, aquela cultura de sobras que se transforma em mera habilidade verbal, o laboratório — a discussão e a experiência filosófica do cotidiano, ao nível do singular e do particular — é a base de uma formação humanística capaz de evitar o recurso a explicações mecanicistas da realidade baseadas numa assimilação mal feita de conceitos, ainda que se trate de uma assimilação apaixonada e de conceitos adequados. Estes laboratórios talvez possibilitem o desaparecimento de gritantes e trágicas contradições entre o discurso e a prática de inúmeros ou da grande maioria dos estudantes universitários (e não só deles), contradições que se concretizam, por exemplo, entre a alegada defesa de ideais comunitários e um comportamento anti-social que, embora entrando, muitos deles, na categoria menor de uma filosofia e uma sociologia mínimas do cotidiano, não deixam de ser representativos: comportamento inadequado no trânsito, não observação de restrições de caráter social e comunitário (não fumar, respeitar fila), não conservação de bens públicos etc. Isto para não falar em outros comportamentos sociais igualmente importantes e significativos, como o prematuro abandono de seus ideais críticos por parte de estudantes que, tão logo findos os anos de universidade, procuram o mais rapidamente possível penetrar nos tortuosos caminhos da sociedade estabelecida para neles prover a seus próprios interesses, numa atitude de verdadeira “traição” a justificar a desconfiança das gerações novas em relação àquelas pouco mais velhas — até que as novas gerações percam as razões para desconfiar porque também elas se integraram... Os laboratórios durante a formação humanística poderiam encarregar-se de minorar essa situação, se não de saná-la totalmente. Contribuindo para acabar com o peso da cultura livresca, talvez permitam deixar claro que só se é radical no comportamento, não no discurso — embora, num aspecto restrito, falar é fazer.

Um outro traço ainda, pelo menos, deve estar presente nessa formação humanística do estudante que não se especializará em filosofia, sociologia, psicologia: o abandono da tentativa de tratar os problemas do homem e da sociedade sob uma forma absoluta, optando pela particularização dos grandes temas, se não pela sua singularização. Em outras palavras, sendo a formação desenvolvida no laboratório do político, ao invés de estudar-se o Estado, a Sociedade, o Ideológico, deve-se propor a apreciação do estado, da sociedade, do ideológico e, mais ainda, dos e deste estado, das e desta sociedade, dos e deste

ideológico. Depois de um período em que o individual e o grupal foram colocados num segundo plano diante de conceitos como os de classe e Estado (num movimento justificado na medida em que era necessário chamar a atenção para a realidade dessas entidades maiores), a história dos fatos recentes parece apontar para a imperativa consideração do indivíduo e seu grupo imediato, sob pena de fazer-se esmagar o homem — em nome de quem se pretende promover as mudanças sociais — por essas entidades maiores que, de simples coletivos, passam a apresentar-se como novos entes abstratos e superiores, em tudo e por tudo equivalentes às instituições que se pretendia combater. Esta atitude é a única compatível com a instalação dos laboratórios e significa, entre outras coisas e a título de exemplo, a proposição de estudos sobre a classe e o grupo a que pertence o próprio universitário. Como declarou recentemente um grupo teatral que apresentava uma peça sobre problemas de jovens burgueses ou pequeno-burgueses, o passo primeiro é reconhecer as próprias condições de existência para, num segundo movimento, debruçar-se sobre outras condições e existências. Este é um comportamento realmente revolucionário, ao contrário daquele que, com base num “conhecimento” livreco, paternalistamente pretende propor mudanças para classes e grupos na verdade estranhos e desconhecidos, numa situação agravada com a olímpica ignorância das próprias contradições. A mudança que porventura resultasse desse último comportamento não teria condições mínimas de sobrevivência e se constituiria numa outra trágica experiência social, como algumas, recentes, que se pode recordar. Esse tipo de formação humanística não interessa nada e para nada serve.

A proposta aqui feita por certo serviria também como elemento de formação de universitários que procuram uma especialização em filosofia ou sociologia, e que podem inclusive observá-la ao lado dos estudos mais gerais sobre Sociedade, Estado, Indivíduo etc. Mas ela parece caber de modo muito particular nos estudos de Comunicação, uma vez que estes se destinam a essa entidade imprecisa, de conceituação vaga e mascarante, que é a massa. Lidando com meios que não são de massa mas para a massa (no sentido em que vêm de fora para dentro) e voltando-se para essa massa impropriamente vista como nivelada e niveladora, o “comunicador” (sem dar-se claramente conta disso, sendo portanto também manipulado ele próprio) tende a proceder a uma operação de massificação. Ora, conquanto a dita explosão demográfica aparentemente leva as sociedades atuais a uma situação em que apenas a “massa”, o grande número é que pode ser levado em consideração, não parece que esse seja um rumo valioso a ser seguido cegamente. Pelo contrário, a saída parece

estar na diversidade dentro da totalidade, único recurso no combate aos regimes ditatoriais dos mais variados espectros (incluindo os significados macabros desta palavra) políticos. A formação humanística que tenha como um dos pilares essa prática laboratorial aqui esboçada tem condições de contribuir para tanto, e talvez não tenha outra função que a valide além dessa.

Seguramente, inúmeros outros aspectos relativos à formação humanística existem que não foram abordados. Um de seus eixos centrais, no entanto, é de fato constituído pelo errôneo combate contra o pensamento técnico. Einstein observou, em algum lugar, que a grande tragédia que espreitava a humanidade era o fosso cavado entre as alturas inovadoras do pensamento técnico e científico (com suas necessárias conseqüências filosóficas) e o pensamento "comum" do cotidiano dos grupos sociais. Uma das saídas possíveis dessa situação poderia ser exatamente o aproveitamento do jogo dialético entre humanidades e tecnicidade, bem com a politização e simultânea eliminação do caráter livresco da formação universitária através da prática laboratorial que traga os temas a serem tratados para o nível do imediato. Isto se evidencia como necessário tanto mais no estudo das Comunicações, onde os profissionais formados têm oportunidade de atuar diretamente sobre a sociedade num de seus setores mais sensíveis. Cabe destacar ainda que este projeto para a formação humanística, ao mesmo tempo em que mantém seu traço de oposição por excelência ao processo de alienação e reificação do homem, não afasta essa formação do resto da sociedade, como vem acontecendo com grande parte da formação universitária atual que acaba sendo uma formação para nada.

A AÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE COMUNICAÇÃO

(Notas para uma reflexão)

ANAMARIA FADUL

I. INTRODUÇÃO

Ao nos propormos a análise da ação pedagógica no campo da comunicação, gostaríamos de deixar claro, como o próprio título o indica, o caráter parcial e incompleto dessas considerações. Nessa decisão de divulgá-las resulta da constatação da necessidade de se incluir, nas discussões sobre o ensino da comunicação, essa problemática. A ausência desse debate tem se revelado uma constante em todos os congressos, seminários e encontros, destinados a repensar as questões da teoria, da pesquisa, dos currículos e da profissionalização no ensino da comunicação.

Portanto, essa questão, que hoje se apresenta no domínio da pura inconsciência, não poderia mais ser deixada de lado, como se representasse uma simples opção do professor com relação aos seus métodos de ensino, de acordo com suas inclinações pessoais. Já não se pode mais aceitar a separação entre a prática docente e a teoria que orienta essa prática. Conseqüentemente, a escolha de uma determinada prática pedagógica tem que ser fruto de uma reflexão, de forma a permitir ao professor um posicionamento frente a essa prática específica.

2. O DILEMA DO ENSINO NA COMUNICAÇÃO

Não é necessário muito esforço, para se perceber o impasse a que se chegou no ensino da comunicação. Às vezes, pensamos que se trata simplesmente de uma crise de conteúdo, isto é, não temos muito claro para nós mesmos qual deveria ser o conteúdo de uma certa disciplina, devido a seu caráter recente e à inexistência de teoria e pesquisa no setor. A crise, nesse caso, estaria restrita às escolas de comunicação, que, fundadas recentemente, não têm ainda uma tradição acadêmica. Sofreríamos, então, de uma espécie de crise de crescimento, facilmente afastada, com o seu gradativo desenvolvimento. Não se justificaria, portanto, nossa apreensão com relação ao problema, pois sua solução é questão de mais alguns anos e não dependeria de um envolvimento mais sério com o problema da educação.

Se por um lado não é mais possível, hoje, ignorar que a crise da educação é geral e atinge, com algumas especificidades, tanto os países desenvolvidos, como aqueles mais atrasados, por outro lado, o que distingue a crise das escolas de comunicação das outras instituições de ensino superior é que ela é mais visível e mais crítica, pelas razões já levantadas anteriormente.

Assim, não existem soluções mágicas e nem soluções importadas de outros setores mais tradicionais, como é o caso das faculdades de filosofia. A existência de sessenta e sete (67) escolas no país mostra a necessidade de se buscar uma solução específica para a situação, uma vez que esse fenômeno tem uma diminuição econômica, social, política e histórica no panorama do ensino superior no país, ainda não totalmente explorada.

Uma outra explicação para essa crise é a constatação do fracasso da formação humanística no curso básico. Essa justificativa permite escamotear os verdadeiros problemas, pois significaria assumir que ela não atinge o ciclo profissionalizante. A solução, portanto, seria ou transferir o encargo dessa formação, principalmente para as faculdades de filosofia, ou então transformar os cursos de comunicação em cursos de pós-graduação, escolhido pelo aluno depois de ter feito a graduação em qualquer outra área. Qualquer uma das soluções implica em supor por um lado que as outras escolas ou faculdades estariam cumprindo com seu verdadeiro papel social, quando, na realidade, todos sabemos, a crise do ensino das ciências humanas atinge até os setores já legitimados pela cultura acadêmica e, por outro lado, que o ensino profissionalizante revela-se adequado à realidade brasileira atual.

3. AS PRÁTICAS PROFISSIONAIS ESPECÍFICAS E A IDEOLOGIA DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Já se tornou um lugar comum, a idéia de que a reflexão pedagógica é um assunto para os especialistas da educação, o que justificaria o preconceito contra toda abordagem pedagógica, fora dos limites da pedagogia. Esse preconceito, embora apareça, também, em outras áreas, revela-se claramente no campo da comunicação, pois seu ensino está intimamente ligado às práticas profissionais específicas, como é o caso do jornalismo, cinema, rádio, televisão, publicidade, propaganda e relações públicas.

Qual o sentido de se discutir uma nova pedagogia, quando se deve ensinar uma prática específica e não uma teoria, como é o caso das disciplinas consideradas técnicas? Ensinar a fazer um jornal, a montar um filme, a fazer uma produção de TV, não é, antes de mais nada, transmitir um saber que pode ser mostrado na prática? Ao aluno seria atribuído o papel de repetir a prática do mestre e nunca o de ser o autor de uma nova prática, porque, nesse caso, o único critério de competência é aquele de saber fazer e não o de saber refletir sobre esse fazer. A ação pedagógica, nesse caso, situa-se dentro dos mesmos limites da indústria cultural, onde a repetição de modelos é a norma a ser seguida. A função do professor fica reduzida quase exclusivamente à função do técnico ou do profissional.

Da parte de professores e alunos, a expectativa é a mesma: um bom profissional será necessariamente um bom professor e formará, por sua vez, bons profissionais. Como se a única condição para a transmissão do saber fosse saber fazer aqui e agora, sem nenhuma possibilidade de transmitir alternativas para uma prática futura.

Embora condição necessária, o domínio de uma técnica não é condição suficiente. Essa forma de encarar o ensino nos cursos profissionalizantes manifesta, de forma muito clara, a ideologia da profissionalização, entendida aqui como uma ideologia da permanência do modelo.

Entender o ensino das técnicas como a simples transmissão de uma prática válida hoje, poderia levar a uma rápida superação desse ensino, pois a evolução tecnológica tornaria rapidamente obsoleta a prática atual. A única forma desse ensino manter-se atualizado seria transmitir ao aluno uma formação ao mesmo tempo teórica e prática, de forma a permitir, a esse aluno, a sua própria reciclagem frente às novas técnicas revolucionárias.

Assim, a necessidade de se pensar uma nova prática pedagógica não é exclusiva para os cursos básicos, mas é extensiva também aos cursos profissionalizantes.

4. POR UMA NOVA PEDAGOGIA

Segundo Freud, existem três coisas impossíveis: curar, governar e ensinar.¹ Como pensar nessas condições a ação pedagógica? Como superar essa impossibilidade? Em primeiro lugar, partindo da aceitação de que a própria educação se apresenta como um paradoxo, quando se propõe ensinar a não ensinável relação com a verdade. Em segundo lugar, recusando pensar a relação pedagógica tradicional como uma relação de poder. Poder do professor sobre o aluno, que se manifesta, ou através de seu discurso, ou através das normas e sanções da escola e da sociedade.

P. Bourdieu (entre outros) vai mostrar que não há necessidade de nenhum outro instrumento de poder na sala de aula, além do discurso do professor, porque “entre todas as técnicas de distanciamento que a instituição dota os seus agentes, a linguagem do magistério é o mais eficaz e a mais sutil: por oposição às distâncias inscritas no espaço ou garantidas pelo regulamento, a distância que as palavras criam parece nada dever à instituição”.² Já para M. Tragtenberg, “as práticas do ritualismo escolar, deveres, disciplinas, punições e recompensas, constituem o universo pedagógico. A escola realiza com êxito o processo de recalçamento de pontos de vista opostos aos hegemônicos e essa sujeição condiciona a inculcação”.³

A análise dessa impossibilidade da transmissão de um saber vai mostrar que o professor não é o dono de um saber e, portanto, não poderia transmiti-lo. Sua função estaria reduzida a um papel muito mais modesto, ou seja, de transmitir, não um saber definitivo, completo, e acabado, mas um desejo de saber. Aceitar a relação pedagógica como uma relação de doação significa considerar o aluno como um receptáculo vazio, que o professor, dono do conhecimento e conseqüentemente do poder, deve preencher até às bordas, com conhecimentos fragmentados e distantes das necessidades e anseios do aluno. O desejo só se transforma em ato, se e quando o aluno se transformara em sujeito do ato de saber.

Nessas condições, poderíamos mesmo pensar, que mais do que competência, o professor educa principalmente com o que ele é, sem

1. FREUD, S., citado por RUDINECO, E., *L'institution écatée*, p. 17.

2. BOURDIEU, P., *A Reprodução*, p. 5.

3. TRAGTENBERG, M., *Escola como organização complexa*, p. 5.

fazer caso do que sabe. Coloca-se dessa forma a possibilidade de se subverter a questão da competência profissional por aquela do desejo. Só então, a educação deixaria de ser uma empresa de destruição, e o ideal ensinado da norma deixaria de ter, por efeito geral, sujeitos adaptados. A escola poderia, assim, ser considerada como o lugar não fechado, que permitiria voltar contra a ideologia dominante, as armas da ideologia.

A possibilidade de uma nova pedagogia, portanto, está condicionada à necessidade de uma nova prática pedagógica, entendida como subversão do saber dominante. Nessas condições, seria possível pensar então não propriamente numa reformulação dessa atividade, mas sim numa atividade qualitativamente nova.

A relação pedagógica, entendida como uma relação ativa, onde o professor é sempre aluno e todo aluno, professor, não se esgota na escola, mas deve existir na sociedade como um todo. Como vai dizer Gramsci: “essa relação existe em toda sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação com outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército”.⁴ Entretanto, essa relação não é pensada como uma relação de igualdade recíproca, mas ao contrário, é identificada com a relação de hegemonia, entendida por Gramsci como capacidade de direção.⁵

Por outro lado, essa relação não poderia ser pensada só de um ponto de vista intelectual, mas tem que ser pensada como uma relação em que o professor não apenas sabe, mas compreende e sente, da mesma forma que o aluno não apenas sente, mas compreende e sabe. A partir dessa nova relação, é possível entender a afirmação de Gramsci: “se a relação entre intelectuais e povo, entre dirigente e dirigidos, entre governantes e governados, se estabelece graças a uma adesão orgânica, na qual o sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber (não de uma maneira mecânica mas vivencial), só então a relação é de representação, ocorrendo a troca de elementos individuais, entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, isto é, realiza-se a vida do conjunto, a única que é força social”.⁶

A crítica à transmissão do saber, entretanto, não esgota a questão do poder na educação, já que essa não pode ser pensada fora

4. GRAMSCI, A., *Concepção dialética da história*, p. 37.

5. GRAMSCI, A., *ob. cit.*, p. 37; sobre esse conceito ver L. GRUPPI, *O conceito de hegemonia em Gramsci*.

6. GRAMSCI, A., *ob. cit.*, pp. 138-139.

do domínio da sociedade e do estado. Mas, a partir daí, afirmar, como fazem alguns autores, que toda discussão sobre a relação professor-aluno é uma questão irrelevante, que não afeta em nada a possibilidade de uma prática pedagógica entendida como prática política, significa fazer uma análise da dominação e do poder na escola a partir de uma visão genérica.

Por exemplo, quando Moacir Gadotti diz que “as pedagogias não diretivas são reacionárias justamente pela sua forma (que é o seu conteúdo), pelo nivelamento do professor e do aluno em nome de uma falsa ‘identidade ontológica’”⁷, isso pressupõe que essa pedagogia se esgota na análise dessa relação, sem considerá-la como a reprodução de uma relação de poder existente na sociedade.

A necessidade de redefinir a relação pedagógica implica, por outro lado, em superar também o conceito tradicional do saber, que passa a ser entendido não mais a partir da divisão positivista do saber, que se manifesta na existência de disciplinas e departamentos estanques, mas a partir de uma dialetização do saber, que permitiria romper os limites entre as disciplinas e os departamentos.

5. PERSPECTIVAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Afastada a idéia de que é preciso “esperar a grande mudança social para depois operar a modificação da educação, acobertando-se numa pseudo teoria da dependência ou da representação social” que sempre funcionou até aqui como um “álibi para justificar a passividade e a inércia dos educadores e cientistas da educação”⁸, é possível pensar nas lutas travadas no campo da educação como um dos aspectos da luta política em seu conjunto. Essa luta poderá ser travada, a partir do momento em que se considerar como função da educação não o ensino do conformismo, da regra, da norma, mas da consciência do conflito.

Assim, compete ao educador apontar as contradições importantes, ao mostrar o caráter repressivo de sua própria prática, que poderia ser usada de forma alternativa, evidenciando assim que a forma pela qual ela estava sendo usada até então era repressiva. Entretanto, não é somente a realidade da dominação, da exploração que pode ser mostrada pela prática do professor, mas também a divisão do trabalho social que se manifesta em sua atividade. Assim, “se amanhã uma educação revolucionária for possível é apenas porque, hoje, no interior de uma educação conservadora e reacionária,

7. GADOTTI, Moacir, *Revisão Crítica...*, p. 14.

8. GADOTTI, M., *ob. cit.*, p. 15.

os elementos de uma nova educação, de uma outra educação libertadora, se formaram dentro de uma educação conservadora e reacionária. Essa mudança de um espaço dominado para um espaço dominante não se fará nem espontaneamente, nem de um momento para outro; por isso é necessário uma verdadeira pedagogia do conflito que evidencie as contradições, em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente de que historicamente é possível fazer, mas sem se omitir”.⁹

É dentro dessa perspectiva, que de certa forma implica na exploração de uma nova estratégia de mudança social, que seria possível pensar nas várias alternativas possíveis de fundar um novo projeto educacional para as escolas de comunicação. Pois, o engajamento dessas escolas na luta pela liberação está em função do papel, cada vez mais importante, que os meios de comunicação de massa vão adquirindo no capitalismo monopolista. Pensar, portanto, uma nova estratégia para os meios de comunicação nos países subdesenvolvidos revela-se uma função específica para essas escolas. Como pensar hoje uma mudança social sem o auxílio desses modernos meios de comunicação?

Um outro importante aspecto da ação pedagógica na escola de comunicação refere-se à necessidade de superar a dicotomia entre o curso básico e o curso profissionalizante. Isso implicaria em estabelecer um trânsito dialógico entre a generalização do curso básico e a especialização do curso profissionalizante. O curso básico, nessas condições, não poderia ser considerado como uma preparação para a especialização. Por outro lado, significa pensar a relação teoria e prática como uma relação dialética e não mecânica. Como vai dizer Gramsci, “a identificação da teoria e da prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional. Daí porque o problema da identidade de teoria e prática se coloque especialmente em determinados momentos históricos, os quais se chamam ‘de transição’, isto é, de mais rápido movimento de transformação, quando realmente as forças práticas desencadeadas demandam a sua justificação a fim de serem mais eficientes e expansivas, ou então se multiplicam os programas teóricos que demandam, também eles, a sua justificação realista, o que ocorre na medida em que demonstram a sua possibilidade de assimilação por movimentos práticos, que só assim se tornam mais práticos e reais”.¹⁰

Uma das possibilidades para se enfrentar esse hiato entre teoria e prática residiria na instauração de um projeto interdisciplinar, que

9. GADOTTI, M., *ob. cit.*, p. 15.

10. GRAMSCI, A., *ob. cit.*, pp. 51-52.

compreenderia tanto as disciplinas teóricas como as disciplinas práticas, na tentativa de se estabelecer um diálogo, uma verdadeira comunicação entre as disciplinas. Esse trabalho seria entendido como um trabalho de equipe, que permitiria romper, além dos limites das diferentes disciplinas, também a separação entre os departamentos.

Por outro lado, a separação entre teoria e prática também pode ser pensada em função da própria relação dessa escola com a sociedade. Mesmo dentro de uma concepção tradicional de Universidade, é possível buscar alternativas para essa dicotomia através da formulação de projetos que envolvam outros segmentos da sociedade, da possibilidade de participação dos diferentes sindicatos na organização dos cursos, da criação de órgãos laboratoriais em cima das necessidades dos diferentes movimentos sociais.

Um outro aspecto da dificuldade na superação da barreira entre o teórico e o prático aparece também na utilização de uma bibliografia estrangeira. Não se poderia aceitar nesse caso nenhuma espécie de xenofobia, pois acreditamos que a produção teórica no campo da comunicação no Brasil ainda não pode equiparar-se à produção dos países em que mais cedo se fizeram sentir as conseqüências do desenvolvimento dos meios tecnológicos de comunicação. Contudo, deve ficar claro para o estudante que a utilização desses textos tem que levar à compreensão da realidade dos meios num país subdesenvolvido. Não se poderia aceitar um curso de comunicação que não se propusesse como objetivo a formação de sujeitos com possibilidade de ação na sociedade brasileira. A Teoria da Comunicação, que deveria centrar a pesquisa nesse setor, não poderia ser pensada como uma Teoria Geral, válida para todos os homens e para todos os países, mas sim como uma teoria que permitisse entender o fenômeno da comunicação em nosso país. A utilização de autores estrangeiros deveria ser vista como a utilização de um instrumental que nos permitisse analisar a comunicação no Brasil.

Esperamos ter mostrado, com essa introdução ao problema da ação pedagógica nas escolas de comunicação, a necessidade de se continuar a estudar as alternativas para um ensino qualitativamente novo, como a única forma de se enfrentar a crise atual.

BIBLIOGRAFIA

BOURDIEU, P. e Passeron, J. C. — *A reprodução*, R. J., Liv. Francisco Alves Ed., 1975

ESCOUBAS, E. — “L'école chinoise et la transformation des repports sociaux, *Tel Quel*, n.º 61, Paris, Printemps, 1975.

- FREIRE, P. — *Pedagogia do oprimido*, R. J., Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, P. — *Educação como prática da liberdade*, R. J., Paz e Terra, 1978.
- GADOTTI, M. — “Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira” (Introdução a uma pedagogia do conflito), Campinas, *Educação e Sociedade*, FE-UNICAMP, n.º 1, Setembro, 1978.
- GRAMSCI, A. — *Concepção dialética da história*, R. J., Civilização Brasileira, 1978.
- GRUPPI, L. — *O conceito de hegemonia em Gramsci*, R. J., Graal, 1978.
- JAPIASSU, H. — *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, R. J., Imago, 1976.
- MACCIÖCCHI, M. A. — “La verité effective”, Paris, *Tel Quel*, n.º 70, Été 1977.
- PAUTRAT, B. — “Quelques excentricités pedagogico-philosophiques”. In Preph, *Qui a peur de la philosophie*, Paris, Flammarion, 1977.
- ROUDINESCO, E. — “L’institution éclatée”. In: *Pour une politique de la psychanalyse*, Paris, Maspero, 1977.
- SAVIANI, Dermeval. “Educação Brasileira: Problemas”, *Educação & Sociedade*, Cortez & Moraes, 1978, pp. 50-63.
- TRAGTENBERG, M. — “A escola como organização complexa”. In: *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*, S. Paulo, McGraw-Hill, 1976.
- VIEIRA, Evaldo Amaro. “Poder e Educação”, *Educação & Sociedade*, S. Paulo, 1978, pp. 93-95.

A QUESTÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA DE COMUNICAÇÃO

ANA MAE BARBOSA

A Comunicação, como área de estudos, com suas fronteiras pouco delimitadas, suscita uma verdadeira claustrofobia disciplinar. Os problemas da Comunicação requerem em geral a participação de várias áreas de conhecimento para seu estudo e solução. Alguns chegam a afirmar ter a Comunicação um contexto mas não um instrumental específico de análise, utilizando-se portanto do instrumental tomado de empréstimo à linguística, sociologia (ex: teorias de *mass media*), psicologia (ex: estudos sobre símbolos), antropologia (ex: estudos sobre cultura e linguagem), etc.

Para George Miller¹, a Comunicação seria não um campo definido de estudos mas um problema com o dom da ubiqüidade, que recebe e faz contribuições em todas as colunas da nomenclatura disciplinar.

Portanto, pela sua própria natureza, a Comunicação estimula uma combinação de diferentes conceitos originados em diferentes disciplinas.

1. George MILLER, "Problems of Communication" em *Daedalus*, 106, (Fall, 1977), pp. 113 e 114.

O estudo da Interdisciplinaridade como abordagem pedagógica é conseqüentemente central para o ensino da Comunicação. Pelo isomorfismo organizacional, a interdisciplinaridade deve ser o meio através do qual se elaborem os currículos e a práxis pedagógica da Comunicação.

Aliás, uma reflexão acerca do conceito de Interdisciplinaridade e seu substrato epistemológico é fundamental para se entender a educação brasileira contemporânea e não só o ensino da Comunicação. Como sabemos, a última reforma dos currículos de 1.º e 2.º graus (1971) e os ciclos básicos dos currículos mínimos de universitários foram e vêm sendo organizados com bases em variantes ou interpretações errôneas do princípio da Interdisciplinaridade. Eu diria que estes currículos representam contrafações do processo de Interdisciplinaridade. Por exemplo: a *polivalência* instituída pela Reforma de 1971 traduz a Interdisciplinaridade em termos de restaurante de prato feito. O professor organiza o conhecimento de diversas áreas na sua própria cabeça e passa esta organização para o aluno. Em algumas áreas, como a Educação Artística, o problema é crucial. O professor tem que dominar não só conteúdos diversos, mas principalmente três diferentes linguagens, suas manifestações e materiais de representação em curso de apenas dois anos, e ensinar teatro, artes plásticas e música, conjuntamente a alunos que terão de deglutir como Arte uma mistura mal cozinhada pelo próprio professor.

Interdisciplinaridade é trabalho de várias cabeças, trabalho de equipe.

Não podemos fazer de nossos professores pessoas Renascentistas, em pleno século XX. Dada a complexidade do conhecimento, a tendência da pedagogia no Brasil tem sido simplificar, transformando as complexas relações do saber em meras generalidades.

Esta simplificação é instrumento ideológico porque desestimulando a reflexão do aluno torna-o facilmente manipulável.

Por outro lado, os ciclos básicos dos currículos mínimos, nestes incluindo o de Comunicação, podem ser considerados quando muito multidisciplinares, isto é, uma gama de "disciplinas propostas simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas"² ou fazendo-o de uma maneira tão vaga e tão genérica que não possibilita que se estabeleça entre elas, na prática, um sistema de cooperação. Mas tenta-se justificar estes currículos como esforço Interdisciplinar.

2. Hilton JAPIASSU, *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*, Rio de Janeiro, Imago Editora Ltda., 1976, p. 73.

SIGNIFICAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE

O próprio termo sugere, como diz Gombrich, a existência de disciplinas em separado, autônomas, que se pretende interrelacionar, estendendo fronteiras, sobrepondo contextos, explorando faixas intermediárias.

Historicamente podemos apontar como fundamento da interdisciplinaridade a idéia de totalidade, paulatinamente substituída pela idéia da integração do conhecimento.

Interrelacionar as diversas disciplinas para atingir a compreensão orgânica do conhecimento ou abarcar a globalidade do conhecimento foi uma intenção educacional defendida primeiramente pelas teorias humanísticas da educação. Para algumas destas teorias, sendo o homem um ser total, global, deveria ser conduzido à busca do conhecimento total, global, do universo. Posteriormente também alguns behavioristas defenderam esta idéia de procura e transmissão globalizada do conhecimento porque esta globalização corresponderia à simplificação do meio ambiente, recomendável para sua mais fácil manipulação, no sentido de conduzir o comportamento humano.

Modernamente, o conceito de Interdisciplinaridade vem se identificando cada vez mais com a idéia de integração. Esta idéia de integração no campo da Educação vai muito além da proposta de relacionamento entre disciplinas. Fala-se constantemente nos textos de Educação em integração, razão e emoção; teoria e prática; indivíduo e sociedade; conhecimento factual e experiência; e até em integração interinstitucional.

A identificação da interdisciplinaridade com o conceito de integração se consolidou principalmente diante da existência de que uma coisa pode ser um todo e não ser integrada e que algumas coisas podem ser integradas e não serem um todo.

Demitiu-se, então, a idéia de totalidade como articuladora da interdisciplinaridade, a qual passou a ser classificada como idealista.

Podemos afirmar que a função da Interdisciplinaridade não é comunicar ao indivíduo uma visão integrada de todo o conhecimento, mas desenvolver nele um processo de pensamento que o torne capaz de, frente a novos objetos de conhecimento, buscar uma nova síntese.

Neste sentido, a integração do conhecimento será sempre tentativa, nunca terminal, e o método analítico-sintético, portanto, o eixo em torno do qual a Interdisciplinaridade se realiza.

A educação tecnológica dicotomizou o método analítico-sintético de investigação, privilegiando a análise por ser a forma adequada

para explorar verticalmente o conhecimento, axioma tecnológico. Se é verdade que somente com esta verticalidade se pode alcançar a necessária competência funcional, é também verdade que o ensino que se exclusiviza na verticalidade atomiza o universo cognitivo.

Entretanto, contraditoriamente, a tecnologia que reforçou o modelo dos estudos fragmentados, por resultarem em aprofundamento, contribui de tal maneira para a complexidade da sociedade que os problemas desta complexa sociedade resultante requerem necessariamente soluções interdisciplinares. Basta lembrar o problema de produção e conservação de energia, cuja solução exige a coparticipação de engenheiros, físicos, economistas, sociólogos, arquitetos, psicólogos sociais etc.

A Interdisciplinaridade portanto tem como função integrar a colcha de retalhos de competências altamente desenvolvidas e de interesses diversificados e muitas vezes antagônicos.

Esta integração é uma organização que tem lugar na mente do aluno, provocada pela forma como o conhecimento lhe é apresentado. O veículo mais adequado seria uma espécie de tessitura dos diferentes campos disciplinares através da busca da síntese.³

Há quatro diferentes sentidos metodológicos de síntese:

1. *Sentido reconstrutivo* — a uma análise se seguem uma síntese para restabelecer o todo.
2. *Sentido judicativo* — correspondente às categorias kantianas.
3. *Sentido transformador* — a uma análise se segue uma síntese que representa um avanço qualitativo.
4. *Sentido cultural* — quadro sinóptico cultural de uma época ou de um campo de estudos.

É cada vez mais evidente que o processo de incorporação entre disciplinas ou entre diferentes especialidades de uma disciplina deve ter o caráter de síntese transformadora. Quais as condições epistemológicas para que esta síntese transformadora se realize, é o que procurarei analisar mais adiante.

Contudo, a Interdisciplinaridade tem sido identificada com o sentido cultural da síntese. Este sentido presidiu um dos movimentos interdisciplinares mais importantes do século XX, o Movimento pela Unidade da Ciência. Dele fizeram parte na década de 20, Otto Neurath, Einstein, Rudolf Carnap, Otto Frank, John Dewey, Bertrand Russell.

3. Geraldo HOLTON, "Introduction", em *Daedalus*, 106 (Fall, 1977), p. XIII.

A idéia era produzir uma sinopse geral dos avanços científicos, relacionando de tal forma as pesquisas que este relacionamento resultasse em uma visão unificada do mundo. Chegaram a completar apenas dois volumes dos 36 projetados para a Enciclopédia de Ciência Unificada, o projeto mais ambicioso do grupo.⁴

Foi Oppenheimer, segundo Gerald Holton, que provocou o fim do sonho do Movimento da Unidade da Ciência, quando em um de seus pronunciamentos públicos afirmou:

“Eu penso que ela (a unidade da cultura) não pode ser uma unidade arquitetônica na qual há uma sala central para a qual todos se dirigem, uma sala central que é o repositório do conhecimento do mundo... Não podemos ter um ao outro para jantar. Nós, uns com os outros, através de nossas conversas, podemos criar, não uma arquitetura global mas uma imensa e intrincada rede de intimidade, iluminação e entendimento.”⁵

Desmentindo a possibilidade de uma síntese cultural em larga escala e de uma visão unificada do mundo científico, Oppenheimer entretanto propõe uma integratividade, ou melhor, a integração como processo centrado na intercomunicação dos sujeitos cognoscentes em vez da busca de um objeto integrado ou síntese unificada do conhecimento.

Esta síntese em larga escala é impossível, quer seja dentro do indivíduo, quer seja entre os vários campos da aprendizagem. Em compensação é cada vez maior a evidência de que a porção de conhecimento que cada um pode abraçar é insignificante diante da realidade a ser conhecida. É imprescindível a aproximação de um pesquisador com a pesquisa dos outros para se restabelecer uma espécie de “comunidade de aprendizagem” que leve ao “conhecimento ecumênico do mundo”.

Em vez do objetivo de unificação, podemos dizer que a síntese interdisciplinar visa à complementaridade entre generalização e especialização.

A especialização freqüentemente lamentada é um fenômeno de necessidade. Esta particularização ou individualização do conhecimento é alienante e desumanizante se reforçada com exclusividade ou predominância.

Ela deve representar apenas um aspecto do conhecimento, o aspecto analítico. Para que o ensino corresponda ao natural processo

4. Informação fornecida por Gerald HOLTON, *op. cit.*, p. VI.

5. Citado por Gerald HOLTON, *op. cit.*, p. VI.

de aquisição de conhecimento, este aspecto analítico deve se consolidar na busca da complementaridade sintética que Gerald Holton chama de "incorporação funcional".

O princípio da incorporação funcional baseia-se na idéia de que a realidade é orientada em direção à resolução de problemas e não por uma divisão disciplinar do conhecimento.

Esta incorporação funcional será uma espécie de síntese, entre diferentes campos ou específicos aspectos de um campo, que signifique resposta a um problema.

A síntese interdisciplinar tem fracassado porque tem pretendido ser estrutural, formal ou meramente conteudística, em lugar de funcional.

O segmento dos estudos básicos, dos nossos currículos mínimos, por exemplo, representa uma tentativa de organizar o ensino com base na busca da natureza comum das disciplinas, um enfoque estrutural, quando deveria, para ser operativo, se organizar em torno de problemas reais a solucionar.

A incorporação funcional das disciplinas se daria em virtude da necessidade de resolver o problema.

O processo de incorporação funcional representa uma forma de integrar as disciplinas através do conhecimento, experiência e organização de pensamento.

Vencendo a barreira da federalização de nossos currículos, há inúmeras experiências ditas interdisciplinares por incorporação funcional em nossas Escolas de Comunicações.

Um exemplo são as agências de Publicidade e Propaganda, os jornais-laboratórios e as agências de Relações Públicas que funcionam como curso nas Escolas de Comunicações.

Poderemos configurá-los como experiências interdisciplinares?

Para que haja interdisciplinaridade é necessário apenas o concurso de várias disciplinas para a resolução de um problema?

A maior parte das tentativas de cursos organizados em torno de Agências e Jornais compreendem a justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico, agrupadas por força do problema (às vezes artificialmente criado) a resolver (exemplo: fazer um jornal, uma campanha publicitária para um produto etc.).

A relação entre estas disciplinas se torna aparente, mas os diversos níveis de cooperação não são conscientizados ou dialetizados

pelos participantes. Trata-se apenas de um agrupamento intencional de disciplinas onde as diversas contribuições são feitas em função de uma superestrutura, em geral autoritária, uma vez que aos participantes não é dado sequer selecionar o problema em torno do qual vão trabalhar conjuntamente. Suas contribuições são manipuladas por terceiros (que representam esta superestrutura), que encaixam as contribuições umas nas outras, fazendo cortes ou acréscimos, arbitrariamente, como jogo de armar.

Os participantes permanecem em geral sem conhecer a contribuição dos outros, ou apenas chegam a conhecê-las na sua forma acabada, ou ainda lhes é dado conhecer somente aquela contribuição situada na zona conflitante de suas especialidades.

É um sistema de cooperação sem intercoordenação que pode ser classificada como pluridisciplinar, mas nunca como interdisciplinar.⁶ "A interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um projeto específico da pesquisa"⁷ ou da busca da resolução de um problema significante.

Inúmeros fatores concorrem para a efetivação de um projeto interdisciplinar. Hugh Petrie⁸ analisa algumas condições essenciais para o sucesso interdisciplinar. Segundo ele, os fatores epistemológicos são os mais importantes, mas fatores não epistemológicos também concorrem para delinear o perfil da participação interdisciplinar.

Entre as considerações não epistemológicas, ele inclui a necessidade de identificação da idéia dominante. Isto é, deve haver reconhecimento claro da idéia ou problema que servirá de foco central para o trabalho. Não só a idéia deve ser percebida por todos os participantes, mas também considerada de interesse por todos. A necessidade de alcançar um resultado, chegar ao fim do projeto ou pesquisa, ou ainda de chegar a formular respostas para o problema escolhido também é crucial. Sem isto não chegaremos a uma síntese transformadora.

Refere-se ainda Petrie a fatores psicológicos e outras características dos participantes. Por exemplo, segundo ele em primeiro lugar cada participante deve ter alto grau de competência e segurança em seu campo. Ao mesmo tempo entretanto deve ter gosto pela aven-

6. Para distinções mais precisas entre interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e multidisciplinaridade, ver Hilton JAPIASSU, *op. cit.*, pp 39-90.

7. Hilton JAPIASSU, *op. cit.*, p. 74.

8. Hugh PETRIE, "Do You See What I See? The Epistemology of Interdisciplinary Inquiry", em *Educational Researcher*, fevereiro, 1976.

tura cognitiva, sentindo-se à vontade no desconhecido e infamiliar. Em terceiro lugar, deve ter um interesse amplo pelo conhecimento, isto é, pelo menos reconhecer a importância de outros campos de estudo além do seu.

Um entrave à Interdisciplinaridade em nosso meio vem sendo o narcisismo de alguns de nossos *scholars* que lutam para demonstrar a importância de seu campo de estudos acima de outros.

Na escola de Comunicações e Artes da USP e na Fundação Armando Alvares Penteado, é muito comum esta disputa entre os próprios alunos. Por exemplo, os de jornalismo, baseados na idéia de que seu campo de estudos é mais importante, pretendem demonstrar sua superioridade sobre os alunos de Publicidade e Propaganda, e estes por sua vez, procuram se demonstrar superiores aos de Artes Plásticas, numa disputa paroquial que entrava a interdisciplinaridade até do ponto de vista operacional, uma vez que o uso de laboratórios, em muitos casos, termina por obedecer a esta hierarquia artificialmente construída.

Dos fatores epistemológicos da Interdisciplinaridade Petrie destaca, como o mais abrangente, a necessidade de que cada participante tenha um conhecimento interpretativo das outras disciplinas. Isto significa, portanto, que cada participante da aventura interdisciplinar deverá ter o conhecimento tácito de todas as áreas de estudos envolvidos no projeto, além do conhecimento focal da disciplina de sua específica competência.

A distinção entre conhecimento focal e conhecimento tácito é feita por Michael Polanyi, cujo livro *Personal Knowledge* me parece ser um texto que deveria ser lido, pensado e discutido por todos aqueles que se interessam por interdisciplinaridade como processo de aprendizagem.

A diferença entre o conhecimento focal e o conhecimento tácito pode ser exemplificada de uma forma simplificadora, através de uma redução analógica às relações figura e fundo no ato da percepção.

Observando-se um desenho, a figura percebida equivale ao conhecimento focal e o fundo ao conhecimento tácito. Este contribui para a configuração do conhecimento focal. É, entretanto, uma espécie de percepção subsidiária de uma situação não observada em si mesma, porém usada como instrumento ou indício na ativa compreensão de um objeto.

O uso replicativo e o uso aplicativo do conhecimento, comuns à ação especializada, exigem o prévio conhecimento focal da disciplina. O uso interpretativo do conhecimento necessário à ação inter-

de todas as disciplinas

interdisciplinaridade se
das disciplinas impli-

sistema global e o aparato

mentos, os conceitos
as categorias obser-
dos termos utiliza-

categorias observáveis e
cada disciplina são
interdisciplinar.

usem o mesmo termo
exemplo, em episte-
significação ativa de
em uma significação
ante que os sujeitos
das diferenças de
disciplinas.

disciplinas, olhando
coisas. Isto pode
visual, usando-se
da mulher jovem

nte uma jovem de
colar da jovem é

ção, o especialista
especialista de outra

de conhecimento:
para outro contexto

ocasião do uso da

do conhecimento

é foco da interpre-

tura cognitiva, sentindo-se à vontade no desconhecido e infamiliar. Em terceiro lugar, deve ter um interesse amplo pelo conhecimento, isto é, pelo menos reconhecer a importância de outros campos de estudo além do seu.

Um entrave à Interdisciplinaridade em nosso meio vem sendo o narcisismo de alguns de nossos *scholars* que lutam para demonstrar a importância de seu campo de estudos acima de outros.

Na escola de Comunicações e Artes da USP e na Fundação Armando Alvares Penteado, é muito comum esta disputa entre os próprios alunos. Por exemplo, os de jornalismo, baseados na idéia de que seu campo de estudos é mais importante, pretendem demonstrar sua superioridade sobre os alunos de Publicidade e Propaganda, e estes por sua vez, procuram se demonstrar superiores aos de Artes Plásticas, numa disputa paroquial que entrava a interdisciplinaridade até do ponto de vista operacional, uma vez que o uso de laboratórios, em muitos casos, termina por obedecer a esta hierarquia artificialmente construída.

Dos fatores epistemológicos da Interdisciplinaridade Petrie destaca, como o mais abrangente, a necessidade de que cada participante tenha um conhecimento interpretativo das outras disciplinas. Isto significa, portanto, que cada participante da aventura interdisciplinar deverá ter o conhecimento tácito de todas as áreas de estudos envolvidos no projeto, além do conhecimento focal da disciplina de sua específica competência.

A distinção entre conhecimento focal e conhecimento tácito é feita por Michael Polanyi, cujo livro *Personal Knowledge* me parece ser um texto que deveria ser lido, pensado e discutido por todos aqueles que se interessam por interdisciplinaridade como processo de aprendizagem.

A diferença entre o conhecimento focal e o conhecimento tácito pode ser exemplificada de uma forma simplificadora, através de uma redução analógica às relações figura e fundo no ato da percepção.

Observando-se um desenho, a figura percebida equivale ao conhecimento focal e o fundo ao conhecimento tácito. Este contribui para a configuração do conhecimento focal. É, entretanto, uma espécie de percepção subsidiária de uma situação não observada em si mesma, porém usada como instrumento ou indício na ativa compreensão de um objeto.

O uso replicativo e o uso aplicativo do conhecimento, comuns à ação especializada, exigem o prévio conhecimento focal da disciplina. O uso interpretativo do conhecimento necessário à ação inter-

disciplinar exige apenas o conhecimento tácito de todas as disciplinas em colaboração.⁹

Este conhecimento tácito no caso da interdisciplinaridade se objetiva no conhecimento dos mapas cognitivos das disciplinas implicadas no projeto.

Por mapa cognitivo entendemos o paradigma global e o aparato perceptual usado por uma disciplina.

O mapa cognitivo inclui, entre outros elementos, os conceitos básicos da disciplina, os métodos de pesquisa, as categorias observáveis, as representações técnicas, a significação dos termos utilizados etc.

Petrie afirma que o conhecimento das categorias observáveis e o conhecimento da significação dos termos de cada disciplina são absolutamente indispensáveis em uma ação interdisciplinar.

É muito comum que diferentes disciplinas usem o mesmo termo lingüístico para significar coisas diferentes. Por exemplo, em epistemologia genética o termo acomodação tem uma significação ativa de tramitação, enquanto que em ciências sociais tem uma significação passiva de concordância ou aceitação. É importante que os sujeitos interdisciplinares tenham uma consciência clara das diferenças de significado dos termos usados pelas diferentes disciplinas.

Por outro lado, é comum que diferentes disciplinas, olhando para o mesmo fato ou objeto, observem diferentes coisas. Isto pode ser exemplificado novamente através da percepção visual, usando-se uma figura muito divulgada pela Gestalt, aquela da mulher jovem mulher velha.

Uns, olhando esta figura, percebem inicialmente uma jovem de perfil e outros uma velha de queixo pontudo. O colar da jovem é a boca da velha.

Tomando esta figura como objeto de observação, o especialista de uma disciplina poderá se referir à mulher e o especialista de outra

9. Harry S. BROUDY distingue quatro diferentes usos de conhecimento:

1. *Uso associativo* — transferência do conhecimento para outro contexto por associação.

2. *Uso reprodutivo* — repete o conhecimento na ocasião do uso da mesma forma que foi aprendido.

3. *Uso aplicativo* — quando se faz alguma coisa à luz do conhecimento teoricamente adquirido.

4. *Uso interpretativo* — quando a situação de uso é foco da interpretação.

Apud Hugh PETRIE, *op. cit.*, p. 12.



disciplina, levado pelas categorias de observação de sua área, entender que ele está se referindo à moça, mas o primeiro orientado por diferentes categorias de observação poderá estar mencionando a velha.

Minha disciplina, pelo aparato percentual empregado, pode me permitir ver na figura a moça, enquanto outra disciplina interpreta a mesma figura como uma mulher velha.

Dois estudiosos de diferentes campos podem estar falando da mulher por muito tempo sem perceber que estão falando de coisas diferentes.

Como diz Petrie “somente quando você vê o que eu vejo, o trabalho interdisciplinar tem uma chance de ser bem sucedido”.¹⁰

Uma tradução dos princípios de uma área para outra área seria um mero uso associativo do conhecimento, mas não interdisciplinaridade. Temos que entender pelo menos os termos chaves e as formas de observação de cada disciplina no seu próprio contexto para que se possa trabalhar interdisciplinarmente.

Milton Yinger compara o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Diz ele: “Para muitos *scholars*, há pouco tempo atrás, o trabalho de outras disciplinas era ‘não linguagem’. Outros *scholars* reconhe-

10. Hugh PETRIE, *op. cit.*, p. 14.

ceram a existência de disciplinas afins mesmo sem as entender e sem as julgar particularmente interessantes. Eram 'grego' para eles, mas eram uma linguagem. Recentemente cresceu o número dos que podem falar e ler uma ou mais línguas estrangeiras, embora com forte sotaque e com a tendência de traduzir as palavras em sua própria língua para compreensão.

Somente agora estamos começando a encontrar pessoas que podem realmente pensar em termos interdisciplinares, portanto sem necessidade de tradução".¹¹

Entre nós, embora seja grande o entusiasmo pela interdisciplinaridade como forma de entendimento íntegro da ciência e da natureza humana, ao nível da ação, ainda não ultrapassamos a barreira da tradutibilidade. Mas, não está longe o dia em que possamos "realmente pensar em termos interdisciplinares", dominando uma estrutura mais complexa de questões essenciais para explicar o fenômeno da comunicação.

BIBLIOGRAFIA

- AIKEN, Henry David, *The Predicament of the University*, Bloomington Indiana Univ. Press, 1971.
Capítulo 8 — "The American University: Part II; What is a Liberal Education?", pp. 138-139.
Capítulo 12 — "Analytical Philosophy and Educational Development", pp. 219-237.
- BROOKS, D. A., "The Concept of Integration", Tese de doutoramento. University of Pennsylvania, 1942.
- BUCHLER, Justus, *Toward a General Theory of Human Judgment*, New York, Columbia Univ. Press.
Capítulo 3 — "Compulsion", pp. 58-89.
Capítulo 5 — "Perspective", pp. 113-139.
Capítulo 6 — "Validation", pp. 140-168.
- BUCHLER, Justus, *The Concept of Method*. New York, Columbia Univ. Press.
- DAEDALUS, "Discoveries and Interpretations, Studies in Contemporary Scholarship", volumes I e II, 105 (Summer 1977) e 106 (Fall 1977).

11. Citação retirada do material xerografado fornecido no curso *Doctoral Colloquium*, 1977, Boston University, ministrado pelo Prof. Dr. Victor Kestenbaum.

- DEWEY, John, "Existence as Precarious and Stable", in John McDermott (ed.), *The Philosophy of John Dewey*, New York, G. P. Putnam Son, 1973, pp. 277-300.
- DRESSEL, Paul, (ed) *The Integration of Educational Experience*, Chicago, The University of Chicago Press, 1958. (The fifth-seventh year book of the National Society for the Study of Education).
- DAVIS, Murray S., "That's Interesting", em *Philosophy of the Social Sciences*, 1 (1971).
- FOUCAULT, Michael, *A arqueologia do saber*, Petrópolis, Editora Vozes.
- HASKELL, Thomas, "Professionalization as Cultural Reform", in *Humanities in Society*, 1, (Spring 1978).
- JAPIASSU, Hilton, *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*, Rio de Janeiro, Imago Editora Ltda., 1976.
- MORGAN, George W., *The Human Predicament: Dissolution and Wholenesse*, Providence, Brown Univ. Press, 1969.
- MARTIN, William Oliver, *The Order and Integration as Knowledge*, Ann Arbor, Michigan: Univ of Michigan Press, 1957.
- OCDE-CERI, *L'Interdisciplinarité: Problemes d'enseignement et de recherche dans les universités*, Paris, 1972.
- PETRIE, Hugh G., "Do You See What I See? The Epistemology of Interdisciplinary Inquiry", em *Educational Researcher* (fevereiro, 1976).
- PHENIX, Philip H., *Realms of Meaning*, New York, Mc Graw Hill Book Comp.
- Capítulo 2 — "Human Nature", pp. 17-29.
- Capítulo 3 — "Meaningfulness and Modern Man", pp. 30-38.
- Capítulo 4 — "The search for Meaning", pp. 39-49.
- Capítulo 25 — "The Uses of the Disciplines", pp. 311-321.
- Capítulo 26 — "Representative Ideas", pp. 322-331.
- Capítulo 27 — "Methods of Inquiry", pp. 332-341.
- Capítulo 28 — "The appeal to Imagination", pp. 342-351.
- POLANYI, Michael, *Personal Knowledge Towards a Post — Critical Philosophy*, Urbana, Ill., The Univ. of Chicago Press, 1958.
- SCHWAB, J. J., "The Practical: A language for Curriculum", *School Review*, 78, (novembro, 1969).

- SCHWAB, J. J., "The Practical: Arts of the Eclectic", *School Review*, 79 (agosto, 1971).
- SCHWAB, J.J., "The Pratical 3: Translation into Curriculum", *School Review*, 81 (agosto, 1973).
- SCHIELDS, Allan, "Unity or E Uno Plures" in Ralph A. Smith (ed), *Aesthetic Concepts and Education*, Urbana Ill, University of Chicago Press, 1970.
- TURIN, J. J., "Is Closer Integration an Answer to Crowded Curricula?", *Journal of Hhigrer Education*, 26 (maio, 1955).
- WALTON, "A Confusion of Contexts: The Interdisciplinary Study of Education", *Educational Theory*, 24 (Summer 1974).
- Devo ao Prof. Dr. Victor Kesteubaum, da Universidade de Boston, outras sugestões (xerox) para leitura acerca de interdisciplinaridade das quais não tenho uma informação bibliográfica completa. Vale citar, entretanto.
- DOOLEY, Patric Kioran — "Humanism as a Unifying Theme in James Philosophy", em *Progmatism as Humanism: The Philosophy of William James*.
- FINGARETTE, Herbert, "Insight and Integration: Meaning and Being, in *The Self in Transformation: Psychoanalyses Philosophy and the Life of the Spirit*.
- LERNER, Daniel, *Parts and Wholes*;
- SCHWAB, J. J., *College Curriculum and Student Protest*;
- ALFRED Schutz, "On Multiple Realities", in *Collected Papers I*;
- MILTON, Yinger, *Toward a Field Theory of Behavior*;
- RICHARD, M. Zaner, *The Way of Phenomenology: Criticisms a Philosophical Discipline*.



O NOVO
CURRÍCULO DE COMUNICAÇÃO:
DADOS E DOCUMENTOS



A PROPOSTA DA ABEPEC

1. ANTECEDENTES

1.1. Regulamentação — O ensino de Comunicação Social em nível superior, no Brasil, decorreu do decreto-lei 5480, de 13-05-1943. Esse decreto, que implantou o ensino de Comunicação apenas em Jornalismo Impresso, atendeu a uma velha aspiração dos jornalistas, reivindicada desde o início do século.

Os primeiros cursos tiveram vários currículos, mas, após a instalação do Conselho Federal de Educação, coube a este fixar a duração e o currículo mínimo dos novos cursos, o que ocorreu através dos pareceres ns. 323/62, 984/65 e 631/69.

1.2. Crescimento — Nos primeiros vinte e cinco anos, o crescimento dos cursos foi pequeno, tendo sido instaladas poucas escolas. Na década de 60, principalmente a partir de 1968, o crescimento se acelera. Até 1968, o número de cursos em funcionamento no país era de 20. Em 1972, esse número eleva-se a 46. Os cursos encontram-se concentrados nas regiões de São Paulo, Estado do Rio e Minas Gerais. Com exceção de sete Estados, todos os outros possuem cursos de Comunicação Social, oferecendo, na sua maioria, duas ou mais habilitações.

Segundo levantamento recente feito pela ABEPEC, existiriam no país 56 cursos.

1.3. Evolução — Tendo em vista as características predominantes em diferentes momentos de sua evolução, distinguem-se três fases no ensino de Comunicação Social:

Clássico-humanística: Vai do início dos cursos até a segunda metade da década de 60. Caracteriza-se pela predominância de uma orientação europeia clássica. Restringindo-se quase exclusivamente ao ensino do Jornalismo gráfico, as escolas analisam essa atividade sob os aspectos literário, ético-jurídico e histórico. Não dispondo de equipamento e de laboratórios, os cursos dão pouca ênfase ao treinamento técnico indispensável ao manejo dos meios de comunicação. Tendem a desaparecer os vestígios dessa fase no ensino de Comunicação.

Científico-técnica: Inicia-se na primeira metade da década de 60 e consolida-se no final da mesma década, legitimada pelo parecer 631, que implantou o currículo em vigor. Caracteriza-se pela introdução nos cursos de uma orientação calcada no modelo norte-americano de ensino de Comunicação. A ênfase recai no tratamento científico-empírico e técnico do fenômeno da Comunicação. A nível de currículo são introduzidas matérias que visam ensinar os fundamentos psicológicos, sociológicos e antropológicos da Comunicação e técnicas de pesquisa (entre as quais as da análise de conteúdo) de base quantitativa. O modelo utilizado para descrever o processo da Comunicação é a proposta original, porém formalista, do *Quem diz o que, através de que canal, a quem e com que efeitos*, de Harold D. Lasswell.

Introduz-se no currículo um maior número de disciplinas técnicas. Esse fato, aliado a outro — o recrutamento de professores no mercado de profissionais de Comunicação —, produz nos cursos um movimento pela aquisição e implantação de laboratórios e equipamentos que permitam melhor treinamento técnico. O ensino assume, então, uma conotação pragmática.

Nesta fase alarga-se o campo do ensino da Comunicação. O currículo implantado em 1969, sensível às demandas impostas pelo crescimento das atividades econômico-industriais, criou habilitações em Relações Públicas, Publicidade e Propaganda e em Editoração. Conservou, no entanto, uma orientação “gutemberguiana”, conferindo excessivo peso às matérias destinadas à preparação de profissionais para veículos impressos.

Crítico-reflexiva: Depois do acelerado crescimento da década anterior e do começo da atual, o sistema de ensino de Comunicação entra num ritmo de crescimento moderado. Embora ainda sofram as consequências da expansão explosiva do período anterior, como falta de professores qualificados, desorganização administrativa, baixo nível de ensino e deficiência de equipamentos e laboratórios, as escolas começam a adquirir as condições de tranquilidade necessárias ao desenvolvimento da reflexão. Ao lado da preocupação com a eficiência ainda não atingida do treinamento profissional, desenvolve-se, com efeito, o nível da reflexão teórica. Tendo a Comunicação social perdido o caráter de novidade, ou de *moda*, pode-se, agora, graças à experiência adquirida pelas escolas e pelo surgimento dos primeiros cursos de pós-graduação em nível de Mestrado, avaliar o seu correto significado e importância dentro

da sociedade. É forçoso reconhecer tratar-se de tendência que irá se acentuar nos próximos anos. Mas, a rigor, não se pode falar ainda em preocupação teórica para grande parte do sistema de ensino, que continua a consumir suas melhores energias no esforço de aquisição de condições mínimas de funcionamento.

1.4. *Justificativa* — A decisão do Conselho Federal de Educação de reformular o currículo mínimo visou a atender solicitações de setores ligados ao ensino e ao exercício profissional de atividades de Comunicações. Em várias ocasiões, nos últimos anos, entidades de classe, escolas, profissionais, professores e estudantes manifestaram seu descontentamento em relação ao currículo em vigor. Embora reconhecendo que o currículo é apenas um dos instrumentos para a execução de uma política de ensino, verificou-se que modificações são necessárias. Argumenta-se que há:

- a) Excessivo peso dado no atual currículo às matérias de Jornalismo.
- b) Excessivo número de matérias introdutórias no ciclo básico.
- c) Reduzido número de habilitações — Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Editoração — que não mais retrata a realidade do sistema de comunicação no país, dentro do qual se desenvolveram e adquiriram importância outras atividades de comunicação, como as de cinema, rádio, televisão, entre outras.
- d) Estabelecimento, pelo Governo, de uma política de pós-graduação (existem cursos ao nível de Mestrado em Comunicação no Rio, em Brasília e em São Paulo). Essa nova realidade conduz à reformulação dos cursos de graduação, perdendo estes o seu caráter terminal.
- e) Necessidade de reorientar o ensino para a realidade da comunicação no Brasil. Uma vez que essa realidade possui características próprias, somente através de seu estudo e compreensão poder-se-á chegar à proposição de soluções adequadas para os problemas.

Decidida pelo Conselho Federal de Educação a reformulação do currículo mínimo, foi nomeado relator o Conselheiro Benedito de Paula Bittencourt. Durante a realização do Seminário Nacional sobre Estrutura do Ensino de Comunicação, promovido pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa da Comunicação (ABEPEC), de 26 a 30 de outubro de 1975, em Águas de São Pedro, São Paulo, aquele conselheiro convidou a Associação para elaborar anteprojeto de novo currículo mínimo. Para tanto, com o apoio do Prof. Edson Machado de Sousa, Diretor do Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura, a ABEPEC reuniu, no período de 27 a 31 de maio de 1976, em Brasília, um grupo de especialistas selecionados conforme os seguintes critérios: 1. representação das regiões onde o ensino de Comunicação adquiriu maior importância; 2. representação das diversas áreas de estudos.

O grupo ficou assim constituído:

- Prof. José Salomão David Amorim — Presidente da ABEPEC
Prof. Eduardo Diatay Bezerra de Menezes — Universidade Federal do Ceará
Prof. Francisco Henrique Diana de Araujo — Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Rio Grande do Sul
Prof. José Tavares de Barros — Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Nelly de Camargo — Universidade de São Paulo
Prof. Othon Fernando Jambeiro Barbosa — Universidade Federal da Bahia
Prof. Roberto do Amaral Vieira — Universidade Gama Filho, do Rio de Janeiro
Prof. Sérgio Dayrell Porto — Universidade de Brasília
Estudante Luís José Magalhães Joca — Representação Estudantil do Departamento de Comunicação da Universidade Federal do Ceará.

O grupo contou com a assessoria dos Professores:

- Prof. Ubirajara da Silva — Vice-Presidente da ABEPEC
Prof. Antonio Fausto Neto — Tesoureiro da ABEPEC
Prof. Francisco Augusto Pontes — 2.º Secretário da ABEPEC
Estudante Luís Carlos Machado — Representação Estudantil do Departamento de Comunicação da Universidade de Brasília.

O grupo de trabalho reuniu e estudou documentos contendo análises e sugestões para a modificação pretendida, procurando uma fórmula de integração dessas contribuições.

2. DIRETRIZES

A proposta do currículo mínimo do curso de graduação em Comunicação Social teve a presidi-la a necessidade da formação de profissional que, além de habilitado ao desempenho eficiente de suas funções, pudesse intervir no processo social como agente de transformações. Assim, propõe-se um currículo informado por amplo quadro de referência que se traduz na análise, na prática e na própria produção da cultura brasileira, encarado em seu sentido dinâmico. Daí a inclusão, como matérias indispensáveis, de: Formação econômica do Brasil, Formação política do Brasil, Formação sócio-cultural do Brasil e Problemas Sociais e Econômicos contemporâneos, que serão lecionadas ao lado de Estudo de Problemas Brasileiros. O comprometimento com a realidade e a cultura brasileira não se restringe à presença dessas matérias no currículo mínimo; dever-se-á assegurar, sobretudo, a preocupação permanente, em todo o curso, de aliar a formação teórica à praticidade do ensino e ao fornecimento ao aluno do instrumento teórico e técnico de intervenção.

Pretende-se a formação de profissional habilitado a utilizar e modificar as técnicas de comunicação social e, com elas, a partir de uma visão histórico-crítica, não apenas atuar, mas atuar como agente de transformação e desen-

volvimento da sociedade em que está inserido, sem perda de uma visão humanística e universal sem a qual a Universidade carece de sentido.

Pretende-se o rompimento com a tendência à formação de profissionais que, embora capacitados à manipulação tecnológica, têm-se revelado despreparados para intervir no quadro de realidade política e cultural de seu País. Em uma via de rigorosa coerência, entendeu-se a Comunicação Social em uma sociedade subdesenvolvida como uma das formas mais eficazes de intervenção social para o desenvolvimento, sem prejuízo do papel que o Comunicador Social desempenha nas relações de Estado como um dos agentes de equilíbrio dos conflitos e das tensões sociais. Perspectiva, aliás, já explicitada pela UNESCO (*) verbis:

“A comunicação é indispensável para o esforço do homem no sentido de melhorar a qualidade de vida. Afeta a sua produtividade, a sua expressão pessoal e as suas necessidades de vínculos sociais.

Nos países menos industrializados a principal tarefa está em aumentar a participação da população nos assuntos econômicos e nacionais, melhorar seus conhecimentos teóricos e práticos, fundi-los num sentimento nacional e permitir-lhe encontrar sua identidade cultural e pessoal no esforço dirigido para o desenvolvimento nacional. Sem a comunicação, sem o pleno emprego dos modernos meios de comunicação ao lado de formas mais tradicionais de comunicação social, há poucas esperanças de alcançar objetivos urgentes em curto tempo, especialmente quando nesse esforço participam milhões de pessoas. Na atualidade, os encarregados da política e os cidadãos desses países hão de prestar a mais alta atenção à função que a comunicação desempenha hoje na sociedade e estudar em que ela pode contribuir melhor em todos os aspectos do desenvolvimento nacional.”

Instrumento de educação permanente, são funções da Comunicação Social:

1. transmitir conhecimentos e veicular valores, de modo a assegurar ao homem da cidade e do campo o direito que tem de acesso à informação.
2. refletir as manifestações culturais nacionais e regionais.
3. difundir as nossas tradições culturais asseguradoras da identidade nacional, veiculando também outras formas de expressão que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade.
4. contribuir para a elevação dos padrões de bem-estar econômico e social de todo o povo.
5. ampliar e difundir formas coletivas e individuais de lazer e entretenimento.

(*) Informe da Unesco sobre Políticas e Planejamento da Comunicação, Paris, julho de 1972.

6. reforçar e preservar nosso patrimônio artístico e favorecer seu crescimento mediante o estímulo à inovação e à criatividade.

7. apresentar e discutir amplamente os problemas da sociedade.

8. promover a participação, na sociedade nacional, das populações marginalizadas, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Cultura, especialmente no item 6 do capítulo "Diretrizes".

Os cursos de Comunicação Social, para viabilizar essas funções, deverão desenvolver conhecimentos específicos necessários à identificação e à superação dos problemas de comunicação da sociedade brasileira contemporânea, habilitando o comunicador social ao desempenho do papel que lhe cabe. Esse objetivo poderá ser alcançado mediante:

a) assimilação do instrumental indispensável à avaliação histórico-crítica da sociedade brasileira, mediante o estudo da formação econômica, política, social e cultural do país;

b) desenvolvimento do conhecimento científico necessário à compreensão dos fenômenos da comunicação;

c) estudo e desenvolvimento dos processos de produção e dos usos coletivos dos meios de comunicação;

d) pesquisa, desenvolvimento e controle das tecnologias próprias da comunicação;

e) proposição de problemáticas e desenvolvimento da pesquisa básica e aplicada adequadas às necessidades e condições do país e das escolas;

f) estímulo ao desenvolvimento de práticas fundadas na criatividade;

g) desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades relativos à Comunicação Social em sua dimensão artística ou estética.

No ensino da comunicação social, a Universidade brasileira deverá, portanto, considerar "o respeito das diferenciações da Cultura Brasileira, oriundas da formação histórica e social do País, procurando relacioná-la no seu próprio contexto", na forma, aliás, do Plano Nacional de Cultura.

Assim, entende-se Comunicação Social como o processo ou a ação de pôr em comum informações, conhecimentos, atitudes e valores através da produção e uso coletivos de sistemas semióticos e do desenvolvimento de tecnologias, que levam à cooperação ou conflito, dominação ou diálogo.

O estudo e a prática desse processo implicam necessariamente os diferentes níveis científicos de sua análise, a dimensão artística e técnica da produção e circulação das mensagens e a visão dialética das trocas de informação que decorre de sua natureza multilateral: a comunicação é uma via de duas mãos.

3. ESTRUTURA SUGERIDA PARA O CURRÍCULO MÍNIMO

O currículo, os cursos e as disciplinas de comunicação refletem claramente, por um lado, as ambigüidades e contradições de qualquer atividade de nível universitário na sociedade contemporânea sempre às voltas com o desejo de conciliar uma visão geral das problemáticas com a eficácia restrita que nasce da exigência de especialização e, por outro lado, as hesitações e as inconsistências de uma profissão nova apoiada num conjunto de ciências e práticas e que ainda não conseguiu dar contornos nítidos ao seu objeto nem a necessária coerência ao seu *corpus* teórico.

Na presente proposta, considerou-se o estudo da Comunicação como: *processo*, na medida em que estuda diacrônica e sincronicamente os fenômenos de comunicação em termos das variáveis e operações que o integram; *sistema*, na medida em que os processos de comunicação *não são* independentes das estruturas em que ocorrem e *são* por elas parametrados; *arte*, na medida em que nos processos de elaboração e transmissão de mensagens estão envolvidos os complexos mecanismos da intuição e da criação, além de outros já melhor conhecidos e sistematizados; *ciência*, na medida em que constitui uma reflexão sobre princípios, métodos e dados que permitem refinamento conceptual e explicações progressivamente mais abrangentes dos fenômenos de comunicação.

Essa visão levou à construção das seguintes áreas de matérias:

BÁSICAS

- I — Formação Econômica do Brasil
Formação Sócio-Cultural do Brasil
Formação Política do Brasil
Problemas Sociais e Econômicos contemporâneos
História da Comunicação
- II — Teoria da comunicação
Metodologia científica
- III — Estética
Ética
- IV — Legislação da Comunicação Social
Comunicação Comparada

INSTRUMENTAIS

- Fotografia
- Cinema
- Rádio
- Televisão
- Meios impressos

TÉCNICAS

- Relações Públicas
- Publicidade e Propaganda
- Jornalismo
- Editoração

Assim, a formação profissional do Comunicador Social, de que resultará o grau de Bacharel em Comunicação Social, possibilitará ao egresso do curso desempenhar suas funções nos meios de comunicação (jornal, editora, rádio, televisão, cinema), nas tarefas de formação e informação de opinião (relações públicas, publicidade, propaganda, redação oficial) e realizar atividades de pesquisa e planejamento de comunicações e outras que lhe sejam afins.

O curso de Comunicação Social terá a duração de 2.400 horas, sendo que as partes destinadas à formação crítico-científica, composta pelas matérias básicas, ocupará de 45 a 55% da duração do curso.

Os currículos plenos, elaborados sobre a idéia básica de uma formação una, porém diversificada, deverão oferecer disciplinas complementares e/ou conjuntos de disciplinas que permitam formação específica em função das inclinações individuais e da demanda dos mercados de trabalho.

Para o ensino de Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Editoração, Cinema, Rádio e Televisão, além dos enfoques teórico-práticos em nível acadêmico, as escolas deverão garantir um sistema obrigatório de atividades práticas, desenvolvidas em laboratórios devidamente equipados (como jornal-laboratório, estúdio de TV, estúdio de Rádio, equipamento cinematográfico, laboratório fotográfico e oficinas de Publicidade e Propaganda, de Relações Públicas e de Editoração).

Os estágios, quando determinados pela legislação, deverão servir, rigorosamente, para completar a formação do Comunicador Social, pelo que oferecerão condições de treinamento efetivo nas atividades próprias, sob criteriosa supervisão.

As disciplinas optativas devem oferecer ensejo para completar a formação teórica e prática do Comunicador Social e poderão contemplar novos campos de estudo como o das linguagens dos quadrinhos, as práticas de comunicação oral, o planejamento em comunicação, entre outras.

A licenciatura para o ensino das disciplinas de comunicação nos estabelecimentos de 1.º e 2.º graus poderá ser obtida mediante a complementação das matérias pedagógicas, consoante a legislação em vigor.

Conteúdos das Matérias:

Matérias Básicas:

Formação Econômica do Brasil — abrangerá a formação da economia brasileira, relacionando os diversos ciclos econômicos com a vida política e social, de forma a analisar a realidade econômica contemporânea, a partir de uma visão retrospectiva.

Formação Sócio-Cultural do Brasil — examinará a evolução do povo brasileiro (etnias, etc.) e suas formas históricas de organização social, incluindo a

emergência de sua estrutura de classes até seu perfil atual; paralela ou concomitantemente, incluirá o estudo das diferentes expressões culturais, tanto em diversidade regional, quanto nos seus principais momentos.

Formação Política do Brasil — abrangerá a formação do Estado brasileiro e a emergência de seu estamento burocrático, desde a empresa colonial, com ênfase na evolução do sistema de governo e da estruturação do poder.

Problemas Sociais e Econômicos Contemporâneos — terá como objetivo analisar criticamente os problemas maiores com que atualmente se defronta a humanidade e que constituem objeto de trabalho dos profissionais da comunicação.

História da Comunicação — compreenderá o estudo crítico-evolutivo dos meios de comunicação, dos processos tecnológicos da sociedade contemporânea, em suas relações com sistemas sócio-culturais. Recomenda-se a abordagem da situação dos meios de comunicação de massa no Brasil contemporâneo.

Teoria da Comunicação — a análise científica da comunicação, sendo de natureza inter e trans-disciplinar, abrangerá contribuições da Sociologia, da Psicologia, da Antropologia, da Linguística, da Filosofia e outros campos do conhecimento, com a finalidade de conduzir a uma teoria da Comunicação, que sistematize contribuições de modo a produzir modelos explicativos dos fenômenos da comunicação, constituindo-se num ponto de partida para outras formulações teóricas sobre fenômenos específicos.

Estética — o objetivo básico da matéria é o de oferecer a oportunidade de reflexão sobre a problemática da produção e do consumo dos objetos estéticos com ênfase nas tendências atuais do saber e do fazer artísticos, e não apenas na evolução histórica dos fenômenos e teorias.

Ética — a área terá como objetivo levar os estudantes à reflexão crítica dos problemas do agir humano em face dos valores. Não se deverá enfatizar, pura e simplesmente, a sucessão cronológica das teorias dos grandes sistemas de pensamento, mas discutir os conceitos básicos e os problemas atuais, especialmente aqueles mais relevantes para os que desempenham tarefas de comunicação.

Legislação da Comunicação — estudo da legislação relativa à Comunicação Social: Constituição Federal, Lei de Segurança Nacional, Lei de Imprensa, Código Brasileiro de Telecomunicações, Código Autoral, regulamentos profissionais, Censura às Diversões Públicas, Código de Ética e outros, fornecendo instrumentos histórico-críticos para uma compreensão dos pressupostos que norteiam a estrutura jurídica da informação.

Comunicação Comparada — compreenderá estudo crítico-comparativo entre as estruturas de informação de massa e as realidades onde estas operam. Essa abordagem deverá possibilitar uma informação acerca dos fenômenos relacionados com as condições de produção, circulação e consumo, de mensagens, tendo como referência as políticas que determinam e condicionam o pro-

cesso de informação. Recomenda-se que entre outras sejam examinadas as seguintes questões: abordagem quantitativa dos meios; distribuição espacial dos meios; natureza do conteúdo dos meios; relação entre estruturas de poder e estruturas de informação de massa; fenômeno de concentração; estrutura de propriedade: a) comunicador e administração das condições da informação; b) papel do público na estrutura de produção de mensagens.

Matérias Instrumentais:

Fotografia — Abrangerá o conhecimento teórico e a manipulação da câmera e dos principais recursos de laboratório, concentrando-se no exercício da expressão e da invenção através da fotografia.

Cinema — A área compreenderá, além da introdução à realidade do cinema na sociedade contemporânea, principalmente a brasileira, conhecimento teórico e prático das técnicas de leitura crítica e de realização de filmes, merecendo particular atenção o campo do documentário de curta-metragem e o da pesquisa em cinema.

Rádio — A área compreenderá, além da introdução à realidade do rádio na sociedade contemporânea, principalmente a brasileira, o conhecimento teórico e prático das técnicas de leitura crítica de produção e de emissão de programas nas linhas e finalidades consagradas pelo uso atual e em outras que possam ser criadas.

Televisão — A área compreenderá, além da introdução à realidade da televisão na sociedade contemporânea, principalmente a brasileira, o conhecimento teórico e prático das técnicas de leitura crítica de produção e emissão de programas nas linhas e finalidades consagradas pelo uso atual e em outras que possam ser criadas.

Meios Impressos — A área compreenderá, além de introdução à realidade dos meios impressos (jornal, revista, livro, cartaz, panfleto, quadrinho, entre outros) na sociedade contemporânea, principalmente a brasileira, conhecimento teórico e prático das técnicas de produção destes meios com as finalidades consagradas pelo uso atual e com outras que possam ser criadas.

Matérias Técnicas:

Relações Públicas — A área abrangerá o estudo da linguagem institucional, ligando-a ao momento e ao espaço histórico em que se situam as organizações. Deverão, portanto, ser estudados os instrumentos específicos desta linguagem: "press releases", "house organs", editoriais especiais, relatórios anuais de Diretoria, audiovisuais, eventos especiais e a prática do contato humano. Enfim, tudo o que contribua para a produção de um texto e que revele a vida das instituições no seu espaço e tempo. Serão estudados também os públicos e estratégias de relacionamento com eles, nos diversos graus de tensão

que mantêm com as instituições (governo, empresas e outras áreas de "marketing"). Tal estudo será feito da perspectiva do homem brasileiro e de seu comportamento na realidade do país.

Publicidade — Compreenderá o conhecimento: a) da história e das implicações da publicidade na evolução econômica e social do Brasil; b) da estrutura e funcionamento das instituições ligadas ao exercício da profissão, isto é, dos anunciantes público e privado, dos meios de comunicação e das agências de publicidade; c) os princípios teóricos e técnicos dos setores básicos de especialização profissional, ou seja, pesquisa, planejamento de campanhas, criação, mídia, promoção de vendas e produção publicitária (gráfica e audiovisual).

Jornalismo — A área compreenderá o conhecimento e a prática das várias formas assumidas pelo jornalismo (impresso, radiofônico, cinematográfico, televisado, agência de notícias etc.), enfatizando-se as técnicas de redação e de edição jornalística, a captação e o tratamento de notícias.

Editoração — A área abrangerá todo o processo de planejamento da produção editorial, assim compreendido o comando da atividade transformativa da informação em mensagem, seja a editoração de veículos escritos ou impressos, seja editoração de recursos audiovisuais, etc., ou planejamento de campanhas, respeitadas e acentuadas as peculiaridades de cada meio, evitada a supervalorização da atividade tecnicista do ensino ou a ênfase na manipulação de veículos. Ao lado das técnicas próprias aos veículos, o ensino de editoração contemplará o desenvolvimento de conhecimentos relativos ao planejamento e à gerência de produção.

A CRÍTICA DA UCBC

A proposta de currículo mínimo para o Curso de Comunicação Social, elaborada pela ABEPEC a pedido do prof. B. P. Bittencourt, relator da matéria no Conselho Federal de Educação, não tem sido bem recebida em várias escolas. Verificam-se, aliás, reações bem maiores que as despertadas em 1969 pelo anteprojeto Celso Kelly, posteriormente convertido na Resolução 11/69 do CFE.

Ademais das críticas ao conteúdo da proposta, o que vem causando grande estranheza é a fato de a antiga diretoria da ABEPEC (equipe de Brasília) não ter divulgado o documento junto aos diretores, professores e estudantes, e nem mesmo junto aos seus associados. Antes mesmo do projeto ser debatido em âmbito nacional, ocorreu o envio silencioso ao CFE. Só durante o congresso de Caxias do Sul é que o documento foi distribuído a alguns dos participantes. E nem mesmo ali se fez a sua discussão. Um dos membros da comissão que o redigiu simplesmente compareceu perante o plenário para "responder a questões"...

Além de contraditória, a proposta da ABEPEC apresenta-se como uma nova versão do projeto original de Celso Kelly. Sua concepção centraliza-se na figura do comunicador polivalente, rejeitada naquela ocasião pelo próprio CFE.

Eis as críticas principais que lhe estão sendo formuladas:

1. Contradição no enunciado básico da função do comunicador social. De início, este é apresentado como "agente de transformação". Mas, logo depois, pode-se constatar que isso na verdade corresponderia a "agente de equilíbrio dos conflitos e tensões sociais". É preciso convir que há uma distância, senão uma oposição, entre agente de transformação social e agente de equilíbrio social.

2. Incompreensão do papel do comunicador social a ser preparado pela universidade, em nível de graduação. Tanto assim que a estrutura do currículo tomou como base a comunicação enquanto *processo, sistema, arte e ciência*, e não a considerou como um *conjunto de profissões*, estruturalmente interligadas, mas funcionalmente diversificadas. Daí a nova roupagem que toma o “comunicador polivalente”, agora denominado “educador permanente”.

3. A estrutura curricular em si conserva a mesma diretriz do projeto Celso Kelly, com um número excessivo de disciplinas — 20 (um currículo máximo), além de pequenas alterações de denominação, o que reduz tremendamente as possibilidades de currículos plenos adaptados às condições regionais ou locais, seja para atender a exigências culturais, seja para adaptar-se ao mercado de trabalho.

4. Ausência de disciplinas profissionalizantes (há somente disciplinas técnicas ou instrumentais, bastante genéricas). Isto, na verdade, é uma decorrência da orientação errônea da proposta, que contempla um “Bacharel em Comunicação Social”, apto a trabalhar em todos os veículos ou em todas as atividades, como se a estrutura da indústria cultural não tivesse atingido um elevado grau de especialização.

Registramos tais idéias como contribuição da UCBC para o debate da proposta, entendendo que o CFE promoverá uma ampla discussão e aceitará outras sugestões, antes de elaborar o novo currículo.

Transcrevemos, a seguir, a título de documentação, a lista das “áreas de matérias” que integram o currículo da ABEPEC: *Básicas*: 1. Formação Econômica do Brasil, 2. Formação Sócio-Cultural do Brasil, 3. Formação Política do Brasil, 4. Problemas Sociais e Econômicos Contemporâneos, 5. História da Comunicação, 6. Teoria da Comunicação, 7. Metodologia Científica, 8. Estética, 9. Ética, 10. Legislação da Comunicação Social, 11. Comunicação Comparada; *Instrumentais*, 12. Fotografia, 13. Cinema, 14. Rádio, 15. Televisão, 16. Meios impressos; *Técnicas*, 17. Relações Públicas, 18. Publicidade e Propaganda, 19. Jornalismo, 20. Editoração.

No que se refere ao campo de atuação dos formandos, assim define o documento: “... a formação profissional do Comunicador Social, de que resultará o grau de Bacharel em Comunicação Social, possibilitará ao egresso do curso desempenhar suas funções nos meios de comunicação (jornal, editora, rádio, televisão, cinema), nas tarefas de formação de informação de opinião (relações públicas, publicidade, propaganda, redação oficial) e realizar atividades de pesquisa e planejamento de comunicações e outras que lhe sejam afins”.

Transcrito do boletim “UCBC INFORMA”, ano VI, n.º 7/8, Rio, União Brasileira de Comunicação Social, agosto de 1976, p. 9.

PARECERES DO CFE

1. PARECER N.º 1.203/77 — CESP 4*

Aprovado em 5.5.1977 — Processo n.º 11.005/74

I — RELATÓRIO

1. Antecedentes

Regulamentação — O ensino de Comunicação Social em nível Superior, no Brasil, decorreu do Decreto-lei n.º 5.480, de 13-5-43. Esse decreto, que implantou o ensino de Comunicação Social apenas em Jornalismo Impresso, atendeu a uma velha aspiração dos jornalistas, reivindicada desde o início do século.

Os primeiros cursos tiveram vários currículos, mas, após a instalação do Conselho Federal de Educação, coube a este fixar a duração e o currículo mínimo dos novos cursos, o que ocorreu através dos Pareceres n.ºs 323/62, 984/65 e 631/69, que geraram a Resolução n.º 11/69, atualmente em vigor.

Crescimento — Nos primeiros vinte e cinco anos, o crescimento dos cursos foi pequeno, tendo sido instaladas poucas escolas.

Na década de 60, principalmente, a partir de 1968, o crescimento se acelerou. Até 1968, o número de cursos em funcionamento no País era de 20. Em 1972, esse número elevou-se para 46. Os cursos encontram-se concentrados nas regiões de São Paulo, Estado do Rio e Minas Gerais. Com ex-

(*) Transcrito da *Documenta* n.º 198, Brasília, MEC-CFE, maio de 1977, pp. 44-55.

cação de sete Estados, todos os outros possuem cursos de Comunicação Social, oferecendo, na sua maioria, duas ou mais habilitações.

Segundo levantamento recente feito pela ABEPEC, existe no País 56 cursos.

Evolução — Tendo em vista as características predominantes em diferentes momentos de sua evolução, distinguem-se três fases do ensino de Comunicação Social:

a) *Clássico-humanística*: Vai do início dos cursos até a segunda metade da década de 60. Caracteriza-se pela predominância de uma orientação européia, clássica. Restringindo-se quase exclusivamente ao ensino do jornalismo gráfico, as escolas analisam essa atividade sob os aspectos literário, ético-jurídico e histórico. Não dispendo de equipamento e de laboratório, os cursos dão pouca ênfase ao treinamento técnico, indispensável ao manejo dos meios de comunicação. Tendem a desaparecer os vestígios dessa fase no ensino de Comunicação Social.

b) *Científico-técnica*: Inicia-se na primeira metade da década de 60 e consolida-se no final da mesma década, legitimada pelo Parecer n.º 631/69, que implantou o currículo em vigor. Caracteriza-se pela introdução nos cursos, de uma orientação calcada no modelo norte-americano de ensino de Comunicação Social. A ênfase recai no tratamento técnico-científico do fenômeno da comunicação. A nível de currículo, são introduzidas matérias que visam a ensinar os fundamentos psicológicos, sociológicos e antropológicos da Comunicação Social além das técnicas de pesquisa, (entre as quais as de análise e conteúdo) de base quantitativa.

O modelo utilizado para descrever o processo da Comunicação Social é a proposta original, porém, formalista, do *Quem diz o que, através de que canal a quem e com que efeitos*, de Harold D. Lasswell.

Introduz-se no currículo um maior número de disciplinas técnicas. Esse fato, aliado a outro — o recrutamento de professores no mercado de profissionais de Comunicação Social, produz nos cursos um movimento pela aquisição e implantação de laboratórios e equipamentos que permitem melhor treinamento técnico. O ensino assume, então, uma conotação pragmática.

Nesta fase, alarga-se o campo de ensino da Comunicação Social. O currículo implantado em 1969, sensível às demandas impostas pelo crescimento das atividades econômico-industriais, criou habilitações em Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, e em Editoração. Conservou, no entanto, uma orientação gutenberguiana, conferindo excessivo peso às matérias destinadas à preparação de profissionais para veículos impressos.

c) *Crítico-reflexiva*: Depois do acelerado crescimento da década anterior e do começo da atual, o sistema de ensino de Comunicação Social entra num ritmo de crescimento moderado. Embora ainda sofram as consequên-

cias da expansão explosiva do período anterior, como falta de professores qualificados, desorganização administrativa, baixo nível de ensino e deficiências de equipamentos e laboratórios, as escolas começam a adquirir as condições de tranqüilidade necessárias ao desenvolvimento da reflexão. Ao lado da preocupação com a eficiência ainda não atingida do treinamento profissional, desenvolve-se, com efeito, o nível da reflexão teórica. Tendo a Comunicação Social perdido o caráter de novidade, ou de moda, pode-se, agora, graças à experiência adquirida pelas escolas e pelo surgimento dos primeiros cursos de pós-graduação em nível de mestrado, avaliar o seu correto significado e importância dentro da sociedade. É forçoso reconhecer tratar-se de tendência que irá acentuar nos próximos anos. Mas, a rigor, não se pode falar ainda em preocupação teórica para grande parte do sistema de ensino, que continua a consumir suas melhores energias no esforço de aquisição de condições mínimas de funcionamento.

Justificativa — A Comunicação social estabelece o relacionamento entre o homem e homem, família e família, cidade e cidade, Estado e Estado, Nação e Nação; mantém a paz e constrói o mundo, ou excita os povos, levando-os à guerra e à destruição.

Daí a eminência do ensino da Comunicação Social e o cuidado que se deve ter ao propor-se um currículo base, no preparo do homem que será o instrumento gerador da paz ou da guerra, através de seus veículos próprios de comunicação.

Depois de alcançarmos mais de cinco dezenas de cursos de Comunicação Social e de assistir a uma evolução gigante dos meios de comunicação e sua metodologia própria, não poderia o Conselho Federal de Educação colocar-se à margem de todo esse processo. Decidiu-se então pela reformulação do currículo mínimo do curso, pelo estudo das respectivas habilitações e pela indicação, em grau mínimo, de um instrumental próprio do aprendizado.

Decidida pelo Conselho Federal de Educação, a reformulação do currículo mínimo tendo designado o Relator, este passou à pesquisa e à reformulação.

Correspondência foi endereçada às universidades brasileiras e outros solicitando colaboração. Resposta veio das seguintes universidades: Fundação Universidade do Maranhão, Universidade Federal da Bahia, Universidade de São Paulo, Faculdade de Comunicação Hélio Alonso, Instituto Cultural Newton Paiva Ferreira, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade de Mogi das Cruzes, Sindicato dos Jornalistas Profissionais de Minas Gerais e Instituto Metodista de Ensino Superior. A eminente Professora Lena Castello Branco Ferreira Costa ofereceu valiosa contribuição.

Dirigiu-se o Relator à Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa da Comunicação — ABEPEC, de quem recebeu valiosa colaboração. Realizou a ABEPEC o Seminário Nacional sobre Estrutura do Ensino de Comunicação

Social de 26 a 30 de outubro de 1975, em Águas de São Pedro, Estado de São Paulo, durante o qual o Relator colocou diante dos profissionais de Comunicação, o problema da reformulação do currículo mínimo. Para tanto, com o apoio do Prof. Edson Machado de Sousa, Diretor do Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura, a ABEPEC reuniu, no período de 27 a 31 de maio de 1976, em Brasília, um grupo de especialistas selecionados, conforme os seguintes critérios: representação das regiões onde o ensino de Comunicação Social adquiriu maior importância (1), e representação das diversas áreas de estudos (2).

A grupo ficou assim constituído: Prof. José Salomão David Amorim — Presidente da ABEPEC, Prof. Eduardo Diatay Bezerra de Menezes — Universidade Federal do Ceará, Prof. Francisco Henrique Diana de Araújo — Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Rio Grande do Sul, Prof. José Tavares de Barros — Universidade Federal de Minas Gerais, Prof.^a Nely de Camargo — Universidade de São Paulo, Prof. Othon Fernando Jambeiro Barbosa — Universidade Federal da Bahia, Prof. Roberto do Amaral Vieira — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Prof. Sérgio Dayrell Porto — Universidade de Brasília, estudante Luís José Magalhães Joca — Representação Estudantil do Departamento de Comunicação da Universidade Federal do Ceará.

A este grupo de eminentes educadores, mais o representante estudantil pela contribuição que ofereceu, quanto à situação do problema e à indicação de algumas linhas-mestras para sua reformulação, o Relator endereça seu apreço e seus melhores agradecimentos.

Após a divulgação restrita da proposta da ABEPEC, recebeu o Relator direta e indiretamente a crítica construtiva de educadores e técnicos do setor, bem como de organizações e escolas envolvidas em Comunicação Social.

E todo o material proveniente da ABEPEC e da crítica que ele recebeu de vários pontos do País e que alcançou o Relator, foi colocado perante outro grupo de trabalho, agora, escolhido por ele próprio na cidade de São Paulo: Jaci Correia Maraschin, Editoração, Presidente; Eli Eser Barreto Cesar, Filosofia; Reinaldo Brose, Rádio e TV; José Marques de Melo, Fundamentos Científicos da Comunicação; Antônio Carlos Ruótulo, Jornalismo; Marisete de Oliveira, Relações Públicas; José A. Daniello e Francisco Morel, Propaganda e Publicidade.

Este grupo realizou várias reuniões e depois de extensa pesquisa apresentou ao Relator um anteprojeto de currículo mínimo e as emendas das matérias. Trabalha, atualmente, na indicação dos laboratórios e instrumental próprio para as habilitações que foram sugeridas e aceitas pelo Relator.

A esse grupo, muito deve o Relator pelos ingentes esforços realizados.

2. Diretrizes

A proposta do currículo mínimo do curso de graduação em Comunicação Social teve a presidi-la a necessidade da formação profissional que, além de habilitado ao desempenho eficiente de suas funções, pudesse intervir no processo social como agente de transformações. O comprometimento com a realidade e a cultura brasileiras deverá assegurar, sobretudo, a preocupação permanente, em todo o curso, de aliar a formação teórica ao aspecto prático do ensino e ao fornecimento do aluno, do instrumental teórico e técnico de intervenção.

Pretende-se a formação de profissional habilitado a utilizar e modificar as técnicas de Comunicação Social e, com elas, a partir de uma visão histórico-crítica, não apenas atuar, mas atuar como agente de transformação e desenvolvimento da sociedade em que está inserido, sem perda de uma visão humanística e universal e sem o que, a universidade carece de sentido.

Pretende-se o rompimento com a tendência à formação de profissionais que, embora capacitados à manipulação tecnológica, têm-se revelado despreparados para intervir no quadro de realidade política e cultural de seu País. Em uma via de rigorosa coerência, entende-se a Comunicação Social em uma sociedade em desenvolvimento como uma das formas mais eficazes de intervenção social para o desenvolvimento, sem prejuízo do papel que o comunicador social desempenha nas relações de Estado. A UNESCO, aliás, projeta idêntica perspectiva (*) *in verbis*:

“A comunicação é indispensável para esforço do Homem no sentido de melhorar a qualidade de vida”. Afeta a sua produtividade, a sua expressão pessoal e as suas necessidades de vínculos sociais.

Nos países menos industrializados, a principal tarefa está em aumentar a participação da população nos assunto econômicos e nacionais, melhorar seus conhecimentos teóricos e práticos, fundi-los num sentimento nacional e permitir-lhes encontrar sua identidade cultural e pessoal no esforço dirigido para o desenvolvimento nacional. Sem a comunicação, sem o pleno emprego dos modernos meios de comunicação, ao lado das formas mais tradicionais de comunicação social, há poucas esperanças de se alcançar objetivos urgentes em curto tempo, especialmente, quando nesse esforço participam milhões de pessoas. Na atualidade, os encargos da política e os cidadãos desses países hão de prestar a mais alta atenção ao papel que a comunicação desempenha hoje na sociedade, e estudar como pode ela oferecer melhor contribuição, em todos os aspectos do desenvolvimento nacional.

Instrumento de educação permanente, a Comunicação Social tem as funções de:

(*) Informe da UNESCO sobre Política e Planejamento da Comunicação — Paris, Julho de 1972.

1. transmitir conhecimentos e veicular valores, de modo a assegurar ao homem da cidade e do campo o direito que tem de acesso à informação;
2. refletir as manifestações culturais, nacionais e regionais.
3. difundir as nossas tradições culturais, asseguradores da identidade nacional, veiculando, também, outras formas de expressão que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade;
4. contribuir para a elevação dos padrões de bem-estar econômico e social de todo o povo;
5. ampliar e difundir formas coletivas e individuais de lazer e entretenimento;
6. reforçar e preservar nosso patrimônio artístico, favorecendo seu crescimento, mediante o estímulo à inovação e à criatividade;
7. apresentar e discutir amplamente os problemas da sociedade;
8. promover a participação, na sociedade nacional, das populações marginalizadas, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Cultura, especialmente no item 6 do capítulo "Diretrizes".

Para oferecer viabilidade a essas funções, deverão desenvolver conhecimentos específicos necessários à identificação e à superação dos problemas de comunicação da sociedade brasileira contemporânea, habilitando o comunicador social, de posse de um conjunto de profissões, estruturalmente interligadas, mas funcionalmente diversificadas, ao desempenho do papel que lhe cabe. Esse objetivo poderá ser alcançado mediante:

- a) assimilação do instrumental indispensável à avaliação histórico-crítica da sociedade brasileira, mediante o estudo de formação econômica, política, social e cultural do País;
- b) desenvolvimento do conhecimento científico necessário à compreensão dos fenômenos da comunicação;
- c) estudo e desenvolvimento dos processos de produção e dos usos coletivos dos meios de comunicação;
- d) pesquisa, desenvolvimento e controle das tecnologias próprias da comunicação;
- e) proposição de problemática e desenvolvimento da pesquisa básica e aplicada, adequada às necessidades de condições do País e da escola;
- f) estímulo ao desenvolvimento de práticas baseadas na criatividade;
- g) desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades relativos à Comunicação Social em sua dimensão artística ou estética.

No ensino da Comunicação Social, a universidade brasileira deverá portanto considerar "o respeito às diferenciações da Cultura Brasileira, oriundas

da formação histórica e social do País, procurando relacioná-las no seu próprio contexto”, na forma, aliás, do Plano Nacional de Cultura.

Assim, entende-se Comunicação Social como o processo ou ação de pôr em comum informações, conhecimentos, atitudes e valores, através da produção e uso coletivo de sistemas semióticos, e do desenvolvimento de tecnologias que levam à cooperação ou conflito, dominação ou diálogo.

O estudo e a prática desse processo têm implicações necessariamente com os diferentes níveis científicos de sua análise, com a dimensão artística e técnica da produção e circulação das mensagens, e com a visão dialética das trocas de informação, que decorre de sua natureza multilateral: a Comunicação é uma via de duas mãos.

3. Estrutura sugerida para o currículo mínimo

A proposta do currículo mínimo do curso de graduação em Comunicação Social, em termos de anteprojeto de resolução anexa a este Parecer, foi organizada face às sugestões apresentadas pelo grupo de trabalho liderado pelo Professor Jaci Correia Maraschin, que examinou todas as contribuições recebidas pelo Relator.

A sugestão de alteração do currículo mínimo vigente, mencionado na Resolução n.º 11/69-CFE, é a seguinte:

a) *Matérias de Fundamentação Geral Humanística*

1. Problemas Sócio-culturais e Econômicos Contemporâneos;
2. Sociologia;
3. Psicologia;
4. Antropologia Cultural;
5. Cultura Brasileira;
6. Língua Portuguesa.

b) *Matérias de Fundamentação Específica*

1. Teoria da Comunicação;
2. Comunicação Comparada;
3. Sistemas de Comunicação Social no Brasil;
4. Estética e Comunicação de Massa.

c) *Matérias de Natureza Profissional*

1. Técnicas de Codificação;
2. Técnicas de Produção e Difusão;
3. Deontologia dos Meios de Comunicação;

4. Legislação dos Meios de Comunicação;
5. Técnicas de Administração;
6. Técnicas de Mercadologia.

As disciplinas constantes das áreas *a* e *b* formam o tronco comum do curso, enquanto as disciplinas componentes da área *c* devem necessária e especificamente serem aplicadas ao respectivo campo profissional.

A distribuição da carga horária no currículo pleno de cada habilitação, deverá obedecer, a juízo das respectivas escolas, à seguinte proporcionalidade entre as diferentes áreas de formação: a) Matérias de fundamentação Geral Humanística — 30%; b) Matérias de Fundamentação Específica — 30%; c) Matérias de Natureza Profissional.

II — CONCLUSÃO DA COMISSÃO

A Comissão de Currículos de Área de Ciências Humanas aprova o parecer do Relator relativo ao novo currículo do curso de Comunicação Social, com habilitações em Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Rádio e Televisão, e Cinematografia.

Sala das Sessões, em 8 de fevereiro de 1977. — Esther de Figueiredo Ferraz — Presidente *ad hoc*, B. P. Bittencourt — Relator, Maria Antônia Mac Dowell, Antônio Martins Filho, Eurides Brito da Silva.

III — CONCLUSÃO DA COMISSÃO CENTRAL DE REVISÃO DOS CURRÍCULOS

A Comissão Central de Revisão de Currículos, tendo examinado o projeto anexo, de currículo mínimo do curso de graduação em Comunicação Social apresentado pela Comissão Especial correspondente, e relatado pelo Conselheiro B. P. Bittencourt

É de parecer:

que o projeto atende às exigências para regular a matéria, recomendando sua aprovação pelo Plenário, com as emendas aprovadas pela própria Comissão Central.

Sala das Sessões, em 8 de fevereiro de 1977 — Newton Sucupira, J. C. Milano, Tarcísio Meirelles Padilha, Edson Machado de Sousa.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

— *Fixa o currículo mínimo para o curso de Comunicação Social.*

O Presidente do Conselho Federal de Educação, no uso de atribuição legal e nos termos do Parecer n.º 1.203/77,

RESOLVE:

Art. 1.º — A formação de profissionais para as atividades de Comunicação Social se fará, em nível de graduação, através de curso regular, de que resultará o grau de bacharel em Comunicação Social, com as seguintes habilitações: a) Jornalismo; b) Publicidade e Propaganda; c) Relações Públicas; d) Rádio e Teledifusão; e) Cinematografia.

Art. 2.º — Integram o currículo mínimo para o curso de Comunicação Social as seguintes matérias:

a) *Matérias de Fundamentação Geral Humanística*: 1) Problemas Sócio-Culturais e Econômicos Contemporâneos, 2) Sociologia, 3) Psicologia, 4) Antropologia Cultural, 5) Cultura Brasileira, 6) Língua Portuguesa.

b) *Matérias de Fundamentação Específica*: 1) Teoria da Comunicação, 2) Comunicação comparada, 3) Sistemas de Comunicação no Brasil, 4) Estética e Comunicação de Massa.

c) *Matérias de Natureza Profissional*: Técnicas de Codificação, 2) Técnicas de Produção e Difusão, 3) Deontologia dos Meios de Comunicação, 4) Legislação dos Meios de Comunicação, 5) Técnicas de Administração, 6) Técnicas de Mercadologia.

§ 1.º — As matérias mencionadas nas alíneas *a* e *b* são comuns a todas as habilitações, e as constantes da alínea *c* devem ser, especificamente, aplicadas ao respectivo campo profissional, conforme o elenco discriminado no art. 1.º, constantes nas ementas do anexo I.

§ 2.º — Para a organização do programa de cada disciplina, deverão ser observados os conteúdos mínimos fixados nas ementas do anexo I, que integram esta Resolução, e os desdobramentos que porventura venham a ser efetuados deverão tomar como ponto de referência os conteúdos mínimos fixados nas ementas respectivas.

§ 3.º — A distribuição seqüencial das disciplinas no currículo pleno deverá observar o critério de maior concentração das *Matérias de Fundamentação Geral Humanística* e das *Matérias de Fundamentação Específica* na primeira metade da duração do curso, e das *Matérias de Natureza Profissional* na segunda metade.

Art. 3.º — Na elaboração do currículo pleno do curso, poderão os estabelecimentos de ensino desdobrar as matérias do currículo mínimo, bem como acrescentar outras que julguem indispensáveis, atendendo sempre às características sócio-culturais e ocupacionais da região, as possibilidades da escola e o interesse dos alunos.

Art. 4.º — O último semestre do curso será reservado, exclusivamente, a atividades profissionais supervisionadas, sob a forma de projetos experimen-

tais na própria instituição e de treinamento nas empresas ou órgãos públicos, este sob a forma de estágios supervisionados.

§ 1.º — A estruturação dos projetos experimentais deve corresponder à natureza específica de cada habilitação discriminada no art. 1.º, sendo recomendável uma adaptação às condições do mercado de trabalho local e regional.

§ 2.º — O Estágio Supervisionado, desenvolvido pelos alunos sob a orientação dos professores e monitores, deve estar voltado para a realização de uma prática profissional intensiva, sendo indispensável, também, a avaliação crítica dos trabalhos realizados, como ponto de apoio para gerar uma tecnologia nacional de Comunicação Social.

§ 3.º — A carga horária, destinada às atividades profissionais supervisionadas nunca será superior a 10% da carga horária total do currículo pleno e constituirá um período adicional de treinamento, não se incluindo, portanto, na distribuição proporcional das áreas de formação, tal como prevê o parágrafo único do art. 5.º.

Art. 5.º — Os cursos de Comunicação Social, ministrados num período mínimo de 3 (três) anos e máximo de 6 (seis) anos com um termo médio de 4 (quatro) anos, deverão ter uma carga horária mínima de 2.200 horas/aula, que inclui as atividades de estágio supervisionado e excluído o tempo reservado a EPB e Educação Física.

Art. 6.º — As universidades que mantenham curso reconhecido de Comunicação Social em habilitação em *Editoração*, podem continuar a mantê-lo, ou adaptá-lo aos termos desta Resolução.

Art. 7.º — O presente currículo mínimo entra em vigor no ano letivo de 1979.

§ 1.º — As instituições de ensino de Comunicação Social poderão fazer adaptações curriculares, a seu critério, mantidas as exigências dos currículos mínimos anteriores, para os alunos admitidos à matrícula inicial, antes de 1979.

§ 2.º — No decorrer de 1978, as instituições de ensino encaminharão à apreciação do CFE os anexos de seus Regimentos devidamente adaptados a esta Resolução.

Art. 8.º — Revogam-se as disposições em contrário.

ANEXO I

EMENTAS

MATÉRIAS DE FUNDAMENTAÇÃO GERAL HUMANÍSTICAS

1. *Problemas Sócio-Culturais e Econômicos Contemporâneos:*

Focalização científica dos principais problemas sócio-culturais e econômicos, enfrentados por diferentes países, principalmente pelos que integram a comunidade latino-americana.

2. *Sociologia:*

Conceitos básicos de Sociologia. Noções de sistemas sociais, estratificação social e interação social.

3. *Psicologia:*

Temas relacionados com a motivação e aprendizagem do comportamento, acentuando os fenômenos psico-sociais da comunicação humana.

4. *Antropologia Cultural:*

A cultura humana nas sociedades, mostrando os processos que levaram à modificação do meio cultural numa perspectiva histórica. Semelhanças e diferenças de comportamento para sublinhar as características das manifestações culturais e dos processos de estabilidade, mudança e desenvolvimento que aí se verificam.

5. *Cultura Brasileira:*

Tendência da cultura brasileira, em relação com suas origens e desenvolvimento histórico. Produção de bens culturais, a cultura de massa e a indústria cultural.

6. *Língua Portuguesa:*

Revisão da gramática e aprimoramento da redação, bem como da linguagem moral com a finalidade de desenvolver a linguagem escrita e falada como instrumento de Comunicação Social.

MATÉRIAS DE FUNDAMENTAÇÃO ESPECÍFICA

1. *Teoria da Comunicação:*

Estudo científico da comunicação, incluindo seus processos e efeitos; exames do papel que aí ocupa a Semiologia.

2. *Comunicação Comparada:*

A comunicação social no mundo contemporâneo. Sistema de controle dos meios de comunicação social e papel que hoje assumem no processo de desenvolvimento dos povos.

3. *Sistemas de Comunicação Social no Brasil:*

Formação e desenvolvimento dos sistemas brasileiros de comunicação na área da cultura, do espaço, e da utilidade, e sua comparação com os padrões internacionais de cada sistema.

4. *Estética e Comunicação de Massa:*

Fenômenos estáticos relacionados, principalmente, com a cultura de massa, a produção e o seu consumo. Caracterização da mensagem estética presente nos diversos produtos levados ao público pelos meios de comunicação de massa.

MATÉRIAS DE NATUREZA PROFISSIONAL

— JORNALISMO

1. *Técnicas de Codificação em Jornalismo:*

Linguagem jornalística: técnicas de captação, redação e edição dos fatos noticiáveis, além do treinamento para a análise comparativa dos padrões de Jornalismo Brasileiro.

2. *Técnicas de Produção e Difusão em Jornalismo:*

Técnicas de produção no jornalismo gráfico e no jornalismo audiovisual. Técnicas de difusão extensiva e intensiva aplicadas ao jornalismo nacional.

3. *Deontologia dos Meios de Comunicação:*

Análise do comportamento social do comunicador social e suas responsabilidades éticas no exercício da profissão.

4. *Legislação dos Meios de Comunicação:*

Legislação dos meios de comunicação do País. Análise comparativa com a legislação de outros países.

5. *Técnicas de Administração em Jornalismo:*

A estrutura administrativa da empresa jornalística, sua caracterização econômica e estratégias.

6. *Técnicas de Mercadologia em Jornalismo:*

Análise do mercado como elemento capaz de permitir o equilíbrio ou a expansão de empresas jornalísticas.

— PUBLICIDADE E PROPAGANDA

1. *Técnicas de Codificação em Publicidade e Propaganda:*

Técnicas de criação de mensagem publicitária e de informação, argumentação e motivação na estratégia publicitária, com atenção especial à linguagem da propaganda política, econômica e institucional.

2. *Técnicas de Produção e Difusão em Publicidade e Propaganda:*

Técnicas de composição e impressão, de produção do anúncio e do planejamento de campanhas. Veiculação, atendimento e avaliação do retorno possível.

3. *Deontologia dos Meios de Comunicação:*

Análise dos códigos de ética publicitária no Brasil e no exterior.

4. *Legislação dos Meios de Comunicação:*

Legislação nacional sobre publicidade e propaganda, incluindo a Lei n.º 4.680/65 e seus instrumentos complementares. Comparação com a legislação internacional na matéria.

5. *Técnicas de Administração em Publicidade e Propaganda:*

Técnicas administrativas aplicadas à publicidade e administração de agências e departamentos de publicidade.

6. *Técnicas de Mercadologia em Publicidade e Propaganda:*

Análise do mercado como elemento capaz de permitir o equilíbrio ou a expansão das agências de publicidade.

— RELAÇÕES PÚBLICAS

1. *Técnicas de Codificação em Relações Públicas:*

Retórica e persuasão nas mensagens de relações públicas, com ênfase em técnicas de redação, de "press-release", publicações internas e outras.

2. *Técnicas de Produção e Difusão em Relações Públicas:*

Técnicas de produção gráfica e de utilização de recursos audiovisuais de cerimonial e protocolo, de planejamento e execução de atividades de Relações Públicas, tais como campanhas, reuniões e eventos.

3. *Deontologia dos Meios de Comunicação:*

Análise do comportamento social do comunicador social e suas responsabilidades éticas no exercício da profissão.

4. *Legislação dos Meios de Comunicação:*

Legislação brasileira dos meios de comunicação. Análise comparativa com a legislação de outros países.

5. *Técnicas de Administração em Relações Públicas:*

Técnicas administrativas aplicadas a Relações Públicas.

6. *Técnicas de Mercadologia em Relações Públicas:*

Análise do mercado para posicionar os elementos de Relações Públicas na sociedade de consumo.

— RÁDIO E TELEDIFUSÃO

1. *Técnicas de Codificação em Rádio e Televisão:*

Caracterização dos veículos rádio e televisão para estudar a linguagem do som e imagem, e o planejamento das mensagens de entretenimento, educacionais e de divulgação científica.

2. *Técnicas de Produção e Difusão em Rádio e Televisão:*

Elementos humanos e técnicos de produção e difusão, incluindo som, montagem da fita sonora, material gráfico visual, movimentos, cenários, iluminação, etc., e as diferentes modalidades de difusão.

3. *Deontologia dos Meios de Comunicação:*

Análise do comportamento social do comunicador social e suas responsabilidades éticas no exercício da profissão.

4. *Legislação dos Meios de Comunicação:*

Estudo da legislação brasileira dos meios de comunicação. Análise comparativa com a legislação de outros países.

5. *Técnicas de Administração em Rádio e Televisão:*

Técnicas administrativas aplicadas às empresas de Rádio e Televisão.

6. *Técnicas de Mercadologia em Rádio e Televisão:*

Análise do mercado como elemento capaz de permitir o equilíbrio ou a expansão das empresas de Rádio e Televisão.

— CINEMATOGRAFIA

1. *Técnicas de Codificação em Cinema:*

Iniciação à linguagem como estudo específico do movimento, montagem, profundidade de campo, diálogo, espaço e tempo (linguagem cinematográfica).

2. *Técnicas de Produção e Difusão em Cinema:*

Técnicas de leitura crítica — processo técnico e gráfico — e da realização de filmes, merecendo particular atenção o do campo documentário de curta-metragem e o da pesquisa em cinema. Distribuição do produto fílmico e análise da produção cinematográfica brasileira.

3. *Deontologia dos Meios de Comunicação:*

Análise do comportamento social do comunicador social e suas responsabilidades sócio-culturais no exercício da profissão.

4. *Legislação dos Meios de Comunicação:*

Legislação brasileira dos meios de comunicação. Análise comparativa com a legislação de outros países.

5. *Técnicas de Administração em Cinema:*

Técnicas administrativas aplicadas às empresas cinematográficas.

6. *Técnicas de Mercadologia em Cinema:*

Análise do mercado como elemento capaz de permitir o equilíbrio ou a expansão das empresas cinematográficas.

ANEXO II

Exigências de instalações e equipamentos para as disciplinas profissionais do curso de Comunicação Social — aditamento ao currículo mínimo aprovado pelo Parecer n.º 1.203/77.

Pelo Parecer n.º 1.203/77, este Conselho aprovou o currículo mínimo do curso de Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Rádio e Teledifusão e Cinematografia.

Acompanharam o Parecer mencionado as ementas das matérias que o compõem.

É necessário, no entanto, que se façam exigências quanto a laboratórios, estúdios e aparelhamento, de modo a permitir que a parte prática do curso se desenvolva sem maiores dificuldades, dando ao formando os elementos indispensáveis ao bom exercício da profissão.

E é o que este Parecer visa a propor. Consultados especialistas nas várias áreas cobertas pelas respectivas habilitações, chegaram, Relator e Comissão de Currículo, à conclusão de que as indicações seguintes representam o mínimo indispensável à formação do profissional da Comunicação Social.

Certamente, as dimensões dos laboratórios, qualidade e quantidade do aparelhamento que cada unidade necessita, corre por conta da abundância de recursos que possua. Há, no entanto, um mínimo a se exigir que as respectivas Comissões verificadoras, compostas de especialistas, terão o bom senso de indicar a este Conselho.

As entidades que vierem a pleitear novas habilitações, deverão de possuir os laboratórios, salas e estúdios indicados e, neles, o aparelhamento que permita a prática tranqüila dos alunos que matriculam em função das vagas autorizadas.

Os cursos, já em funcionamento, terão o máximo de dois anos para colocar-se em termos das exigências deste Parecer, exigências que, cumpridas,

devem ser comunicadas a este Conselho e ao DAU, este para verificar sua suficiência.

Para a realização dos trabalhos laboratoriais requeridos pelas disciplinas profissionais, bem como para a manutenção dos projetos experimentais previstos na respectiva Resolução, cada estabelecimento mantenedor do curso de Comunicação Social deve possuir os equipamentos mínimos a seguir discriminados:

a) *Para a habilitação em Jornalismo:*

Redação Modelo, Oficina Gráfica, Sala de Diagramação, Laboratório Fotográfico, Laboratório de Rádio, Tele e Cinejornalismo, Hemeroteca.

b) *Para a habilitação em Publicidade e Propaganda:*

Redação Modelo, Laboratório de Planejamento Gráfico, Laboratório de Comunicação Audiovisual, Oficina Gráfica, Laboratório de Pesquisas Mercado-lógicas, Laboratório Fotográfico.

c) *Para a habilitação em Relações Públicas:*

Redação Modelo, Laboratório de Planejamento Gráfico, Laboratório de Comunicação Audiovisual, Laboratório de Pesquisa de Opinião Pública, Laboratório Fotográfico.

d) *Para a habilitação em Rádio e Teledifusão:*

Redação Modelo, Laboratório Fotográfico, Laboratório de Comunicação Visual, Estúdio de Rádio, Estúdio de Televisão, Discoteca e Arquivo de Tapes e Fitas gravadas.

e) *Para a habilitação em Cinematografia:*

Laboratório de Filmagem, Laboratório de Montagem e Sonorização, Laboratório Fotográfico, Laboratório de Comunicação Visual, Laboratório de Animação Cinematográfica, Filmoteca, Sala de Exibição Cinematográfica.

A adaptação dos atuais laboratórios dos cursos de Comunicação social deverá ser feita, nos termos do presente Parecer, até o início do ano letivo de 1979, devendo comunicá-la ao CFE para efeito de fiscalização pelo DAU.

II — CONCLUSÃO DA COMISSÃO

A Comissão de Currículo da Área de Ciências Humanas aprova o parecer do Relator relativo ao instrumental mínimo para a prática das disciplinas profissionais do curso de Comunicação Social com habilitações em: a) Jornalismo; b) Publicidade e Propaganda; c) Relações Públicas; d) Rádio e Teledifusão; e) Cinematografia.

Salas das Sessões, em 7 de março de 1977 — Esther de Figueiredo Feraz — Presidente *ad hoc*, B. P. Bittencourt — Relator, Maria Antônia Mac Dowell, Antônio Martins Filho, Eurides Brito da Silva.

IV — DECISÃO DO PLENÁRIO

O Plenário do Conselho Federal de Educação, acolhendo o Processo n.º 11.005/74, originário da Comissão Central de Revisão de Currículos, deliberou, por unanimidade, aprovar o Parecer e o projeto de Resolução, que fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Comunicação Social.

2. PARECER N. 2/78 — CESP 4*

Aprovado em 30-01-1978 — Processo n.º 11.005/74

I — RELATÓRIO

O Conselho Federal de Educação, pelo Parecer n.º 1.203/77, de 5 de maio de 1977, aprovou o currículo mínimo do Curso de Comunicação Social, que subiu à consideração do Senhor Ministro da Educação e Cultura para fins de homologação.

Por intermédio do Diretor-Geral do Departamento de Assuntos Universitários, encaminha o Senhor Ministro a este Conselho o referido Parecer, acompanhado de dois documentos, solicitando a este Colegiado o reexame da matéria.

Os documentos são os seguintes:

1. Ofício do Dr. Luiz Edgar Pereira Tostes, Presidente do Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas — CONFERP;

2. Sugestões da Assessoria do Departamento de Assuntos Universitários, da área de Comunicação Social, que inclui dois documentos:

a) Encontro sobre Formação Básica de Profissionais das Comunicações — Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo — Patrocínio UNESCO/IBECC — Abril/77 — São Paulo;

b) Documento datado de 25 de maio de 1977, endereçado ao Diretor-Geral do DAU, assinado por professores do Curso de Cinema do Departamento de Teatro, Cinema, Rádio e Televisão da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

(*) Transcrito da *Documenta* n.º 206, Brasília, MEC-CFE, janeiro de 1978, pp. 89-99.

Examinou o Relator atentamente ambos os documentos. Os documentos do "Encontro sobre Formação Básica do Profissional das Comunicações — Escola de Comunicações e Artes da USP" já havia sido examinado pelo Relator e pela Comissão de Currículo da área de Ciências Humanas deste Conselho.

Manteve o Relator encontro com um grupo de especialistas da área em São Paulo, e depois da análise de vários pontos do documento que reproduz sugestões da Assessoria do DAU o Relator retira várias sugestões que julga oportuno para o aperfeiçoamento do texto da Resolução que acompanha o Parecer n.º 1.203/77.

No artigo 1.º, letra *d*, em vez de *Rádio e Televisão* passa a figurar *Rádio e Televisão*. No mesmo artigo, letra *e*, substitui-se *Cinematografia* por *Cinema*.

O artigo 3.º cujo parágrafo único fora omitido na redação final da Resolução, passa a incorporá-lo com a seguinte redação: "*Parágrafo Único* — A distribuição da carga horária no currículo pleno deverá obedecer ao critério de proporcionalidade entre as diferentes áreas de formação constantes do artigo 2.º".

O artigo 4.º passará a ter a seguinte redação: "*Artigo 4.º* — A aplicação prática dos conhecimentos obtidos pelos alunos nas diferentes áreas de formação se fará através de: a) projetos experimentais, realizados nos laboratórios da própria escola; b) estágios profissionais, realizados em empresas privadas ou órgãos públicos que mantenham atividades vinculadas à natureza da respectiva habilitação.

§ 1.º — A estruturação dos projetos experimentais deve corresponder à natureza específica de cada habilitação discriminada no art. 1.º, sendo recomendável uma adaptação às condições do mercado de trabalho local e regional.

§ 2.º — Para a realização dos projetos experimentais, a escola deverá reservar, exclusivamente, o último semestre do curso, bem como providenciar a implantação dos laboratórios discriminados no anexo, que integra esta Resolução.

§ 3.º — Os projetos experimentais, desenvolvidos pelos alunos sob a orientação de professores e monitores, devem estar voltados para a realização de uma prática profissional intensiva, sendo indispensável, também, a avaliação crítica dos trabalhos realizados, como ponto de apoio para gerar uma tecnologia nacional de comunicação social.

§ 4.º — A carga horária destinada aos projetos experimentais nunca será inferior a 10% da carga total do currículo mínimo e constituirá um período adicional de treinamento, não sendo incluído, portanto, na distribuição proporcional das áreas de formação, tal como prevê o parágrafo único do artigo 3.º.

§ 5.º — Os estágios profissionais em empresas privadas e órgãos públicos somente poderão ser realizados após o cumprimento de dois terços de carga horária do currículo pleno do respectivo curso, devendo a escola proporcionar supervisão aos alunos estagiários.

§ 6.º — A regulamentação dos estágios profissionais ficará a critério de cada escola, observando-se porém os requisitos básicos fixados na legislação que regulamenta a respectiva profissão.

No artigo 5.º, onde se lê "...que inclui as atividades de estágio supervisionado", alterar para "...que inclui as atividades de projetos experimentais".

O artigo 6.º passará a ter a seguinte redação:

"Artigo 6.º — As instituições que mantenham curso de Comunicação Social, já reconhecido, com habilitação em Editoração podem continuar a mantê-lo, adaptando-o aos termos desta Resolução, sendo facultativa porém a aplicação da alínea c do artigo 2.º."

Anexo a este Parecer vai o texto da Resolução com as correções de redação acima propostas, bem como com algumas correções e adaptações na redação das ementas constantes do anexo I.

No ofício que o Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas endereça ao Senhor Ministro da Educação e Cultura, o Dr. Luiz Edgar Pereira Tostes, Presidente da CONFERP, encaminha relatório do Grupo de Trabalho nomeado por ele, onde o grupo sugere, em tese, a transferência da habilitação em Relações Públicas do Curso de Comunicação Social para o de Administração.

Para situar o problema, o Relator transcreve, a seguir, o que a legislação pertinente considera como atividades específicas, para o profissional de Relações Públicas e para o de Administração.

O artigo 2.º, da Lei n.º 5.377, de 11 de dezembro de 1977, considera atividades específicas de Relações Públicas as que dizem respeito:

a) à informação de caráter institucional entre a entidade e o público, através dos meios de comunicação;

b) à coordenação e planejamento de pesquisas de opinião pública para fins institucionais;

c) o planejamento e supervisão da utilização dos meios audiovisuais, para fins institucionais;

d) do planejamento e execução de campanhas de opinião pública;

e) ao ensino das técnicas de Relações Públicas, de acordo com as normas a serem estabelecidas na regulamentação da presente Lei.

O Decreto n.º 61.934, de 22 de dezembro de 1967, dispondo sobre a regulamentação do exercício da profissão de Técnico de Administração, diz no seu artigo 3.º que essa atividade profissional compreende:

a) elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos, arbitragens e laudos, em que se exija a aplicação de conhecimentos inerentes às técnicas de organização.

b) pesquisas, estudos, análises, interpretação, planejamento, implantação, coordenação e controle dos trabalhos nos campos de administração geral, como administração e seleção de pessoal, organização, análise, métodos e programas de trabalho, orçamento, administração de material financeiro, relações públicas, administração mercadológica, administração de produção, relações industriais, bem como dos outros campos em que estes se desdobrem ou com os quais sejam conexos;

c) exercício de funções e cargos de Técnicos de Administração do Serviço Público Federal, Estadual, Municipal, Autárquico, Sociedades de Economia Mista, empresas estatais, paraestatais e privadas em que fique expresso e declarado o título do cargo abrangido;

d) o exercício de funções de chefia ou direção, intermediária ou superior, assessoramento e consultoria em órgãos, ou seus compartimentos, da Administração Pública ou de entidades privadas, cujas atribuições envolvam principalmente a aplicação de conhecimentos inerentes às técnicas de administração;

e) o magistério em matérias técnicas do campo da administração e organização.

Pelo acima transcrito verifica-se grande diversidade entre o campo de ação e as atribuições específicas de cada um desses profissionais.

Não vê o Relator como possa ser transferida, pura e simplesmente, a habilitação em Relações Públicas do curso de Comunicação Social para o curso de Administração.

Por outro lado, deve-se mencionar que a proposta do Presidente da CONFERP parece não gozar da unanimidade entre os profissionais da área. Isso pelo menos é o que se pretende da Resolução adotada pelo III Encontro Nacional de Professores de Relações Públicas, realizado em Gramado (RS), de 8 a 10 de setembro, e que se manifesta favoravelmente à posição atual do curso de Relações Públicas. É o seguinte o texto do relatório final daquele evento:

“Os grupos voltados para atividades práticas e estágio permitiram uma importante troca de experiências. Os debates mais acirrados se verificaram, porém, no estudo do novo currículo mínimo.

Os relatórios de grupos que estudaram o assunto — Profs. Nelson Bertolini, da Unipe; Mário Curci, do Ministério da Saúde; Lenira Erlers Loureiro,

da Universidade Federal de Santa Maria; Maria Stella Thomazzi, presidente da Comissão de Ensino da ABRP — Comissão Nacional; Maria Helena Weber, chefe do Departamento de Relações Públicas da Usininos; e Geraldo Bonadio, da Fundação Karnig Bazarian; reuniram-se, e tendo como relator geral este último, concluíram:

a) que o novo currículo mínimo, aprovado pelo Parecer n.º 1.203/77 do CFE atende, em suas linhas gerais, à necessidade de se dar ao ensino de Relações Públicas um tronco comum, representado pelas disciplinas que, em tempos de nomenclatura e de conteúdo programático fundamental, são idênticas para todo o Brasil, ao mesmo tempo em que permite e encoraja o desdobramento de disciplinas e o acréscimo de outras que atende às necessidades e peculiaridades sócio-culturais e ocupacionais de cada região;

b) que o currículo, priorizando as atividades práticas supervisionadas, contribuirá para a melhor formação do profissional de Relações Públicas.”

Além da manifestação acima transcrita da Resoução adotada pelo III Encontro Nacional de Professores de Relações Públicas, o Relator transcreve telegrama recebido da Presidente da Associação Paulista de Bacharéis em Relações Públicas, datado de 7 de dezembro:

“Bacharéis Comunicação Social área Relações Públicas representados por sua recém-fundada associação classe hipotecam solidariedade posição unânime digníssimos Conselheiros do CEF sentido manutenção nosso curso agregado como de Lei e função Sócio Administrativo escola Comunicação Social conforme parecer V. Exa. publicado Documenta.

Parecer contrário, sentido deslocamento RP para Faculdade Administração há tempos intentado antigos provisionados e reajitados diversos congressos inclusive ABEPEC nosso ver sem fundamentação teórico-prática, virtude Relações Públicas deterem função específica com tecnologia própria dentro composto administrativo, precisamente representada por processos comunicação dirigida diversos níveis.

Mesmo caso Economia, Finanças, Psicologia, Publicidade, Propaganda, Engenharia Produção, Direito e inúmeras outras funções específicas componentes sistema administrativo. Respeitosamente lembramos a V. Exa. direito adquirido milhares bacharéis Relações Públicas oriundas escola Comunicação últimos dez anos. Saudações.”

Percebe-se que a própria classe está dividida e que o digno Presidente do CONFERP não representa seus próprios afiliados.

O Relator entende que a habilitação em Relações Públicas pertence de fato à área de Comunicação Social e é de parecer que nesse curso permaneça como uma de suas habilitações.

Ficam mantidos os prazos estabelecidos pelo Parecer n.º 1.203/77.

II — VOTO DO RELATOR

Pelo exposto, é o voto do Relator no sentido de que a matéria constante do Parecer n.º 1.203/77, e o que neste foi discutido, com as alterações introduzidas na respectiva Resolução que segue anexa, podem subir à consideração do Senhor Ministro, para fins de homologação.

O programa de cada disciplina decorrente das matérias do currículo mínimo deve ser estruturado a partir das ementas apresentadas no anexo 1, as quais devem ser entendidas como descritivas dos conteúdos mínimos a abranger, não cabendo interpretá-las como programas de disciplinas.

III — CONCLUSÃO DA COMISSÃO

A Comissão de Currículo da Área de Ciências Humanas aprova o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 12-12-77 — José Barretto Filho — Presidente, B. P. Bittencourt — Relator.

RESOLUÇÃO N. /77

— *Fixa o currículo mínimo para o Curso de Comunicação Social.*

O Presidente do Conselho Federal de Educação, no uso de atribuição legal e nos termos do Parecer n.º /77,

RESOLVE:

Art. 1.º — A formação de profissionais para as atividades de Comunicação Social se fará, em nível de graduação, através de curso regular, de que resultará o grau de bacharel em Comunicação Social, com as seguintes habilitações: a) Jornalismo; b) Publicidade e Propaganda; c) Relações Públicas; d) Rádio e Televisão; e) Cinema.

Art. 2.º — Integram o currículo mínimo para o curso de Comunicação Social as seguintes matérias:

a) *Matérias de Fundamentação Geral Humanística:* 1) Problemas Sócio-Culturais e Econômicos Contemporâneos, 2) Sociologia, 3) Psicologia Social, 4) Antropologia Cultural, 5) Cultura Brasileira, 6) Língua Brasileira.

b) *Matérias de Fundamentação Específica:* 1) Teoria da Comunicação, 2) Comunicação Comparada, 3) Sistemas de Comunicação no Brasil, 4) Estética e Comunicação de Massa.

c) *Matérias de Natureza Profissional:* 1) Técnicas de Codificação, 2) Técnicas de Produção e Difusão, 3) Deontologia da Comunicação Social, 4)

Legislação da Comunicação Social, 5) Técnicas de Administração, 6) Técnicas de Mercadologia.

§ 1.º — As matérias mencionadas nas alíneas *a* e *b* são comuns a todas as habilitações, e as constantes na alínea *c* devem ser, especificamente aplicadas no respectivo campo profissional, conforme o elenco discriminado no art. 1.º.

§ 2.º — Para a organização do programa de cada disciplina deverão ser observados os conteúdos mínimos fixados nas ementas do Anexo 1, que integram esta Resolução.

§ 3.º — A distribuição seqüencial das disciplinas do currículo pleno deverá observar o critério de maior concentração das *Matérias de Fundamentação Geral Humanística* e das *Matérias de Fundamentação Específica* na primeira metade da duração do curso, e das *Matérias de Natureza Profissional* na segunda metade.

Art. 3.º — Na elaboração do currículo pleno do curso, poderão os estabelecimentos de ensino desdobrar as matérias do currículo mínimo, tomando sempre como ponto de referência os conteúdos fixados nas ementas do Anexo 1, e também acrescentar outras disciplinas que julguem indispensáveis, atendendo às características sócio-culturais e ocupacionais da região às possibilidades da escola e o interesse dos alunos.

Parágrafo Único — A distribuição da carga horária no currículo pleno deverá obedecer ao critério de proporcionalidade entre as diferentes áreas de formação constantes do Art. 2.º.

Art. 4.º — A aplicação prática dos conhecimentos obtidos pelos alunos nas diferentes áreas de formação se fará através de: a) projetos experimentais realizados nos laboratórios da própria escola; b) estágios profissionais, realizados em empresas privadas ou órgãos públicos que mantenham atividades vinculadas à natureza da respectiva habilitação.

§ 1.º — A estruturação dos projetos experimentais deve corresponder à natureza específica de cada habilitação discriminada no Art. 1.º, sendo recomendável uma adaptação às condições do mercado de trabalho local e regional.

§ 2.º — Para a realização de projetos experimentais, a escola deverá reservar, exclusivamente, o último semestre do curso, bem como providenciar a implantação dos laboratórios discriminados no Anexo II, que integra esta Resolução.

§ 3.º — Os projetos experimentais, desenvolvidos pelos alunos sob a orientação dos professores e monitores, devem estar voltados para a realização de uma prática profissional intensiva, sendo indispensável, também, a avaliação crítica dos trabalhos realizados, como ponto de apoio para gerar uma tecnologia nacional de comunicação social.

§ 4.º — A carga horária destinada aos projetos experimentais nunca será inferior a 10% da carga horária total do currículo mínimo e constituirá um período adicional de treinamento, não sendo incluído portanto na distribuição proporcional das áreas de formação, tal como prevê o parágrafo único do Art. 3.º.

§ 5.º — Os estágios profissionais em empresas privadas ou órgãos públicos somente poderão ser realizados após o cumprimento de dois terços da carga horária do currículo pleno do respectivo curso, devendo a escola proporcionar supervisão aos alunos estagiários.

§ 6.º — A regulamentação dos estágios profissionais ficará a critério de cada escola, observando-se porém os requisitos básicos na legislação que regulamenta a respectiva profissão.

Art. 5.º — Os cursos de Comunicação Social, ministrados num período mínimo de 3 (três) anos e máximo de 6 (seis) anos, com um termo médio de 4 (quatro) anos, deverão ter uma carga horária mínima de 2.200 horas/aula, que inclui as atividades de projetos experimentais e excluído o tempo reservado a EPB e Educação Física.

Art. 6.º — Os estabelecimentos de ensino superior que mantenham curso de Comunicação Social com habilitação em *Editoração* podem continuar a mantê-lo, adaptando-o aos termos desta Resolução, sendo facultativa porém a aplicação da alínea c do Art. 2.º.

Art. 7.º — O presente currículo mínimo entra em vigor no ano letivo de 1979.

§ 1.º — As instituições de ensino de Comunicação Social poderão fazer adaptações curriculares, a seu critério, *mantidas as exigências básicas dos currículos mínimos anteriores para os alunos admitidos à matrícula inicial antes de 1979.*

§ 2.º — No decorrer de 1978, as instituições de ensino encaminharão à apreciação do CFE os anexos de seus Regimentos devidamente adaptados a esta Resolução.

Art. 8.º — Revogam-se as disposições em contrário.

ANEXO I

EMENTAS

a) MATÉRIAS DE FUNDAMENTAÇÃO GERAL HUMANÍSTICA

1. *Problemas Sócio-Culturais e Econômicos Contemporâneos:*

Focalização científica dos principais problemas sócio-culturais e econômicos enfrentados por diferentes países, principalmente pelos que integram a comunidade latino-americana.

2. *Sociologia:*

Conceitos básicos de Sociologia, aprofundando-se as noções de sistemas sociais, estratificação social e interação social.

3. *Psicologia Social:*

Temas relacionados à estrutura do comportamento humano, aprofundando-se as noções de comportamento coletivo, formação de atitudes, opinião pública e reações às inovações.

4. *Antropologia Cultural:*

Estudo da evolução cultural da humanidade e das relações entre cultura e sociedade, aprofundando-se o exame dos padrões de cultura dos povos latino-americanos e dos conflitos culturais criados no processo da colonização européia e da modernização reflexa do período contemporâneo.

5. *Cultura Brasileira:*

Formação e desenvolvimento da Cultura Brasileira, principalmente das culturas regionais e do processo de homogeneização acionado pela cultura de massa. Ênfase deve ser dada aos padrões da cultura popular.

6. *Língua Portuguesa:*

Estudo do discurso verbal (falado e escrito) em língua portuguesa, com vistas ao desenvolvimento da capacidade de expressão dos futuros comunicadores sociais.

b) MATÉRIAS DE FUNDAMENTAÇÃO ESPECÍFICA

1. *Teoria da Comunicação:*

Estudo científico da comunicação, incluindo seu processo e efeitos sociais, bem como os métodos de pesquisa aplicados à comunicação de massa. Exame do papel que aí ocupam a semiologia e a indústria cultural.

2. *Comunicação Comparada:*

A comunicação social no mundo contemporâneo. Sistemas de controle dos meios de comunicação social e papel que hoje assumem no processo de desenvolvimento dos povos.

3. *Sistemas de Comunicação no Brasil:*

Formação e desenvolvimento dos sistemas brasileiros de comunicação. Análise dos sistemas de comunicação cultural (comunicação de massa e folk

comunicação), comunicação espacial (vias de comunicação e meios de transportes), comunicação utilitária (mecânica e eletrônica).

4. *Estética e Comunicação de Massa:*

Fenômenos estéticos relacionados com os produtos da indústria cultural e sua influência nos produtos da cultura de elite e da cultura popular.

c) MATÉRIAS DE NATUREZA PROFISSIONAL

JORNALISMO

1. *Técnicas de Codificação em Jornalismo:*

Linguagem jornalística. Técnicas de captação, redação e edição dos fatos noticiáveis. Análise comparativa dos padrões do Jornalismo Brasileiro.

2. *Técnicas de Produção e Difusão em Jornalismo:*

Técnicas de produção do jornalismo gráfico e no jornalismo audiovisual. Técnicas de difusão extensiva (jornalismo de informação geral) e de difusão intensiva (jornalismo especializado) aplicadas ao jornalismo nacional.

3. *Deontologia da Comunicação Jornalística:*

Análise do comportamento social do jornalista e suas responsabilidades na manipulação dos fatos noticiáveis. Estudo dos códigos de ética jornalística.

4. *Legislação da Comunicação Jornalística:*

Estudo comparado da legislação jornalística no Brasil e em outros países, fornecendo-se instrumentos histórico-críticos para a compreensão dos pressupostos que norteiam a estrutura jurídica da comunicação social.

5. *Técnicas de Administração em Jornalismo:*

Conceito e natureza da empresa jornalística. Estrutura administrativa das diferentes empresas, aprofundando-se as questões de distribuição e análise de custos.

6. *Técnicas de Mercadologia em Jornalismo:*

Análise da economia da empresa jornalística. Estudo do mercado e das técnicas mercadológicas para lançamento de novos produtos.

PUBLICIDADE E PROPAGANDA

1. *Técnicas de Codificação em Publicidade e Propaganda:*

Técnicas de criação da mensagem publicitária. Redação de textos e manipulação dos códigos sonoro e visual. Técnicas de informação, argumenta-

ção e motivação na estratégia publicitária. Estudo da linguagem da propaganda política, econômica e institucional.

2. *Técnicas de Produção e Difusão em Publicidade e Propaganda:*

Artes gráficas. Técnicas de produção do anúncio impresso, radiofônico, televisionado e cinematográfico. Planejamento de campanhas. Atendimento e veiculação.

3. *Deontologia da Comunicação Publicitária:*

Estudo dos códigos de ética publicitária, dando-se ênfase à análise do relacionamento entre agências, anunciantes, veículos e concorrentes. A questão da defesa do consumidor.

4. *Legislação da Comunicação Publicitária:*

Estudo comparado da legislação publicitária no Brasil e em outros países, fornecendo-se instrumentos histórico-críticos para a compreensão dos pressupostos que norteiam a estrutura jurídica da atividade publicitária.

5. *Técnicas de Administração em Publicidade e Propaganda:*

Técnicas administrativas aplicadas à publicidade e propaganda. Administração de agências e de departamentos de publicidade de empresas e de órgãos públicos.

6. *Técnicas de Mercadologia em Publicidade e Propaganda:*

Análise da economia de mercado e das estratégias mercadológicas. Gerência de produto e técnicas de promoção de vendas. Técnicas de análise do mercado consumidor e dos efeitos de campanhas.

RELAÇÕES PÚBLICAS

1. *Técnicas de Codificação em Relações Públicas:*

Retórica e persuasão, nas mensagens de relações públicas. Técnicas de redação de "press release", "briefing", publicações internas e outras mensagens de comunicação dirigida.

2. *Técnicas de Produção e Difusão em Relações Públicas:*

Técnicas de produção gráfica e audiovisual. Planejamento de campanhas, eventos, entrevistas coletivas e outras atividades de difusão coletiva. Veiculação.

3. *Deontologia da Comunicação em Relações Públicas:*

Análise dos códigos de ética das relações públicas, dando-se ênfase à questão da veracidade das informações divulgadas e à responsabilidade do profissional de RP, perante a comunidade e a nação (interesse público).

4. *Legislação da Comunicação em Relações Públicas:*

Estudo comparado da legislação de relações públicas no Brasil e em outros países, fornecendo-se instrumentos histórico-críticos para a compreensão dos pressupostos que norteiam a estrutura jurídica da atividade do profissional de Relações Públicas.

5. *Técnica de Administração em Relações Públicas:*

Organização e métodos. Técnicas de planejamento administrativo aplicadas às relações públicas. Administração de recursos humanos.

6. *Técnicas de Mercadologia em Relações Públicas:*

Conceituação mercadológica no plano administrativo. Atuação e função da mercadologia, com análise dos elementos controláveis e incontroláveis, destacando-se seu relacionamento com as atividades de RP. Posicionamento das relações públicas na sociedade de consumo: o fenômeno da concorrência e o fenômeno da consumocracia.

RÁDIO E TELEVISÃO

1. *Técnicas de Codificação em Rádio e TV:*

Linguagem do som e da imagem. Técnicas de redação de "scripts". Planejamento de mensagens de entretenimento, educacionais e de divulgação científica.

2. *Técnicas de Produção e Difusão em Rádio e TV:*

Produção de material sonoro, gráfico e visual movimentado. Cenografia e iluminação. Planejamento e direção de programas. Difusão dos programas segundo a natureza do público receptor.

3. *Deontologia da Comunicação em Rádio e TV:*

Estudo das responsabilidades sociais do produtor de rádio e TV em relação à sociedade em que vive. Análise dos códigos de ética dos profissionais de Rádio e TV.

4. *Legislação da Comunicação em Rádio e TV:*

Estudo comparado da legislação de Rádio e TV no Brasil e em outros países, fornecendo-se instrumentos histórico-críticos para a compreensão dos pressupostos que norteiam a estrutura jurídica da comunicação radiofônica e televisionada.

5. *Técnicas de Administração em Rádio e TV:*

Conceitos principais de organização e métodos aplicados às empresas de Rádio e TV. Estrutura administrativa e controle de produção nas empresas de radiodifusão. Administração das emissoras de Rádio e TV.

6. *Técnicas de Mercadologia em Rádio e TV:*

A economia de mercado e o papel das empresas de Rádio e TV. Estudo da audiência enquanto mercado consumidor de mensagens culturais e produtos industrializados. Técnicas de *merchandising*.

CINEMA

1. *Técnicas de Codificação em Cinema:*

Elementos da linguagem cinematográfica: imagem, som, cor, luz, cenário, intérpretes e efeitos especiais. Significado da narrativa cinematográfica. Técnica de redação de roteiros.

2. *Técnicas de Produção e Difusão em Cinema:*

Técnicas de planejamento, produção, realização e montagem cinematográfica. Técnicas de animação. Técnicas de distribuição e divulgação do produto fílmico.

3. *Deontologia da Comunicação Cinematográfica:*

Análise do papel social do cineasta como informador, educador e agente de diversão pública. Estudo dos códigos de ética cinematográfica e dos documentos básicos sobre a significação social do cinema.

4. *Legislação da Comunicação cinematográfica:*

Estudo comparado da legislação cinematográfica no Brasil e em outros países, fornecendo-se instrumentos histórico-críticos para a compreensão dos pressupostos que norteiam a estrutura jurídica da comunicação através do cinema.

5. *Técnicas de Administração em Cinema:*

Estrutura da empresa cinematográfica. Administração de pessoal, material e orçamento. Custos e controle de produção.

6. *Técnicas de Mercadologia em Cinema:*

Os estudos mercadológicos e a análise do mercado cinematográfico. Técnicas de pesquisa de mercado aplicadas à indústria do cinema. Análise do mercado distribuidor e exibidor de filmes no Brasil.

CURRÍCULO DO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

ANEXO II

Exigências de Instalações e Equipamentos para as Disciplinas Profissionais do Curso de Comunicação Social — Aditamento ao Currículo Mínimo Aprovado pelo Parecer.

Pelo Parecer n.º 1.203/77 este Conselho aprovou o currículo mínimo do Curso de Comunicação Social, com habilitações em Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Rádio e Teledifusão e Cinematografia.

Acompanharam o Parecer mencionado as ementas das matérias que o compõem.

É necessário, no entanto, que se façam exigências quanto a laboratórios, estúdios e aparelhamento de modo a permitir que a parte prática do curso se desenvolva sem maiores dificuldades, dando ao formando os elementos indispensáveis ao bom exercício da profissão.

E é o que este Parecer visa a propor. Consultados especialistas nas várias áreas cobertas pelas respectivas habilitações, chegaram, relator e Comissão de Currículo, à conclusão que as indicações seguintes representam o mínimo indispensável à formação do profissional da Comunicação Social.

Certamente as dimensões dos laboratórios, qualidade e quantidade do aparelhamento que cada unidade necessita, corre por conta da abundância de recursos que possua. Há, no entanto, um mínimo a se exigir que as respectivas Comissões Verificadoras, compostas de especialistas, terão o bom senso de indicar e este Conselho de exigir.

As entidades que vierem a pleitear novas habilitações, deverão de possuir os laboratórios, salas e estúdios indicados e, neles, o aparelhamento que permita a prática tranqüila dos alunos que matricula em função das vagas autorizadas.

Os cursos já em funcionamento terão o prazo máximo de dois anos para colocar-se em termos das exigências deste Parecer, exigências que, cumpridas, devem ser comunicadas a este Conselho e, ao DAU, este para verificar sua suficiência.

Para a realização dos trabalhos laboratoriais requeridos pelas disciplinas profissionais, bem como para a manutenção dos projetos experimentais pre-

vistos na respectiva Resolução, cada estabelecimento mantenedor de curso de Comunicação Social deve possuir os equipamentos mínimos a seguir discriminados:

a) *Para a habilitação em Jornalismo:*

Redação Modelo, Oficina Gráfica, Sala de Diagramação, Laboratório Fotográfico, Laboratório de Rádio, Tele e Cinejornalismo, Hemeroteca.

b) *Para a habilitação em Publicidade e Propaganda:*

Redação Modelo, Laboratório de Planejamento Gráfico, Laboratório de Comunicação Audiovisual, Oficina Gráfica, Laboratório de Pesquisas Mercado-lógicas, Laboratório Fotográfico.

c) *Para a habilitação em Relações Públicas:*

Redação Modelo, Laboratório de Planejamento Gráfico, Laboratório de Comunicação Audiovisual, Laboratório de Pesquisa de Opinião Pública, Laboratório Fotográfico.

d) *Para a habilitação em Rádio e Televisão:*

Redação Modelo, Laboratório Fotográfico, Laboratório de Comunicação Visual, Estúdio de Rádio, Estúdio de Televisão, Discoteca e Arquivo de Tapes e Fitas gravadas.

e) *Para a habilitação em Cinematografia:*

Laboratório de Filmagem, Laboratório de Montagem e Sonorização, Laboratório Fotográfico, Laboratório de Comunicação Visual, Laboratório de Animação Cinematográfica, Filmoteca, Sala de Exibição Cinematográfica.

A adaptação dos atuais laboratórios dos cursos de Comunicação Social deverá ser feita nos termos do presente parecer, até o início do ano letivo de 1980, devendo ser comunicado ao CFE para efeito de fiscalização pelo DAU.

III — CONCLUSÃO DA COMISSÃO

A Comissão de Currículo da Área de Ciência Humanas aprova o parecer do Relator relativo ao instrumental mínimo para a prática das disciplinas profissionais do Curso de Comunicação Social com habilitações em: a) Jornalismo; b) Publicidade e Propaganda; c) Relações Públicas; d) Rádio e Televisão; e) Cinematografia.

Sala das Sessões, 7 de março de 1977 — Esther de Figueiredo Ferraz — Presidente, B. P. Bittencourt — Relator.

COMISSÃO CENTRAL DE REVISÃO DOS CURRÍCULOS

A COMISSÃO CENTRAL DE REVISÃO DE CURRÍCULOS, tendo examinado o projeto anexo, de currículo mínimo do curso de graduação em Comunicação Social apresentado pela Comissão Especial correspondente, e relatado pelo Conselheiro, Benedito de Paula Bittencourt.

É DE PARECER

que o projeto atende às exigências para regular a matéria, recomendando sua aprovação pelo Plenário, com as emendas aprovadas pela própria Comissão Central.

Sala das Sessões, em 12-12-77 — Newton Sucupira — Presidente, José Carlos da Fonseca Milano — Relator.

IV — DECISÃO DO PLENÁRIO

O Plenário do Conselho Federal de Educação, acolhendo o Processo n.º 11.005/77, originário da Comissão de Currículo da área de Ciências Humanas, deliberou, por unanimidade, aprovar a conclusão da Comissão, favoravelmente à introdução de alterações no projeto de resolução aprovado pelo parecer n.º 1.203/77, referente ao currículo mínimo do curso de Comunicação Social.

O TEXTO HOMOLOGADO PELO MEC

RESOLUÇÃO N. 03/78*

Fixa o currículo mínimo para o curso de Comunicação Social.

O Presidente do Conselho Federal de Educação, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 27, inciso I, letra "e", do Regimento Interno, e tendo em vista o Parecer n.º 02/78, aprovado em 30 de janeiro de 1978 e homologado pelo Ministro da Educação e Cultura em 27 de março de 1978.

RESOLVE:

Art. 1.º — A formação de profissionais para as atividades de Comunicação Social se fará, em nível de graduação, através de curso regular, de que resultará o grau de Bacharel em Comunicação Social, com as seguintes habilitações:

a) Jornalismo; b) Publicidade e Propaganda; c) Relações Públicas; d) Rádio e Televisão; e) Cinema.

Art. 2.º — Integram o currículo mínimo para o curso de Comunicação Social para as seguintes matérias:

(*) Transcrito da *Documenta* n.º 212, Brasília: MEC-CFE, julho de 1978, pp. 712-718, com as alterações introduzidas na redação do Art. 7.º pela Resolução n.º 1/79.

a) *Matérias de Fundamentação Geral Humanística*: 1) Problemas Sócio-Culturais e Econômicos Contemporâneos, 2) Sociologia, 3) Psicologia Social, 4) Antropologia Cultural, 5) Cultura Brasileira, 6) Língua Portuguesa.

b) *Matérias de Fundamentação Específica*: 1) Teoria da Comunicação, 2) Comunicação Comparada, 3) Sistema de Comunicação no Brasil, 4) Estética e Comunicação de Massa.

c) *Matérias de Natureza Profissional*: 1) Técnicas de Codificação, 2) Técnicas de Produção e Difusão, 3) Deontologia da Comunicação Social, 4) Legislação da Comunicação Social, 5) Técnicas de Administração, 6) Técnicas de Mercadologia.

§ 1.º — As matérias mencionadas nas alíneas *a* e *b* são comuns a todas as habilitações, e as constantes na alínea *c* devem ser, especificamente, aplicadas no respectivo campo profissional, conforme o elenco discriminado no art. 1.º.

§ 2.º — Para a organização do programa de cada disciplina deverão ser observados os conteúdos mínimos fixados nas ementas do Anexo 1, que integram esta Resolução.

§ 3.º — A distribuição seqüencial das disciplinas do currículo pleno deverá observar o critério de maior *concentração das Matérias de Fundamentação Geral Humanística* e das *Matérias de Fundamentação Específica* na primeira metade da duração do curso, e das *Matérias de Natureza Profissional* na segunda metade.

Art. 3.º — Na elaboração do currículo pleno do curso, poderão os estabelecimentos de ensino desdobrar as matérias do currículo mínimo, tomando sempre como ponto de referência os conteúdos fixados nas ementas do Anexo 1, e também acrescentar outras disciplinas que julguem indispensáveis, atendendo às características sócio-culturais e ocupacionais da região, as possibilidades da escola e o interesse dos alunos.

Parágrafo Único — A distribuição da carga horária no currículo pleno deverá obedecer ao critério de proporcionalidade entre as diferentes áreas de formação constantes do Art. 2.º.

Art. 4.º — A aplicação prática dos conhecimentos obtidos pelos alunos nas diferentes áreas de formação se fará através de: a) projetos experimentais, realizados nos laboratórios da própria escola; b) estágios profissionais, realizados em empresas privadas ou órgãos públicos que mantenham atividades vinculadas à natureza da respectiva habilitação.

§ 1.º — A estruturação dos projetos experimentais deve corresponder à natureza específica de cada habilitação discriminada no Art. 1.º, sendo recomendável uma adaptação às condições do mercado de trabalho local e regional.

§ 2.º — Para a realização de projetos experimentais, a escola deverá reservar, exclusivamente, o último semestre do curso, bem como providenciar a implantação dos laboratórios discriminados no Anexo II, que integra esta Resolução.

§ 3.º — Os projetos experimentais, desenvolvidos pelos alunos sob a orientação dos professores e monitores, devem estar voltados para a realização de uma prática profissional intensiva, sendo indispensável, também, a avaliação crítica dos trabalhos realizados, como ponto de apoio para gerar uma tecnologia nacional de comunicação social.

§ 4.º — A carga horária destinada aos projetos experimentais nunca será inferior a 10% da carga horária total do currículo mínimo e constituirá um período adicional de treinamento, não sendo incluído, portanto, na distribuição proporcional das áreas de formação, tal como prevê o parágrafo único do art. 3.º.

§ 5.º — Os estágios profissionais em empresas privadas ou órgãos públicos somente poderão ser realizados após o cumprimento de dois terços da carga horária do currículo pleno do respectivo curso, devendo a escola proporcionar supervisão aos alunos estagiários.

§ 6.º — A regulamentação dos estágios profissionais ficará a critério de cada escola, observando-se, porém, os requisitos básicos fixados na legislação que regulamenta a respectiva profissão.

Art. 5.º — Os cursos de Comunicação Social, ministrados num período mínimo de 3 (três) anos e máximo de 6 (seis) anos com um termo médio de 4 (quatro) anos, deverão ter uma carga horária mínima de 2.200 horas/aula, que inclui as atividades de projetos experimentais e excluído o tempo reservado a EPB e Educação Física.

Art. 6.º — Os estabelecimentos de ensino superior que mantenham curso de Comunicação Social reconhecido com habilitação em *Editoração* podem continuar a mantê-lo, adaptando-o aos termos desta Resolução, sendo facultativa, porém, a aplicação da alínea c do art. 2.º.

Art. 7.º — O presente currículo mínimo entra em vigor no ano letivo de 1980.

§ 1.º — As instituições de ensino de Comunicação Social poderão fazer adaptações curriculares, a seu critério, mantidas as exigências básicas dos currículos mínimos anteriores, para os alunos admitidos à matrícula inicial antes de 1980.

§ 2.º — No decorrer de 1979, as instituições de ensino encaminharão à apreciação do CFE os anexos de seus Regimentos devidamente adaptados a esta Resolução.

Art. 8.º — Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, DF, 12 de abril de 1978.

Lafayette de Azevedo Pondé — Presidente.

ANEXO I

a) MATÉRIAS DE FUNDAMENTAÇÃO GERAL, HUMANÍSTICA:

1. *Problemas Sócio-culturais e Econômicos Contemporâneos:*

Focalização científica dos principais problemas sócio-culturais e econômicos enfrentados por diferentes países, principalmente pelos que integram a comunidade latino-americana.

2. *Sociologia:*

Conceitos básicos de Sociologia, aprofundando-se as noções de sistemas sociais, estratificação social e interação social.

3. *Psicologia Social:*

Temas relacionados à estrutura do comportamento humano, aprofundando-se as noções de comportamento coletivo, formação de atitude, opinião pública e reações às inovações.

4. *Antropologia Cultural:*

Estudo da evolução cultural da humanidade e das relações entre cultura e sociedade, aprofundando-se o exame dos padrões de cultura dos povos latino-americanos e dos conflitos culturais criados no processo da colonização européia e da modernização reflexa do período contemporâneo.

5. *Cultura Brasileira:*

Formação e desenvolvimento da Cultura Brasileira, principalmente das culturas regionais e do processo de homogeneização acionado pela cultura de massa. Ênfase deve ser dada aos padrões da cultura popular.

6. *Língua Portuguesa:*

Estudo do discurso verbal (falado e escrito) em língua portuguesa, com vistas ao desenvolvimento da capacidade de expressão dos futuros comunicadores sociais.

b) MATÉRIAS DE FUNDAMENTAÇÃO ESPECÍFICA

1. *Teoria da Comunicação:*

Estudo científico da comunicação, incluindo seu processo e efeitos sociais, bem como os métodos de pesquisa aplicados à comunicação de massa. Exame do papel que aí ocupam a semiologia e a indústria cultural.

2. *Comunicação Comparada:*

A comunicação social no mundo contemporâneo. Sistemas de controle dos meios de comunicação social e papel que hoje assumem no processo de desenvolvimento dos povos.

3. *Sistema de Comunicação no Brasil:*

Formação e desenvolvimento dos sistemas brasileiros de comunicação. Análises dos sistemas de comunicação cultural (comunicação de massa e Folkcomunicação), comunicação espacial (vias de comunicação e meios de transportes), comunicação utilitária (mecânica e eletrônica).

4. *Estética e Comunicação de Massa:*

Fenômenos estéticos relacionados com os produtos da indústria cultural, e sua influência nos produtos da cultura de elite e da cultura popular.

c) MATÉRIAS DE NATUREZA PROFISSIONAL: JORNALISMO

1. *Técnicas de Codificação em Jornalismo:*

Linguagem jornalística. Técnicas de captação, redação e edição dos fatos noticiáveis. Análise comparativa dos padrões do Jornalismo Brasileiro.

2. *Técnicas de Produção e Difusão em Jornalismo:*

Técnicas de produção no jornalismo gráfico e no jornalismo audiovisual. Técnicas de difusão extensiva (jornalismo de informação geral) e de difusão intensiva (jornalismo especializado) aplicadas no jornalismo nacional.

3. *Deontologia da Comunicação Jornalística:*

Análise do comportamento social do jornalista e suas responsabilidades na manipulação dos fatos noticiáveis. Estudo dos códigos de ética jornalística.

4. *Legislação da Comunicação Jornalística:*

Estudo comparado da legislação jornalística no Brasil e em outros países, fornecendo-se instrumentos histórico-críticos para a compreensão dos pressupostos que norteiam a estrutura jurídica da Comunicação Social.

5. *Técnicas de Administração em Jornalismo:*

Conceito e natureza da empresa jornalística. Estrutura administrativa das diferentes empresas, aprofundando-se as questões de distribuição e análise de custos.

6. *Técnicas de Mercadologia em Jornalismo:*

Análise da economia da empresa jornalística. Estudo do mercado e das Técnicas mercadológicas para lançamento de novos produtos.

PUBLICIDADE E PROPAGANDA

1. *Técnica de Codificação em Publicidade e Propaganda:*

Técnicas de criação da mensagem publicitária. Redação de textos e manipulação dos códigos sonoro e visual. Técnicas de informação, argumentação e motivação na estratégia publicitária. Estudo da linguagem da propaganda política, econômica e institucional.

2. *Técnica de Produção e Difusão em Publicidade e Propaganda:*

Artes gráficas. Técnicas de produção do anúncio impresso, radiofônico, televisionado e cinematográfico. Planejamento de campanhas. Atendimento e veiculação.

3. *Deontologia da Comunicação Publicitária:*

Estudo dos códigos de ética publicitária, dando-se ênfase à análise do relacionamento entre agências, anunciantes, veículos e concorrentes. A questão da defesa do consumidor.

4. *Legislação da Comunicação Publicitária:*

Estudo comparado da legislação publicitária no Brasil e em outros países, fornecendo-se instrumentos históricos críticos para a compreensão dos pressupostos que norteiam a estrutura jurídica da atividade publicitária.

5. *Técnicas de Administração em Publicidade e Propaganda:*

Técnicas administrativas aplicadas à publicidade e propaganda. Administração de agências e de departamentos de publicidade de empresas e de órgãos públicos.

6. *Técnicas de Mercadologia em Publicidade e Propaganda:*

Análise da economia de mercado e das estratégias mercadológicas. Gerência de produto e técnicas de promoção de vendas. Técnicas de análise do mercado consumidor e dos efeitos de campanhas.

RELAÇÕES PÚBLICAS

1. *Técnicas de Codificação em Relações Públicas:*

Retórica e persuasão nas mensagens de relações públicas.

Técnicas de redação de "press release", "briefing", publicações internas e outras mensagens de comunicação dirigida.

2. *Técnicas de Produção e Difusão em Relações Públicas:*

Técnicas de produção gráfica e audiovisual. Planejamento de campanhas, eventos, entrevistas coletivas e outras atividades de difusão coletiva. Veiculação.

3. *Deontologia da Comunicação em Relações Públicas:*

Análise dos códigos de ética das relações públicas, dando-se ênfase à questão de veracidade das informações divulgadas e à responsabilidade do profissional de RP perante a comunidade e à nação (interesse público).

4. *Legislação da Comunicação em Relações Públicas:*

Estudo comparado da legislação de relações públicas no Brasil e em outros países, fornecendo-se instrumentos histórico-críticos para a compreensão dos pressupostos que norteiam a estrutura jurídica da atividade do profissional de Relações Públicas.

5. *Técnicas de Administração em Relações Públicas:*

Organização e métodos. Técnicas de planejamento administrativo aplicadas às relações públicas. Administração de recursos humanos.

6. *Técnicas de Mercadologia em Relações Públicas:*

Conceituação mercadológica no plano administrativo. Atuação e função da mercadologia, com análise dos elementos controláveis e incontroláveis, destacando-se seu relacionamento com as atividades de RP. Posicionamento das relações públicas na sociedade de consumo: o fenômeno da concorrência e o fenômeno da consumocracia.

RÁDIO E TELEVISÃO

1. *Técnicas de Codificação em Rádio e TV:*

Linguagem do som e da imagem. Técnicas de redação de "scripts". Planejamento de mensagens de entretenimento, educacionais e de divulgação científica.

2. *Técnicas de Produção e Difusão em Rádio e TV:*

Produção de material sonoro, gráfico e visual movimentado. Cenografia e iluminação. Planejamento e direção de programas. Difusão dos programas segundo a natureza do público receptor.

3. *Deontologia da comunicação em Rádio e TV:*

Estudo das responsabilidades sociais do produtor de rádio e TV em relação à sociedade em que vive: Análise dos códigos de ética dos profissionais de Rádio e TV.

4. *Legislação da Comunicação em Rádio e TV:*

Estudo comparado da legislação de Rádio e TV no Brasil e em outros países, fornecendo-se instrumentos histórico-críticos para a compreensão dos pressupostos que norteiam a estrutura jurídica da comunicação radiofônica e televisionada.

5. *Técnicas de Administração em Rádio e TV:*

Conceitos principais de organização e métodos aplicados às empresas de Rádio e TV. Estrutura administrativa e controle de produção nas empresas de radiodifusão. Administração das emissoras de Rádio e TV.

6. *Técnicas de Mercadologia em Rádio e TV:*

A economia de mercado e o papel das empresas de Rádio e TV. Estudo da audiência enquanto mercado consumidor de mensagens culturais e produtos industrializados. Técnicas de *merchandising*.

CINEMA

1. *Técnicas de Codificação em Cinema:*

Elementos da linguagem cinematográfica: imagem, som, cor, luz, cenário, intérprete e efeitos especiais. Significado da narrativa cinematográfica. Técnica de redação de roteiros.

2. *Técnicas de Produção e Difusão em Cinema:*

Técnicas de planejamento, produção, realização e montagem cinematográfica. Técnicas de animação. Técnicas de distribuição e divulgação do produto fílmico.

3. *Deontologia da Comunicação Cinematográfica:*

Análise do papel social do cineasta como informador, educador e agente de diversão pública. Estudos dos códigos de ética cinematográfica e dos documentos básicos sobre a significação social do cinema.

4. *Legislação da Comunicação Cinematográfica:*

Estudo comparado da legislação cinematográfica no Brasil e em outros países, fornecendo-se instrumentos histórico-críticos para a compreensão dos pressupostos que norteiam a estrutura jurídica da comunicação através do cinema.

5. *Técnicas de Administração em Cinema:*

Estrutura da empresa cinematográfica. Administração de pessoal, material e orçamento. Custos e controle de produção.

6. *Técnicas de Mercadologia em Cinema:*

Os estudos mercadológicos e a análise do mercado cinematográfico. Técnicas de pesquisa de mercado aplicadas à indústria do cinema. Análise do mercado distribuidor e exibidor de filmes no Brasil.

ANEXO II

Para a realização dos trabalhos laboratoriais requeridos pelas disciplinas profissionais, bem como para a manutenção dos projetos experimentais previstos na Resolução, cada estabelecimento mantenedor de curso de Comunicação Social deve possuir os equipamentos mínimos a seguir discriminados:

a) *Para a habilitação em Jornalismo:*

Redação Modelo, Oficina Gráfica, Sala de Diagramação, Laboratório Fotográfico, Laboratório de Rádio, Tele e Cinejornalismo, Hemeroteca.

b) *Para a habilitação em Publicidade e Propaganda:*

Redação, Modelo, Laboratório de Planejamento Gráfico, Laboratório de Comunicação Audiovisual, Oficina Gráfica, Laboratório de Pesquisas Mercadológicas, Laboratório Fotográfico.

c) *Para a habilitação em Relações Públicas:*

Redação, Modelo, Laboratório de Planejamento Gráfico, Laboratório de Comunicação Audiovisual, Laboratório de Pesquisa de Opinião Pública, Laboratório Fotográfico.

d) *Para a habilitação em Rádio e Teledifusão:*

Redação, Modelo, Laboratório Fotográfico, Laboratório de Comunicação Visual, Estúdio de Rádio, Estúdio de Televisão, Discoteca e Arquivo de Tapes e Fitas Gravadas.

e) *Para a habilitação em Cinematografia:*

Laboratório de Filmagem, Laboratório de Montagem e Sonorização, Laboratório Fotográfico, Laboratório de Comunicação Visual, Laboratório de Animação Cinematográfica, Filmoteca, Sala de Exibição Cinematográfica.

A adaptação dos atuais laboratórios dos cursos de Comunicação Social deverá ser feita, nos termos do presente Anexo, até o início do ano letivo de 1980, devendo comunicá-la ao CFE para efeito de fiscalização pelo DAU.





O NOVO
CURRÍCULO DE COMUNICAÇÃO:
ELEMENTOS PARA DISCUSSÃO



Questionamento Teórico O PROVISÓRIO E A UTOPIA

JACI C. MARASCHIN

INTRODUÇÃO

1. A raiz da alienação está no mercado enquanto fundamento da sociedade contemporânea. É no sistema de produção e lucro, com tudo o que envolve, que o homem se perde. Perde-se ao perder o que lhe pertence por direito. Aliena-se. Não que o mercado, ao longo da História, tenha sido sempre a raiz da alienação. Houve épocas em que se constituiu em vitória sobre os senhores feudais e em conquista da miséria dos oprimidos. Pode-se esperar, então, que o mercado venha ainda a ser o que agora não lhe é permitido. Que venha a ser um elemento de justiça e de liberdade.¹

2. O mercado sofisticou-se com o desenvolvimento da sociedade. Exigiu, para a sua manutenção, pessoal especializado. Gerou a classe dos profissionais. Numa sociedade dominada pelo mercado, a profissão tornou-se essencial à expressão humana. Só na profissão os indivíduos conseguiram realizar-se enquanto seres humanos. O problema, no entanto, é que essa profissão ligou-se ao mercado que

1. Cf. Roger GARAUDY, *O projeto esperança*, Salamandra, 1978.

é a raiz da alienação.² Como, então, ser humano, quando para a realização dessa humanidade a pessoa precisa relacionar-se com o mercado que é a raiz da alienação?

3. Embora a educação não dependa de um só tipo de instituição, a escola adquiriu nessa estrutura social alienante, o papel de formadora do profissional. Formadora de um profissional destinado à manutenção do mercado que é a fonte da atual alienação.

FORMAÇÃO

1. Que entendemos hoje por “formação”?

Na época do domínio da informação, onde a coleta dos dados, seu armazenamento e interpretação adquirem importância fundamental para o mundo dos negócios, que poderá significar “formação”?

2. Para Platão o conceito de “forma” relaciona-se com a manifestação do real. Os seres aparecem sob dois aspectos básicos: um visível, outro invisível. No primeiro caso, a figura; no outro, a forma. A forma, portanto, não se dava aos sentidos, muito embora se relacionasse com estes. Em Aristóteles a noção de forma relaciona-se diretamente com a de matéria. Ele a estuda no contexto das causas e estabelece a conhecida distinção: matéria é aquilo com o qual se faz alguma coisa; forma, aquilo que determina essa feitura. A forma é, então, a idéia. É a determinação, o destino da matéria. A intencionalidade do fazer. Ora, essa forma acaba sendo a possibilidade da matéria. A sua abertura para o vir-a-ser. Nesse sentido, então, “formar” significa abrir-se para o futuro, no âmbito das possibilidades latentes de qualquer aspecto do real. Se me permitem partir desta distinção clássica da filosofia antiga, eu diria que a palavra “formação”, na sua riqueza histórica, significa a possibilidade que todo o ser carrega de se abrir numa direção, para ser, no processo das transformações constantes, o que potencialmente carrega. Com isso, percebemos que a matéria a ser formada é portadora de certas possibilidades, isto é, tem seus limites na mesma medida em que se pode abrir. E, porque se abre, também pode se recusar a essa abertura. Porque carrega em si a possibilidade da *formação*, também está sujeita à ameaça da *deformação*. Vê-se, então, que a palavra “formação” possui significado surpreendentemente rico, principalmente quando aplicada ao mundo profissional.

2. O pensamento de Platão a respeito encontra-se em diversos de seus *Diálogos*. Como exemplo, cf. *Críticas*, *República* e *Parmênides*. A posição de Aristóteles está na *Física* e na *Metafísica*.

3. Não estamos falando em qualquer tipo de formação, mas em formação profissional. Vemos, assim, que a *profissão* não é um mundo fechado. Se o fosse, não haveria sentido na frase “formação profissional”. O que já está fechado pela natureza não se submete ao processo da “formação”.

4. A profissão, não obstante estar inserida numa estrutura alienante e alienadora, é um organismo vivo. Considerada uma abertura, ela é portadora da possibilidade das transformações a que constantemente se opõe a alienação oriunda do mercado. Na medida em que a profissão é o resultado de uma formação, ela representa a contradição entre o que o mercado estabelece e quer perpetuar, e o destino humano para a liberdade. Assim, o elemento formativo do profissional, ao lhe conferir uma consciência crítica, leva-o a ser, no próprio âmago do mercado, um interferidor. A formação crítica precisa de um lugar onde possa ser exercida, capaz de revelar aí o que permanece oculto e que é, em última análise, a causa da alienação

5. A formação profissional só tem sentido em relação ao mercado alienador. O profissional só pode ser *formado* para esse mercado. E, se, realmente *formado*, só pode ser aquele que critica essa realidade que se lhe afigura alienadora. Formação e crítica andam juntas. E não se esgotam em diplomas ou reivindicações empresariais. A formação profissional redonda em serviço. Naturalmente, não um serviço à empresa enquanto tal. Está a serviço de mulheres e homens vivos, num mundo também vivo. Na dinâmica da atitude profissional, encontramos a possibilidade da realização da vida como criação e fruição. Daí a importância da profissão na sociedade humana. Nela o homem desenvolve suas possibilidades criadoras e transforma-se no que deveria ser. É por isso que, na atual sociedade, o homem só se realiza plenamente na medida em que se transforma em profissional. Formar-se profissionalmente significa, então, abrir-se para a sociedade num processo livre de criatividade e serviço.

6. Posto que o mercado é a fonte da alienação, a sociedade contemporânea brasileira tende a fazer da profissão um mundo fechado. É por isso que, carentes de uma reflexão mais profunda, alguns teóricos da sociedade confundem profissão e formação profissional com o que já está determinado pela alienação do mercado. Não percebem que é na inserção no real que se pode partir para a sua transformação. A atitude passiva de se lavar as mãos em face das dificuldades não leva a coisa alguma. Daí a necessidade de se acentuar *formação* na expressão “formação profissional”.

Ao submetemo-nos às regras do mercado alienador, pura e simplesmente, abandonando a riqueza e o poder da "formação", criamos servos da situação vigente. Recortamos sobre o cenário do servilismo profissionais que se encerram em especializações e exercem suas funções de maneira egoísta. Procuram nelas mais a segurança pessoal do que o desenvolvimento equilibrado da vida comunitária. Formar-se, nessa perspectiva, passa a significar informar-se: adquirir os conhecimentos necessários para dominar situações, manipular dados, decifrar códigos, para também dominar pessoas, manipular grupos e impor-se como aquele que sabe. Neste ponto, a profissão acaba sendo um fardo; uma atividade entediante. Cumprimos o dever como se fosse o ritual de um culto sem vida. Fossilizamos o que deveria permanecer vivo e gerador de vida. Sentimo-nos escravos quando deveríamos agir livremente. De quem é a culpa? Será dos profissionais? Estarão eles de tal modo prisioneiros de uma tradição que nada mais lhes resta senão corromper as fontes da alegria humana? Ou será a culpa das escolas? Será que as instituições destinadas à formação, terão se esquecido da tarefa que lhes compete, limitando-se apenas a informar e, nesse caso, a deformar?

FORMAÇÃO E CURRÍCULO

1. Todos conhecem as posições de Ivan Illich sobre a escola. Apenas para avivar a memória, eis algumas de suas mais candentes conclusões:

"Em vez de gastarmo-nos em esforços para melhorar escolas, analisemos criticamente a ideologia que nos apresenta o sistema escolar como um dogma indiscutível de qualquer sociedade industrial.

"O fracasso escolar é um sinal promissor.

"A maioria das pessoas aprendem quase sempre quando fazem o que gostam.

"A maior parte das pessoas adquire a maior parte do seu conhecimento e habilidades fora da escola; na escola, em certos países ricos, as pessoas gastam anos de suas vidas como numa prisão."³

2. Illich acha que o ser humano só se forma quando a sociedade se constitui numa grande escola. Ele representa na América Latina o exemplo mais contundente da insatisfação com os sistemas escolares vigentes. Rebelar-se não só contra a escola repressiva e dogmática, mas contra qualquer tipo de escola, precisamente porque

3. Cf. *En America Latina? para que sirve la escuela?* Ediciones Busqueda, Buenos Aires, 1973. Pp. 12, 39, 59, 78.

na sua base está o germe do elitismo, do autoritarismo e do abscurantismo. Ela é, na sua forma atual, o instrumento por excelência da manutenção do *status quo*.

3. Quando o Conselho Federal de Educação decidiu mudar o currículo mínimo dos cursos de Comunicação Social no Brasil, não desejou fazer uma revolução. Não pretendeu nem mesmo uma reforma. Quis uma substituição. Não teve, obviamente, intenções espetaculares. Nem se poderia esperar que o órgão do governo optasse pela revolução cultural. Reformar a educação implicaria numa reforma da própria sociedade como um todo.

4. Que, realisticamente, se poderia esperar de um novo currículo mínimo? Poderíamos esperar que as intuições de Illich fossem levadas em consideração? Teriam elas possibilidades, não obstante a permanência daquilo que lhe parece destinado a desaparecer, de exercer certa influência? Como continuar a formar profissionais num lugar onde a formação parece impossível, por meio de um currículo já nascido inadequado nas próprias bases?

5. O currículo mínimo proposto pelo Conselho Federal de Educação insere-se no âmbito da realidade em que vivemos. Não são realistas os que preferem ignorá-lo. Tenho participado de diferentes encontros de professores, profissionais e estudantes de Comunicação Social no Brasil e observado críticas que se levantam a este novo currículo mínimo. Estou, naturalmente, do lado dos que o criticam. Entretanto o que me surpreende é, em geral, a superficialidade das colocações. Alguns dos seus mais veementes críticos, querendo assumir atitudes pretensamente revolucionárias, vociferam contra o caráter "tecnicista" do currículo, considerando-o, por isso, anti-universitário, como se a Universidade devesse pairar acima das questões levantadas pela técnica, ou acima da própria evolução da técnica. Queiram-no mais "humanista". Que quereriam dizer com essa palavra, assim desvinculada dos problemas levantados pela técnica? Outros, ao examinar a carga humanística presente nas disciplinas propostas, gostariam de tê-lo mais "profissionalizante". Já me disseram que se trata de um currículo demasiadamente "cristão", impraticável numa sociedade "materialista". Há ainda os que o consideram uma deslavada rendição da Universidade aos interesses das grandes empresas. Temo que a discussão em torno do currículo mínimo, colocada em termos tão superficiais e inócuos, não passe de uma cortina de fumaça destinada a ocultar os verdadeiros problemas que afligem a Universidade e a sociedade de nosso país. É, pois, provável que as leituras do currículo mínimo (talvez por causa de sua condição natural de ser mínimo) estejam sendo feitas por

razões de ordem psicológica. Ou, até mesmo, de interesses profissionais específicos. Ou ainda, a partir de um desejo sincero de participação na busca de saídas para o problema do ensino de comunicação no Brasil. Não contesto nada disso. Entretanto, fico me perguntando porque nessas críticas (quase sempre apaixonadas) ninguém levantou a questão da formação do profissional? Que significa ser "profissional"? De que maneira se forma alguém para o exercício de determinada profissão em nossa atual sociedade? Além disso, não ouvi ainda uma boa discussão a respeito do significado de "técnica" e de "humanismo". Eu gostaria de saber até que ponto se poderia exercer a humanidade de cada ser humano sem o domínio da técnica? Até que ponto o homem alcançará a plena liberdade se não se equipar para esse exercício no domínio da natureza e das coisas?

6. O problema das escolas de comunicação social não é o problema do currículo mínimo. O problema está na incapacidade demonstrada por essas escolas de liderarem, de fato, a pesquisa e a criatividade, alimentando-se das grandes empresas em lugar de lhes oferecer modelos alternativos de serviço e criatividade. As escolas aceitaram passivamente a posição de meros cartórios de expedição de diplomas exigidos pela Lei, com a finalidade do exercício da profissão. Sofrendo de falta de pessoal especializado, de laboratórios de pesquisa e criação em número suficiente ao de seus alunos, de espaço livre para a participação de todos na construção do seu currículo *pleno*, passaram a fazer justiça às críticas radicais de Illich e dos que o seguem. Tais críticas tem a função de nos levar a rever nossos modelos escolares universitários sob nova luz. Quando relembro Illich, quero dizer que no Brasil a antiga Universidade elitista precisa ceder a novas formas educacionais. A eliminação de um certo tipo de escola não significa o abandono absoluto da busca de novos modelos que possam servir à criação dos novos tempos.

7. Cumpre-nos ainda, neste contexto, indagar pelo sentido de currículo mínimo. Em primeiro lugar, por que currículo mínimo? Que relação há entre mínimo e pleno? Não se esconderá por trás dessas palavras uma terrível artimanha a escamotear o verdadeiro significado do mínimo e do pleno? Além disso, por que não se permitir às escolas a construção de seus currículos segundo as necessidades e percepções de suas comunidades? Por que, num país tão extenso como o nosso e tão diversificado culturalmente, obrigar-se todos, indiscriminadamente, ao mesmo elenco de disciplinas?

8. Estas e outras questões estiveram presentes nas discussões de um grupo de estudos que examinou sugestões oriundas de diferentes setores da vida universitária e profissional, procurando ofere-

cer ao Conselho Federal de Educação uma tentativa de síntese do que se propunha e do que se esperava nesses diversos setores. É claro que tal síntese não poderia satisfazer a ninguém. Nem mesmo aos Conselheiros do órgão oficial do Governo. Essas sugestões foram remetidas a comissões do próprio Conselho que as refundiu segundo suas convicções para, afinal adotá-las na forma em que as conhecemos agora.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO

1. A utopia é uma força que nos leva, no presente, a desejar sua transformação na direção daquilo que esperamos. A utopia nos fala das inconsistências, incoerências e problemas do presente. Ressalta as contradições do agora ao nos confrontar com a plenitude do que poderia ser.

2. A consideração séria de qualquer realidade provisória só pode ser feita no horizonte aberto do futuro, na perspectiva da utopia e, portanto, no reconhecimento dos limites que o nosso tempo presente estabelece. O currículo mínimo dos cursos de comunicação social, destarte, pode e deve ser examinado, não obstante a precariedade da situação em que se insere. Trata-se de uma realidade que precisa ser encarada como é, examinada nas suas possibilidades de abertura e transformada, não obstante as aparentes impossibilidades, em instrumento de abertura.

3. Nesse sentido, não se deve dar ao currículo mínimo a importância que não tem. As telegráficas ementas têm a vantagem de se abrirem a conteúdos que as escolas lhes quiserem conferir. As lacunas fundamentais existentes podem ser contornadas com a criatividade do grupo de docentes e discentes das escolas na elaboração do currículo pleno.

4. Nada nos impede de trabalhar na elaboração de um elenco de disciplinas que possam dar ao estudante a fundamentação geral humanística que, via de regra, não obtém na escola secundária. O elenco adotado pelo Conselho Federal de Educação nos decepcionou ao se concentrar puramente nos aspectos sociológicos dessa formação, em detrimento do que nos parece mais importante enquanto fundamentação, ou sejam, os aspectos filosóficos. Parece-nos inconcebível a organização de qualquer currículo sem a possibilidade mínima de um exame crítico da realidade que apenas a postura filosófica é capaz de dar. A filosofia não só examina o real; ela o questiona, problematiza, e nos leva aos seus fundamentos e intenções. É, em última análise, o instrumento privilegiado de qualquer tarefa transformadora

do social. Não se concebe, portanto, a ausência da Filosofia na elaboração de qualquer currículo; uma vez que essa disciplina não figura no *currículo mínimo*, as escolas mostrarão onde se encontram e o que desejam ao incluí-la ou não em seus currículos plenos.

5. A grande novidade deste currículo mínimo é a inclusão da disciplina *Estética e Comunicação de Massa*, destinada a exercer relevante influência na preparação dos estudantes e na formação do profissional de comunicação. A estética é hoje, no interior da prática filosófica, importante instrumento de análise crítica e transformação do fazer humano. É por meio dela que a questão da técnica e da produção de massa passa a ser considerada. A estética, enquanto disciplina filosófica, tem se constituído no fulcro da compreensão dos produtos do mercado, desmascarando intenções veladas, interesses ocultos, e revelando o que se esconde no segredo. É, pois, um dos instrumentos fundamentais para a práxis transformadora na sociedade contemporânea.

6. Ninguém se realiza como ser humano se não dominar a técnica profissional de sua área de trabalho. O fenômeno da comunicação social é um complexo de mensagens e de técnicas. Ninguém ignora que as técnicas podem assumir o lugar das mensagens. Por outro lado, dificilmente se concebe a difusão das mensagens sem técnicas adequadas ao que pretendem. A Comissão que estudou as sugestões oriundas dos diversos setores brasileiros envolvidos com o fenômeno da comunicação optou por um modelo abrangente, com a intenção de fugir da tentação do tecnicismo fragmentado. Resumimos as técnicas essenciais em cinco ramos básicos: codificação, produção e difusão, ética, legislação, administração e mercadologia.

Além disso, não se pode prescindir de laboratórios, salas e estúdios capazes de garantir a prática das disciplinas que nada significam enquanto não se transformam em serviços reais à comunidade humana.

7. O currículo mínimo, não obstante as deficiências que apresenta, tem a intenção de ser mais humanístico do que tecnicista; quer ser crítico e não servil; pretende voltar-se para o homem criador e não é mera conservação do que se faz agora nas grandes empresas existentes. Essa intenção é também visível no Artigo Terceiro da Resolução do Conselho Federal de Educação.

“Na elaboração do currículo pleno do curso, poderão os estabelecimentos de ensino desdobrar as matérias do currículo mínimo, bem como acrescentar outras que julguem indispensáveis, atendendo sempre às características sócio-culturais e ocupacionais da região, as possibilidades da escola e o interesse dos alunos.”

O problema fundamental das escolas está na maneira autocrática como decidem estabelecer o currículo pleno. Em geral menosprezam a experiência de docentes e dispensam qualquer participação dos alunos. Entregam a elaboração de seus planos a pequenas comissões elitistas que trabalham segundo os interesses de seus menores ou segundo princípios econômicos ditados pela direção das faculdades.

8. Em nosso século de desenvolvimento selvagem, a técnica está sendo confundida com o tecnicismo. Tecnicismo é a submissão cega e irresponsável do homem ao domínio das máquinas. É a adoração do saber-fazer sem qualquer relação com os fins. A técnica, entretanto, é o instrumento da libertação do homem. Ela não é apenas um meio de produção, mas, como nos ensina Martin Heidegger, um modo de desocultamento que, em última análise, é o domínio da verdade.⁴ A ameaça que se percebe na técnica não está nas máquinas ou instrumentos, mas na atitude do homem em relação a esses objetos.

9. A Bauhaus, fundada em 1919, queria alcançar uma arquitetura “que, como a natureza humana, abrangesse a vida em sua totalidade”. Queria, segundo Gropius, “impedir a escravização do homem pela máquina”, eliminando “as desvantagens da máquina sem sacrificar nenhuma de suas vantagens reais”.⁵ O problema fundamental em relação à técnica não está no desenvolvimento de seus instrumentos. Está na maneira alienante e alienada como a sociedade a utiliza. Axelos, estudando o pensamento de Marx a respeito da técnica, afirma a possibilidade da superação da alienação tecnicista, quando a comunidade humana conseguir, em conjunto, controlá-la. Para isso será necessário um planejamento da produção técnica que a impeça de ser fonte de exploração e desordem.⁶

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL

1. Sempre afirmo em minhas aulas de Filosofia aos estudantes de comunicação social que não teremos jamais bons profissionais apenas aprendendo as regras da profissão. Ninguém será um bom comunicador social se não for, antes de tudo, um ser humano voltado

4. *Essais et conférences: La question de la technique*, p. 44. Gallimard, 1958.

5. Walter GROPIUS, *Bauhaus: novarquitectura*, p. 30. Perspectiva, São Paulo, 2.^a edição, 1974.

6. Kostas AXELOS, *Marx penseur de la technique*, p. 83. Les Éditions de Minuit, Paris, 3.^a edição, 1969.

para os problemas de sua sociedade e de sua época. O melhor texto da sala de aula é ainda o melhor jornal possível. Ao veicular valores, o profissional é também um crítico em face do que se oculta, do que sofre a arbitrariedade da Censura, do que se nega ao povo. Sua consciência de homem livre deve se expressar na luta pelo direito de informação que todo o ser humano possui.

2. Por meio da Filosofia, criamos o hábito da reflexão, indispensável ao exercício da liberdade. O profissional não só repensa as fórmulas (e as técnicas) de sua área, mas está preocupado com as manifestações vivas da cultura. Partindo daí, utiliza-se criativamente dessas formas em vez de submeter-se servilmente às tradições culturais de outros povos mais ricos e mais desenvolvidos do que o nosso. Essa consciência cultural e crítica contribui para a formação de uma sociedade melhor.

3. O profissional é um comunicador que desenvolve sua apreciação pelos valores estéticos do país em relação com os de outros povos, a fim de se abrir às possibilidades do novo.

4. A formação de um comunicador social não se faz, portanto, apenas numa sala de aula. Não depende, naturalmente, de um currículo mínimo. Nem, tampouco, de um currículo pleno. A formação resulta de um processo de abertura à sociedade e seus problemas, do interesse desenvolvido pela cultura de nossa época, pela arte e pelas ciências. Está mais relacionada com a sensibilidade do que com a razão.

5. Poderá a escola exercer alguma influência nesse processo de formação? Como poderemos negar ou superar a nossa cumplicidade no aparato ideológico predominante do sistema? Naturalmente, quando recolocarmos a questão da formação, procurando transformar a alienação de hoje na liberdade de amanhã. Quando a rigidez dos programas, dos horários, das salas de aula, for substituída pela inteligência comunitária; quando as experiências cotidianas forem consideradas mais importantes do que os textos; quando a abertura às necessidades forem mais valorizadas do que a burocracia.

Leitura Crítica DIFICULDADES E LIMITAÇÕES

ALICE MITIKA KOSHIYAMA

I. POR UMA DISCUSSÃO PERMANENTE DO CURRÍCULO MÍNIMO DO MEC

Com a implantação, que estava prevista para este ano, do currículo proposto na *Resolução n.º 3/78* (homologada pelo Ministro da Educação e Cultura, em 27 de março de 1978 e publicada no Diário Oficial de 6 de setembro de 1978, pp. 14.431-14.433), cessou, para algumas pessoas, a necessidade de se continuar discutindo amplamente a questão curricular.

Discordamos dos que argumentam: “tudo está determinado e, portanto, não cabe discutir, agora, os defeitos deste currículo; o que deve ser feito é buscar formas de se fazer boas coisas valendo-se da proposta existente”. O elementar bom senso obriga-nos a examinar todas as alternativas possíveis de se trabalhar condignamente com este currículo mínimo. Mas, encerrar os debates sobre possíveis lacunas apresentadas pelo texto oficial significa castrar toda e qualquer participação crítica no processo escolar. Quaisquer discussões, mesmo quando não possibilitem uma reformulação do currículo mínimo no presente ou no futuro, apresentam uma utilidade educacional: conscientizar docentes e discentes para as limitações existentes nas atividades escolares.

Também comprovamos ser inaceitável a idéia de que cada escola poderá elaborar um bom currículo, de acordo com os interesses e necessidades detectadas pelos alunos e professores, valendo-se do artigo 3.º da Resolução 3/78, disciplinador da elaboração do currículo pleno. Se o MEC faz uma proposta de currículo mínimo é irônico que a proposta não contenha o mínimo essencial para a formação de um comunicador social.

Além disso, esperar que alunos e professores tenham o poder de decidir sobre a questão quando a maioria de nossas escolas superiores são, antes de tudo, empresas que visam o máximo de lucros, parece-nos utopia. Um depoimento da Professora Marisete Pires Antunes Morel corrobora a impotência dos planejadores educacionais perante os imperativos econômicos. Ela lembra que, nas faculdades particulares, "há preocupação, talvez prioritária, com os custos do curso, sobretudo, em comunicação social". E ressalta ser a variável decisiva para a elaboração de um projeto de currículo pleno *os custos Agrifo* nosso). (In "Contribuições para um currículo pleno de Relações Públicas", 1-9, p. 4, texto apresentado no I Ciclo de Estudos Interdisciplinares da Comunicação da INTERCOM).

Por outro lado, na empresa econômica que é a escola superior, até que ponto os professores são agentes suficientemente imbuídos de puros interesses culturais? Ao mesmo tempo em que presta um serviço à empresa que lhe paga uma remuneração, o professor necessita satisfazer a clientela de alunos para continuar sendo um elemento adequado aos interesses da empresa. Pelo que temos observado, porém, o critério fundamental para a permanência de um professor numa escola é o de satisfazer à sua direção, mesmo que não agrade tanto à clientela.

Voltando à questão específica da participação dos professores na elaboração de um currículo pleno devemos lembrar um outro dado da nossa realidade educacional: o pagamento do trabalho dos mestres por horas/aula. Na condição de horista, torna-se compreensíveis que todos busquem valorizar suas disciplinas, lutando para terem um maior número de horas de atividades. E, na luta pela sobrevivência, argumentos de ordem educacional sempre podem ser alinhados.

Colocadas as limitações que cercam esta discussão, pelos próprios interesses perseguidos pelas partes envolvidas, cabe indagar quais critérios devem prevalecer quando se formula um currículo mínimo destinado aos cursos de comunicação social. Acreditamos inexistir uma resposta dogmática e indiscutível para a questão, dependendo dos objetivos traçados para o ensino. O que vamos expor a

seguir é uma das possibilidades de se analisar o problema curricular, visão condicionada a uma determinada concepção de ensino e sociedade.

2. CARENCIAS ESSENCIAIS DO CURRÍCULO MÍNIMO DO MEC

O currículo mínimo do MEC reflete uma concepção não universitária de curso. Conforme definiu o Professor Eduardo Portella, diretor da Faculdade de Letras da UFRJ, a mentalidade anti-universitária ou pré-universitária busca compartimentar os conhecimentos e dificultar a intercomunicação das diferentes faixas de saber. (In entrevista publicada no Suplemento da Tribuna, de 21 e 22/10/78, *Tribuna da Imprensa*, Rio de Janeiro, "Faculdade de Letras: um Gueto Beletrista").

O currículo mínimo do MEC para o curso de comunicação social parte de uma mentalidade anti-universitária ao propor uma formação através de disciplinas destinadas à transmissão de pacotes de informação, disciplinas agrupadas sob os rótulos de "Matérias de Fundamentação Geral Humanística" e "Matérias de Fundamentação Específica" e um treinamento técnico nas "Matérias de Natureza Profissional". Supõe-se que a formação de um profissional, segundo o currículo mínimo, seja feita por etapas, havendo fundamentações geral e específica que o preparam para absorver um treinamento de natureza profissional.

Ora, não se pode pretender assemelhar um processo de educação de um comunicador profissional com a fabricação de um objeto em série, onde diversas partes são construídas separadamente para formarem um todo padronizado.

Defendemos um processo educacional que possibilite não só a aquisição de informações mas também desenvolva as condições necessárias para que todos os alunos possam selecionar e organizar com lógica e coerência as informações disponíveis, conhecendo os condicionamentos e interesses a que todos estão sujeitos. Verificamos que o currículo mínimo do MEC se restringe a uma proposta de se oferecer um certo tipo de informações aos alunos e um possível treinamento técnico, não atendendo aos objetivos que buscamos.

Ementas das matérias de fundamentação atestam a ausência de disciplinas essenciais para uma formação universitária: as disciplinas que possibilitam a conquista de uma *base conceitual* necessária para se efetuar uma análise das limitações e possibilidades

de usos dos meios de comunicação no processo histórico de uma sociedade de classes — por exemplo, disciplinas como economia política e filosofia da comunicação. E mesmo o estudo do passado-presente da vida brasileira, seus condicionamentos econômicos, sociais e políticos apresentados enquanto processo histórico, também está ausente do currículo ministerial.

O conteúdo das ementas das disciplinas para o curso de comunicação social configura, por outro lado, uma determinada concepção de sociedade e de meios de comunicação, concepção esta proposta como unívoca e indiscutível. A ausência de disciplinas que ofereçam *base conceitual* para uma análise do fenômeno comunicação enquanto processo global — econômico, político e social — impossibilita ao aluno perceber as limitações das várias parcialidades que lhe são impostas sob títulos de disciplinas. Para o aluno ficam perceptíveis fragmentos de informação, muitas vezes contraditórios entre si. Esse estado de coisas é um indicador de que a perspectiva que se pretende impor aos cursos de comunicação é uma perspectiva doutrinária e acientífica. Ou seja, as disciplinas aparecem com objetivos claramente definidos de se impor uma determinada leitura do processo de comunicação social partindo de noções, que, no espaço propiciado pelo currículo mínimo, parecem inquestionáveis. Não há local — disciplina(s) — onde o aluno possa ser informado das diferentes possibilidades de se estudar o processo de comunicação em uma sociedade e dos pressupostos ideológicos subjacentes às várias mediações empregadas e empregáveis nessas abordagens.

Somente de posse de uma *base conceitual* que o permita conceber os limites de cada disciplina, o que é o mínimo que se espera de um curso universitário, o aluno poderá assimilar o curso como algo mais do que uma série de fragmentos que não se juntam. Porque, com essa ciência dos limites de cada disciplina, cada aluno terá condições de assumir as informações nos termos que melhor atender ao seu interesse. Porque no curto período de um curso universitário, por melhor que seja um currículo, este será apenas um roteiro de iniciação para uma educação permanente.

3. CURRÍCULO MÍNIMO DO MEC E SISTEMA EDUCACIONAL NO BRASIL

A ausência de elementos que possibilitem avaliar criticamente o ensino que está sendo oferecido deixa ao aluno a alternativa de repetir, imitar ou resumir a produção de seus professores. Tal situação, característica de um curso técnico ou de um curso não universitário, é a consequência lógica da aplicação de um currículo mínimo

pensado nos limites de uma formação técnica profissionalizante. Conforme explicita o pesquisador Moacir Gadotti, a formação técnica profissionalizante em nível universitário constitui parte do modelo de "educação" introduzido no Brasil pelos especialistas norte-americanos, a partir de 1966, em decorrência dos acordos MEC-USAID. (In "Revisão Crítica do Papel de Pedagogo na Atual Sociedade Brasileira (Introdução a uma Pedagogia do Conflito)", revista *Educação & Sociedade*, Unicamp/Cortez & Moraes, ano I, n.º 1, setembro, 1978, pp. 5-16).

A preocupação em oferecer um ensino de bom nível nas universidades parece, na presente conjuntura, ter sido transferida para os cursos de pós-graduação. O *Aviso Ministerial*, que resultou na criação dos cursos de pós-graduação (criados pelo Parecer 977/75 do Conselho Federal de Educação) explicita essa preocupação qualitativa com o ensino em um dos itens justificadores de suas finalidades: "c) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão, imprescindíveis ao desenvolvimento nacional em todos os setores". (cit. in Josué Camargo Mendes, "Pós-Graduação no Brasil", in Suplemento Cultural de *O Estado de São Paulo*, 8/10/78, pp. 8-9).

E, uma vez institucionalizados, os cursos de pós-graduação passaram a ser o novo mecanismo de discriminação social e de elitização do ensino na universidade brasileira, constata o pesquisador Luiz Antônio da Cunha. Ele frisa que com os cursos de pós-graduação busca-se restabelecer o valor econômico e simbólico do diploma do curso superior, "degradado" devido ao grande crescimento do número de graduados nos últimos anos. (In *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*, 2.ª ed., Rio, Francisco Alves, 1977, pp. 245-247).

4. A FORMAÇÃO DOS JORNALISTAS NOS MARCOS DESTE CURRÍCULO MÍNIMO

Se a perspectiva de ensino dominante é a de procurar formar universitariamente apenas uma minoria de pós-graduados, para a educação de jornalistas tal procedimento é totalmente condenável.

Porque o jornalista, atuando em todos os meios de comunicação social, executa trabalhos que afetam, em muitas ocasiões, o conjunto da sociedade, devendo ter uma formação a mais completa possível a nível de graduação. Tal exigência educacional deve ser preenchida na medida em que, uma vez dispondo do título de bacharel em jornalismo, a pessoa está habilitada legalmente a exercer quaisquer

cargos, inclusive os de chefia, em tarefas jornalísticas (ver Decreto-Lei 972, de 17-10-1969, que regulamenta o exercício da profissão de jornalista). E manter os cursos de graduação em jornalismo que ofereçam formação apenas superficial parece-nos um ato não condizente com os interesses dos usuários dos meios de comunicação em uma sociedade complexa como a brasileira.

Por outro lado, uma formação deficiente contribui para a proletarização de qualquer categoria de trabalhadores intelectuais, não sendo exceção a categoria de jornalistas profissionais. As escolas de jornalismo e de comunicações, legalmente montadas para darem a formação e o diploma a todos os interessados em exercerem a profissão, têm uma responsabilidade fundamental: evitar que, a curto prazo, o mercado de trabalho seja inundado por trabalhadores mal formados e mal aparelhados para enfrentar as dificuldades da profissão.

Em síntese: tanto para os interesses do conjunto da sociedade como para os interesses específicos da categoria dos jornalistas profissionais, é necessário um ensino de bom nível nas escolas destinadas à sua formação. Acreditamos que o currículo mínimo do MEC surge como uma dificuldade a mais para a concretização dos nossos justos objetivos.

Usamos, neste texto, a nossa experiência enquanto jornalista e professora de curso de jornalismo.

Análise Ideológica AS TRAMAS DO IMAGINÁRIO

JEANNE MARIE

Os debates que se desenvolvem em torno dos currículos das Escolas de Comunicação são um sintoma da precariedade dos fundamento(s) da(s) chamada(s) Teoria(s) da Comunicação, as quais, imprecisamente, constituem o campo da Comunicação. A precariedade daquelas e a conseqüente imprecisão deste outro oferecem-se, por isso mesmo, como um terreno mais ou menos fértil para incursões de todas as procedências.

Temos, assim, duas ordens de fatores entrelaçados: um de ordem externa — as ingerências — e outro de ordem interna — a fragilidade das teorias e do campo que organizam. Propomo-nos aqui a desenvolver o ponto de vista segundo o qual ambas as ordens enraizam-se e crescem no mesmo solo.

Partamos da questão interna: a fragilidade da(s) teoria(s) e a precariedade do campo.

O estatuto teórico de um campo do saber é constituído pelo conjunto dos conceitos que o fundam e pela exigência de um discurso que os articula e assim suporta o campo. Ou seja, exige-se um discurso fundador que permita transcender à mera descrição e que não se limite ao simples fornecimento de elementos operacionais para a efetivação de uma prática qualquer, discurso que permita o

fazer e o vir-a-ser, que possibilite a ação e a crítica, que forneça remos e não a ancoragem.

O campo da comunicação, no entanto, marca-se pela ausência desse discurso e caracteriza-se pela existência de um esquema, um modelo, ponto de partida e de chegada de todas as correntes teóricas.

Basicamente, as teorias da comunicação partem da concepção um tanto ingênua, segundo a qual um sistema linear, Emissor-Mensagem-Receptor, constitui o fundamento do “fenômeno” da comunicação, ainda que, em proposições mais avançadas, o receptor se transforme em emissor, tornando o sistema circular (operação de feed-back), a base permanece a mesma. Este esquema, que encontra seu aperfeiçoamento nas proposições de Lasswell, origina-se na retórica de Aristóteles, comprometendo-se, de início, com a arte de persuadir, com uma concepção instrumentalista da linguagem e sobretudo, e este é o ponto fundamental do nosso argumento, com o problema do controle e conseqüentemente com a questão do Poder.

Por outro lado, a tríplice partição assinala a impotência de se pensar globalmente a comunicação, distribuindo assim cada segmento do esquema entre as várias disciplinas existentes, seguindo o critério de “objeto específico”. Deste modo, as distintas teorias que compõem o campo das Ciências Humanas formam o conglomerado exigível para o cumprimento do modelo: a sociologia, a psicologia e a antropologia dão conta do emissor e do receptor, a lingüística, juntamente com sua derivação, a semiologia, propõem-se como solução para a mensagem e para o domínio do código. A necessidade de imaginária científicidade adiciona ao conglomerado as ciências matemáticas pela via da Cibernética e da Teoria da Informação. Acresce-se a isto a exigência de contextualização e de historicidade, de onde a permanência da História, colocada não como determinante, mas sim como um-a-mais acrescentado à posteriori para completar o esquema.

O modelo assim partido, comprometido na raiz com a questão do Poder, origina toda a falácia do campo: estruturas, sistema, efeitos, eficácia, função social, atitudes, comportamento, inteligibilidade, organizam a rede de proposições que enformam as teorias e constituem o alvo de uma prática.

Esta rede tem uma âncora precisa: a racionalidade codificante do sistema de dominação que se objetiva em formas, estruturas, operações, conformando e determinando todo o pensamento teórico sobre a comunicação. Daí toda a ênfase posta sobre a técnica, que entendida como operacionalização de um saber, consiste aqui no conjunto de operações, o código, que trabalha sobre uma matéria específica: a racionalidade do sistema de dominação. Neste esquema

de referências, técnica e racionalidade apersentam uma cumplicidade historicamente marcada.

A linearidade, a direcionalidade, a homogeneidade, a neutra tecnicidade do modelo são as decorrências do sistema de dominação que aquele racionaliza. Através dele se torna impossível pensar-se os fatores constitutivos da sociedade, a contradição e as classes sociais.

Propõem, em substituição, as diferenças culturais, a verdade da opinião pública, a liberalidade do mercado de trocas, entendida como liberdade de expressão, a representação, ao invés da produção. Estas substituições são a mediação que transformam os valores místicos sobre os quais a comunicação se apóia (a integração, a padronização, a vigilância sobre os valores tradicionais, a evolução) em história, por sua vez, em natureza.

As teorias, desta forma, desenvolvem-se sobre o “assim é que é”. Acrescem-se variáveis, afirmam-se os métodos, mas as conclusões a que conduzem são quase sempre óbvias: o dado encontrado já estava disposto no ponto de saída.

Escapa ao modelo a heterogeneidade (interpretada como ruído), a ruptura, a outra coisa. A cena, que essas teorias montam, deixa escapar a outra cena: aquela na qual a cena representada foi produzida, o que significa a perda das condições e das relações de produção e seu correlato básico — os sujeitos produtores.

No entanto, a introdução dos sujeitos produtores no campo da comunicação, não se faz por uma “psicologização” do modelo, sobrepondo a este o dado da subjetividade. O problema é de outra natureza: acarreta o deslocamento da comunicação para outro espaço — o espaço do trabalho social. Isto significa, fundamentalmente, voltar a perspectiva da comunicação para a desmontagem da lógica que dá sentido à produção global, o que implica na consideração do modo de produção específico que determina as formas históricas que o trabalho assume e das relações sociais que este determina.

Cada modo de produção acarreta um determinado modo de produção de sentido, que não se ajunta à posteriori aos produtos, mas o constituem na base. No fundamento mesmo do modo de produção capitalista localiza-se o elemento que assim o determina — o capital. Nele geram-se as operações da racionalidade codificante que tecendo-se sobre o trabalho social, ocultam suas condições de produção.

A racionalidade, atualizada em discurso estruturado e estruturante, constitui-se como um laço cujas malhas tecem todo o corpo social, dando forma às instituições (jurídicas, educacionais, políticas,

religiosas, etc.), permeando ainda as práticas e ações do cotidiano em zonas menos manifestas do que aquelas das instituições. Neste enlaçamento reveste os sujeitos, (e este revestimento os torna sujeitos), de formas históricas específicas, determinando-os assim como sujeitos na história.

De uma forma mais ampla, podemos dizer que deslocar a comunicação para o campo do trabalho social significa considerar que o campo da comunicação é justamente aquele que engendra o ideológico como produção, pois as operações de produção de sentido são produto do trabalho da ideologia, a qual por sua vez a formadora dos sujeitos na história.

Este encaminhamento do problema deixa claro que não são as boas ou más intenções do emissor e tampouco a passividade do receptor, ou seja, as subjetividades psicológicas, a questão em jogo, mas sim o campo mais amplo, social, da ideologia, produzida segundo um determinado modo de trabalho social, e atualizada em discursos, laço social.

O deslocamento da comunicação para o espaço do trabalho social, fazendo emergir por esta via a problemática do sujeito, requer no entanto que se precise a concepção de Linguagem subjacente à proposição de discurso entendido como laço social, tessitura ideológica.

Para fazê-lo é necessário introduzir as proposições de Freud, que juntamente com Marx é banido das teorias da Comunicação. Exceção feita à Escola de Frankfurt, ambos os autores surgem somente em eventuais citações nas outras correntes teóricas. O encaminhamento que faremos aqui é, no entanto, fundamentalmente diverso de qualquer delas, incluindo a referida Escola de Frankfurt.

Freud demonstra que a Linguagem, concebida como o lugar da Lei, lugar por onde passam as relações sociais, é passagem necessária para que o homem se torne ser social. A Linguagem é assim o lugar do trabalho fundador da socialidade. Esta proposição significa que o homem só o é enquanto falante, só passa a sê-lo, sendo-o, (falando), para um outro, o que numa acepção mais ampla equivale a dizer que, é fazendo passar suas necessidades pelos desfiladeiros da Linguagem, por este Outro campo, que o homem se torna ser social. Este fato coloca uma disjunção entre o lugar em que o homem é — seu corpo, e o lugar que lhe dá o direito e o acesso à sociedade, ao Outro — a Linguagem. Na falha que a disjunção cava, Freud pensa o conceito do Inconsciente — conceito fundador de toda sua teoria.

O Inconsciente, nem individual, nem coletivo, é o espaço da heterogeneidade, pelo qual nos constituímos uns em relação aos outros como os portadores daquilo que falta, e na busca somos aquele que deseja, desejo sem objeto, sem objetivo. Por isso mesmo o inconsciente é o elemento mesmo da comunicação: falta que busca o objeto que falta, falta nunca preenchida. Sobre este espaço, a ideologia faz seu trabalho: coloca-se como aquilo que falta, com o assentimento daquele que busca. Dispõe sobre a trilha das necessidades, os objetos, ilusórios do desejo, melhor dizendo, as inscrições da ideologia se fazem nas falhas mesmo do inconsciente, propiciando, desta forma, que aí se instaurem as relações. O que significa a instauração das relações do Poder nos fundamentos mesmo da socialidade, cobrindo, por este meio, todo o corpo social.

No entanto, as várias formas de Poder são formações históricas determinadas, datadas, induzidas que são a partir de um real demonstrável, mas se dão, na ideologia, como o Grande Poder, eterno, origem, causa e fim.

O poder referenciado e ancorado no modo de produção modula-se como o Sujeito, constituindo e constituído pelo discurso que, permeando a socialidade, enlaça os sujeitos tornando-os tais, em e pela ideologia, conferindo-lhes uma ilusória identidade — a identidade ideológica.

É por esta razão que a exploração, a mais-valia, que determina as relações de poder, fundamenta todo o edifício jurídico, político, educacional, etc., produzindo legalmente os sujeitos e tornando-os simultaneamente sujeitos na ideologia: exploradores e explorados.

O deslocamento da comunicação para o espaço do trabalho social é, assim, ao mesmo tempo o seu deslocamento para o lugar onde se fundam os antagonismos de classes e o lugar onde são produzidos os sujeitos na ideologia através da interpelação e da determinação do Poder.

A proposta é, no entanto, bastante complexa. As implicações que acarreta significam a irrupção no campo da Ciência de elementos até então ausentes dele: a presença do corpo traz a presença do sexo e da morte, a determinação da Linguagem faz emergir o inconsciente, o símbolo e o desejo, a presença do trabalho coloca em cena a história, a ideologia e o Poder.

Frente a esta complexidade explode o cândido esquema que modela os estudos da comunicação, evidenciando-se no entanto que a candura, a ingenuidade e a aparente logicidade que o caracterizam

não são produtos do acaso, são ao contrário produções imaginárias, teorias do desconhecimento, que ancoradas no Poder que se dá como único tecem a trama ideológica e referenciada na racionalidade, cujas operações ocultam o trabalho que a produz.

Neste sentido, romper a trama, fazer emergir o trabalho se configura como a práxis específica da comunicação. Práxis que atuando sobre todos os entrelaçamentos do discurso, sobre a tessitura ideológica, possa exercer aí sua ação transformadora.

A opção por este trajeto na encruzilhada da Comunicação faz ressaltar a contradição que a problemática representa no campo do saber instituído. Repousando este sobre a caracterização das ciências pelos "objetos específicos", favorece a fragmentação e obscurece a questão das economias subjacentes ao próprio campo. Como esboço de uma alternativa, podemos supor que é sobre as economias silenciadas que se construiria o discurso necessário para fundamentar a práxis da comunicação: de um lado, a economia política envolvendo o pensamento marxista livre das peias da ortodoxia, de outro lado, a economia libidinal articulada na Ciência Psicanalítica a partir dos trabalhos de Freud e Lacan.

Apoiados nos fundamentos destas economias, tentamos evidenciar a falácia e a precariedade do campo da comunicação, e possivelmente seja a partir daí mesmo que possamos começar a caminhada em outra direção, atravessando o imaginário das teorias, procurando atingir o real que aí se oculta. Vejamos agora a questão externa: as ingerências que se verificam sobre a Comunicação enquanto sistema de Ensino.

Não cabe aqui discutir as origens das Escolas de Comunicação, nem a conturbada questão referente à capacidade ou incapacidade das escolas ao responderem às exigências de profissionalização.

Vamos situar a questão mais em cima, ou seja, no centro mesmo do poder: no Ministério da Educação e mais especificamente no Conselho Federal da Educação, órgãos máximos que legislam e unificam as resoluções que determinam as atividades de ensino.

Organizados pelo duvidoso critério da especialização, cabe aí a primeira pergunta: Especialização em quê?

No caso da Comunicação a questão torna-se mais aguda, pois a base implícita de tal especialização é o mesmo esquema Emissor-Mensagem-Receptor, cuja patente deficiência procuramos demonstrar, e que exige o concurso de várias "especializações", perdendo-se o fundamental — a própria comunicação.

Examinando o último parecer (2/78), que fixa o currículo mínimo para o Curso de Comunicação Social, a situação se delinea com mais gravidade, pois a formação de profissionais para as atividades de Comunicação Social se fará segundo a partição no conjunto de três matérias específicas, que deixam claro, nas ementas que as acompanham, sua disposição funcionalista: as contradições se transformam em problemas, a sociologia operacionaliza a integração, a psicologia, (a) fundada no imaginário do Ego, fixa-se nas técnicas comportamentalistas, a antropologia surge como instrumento de padronização cultural e a língua torna-se o objeto do desenvolvimento da capacidade de expressão.

Uma mirada nas matérias de fundamentação específica surpreende-se com sua proposta desenvolvimentista, enfatizando, desta forma, a função da Comunicação nas ilusões do crescimento e do milagre (brasileiro).

As matérias de natureza profissional propõem um conjunto de habilidades técnicas a serem adquiridas, deixando no entanto na imprecisão o saber que tais técnicas instrumentalizam. No vácuo que se estabelece entre o conjunto das matérias delinea-se a mesma figura anônima que sustenta as proposições teóricas da Comunicação: o Poder referenciado no Capital, caracterizado pela mesma racionalidade codificante que identificamos na questão interna.

A partição: matérias de fundamentação geral humanística, matérias de fundamentação científica, matérias de natureza profissional encontram sua lógica na racionalidade que, isolando os campos do saber, evidencia os mesmos componentes da tecnoburocracia, neutra e infensa, como se nada tivesse a ver com as operações que a geram ou que gera. E nas escolas dá origem aos profissionais burocratas, e para seguir a atual ideologia da comunicação, os burocratas da informação.

Atualiza-se nessas formações imaginárias a racionalidade do sistema capitalista, afastando daí, como ilógico ou irracional, tudo aquilo que representa a diversidade ou a contradição. Na mesma perspectiva se situam os projetos experimentais ou laboratoriais, como se se pudesse estabelecer um campo de experimentação social e agir sobre ele de acordo com técnicas determinadas.

Um dado suplementar se alia às legislações baixadas de cima para baixo, aos sucessivos currículos que se impõem, encampados no Plano Nacional de Educação: são formas através das quais busca sua legitimação um poder ilegítimo. As legislações intermitentes, instrumentos do poder, oferecem-se aqui como formas de atuação

no sentido de fazer sentir sua presença, legitimando-se enquanto poder.

A Comunicação, considerando-se a mistificação tecnológica que lhe concede uma magnitude outrora impensada, é hoje o campo propício para o exercício das ilusões do poder. Daí todo o aparato que cerca tanto o ensino como a prática, como se o cerco nas escolas e no trabalho paralisasse o impulso que percorre todo o corpo social, e que, ainda que não encontre a vazão esperada, rompe a rede aqui e ali, provocando imediatamente o afluxo das “mensagens eficientes”, ilusoriamente tentando tamponá-las.

A discussão que iniciamos, por natureza inconclusiva, propria como forma de continuidade a introdução de alguns autores que, preocupados com as sociedades latino-americanas, enfrentam, por caminhos diferentes, as mesmas contradições que procuramos ressaltar.

São eles: C. Taufic, A. Mattelart, J. Martin B., que engajados na ação transformadora das condições das sociedades dependentes, questionam as fontes do mesmo poder que funda tanto as legislações quanto as teorias que encombrem o campo real da Comunicação.

As questões seguem a mesma trilha: “questionar o trabalho que obscurece e oculta o trabalho, que transforma em ordem e clareza a espessura escura dos conflitos e das lutas.” (J. Martin B., *Comunicacion masiva: discurso y poder*).

IV

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS DE COMUNICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O SEU REEXAME

FORMAÇÃO DO JORNALISTA

GAUDÊNCIO TORQUATO

1. PRELIMINARES HISTÓRICAS

As poucas e rápidas observações que pretendemos fazer sobre a formação de um currículo pleno para o curso de jornalismo objetivam exclusivamente situar a questão numa perspectiva histórica, quando, então, é possível compreender-se o nosso minguado rol de sugestões. Longe de querermos esgotar a temática do currículo pleno, mesmo porque defendemos um conceito de *currículo pleno flexível*, adaptável a determinados *momentos históricos* e a certos *espaços geográficos*.

O curso de nosso pensamento pode ser alimentado, a princípio, por uma rápida análise em torno da implantação da área de comunicação no Brasil. Podemos distinguir, pelo menos, três ciclos que orientaram ou ainda orientam as linhas vetoriais dos enfoques e estudos de comunicação:

a. *o ciclo bacharelesco* — É a primeira fase dos cursos de jornalismo, os primeiros a se implantarem. Nesta fase, podemos identificar uma vinculação dos cursos às áreas de letras e filosofia. São características deste ciclo a improvisação que dirigiu os cursos, a falta de especialização de professores, a ênfase na orientação livro-co-literária. O sentido bacharelesco que se queria imprimir aos cursos relacionava-se ao estudo de tratados filosóficos, realçando-se aspectos da ética e da moral na atividade jornalística. Sentia-se a

influência dos professores formados em direito e/ou filosofia. Em alguns casos, a redação jornalística recebia forte influência de cate- dráticos de língua portuguesa.

b. *o ciclo tecnicista-pragmático* — Este ciclo vai praticamente até 1969, quando o Conselho Federal de Educação transformou as escolas de jornalismo em Faculdades de Comunicação Social. Esta fase caracteriza-se pela orientação pragmática dos cursos, visando à formação rápida e prática de comunicadores, com vistas ao atendimento de um mercado em franca expansão. Neste ciclo, imita-se a corrente jornalística da escola norte-americana, sendo, portanto, fruto do modismo, que sempre gera imposições de modelos superficiais. É preciso entender, ainda, esta fase dentro de um determinado espaço histórico em que viveu o Brasil. Praticamente voltado para a conquista de altos índices econômicos, com a concentração de renda alcançando estatísticas jamais superadas, vivendo uma situação política em estado de permanente tensão, valendo-se de sistemas de controle rígidos, o Brasil trilha caminhos de um economicismo abafador e irracional. As grandes temáticas da sociedade cedem lugar à discussão em torno de feitos econômicos. O jornalismo também envereda por esse caminho. E vai buscar para suas escolas um modelo, cujas linhas essenciais enfatizam o aprendizado técnico.

Sem dúvida, este tipo de orientação pragmática, ao lado dos estudos de comunicação, a partir da década de 1960, tem sido responsável pela multiplicação de escolas de comunicação no País. Mas o paradoxal de tudo isto é que as Escolas, apesar do enfoque tecnici- sta de sua orientação, continuaram desaparelhadas. Só se entende um sentido prático para o curso de jornalismo à luz de uma realidade instrumental, responsável pelos laboratórios de aprendizagem. Mas a tentativa de classificar esta fase como *tecnicista-pragmática* apóia-se muito mais na pouca influência de disciplinas de formação geral e humanística e na forte predominância de disciplinas profissiona- lizantes do que na disponibilidade de aparelhos e instrumentos labora- toriais. Isto é, inexistência de infra-estruturas técnicas não des- classifica a nossa tentativa de caracterizar certo espaço histórico dos cursos de comunicação como “espaço eminentemente tecnicista”.

c. *ciclo misto* — Transformações sócio-econômicas — pro- cesso intenso de urbanização, ampliação do sistema de telecomu- nicações, grande desenvolvimento na área de *mídia* eletrônicos, pres- são social da classe média — determinaram novas necessidades no setor da comunicação de massa. Entre elas, a necessidade de se normatizar as profissões na área de comunicação. E, em 1969, o CFE reformulava o currículo de comunicação, transformava os

cursos de jornalismo em cursos de comunicação, estabelecia órgãos laboratoriais para as escolas. A maior novidade em termos de currículo: a divisão curricular — um básico, de formação geral e humanística — e o ciclo profissionalizante, mais especializado, cada um com a metade da duração do curso. O CFE dava, no seu entender, uma resposta às reclamações de estudantes e professores contra o enfoque estritamente tecnicista das escolas. Tentava equilibrar o tecnicismo com a necessidade de formação cultural mais ampla ou, ainda, tentava contrabalançar teoria e prática. Raciocinava-se ser necessário que os alunos, ao saírem dos cursos, tivessem do ponto de vista técnico condições semelhantes às dos que aprenderam exclusivamente nas redações. Mas seria fundamental que os alunos possuíssem uma visão universal que lhes possibilitassem refletir sobre a sociedade e a compreender as suas funções, importância de sua atuação, etc.

Esta fase mista perdura até hoje. Durante o seu desenvolvimento, as Escolas continuaram a se expandir, seguindo a trajetória do ensino quantificado, cuja política orientadora data dos tempos do ministro Jarbas Passarinho. As Escolas passaram a receber alunos de acordo com suas capacidades físicas, fato que gerou o compreensivo fenômeno de inchamento. Para entrar nos cursos, basta tirar nota acima de zero. A falta de rigor na fiscalização e mesmo a falta de fiscalização foram responsáveis pela implantação desordenada de cursos de comunicação. E os mesmos tipos de problemas da fase tecnicista passaram a ser apontados: despreparo de professores, falta de equipamentos, desintegração curricular, desarticulação laboratorial, etc. Hoje, às vésperas da implantação do novo currículo de comunicação, vestido com uma saia a mais, os problemas afloram com a mesma intensidade e com a mesma gravidade. E queremos acreditar que, a continuar a falta de fiscalização, o despreparo de professores, a desorganização pedagógico-curricular, o sistema de ingresso nas Escolas de Comunicação, o novo currículo, com todas as tentativas de aperfeiçoamento, não vão influir absolutamente em nada para melhorar o nível de ensino de comunicação.

2. CRÍTICA AO NOSSO MODELO

Possivelmente, em determinado momento de nossa história, o modelo seguido pelas escolas de comunicação tenha sido oportuno e válido. Queremos crer que uma nova visão de sociedade brasileira, no ano de 1978, passa a exigir certas transformações nas linhas gerais dos cursos de comunicação, especificamente no campo de jornalismo. Parte destas transformações pode ser conseguida pelas atuais dis-

posições do currículo mínimo para os cursos de comunicação; parte pode ser implementada por disciplinas que integram o currículo pleno.

Antes, porém, de apresentarmos sugestões concretas, é interessante abordarmos alguns aspectos relacionados à orientação oferecida pelo nosso modelo de ensino de comunicação. A nossa linha de argumentação vai tentar demonstrar que 1. o nosso modelo de ensino de jornalismo é em toda a sua plenitude uma cópia de modelos de nações industriais avançadas (basicamente o modelo do jornalismo norte-americano); 2. como modelo de nação industrial, tem como parâmetro fundamental a noção de grande empresa jornalística; 3. tenta desconhecer as transformações de uma sociedade em transição, como a nossa.

Vamos começar identificando o nosso modelo de empresa jornalística: a. é uma empresa que monopoliza a informação, pertencendo geralmente a grupos fechados; b. divisão de setores redacionais em editoriais segue praticamente o modelo norte-americano; c. concentra-se nos grandes centros urbanos; d. dá ênfase ao jornalismo ligeiro, noticioso, criando motivação em torno de algumas áreas que geralmente provocam impacto, sensação e identificação (sensacionalismo, movimentação política, olimpianos, esportes, etc.); e. estabelece a divisão clássica (do jornalismo norte-americano em relação aos gêneros da informa-notícias, comentários e reportagens, opinião); f. o conceito de notícia está sempre subordinado aos padrões de ordem econômica, relacionados aos interesses dos donos dos jornais e/ou interesses governamentais. O conceito de notícia é por assim dizer ditado sempre de cima para baixo. Sabemos, hoje, que alguns aspectos, destes que foram levantados, ganharam um redimensionamento conceitual. A questão dos gêneros da informação, por exemplo. Por muitos e muitos anos, a chamada "teoria da responsabilidade social" do jornalismo norte-americano desenvolveu um falso conceito de objetividade no jornalismo; foi daí que surgiu a separação entre notícia, interpretação e opinião. Hoje, essa questão está sendo rediscutida à luz da necessidade social. Isto é, a visão de um repórter no palco de um acontecimento, com suas impressões e sua análise, pode ser mais objetiva que uma notícia, que a princípio parece ser objetiva e imparcial. Ora, essa mudança de enfoque, que pode parecer irrelevante, tem grande influência e importância, principalmente quando se tenta discutir o direcionamento de um curso de jornalismo em países em vias de desenvolvimento. Está em jogo o conceito de notícia num país subdesenvolvido. E este fato é extremamente importante.

Queremos dizer que esta simples mudança de enfoque nos traz à mente uma reconceitualização geral dos princípios de seleção, capta-

ção, manipulação e divulgação do fato jornalístico. O conceito de notícia não pode e não deve ser o mesmo em todas as partes do mundo, como querem as agências internacionais de notícias. O mundo desenvolvido tem realidades diferentes do mundo subdesenvolvido. Não podemos querer por exemplo igualar a idéia ou o conceito do *supérfluo* para todas as Nações do mundo. Não podemos continuar achando que a notícia ou o fato jornalístico é apenas aquele que pode criar impacto na opinião pública, fato compreensível em sociedades que já conseguiram estabilizar-se e procuram grandes janelas para a catarse coletiva e estágios psicoterápicos.

A partir desta nova visão, podemos dizer que o nosso jornalismo, além de preocupar-se exageradamente com as questões formais de apresentação de um acontecimento, alimenta o "mito" da objetividade, distanciando-se da realidade social brasileira; basta verificar a quantidade de mensagens dos grandes centros urbanos em relação aos pequenos centros do Nordeste e do Norte ou em relação às comunidades do interior do Brasil, objeto esporádico de reportagens especiais, principalmente quando estas comunidades estão engajadas numa determinada atividade econômica que pode despertar a curiosidade dos grandes centros urbanos (como no caso dos apanhadores de ouro nos rios do Oeste e do Norte do País).

2.1. As Escolas Dão Respaldo

As escolas de comunicação, através de seus currículos, na parte do profissionalizante, tendem a abarcar esta proposta de modelo empresarial jornalístico. As disciplinas tentam realçar o jornalismo das grandes organizações, refeltindo padrões do poder econômico, com todas as suas linguagens, sua ideologia noticiosa.

Não aparece o estudo dos pequenos jornais, que não dependem de publicidade para sobreviverem, o jornalismo do interior, o jornalismo rural, os conteúdos que refletem insatisfações das minorias étnicas e culturais. Só recentemente, os jornais passaram a abrir espaços para as pressões dos grupos ecológicos. E mesmo assim sabemos que determinado grande jornal brasileiro faz reservas ao tema, porque tem interesses em escondê-lo.

O modelo oferecido pelas Escolas e refletido pelo currículo parece levar em conta apenas os mercados de Rio e São Paulo, grandes centros urbanos que, a nosso ver, desenvolvem um jornalismo avançado tecnologicamente e dentro de padrões da grande imprensa de nações industrializadas. Mas a realidade brasileira de jornalismo, apesar de ter no Rio e em São Paulo os maiores centros, que detêm

praticamente 70% do mercado jornalístico nacional, é multifacetada em conteúdos e em linguagens.

Além de esquecerem o estudo da própria realidade brasileira os currículos incrementam a idéia do aprendizado técnico, que também continua sendo desqualificado. A realidade continua sendo essa: o ensino é falho, tanto no aspecto teórico, quanto na prática. A teoria é desvinculada da realidade nacional, resultando na formação de um profissional tecnicamente despreparado e culturalmente mal estruturado para as exigências de seu trabalho.

Por todas essas razões, julgamos conveniente tratar a questão da formação do currículo pleno de jornalismo à luz das novas necessidades sociais, dentro do espaço histórico em que estamos vivendo. Essas questões de aparelhamento e infraestrutura das escolas são, ao nosso ver, irrelevantes para a discussão de currículos, porque relacionam-se à administração escolar. A fiscalização federal deve verificar: quem tem condições de atender ao ensino com infraestrutura deve continuar; quem não tem, deve fechar suas portas.

3. UMA NOVA VISÃO PARA A FORMAÇÃO

Quando se tenta analisar a evolução histórica dos cursos de comunicação, de certa maneira analisa-se a evolução histórica de certas linhas do pensamento nacional. E o importante é exatamente essa questão: qual o pensamento da sociedade brasileira, hoje, em relação aos cursos de comunicação? Ao falarmos de sociedade brasileira, queremos emprestar ao termo sua completa definição, abrangendo, portanto, o conceito, a somatória de todos os segmentos dessa sociedade. É evidente que não podemos, aqui, falar em nome da sociedade, nem apontar quais as linhas gerais que guiam o pensamento social brasileiro, hoje. Mas qualquer um de nós tem condições de dizer o que é mais importante, hoje, para a sociedade brasileira.

É necessário fazermos estas considerações. Principalmente quando sabemos que os currículos são feitos de cima para baixo, sem consultas amplas e análises profundas, apesar de distinguirmos neste currículo novas melhorias substanciais em relação ao antigo.

Pois bem, é importante, inicialmente, termos a noção de necessidade social; é importante tentarmos posicionar o jornalista, hoje, em termos de função social, de agente de transformação e integração social.

A proposta de repensar o jornalista ou o jornalismo e sua função na sociedade nos parece ser mais importante que pensar no comunicador como simples codificador de mensagens.

A tentativa de repensar o papel do jornalista começa com a nova função que o professor deve desempenhar: a de ordenar idéias e dirigir debates, ao invés da simples tarefa de transmitir conhecimentos. A nosso ver, uma das principais falhas dos cursos de comunicação não está no currículo, mas na incapacidade dos professores em transmitirem para seus alunos uma visão de sua própria realidade, o conhecimento da realidade que os cerca, o direcionamento sócio-político da comunicação brasileira, a vetorialidade das linguagens e comportamentos brasileiros, todos estes aspectos mais importantes que a simples transmissão de sistemas de codificação de mensagens.

Queremos crer que o professor, não somente o professor localizado no setor humanístico, deve considerar as mudanças e os conflitos de sua realidade social, entender as transformações da sociedade e a evolução dos sistemas sócio-políticos. O professor de um curso de comunicação, mais que outros, deve entender o fenômeno da comunicação em um mundo sujeito a constantes mudanças e evoluções tecnológicas e sociais.

É preciso entender o processo histórico que atravessa a América Latina, que sai de uma sociedade do tipo tradicional para um tipo de sociedade industrial, apesar de estar ainda muito longe deste modelo. É preciso entender as tensões sociais da América do Sul, apoiadas em diversos agrupamentos causais, como: o fim das comunidades locais; o desaparecimento da economia isolada; a transformação das tradicionais formas de trabalho em trabalho de massa; o desaparecimento do comportamento social tradicional, tanto nas relações de trabalho quanto nas relações comunitárias; o crescimento dos meios de transporte e a facilidade de contato das zonas rurais com o centro; a penetração dos meios de comunicação de massa; o conhecimento maior da realidade do mundo; o desequilíbrio populacional causado pelo crescente índice de natalidade; a subnutrição e o desemprego, a corrida do campo para a cidade.

Este quadro estrutural certamente deve ser completado com a visão estrutural da sociedade brasileira com suas fases históricas, suas transformações e seu presente estágio. Tentar modelar um currículo pleno de jornalismo esquecendo essa realidade próxima é importar modelos e esvaziar o papel do jornalista na sociedade brasileira.

4. O CURRÍCULO PLENO

Por currículo pleno, deve-se entender o rol de disciplinas consideradas indispensáveis para a formação do comunicador, em deter-

minada área, atendendo-se segundo recomendações da própria resolução que fixou o currículo mínimo, “as características sócio-culturais e ocupacionais da região, as possibilidades da escola e o interesse dos alunos”.

O currículo pleno é formado, assim, pelo elenco obrigatório e suplementar estatuído para habilitar um profissional da comunicação.

As nossas sugestões para a formação do currículo pleno, levando em consideração as observações anteriores, tentam essencialmente orientar os cursos para uma visão maior e mais adequada de nossa realidade. Se fôssemos classificar essa transformação, diríamos que devemos passar de uma FASE I (conhecimento e dimensionamento do complexo da comunicação) para uma FASE II (consciência social do complexo da comunicação). Na fase I, colocamos todos os ciclos aqui levantados. Na fase II, deve-se enfatizar o papel social do jornalista num mundo em transformações, particularizando-se a situação da América Latina e a situação brasileira.

Para que possamos atingir esta fase, algumas medidas são necessárias: 1. aperfeiçoamento da formação do professor, por meio dos cursos de pós-graduação; 2. redimensionamento das relações entre os cursos de comunicação e outros cursos, tendo em vista, principalmente, o crescente teor de especialização no jornalismo.

Pelo segundo aspecto, o estudante de jornalismo poderia complementar sua formação, cursando algumas disciplinas em determinadas escolas, de acordo com seu interesse em áreas especializadas.

Para responder às necessidades apontadas no correr destas observações, cremos que o seguinte rol de disciplinas complementares torna-se necessário:

1. Ciência Política e Economia Política

Nestas duas áreas, o comunicador tem uma visão do discurso político dos sistemas, a ideologia do poder ou a ideologia latente e manifesta dos meios de comunicação; a evolução política de uma sociedade, a estrutura de poder e as formas de relacionamento político, a formação e distribuição da riqueza nacional e as relações entre economia e poder. Situado neste contexto, é possível ao jornalista entender melhor o seu papel social.

2. História

a. *História contemporânea* — visão dos acontecimentos mundiais, numa perspectiva contemporânea. Principal suporte teórico

para poder se compreender a própria evolução social, esta disciplina garante ao jornalista uma apreensão do contexto histórico, permitindo-lhe compreender a dinâmica dos fatos sociais e perceber com mais clareza o mundo a seu redor. Destaque para a história da América Latina.

b. *História do jornalismo* — Uma visão da história do jornalismo, situando os grandes momentos do jornalismo no mundo, relacionando-os com o papel transformador da comunicação ou mesmo identificando escolas de pensamento jornalístico e sua importância para a sociedade mundial. Destaque para o jornalismo latino-americano. Observa-se que o jornalismo brasileiro integra o currículo mínimo, razão pela qual deixamos de apontá-lo neste feixe de disciplinas para a formação plena.

3. *Jornalismo regional*

Tentativa de se estudar o comportamento do jornalismo regional, em suas funções, em seu papel, em seu direcionamento sócio-cultural. Análise dos padrões da imprensa regional no Brasil. Disciplina que pode ser estruturada a partir das realidades regionais.

4. *Tecnologia da comunicação*

A crescente especialização e os avanços na tecnologia de processamento jornalístico exigem o conhecimento pelo jornalista de instrumental e mesmo a manipulação de determinados equipamentos e processos. Os indicadores jornalísticos apontam grandes conquistas tecnológicas que são simplesmente desconhecidas do corpo redacional. Esta disciplina objetivaria levar ao conhecimento do estudante o processamento tecnológico da informação.

5. *Pesquisa em comunicação*

Métodos e técnicas de pesquisa.

Tentativa de instrumentalizar o estudante em um acervo de conhecimentos e idéias, capazes de introduzi-lo ao estudo sistemático da comunicação, orientando-o e motivando-o para os trabalhos de pesquisa universitária.

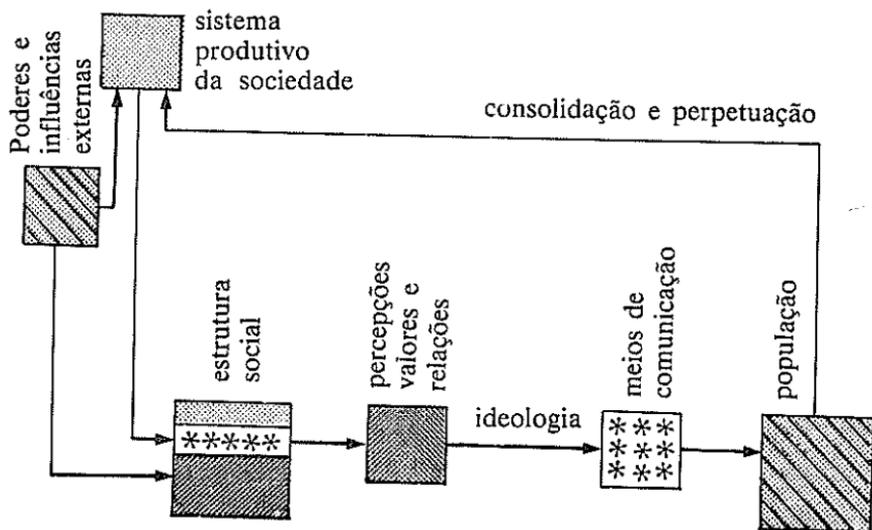
Outras disciplinas que, a nosso ver, poderiam integrar o currículo pleno podem ser estruturadas a partir da oferta da área no currículo mínimo. Assim por exemplo, a visão das ciências sociais, de psicologia da comunicação, pequena imprensa no Brasil — pode ser extraída a partir das propostas disciplinares do currículo mínimo.

FORMAÇÃO DO PUBLICITÁRIO

FRANCISCO ROCHA MOREL
E RAUL FONSECA E SILVA

Para a indicação de sugestões com vistas à elaboração de um currículo pleno para o curso de publicidade e propaganda, vamos partir de alguns suportes teóricos, a seguir expostos.

A nosso ver, o processo de comunicação está sempre em dependência da estrutura social onde opera, conforme o gráfico abaixo:



O tipo de sistema produtivo adotado por uma sociedade é historicamente responsável pela formação de sua estrutura social. Normalmente uma pequena elite, situada na camada superior dessa estrutura, rege, direta ou indiretamente, uma camada intermediária pouco mais ampla e uma camada inferior muito mais numerosa. Os critérios para a formação dessa elite variam de acordo com o sistema produtivo: enquanto no sistema capitalista os membros da elite são aqueles que dominam os meios de produção, no regime comunista se é membro da elite por razões políticas.

Geralmente acima da elite local ou nacional, existem grupos externos ou países de maior poder, que lhe impõem suas diretrizes, seus valores e suas estratégias.

As camadas inferiores fazem esforços para se identificar com a elite, assumindo seus modos de perceber o mundo, de valorizar e se relacionar com as coisas e pessoas. Esse conjunto de percepções, valores e relações forma a ideologia do sistema. Esta ideologia é um produto da estrutura social que tem como origem as elites dominantes, que a justificam e dependem.

Uma análise do conteúdo dos jornais, revistas, histórias em quadrinhos, telenovelas, anúncios publicitários etc., mostra rapidamente as percepções, valores e relações que esses meios apresentam ao povo como legítimos, simplesmente porque os meios de comunicação para sobreviver e prosperar dentro do sistema devem atuar como veículos da ideologia dominante.

Através dos meios de comunicação, a população está constantemente absorvendo a ideologia da estrutura social correspondente, adquirindo desta forma um comportamento que contribui para consolidar o sistema produtivo e a própria estrutura social.

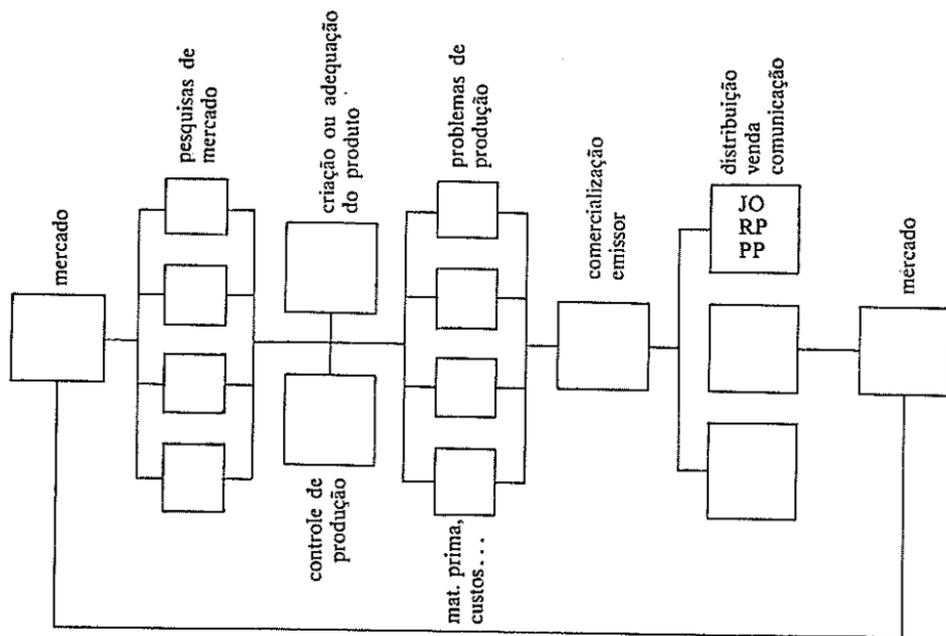
A sociedade brasileira, apesar de suas características muito especiais, sendo formada por culturas regional, econômica e socialmente diversificadas, tende a seguir um modelo de sociedade industrial, cujos padrões, cada vez mais, caminham para a uniformização. Neste sentido, julgamos fundamental na formação de profissionais, em qualquer área, a consciência crítica dessas realidades, através de informações adequadas de sociologia, antropologia cultural, psicologia social e cultural brasileira.

Por outro lado, não julgamos possível ministrar, eficientemente, um curso profissionalizante, em publicidade e propaganda, sem que o aluno traga um suporte instrumental de conhecimentos claros da estrutura geral de microeconomia, que obterá através de disciplinas como Economia, Estatística, Pesquisa Social em Comunicação.

Finalmente, nenhum desses conhecimentos acima descritos seria adequadamente assimilado pelo aluno sem uma formação crítica e metodológica proporcionada pela Filosofia, cujo conteúdo incluiria não apenas a História Geral do Pensamento, mas também a Teoria do Conhecimento.

Para determinar, então, nossa visão global do curso específico de publicidade e propaganda, consideramos que a economia de mercado é uma situação conjuntural, passível de transformação. No entanto, o curso que sugerimos é de comunicação persuasiva, e, portanto, aplicável em qualquer conjuntura social em que o especialista de comunicação esteja envolvido.

O gráfico seguinte permite compreender o fluxo geral dessa estrutura mercadológico-comunicacional em torno de que a formação do publicitário deve se orientar.



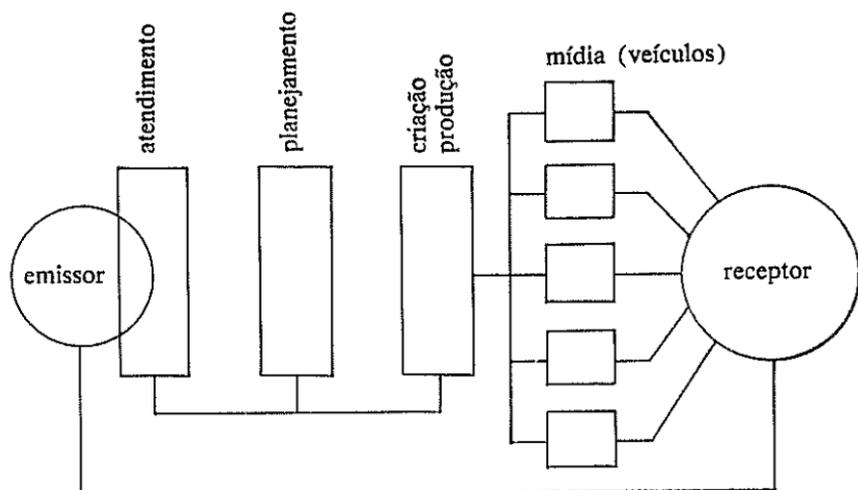
Para atuar numa tal estrutura, entendemos que são necessários profissionais cuja formação possibilite o conhecimento daquelas funções básicas da atividade de publicidade e propaganda:

- Atendimento — com formação enfatizada em mercadologia;
- Planejamento — com ênfase em difusão, mercadologia e codificação;

Codificação de mensagem — diretores de criação, diretores de arte, redatores especializados e diretores de produção;

Estrategista de media — especializados nas características psicossociológicas e estruturais dos meios (ênfase em difusão).

Essas funções podem ser graficamente representadas da seguinte maneira:



Funções meramente administrativas, como as de gerentes, controllers e outras afins não foram consideradas neste esquema, uma vez que outros cursos universitários oferecem possibilidades de formação específica. Não os entendemos, portanto, como peculiares à formação de publicitários.

Do ponto de vista curricular, a filosofia que propomos traduz-se por um fluxo disciplinar sob a forma de rígida pirâmide, em que os 3 grupos de matérias (Art. 2.º da Resolução 3/78) — Fundamentação Geral Humanística, Fundamentação Específica e de Natureza Profissional — sejam rigorosamente isolados, a fim de que o aluno não atomize excessivamente as unidades informativas, por um lado, e, por outro, não receba informações especializadas antes de ter a informação básica essencial.

Muitas faculdades proporcionam uma mistura de informações humanísticas com informações técnicas, o que, politicamente, pode até corresponder ao interesse da clientela. Mas, a nosso ver, e pelas razões expostas, isso é contraproducente.

O aluno assimila melhor ao receber informações especificamente profissionais quando já adquiriu anteriormente os conhecimentos básicos.

Observação: A fundamentação sobre a dependência do processo de comunicação da estrutura social onde opera é, em grande parte, baseada em trabalho do professor Juan E. Diaz Bordenave.

FORMAÇÃO DO RELações PÚBLICAS

MARISETE PIRES ANTUNES MOREL

“A popa e a proa de nossa didática há de investigar o seguinte: a maneira pela qual os que ensinam tenham menos que ensinar e os que aprendem tenham mais que aprender, pela qual as escolas tenham menos ruído, menos preocupações, menos trabalho inútil e mais sossego, mais atrativo e mais aproveitamento.”

JOÃO AMOS COMENIUS

INTRODUÇÃO

Antes de se pensar num currículo pleno para a habilitação Relações Públicas, há que se analisar alguns fatores que o influenciam direta ou indiretamente:

1. o próprio sistema escolar brasileiro;
2. o mercado de trabalho onde irá atuar o profissional de Relações Públicas.

Em todos os tipos de empreendimentos, distinguimos duas áreas de ação: — a dos serviços de base e a dos serviços administrativos.

A expressão estrutura administrativa — ou serviços administrativos — é genérica; serviços de base — no caso de empreendimentos escolares — é o que se denomina estrutura didática.

Entre os vários educadores há divergência quanto à expressão mais adequada para descrever o complexo orgânico do ensino. Neste trabalho, não há interesse em transcrever discussões e nem posições assumidas. Portanto, usaremos indiferentemente sistema educacional ou sistema escolar.

SISTEMA ESCOLAR BRASILEIRO E SEU FUNCIONAMENTO

O nosso sistema escolar é composto por:

- rede de escolas;
- estrutura de sustentação.

Rede de escolas — constitui, propriamente, a estrutura didática do sistema escolar com duas dimensões: — vertical, que corresponde aos graus do ensino; — horizontal, às modalidades do ensino.

Segundo José Augusto Dias “um sistema escolar que funcionasse em sua plenitude deveria apresentar as seguintes características:

a) do ponto de vista dos *inputs*:

1. entrada de recursos financeiros em quantidade suficiente para manter o sistema em plena atividade;
2. recrutamento de pessoal em número e qualidade adequados para os diferentes postos;
3. admissão de alunos de maneira que não houvesse falta, nem excesso de vagas, com atendimento de 100% da clientela, na idade certa;

b) do ponto de vista do *processo*:

1. currículos e programas constantemente atualizados, em função das necessidades individuais e sociais;
2. pessoal, em especial pessoal docente, com qualificação adequada às suas atribuições;
3. índices satisfatórios de desempenho dos estudantes, respeitadas as diferenças individuais. Ausência de reprovação e evasão;

c) do ponto de vista dos *outputs*;

1. formação de profissionais dos vários níveis em quantidades adequadas às necessidades sociais;

2. desenvolvimento cultural da população em nível suficiente para que cada indivíduo pudesse expressar-se, oralmente ou por escrito, com fluência e elegância e pudesse participar do nosso patrimônio artístico e científico;

3. suficiente orientação individual no sentido do emprego dos próprios recursos para fruição de uma vida plena”.

Basta um exame superficial de nossa realidade educacional, para que se constate como estamos distantes, sobretudo, na área de ensino da comunicação social — objeto específico destas reflexões — de um sistema educacional, cujo funcionamento se aproxime do quadro técnico acima descrito, senão, vejamos:

a) do ponto de vista dos *inputs*:

1. quanto à entrada dos recursos financeiros: das Faculdades de Comunicação Social que mantêm habilitação em Relações Públicas no Estado de São Paulo só temos uma instituição pública — ECA — USP —, as demais faculdades são todas mantidas por entidades — mantenedoras — particulares leigas ou confessionais.

É fato notório que os recursos financeiros nas entidades mistas como as autarquias, por exemplo a ECA — USP —, nem sempre sofrem uma distribuição que obedeça critérios que possibilitem funcionamento pleno das atividades e consecução dos objetivos educacionais e formativos propostos.

Nas faculdades particulares, do mesmo modo, é fato notório haver uma preocupação, talvez a prioritária, como os custos do curso, sobretudo em comunicação social, onde, após o ciclo básico, abre-se um leque opcional, o que o torna antieconômico, segundo os critérios das mantenedoras. Daí a necessidade de considerar-se esta variável, ao pensar-se na elaboração de um anteprojeto de currículo pleno: poderia ser ótimo sob alguns aspectos como didático-pedagógico, social e outros, porém inexequível pelos custos.

Há que limitar-se a carga horária quase ao mínimo exigido pelo Conselho Federal de Educação, por razões óbvias...

2. quanto ao recrutamento do pessoal: como neste item se trata de pessoal burocrático, foge ao nosso enfoque.

3. quanto à clientela: ainda hoje, a maioria da clientela dos cursos de comunicação social é composta por alunos fora da faixa etária normal, principalmente nos cursos noturnos, clientela esta em

boa parte vinda de supletivos e madurezas. No que se refere ao atendimento a 100% da procura, no caso de Comunicação Social e sobretudo de Relações Públicas, há na realidade inversão do problema: todas as faculdades, inclusive a ECA, tem um número bastante significativo de vagas ociosas. . .

b) do ponto de vista do *processo*:

1. quanto à atualização dos currículos e programas — será visto mais detalhadamente, pois é o objeto deste estudo.

2. quanto à qualificação dos docentes: no caso específico de Relações Públicas, há necessidade de uma análise especial: a — a profissão Relações Públicas, por vários problemas que verificaremos posteriormente, não é considerada com o mesmo respeito e seriedade com que o são as outras áreas da comunicação social, sequer pelas próprias faculdades, mantenedoras e respectiva diretoria, na maioria das vezes exercidas por elementos que não possuem conhecimentos elementares da profissão; b — por não se considerar a profissão como uma especialização — as faculdades não se preocupam em contratar ou exigir formação específica como condição para a docência; c — como consequência, temos — na maioria dos outros cursos à guisa de exemplo: jornalismo e publicidade e propaganda, um corpo docente qualificado, formado por professores com experiência específica da área, enquanto em Relações Públicas qualquer pessoa que se julgue professor pode militar. Este é um aspecto agravante de todos os problemas inerentes à habilitação.

Sei que se desvia dos objetivos deste trabalho, mas apesar disto, valho-me da oportunidade para chamar a atenção dos diretores que possivelmente venham a ler estas reflexões. É muito importante, é até uma questão de ética, que cada professor respeite as qualificações próprias de cada habilitação, que se lembrem, desculpem o lugar comum, que um jornalista é um jornalista, um sociólogo é um sociólogo e que um Relações Públicas é um Relações Públicas!

Se as Faculdades só admitissem, como já o fazem para as demais habilitações, professores com qualificação específica para a habilitação, a atualização dos programas em função das necessidades sociais e individuais, poderia ser atendida mais adequadamente;

3. quanto ao índice satisfatório de desempenho dos alunos: a evasão (muito significativa em Relações Públicas) e a repetência — inexistente em Comunicação Social —, também são consequências do item anterior.

Todos nós sabemos, é voz corrente nos corredores das faculdades, que só os alunos menos talentosos optam por Relações Públicas.

O demérito já tão difundido é realmente resultado do descaso dos diretores das faculdades e da irresponsabilidade de professores que aceitam assumir disciplinas para as quais sabem não estar qualificados, e ainda, pela maneira como são vistos e divulgados os cursos de Relações Públicas pelos professores de outras habilitações, que muitas vezes, pejorativamente, qualificam Relações Públicas até por cores . . .

c) do ponto de vista dos *outputs*:

Os itens 1, 2 e 3, também são atribuíveis à posição de Relações Públicas nas faculdades e à qualificação imprópria do corpo docente.

A REALIDADE ONDE IRÁ ATUAR O PROFISSIONAL DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Ao se abordar o mercado de trabalho, vamos nos delimitar às empresas cujo porte ou importância levaram a uma sofisticação administrativa. Para estas empresas, com significação no contexto sócio-econômico, a necessidade do profissional de Relações Públicas está comprovada, aceita e o perfil deste profissional definido. Aqui não se considerarão as distorções comuns, já em superação.

Como o mercado de trabalho é definido em termos de sofisticação administrativa, tanto nas empresas públicas como nas privadas ou pára-estatais, a sua dimensão não será encarada do ponto de vista meramente regional, mas sim pela necessidade da função dentro da estrutura da empresa.

Hoje, com a distribuição da economia em pólos de desenvolvimento, encontramos empresas carentes deste tipo de mão-de-obra especializada, desde o Norte-Nordeste do país até o Sul, e até em regiões, tidas como subdesenvolvidas, no quadro da sócio-economia brasileira.

Há que se considerar que em nosso país, pelas próprias condições administrativas e sócio-políticas, tanto o mercado de trabalho como as qualificações exigidas ou solicitadas de um profissional de Relações Públicas sofrem grandes variações. Ressalte-se que:

1.º) Não há no Brasil nenhuma pesquisa, pelo menos recente, para levantamento do perfil do Profissional de Relações Públicas;

2.º) A ênfase dada a determinadas qualificações do Profissional de Relações Públicas varia de empresa para empresa;

3.º) Na atual estrutura empresarial, pretende-se do Profissional de Relações Públicas especializações que já são bem definidas em outras atividades de Comunicação Social;

4.º) Número de profissionais por empresas ou departamentos variará conforme o tamanho, estrutura, necessidades e objetivos da política de relações públicas da empresa;

5.º) Assim sendo, o profissional deve possuir as habilidades solicitadas pelo mercado de trabalho a que se destina (sociedade pragmática), para disputar as oportunidades ocupacionais.

QUALIFICAÇÕES GENÉRICAS

A partir da formação genérica que deve ser oferecida nos Cursos de Graduação em Relações Públicas, cada profissional, atendendo suas aptidões e interesses pessoais, se especializará em determinadas áreas ou funções, como por exemplo: especialista em produção de mensagens, difusão de mensagens, pesquisa de opinião, etc.

A) *FORMAÇÃO HUMANÍSTICA:*

— conhecimento dos problemas políticos nacionais e internacionais, apreendendo suas origens, causas e conseqüências, tanto para a empresa como para o país e seu povo;

— conhecimento e acompanhamento dos problemas sócio-econômicos, nacionais e internacionais, com predominância dos nacionais, apreendendo suas causas e origens para que possa prever as conseqüências de sua atuação no contexto da sócio-cultura brasileira (atuação responsável).

B) *FORMAÇÃO ÉTICO-MORAL:*

— capacidade crítica para discernimento dos padrões de comportamento social, em todos os níveis e especialmente o profissional.

C) *EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO:*

— capacidade de expressar-se, oralmente ou por escrito, corretamente, metodicamente e com precisão, adaptando o nível de sua linguagem ao do receptor;

— domínio das técnicas de comunicação e expressão: linguagem dos meios de comunicação de massa, dos meios audiovisuais e gráficos (dirigidos).

D) *CONHECIMENTOS MAIS ESPECÍFICOS:*

— conhecimento das estruturas sócio-organizacionais — públicas e privadas;

- amplo domínio das técnicas de contactação pessoal;
- domínio das técnicas de pesquisa de opinião e de mercado;
- conhecimentos de *merchandising* e técnicas de promoção de vendas.

CONCLUSÃO

Além das idéias aqui expostas é muito importante o conhecimento da Lei 5.377 de 11 de dezembro de 1967, para uma melhor compreensão global dos fatores que influem na criação de um currículo mínimo para Relações Públicas.

Outro fato que aqui ficou evidente é que ao pensar-se em currículo deve-se sempre considerar a dinâmica sócio-política e abster-se de falar em currículo permanente.

Os currículos mínimos determinados pelo CFE deixam às Faculdades ampla abertura para que cada uma, em acordo com o interesse do profissional que pretende oferecer ao mercado de trabalho, acrescente disciplinas, transformando-o num excelente currículo pleno. Se a maioria das Faculdades assim não age é por que estão voltadas para objetivos financeiros imediatos. Por falta de espírito empresarial ainda não se aperceberam que as Faculdades dirigidas por interesse institucional e visão empresarial a longo prazo, hão de propor soluções didático-pedagógicas solidificadas em ampla carga horária e na qualificação do corpo docente e diretivo, o que fatalmente as levará à plena ocupação — quantitativa e qualitativa — dos seus cursos.

FORMAÇÃO DO CINEASTA

MARCELO GIOVANNI TASSARA
e MARIA DORA MOURÃO

A) CINEASTA: ARTISTA OU COMUNICADOR?

O desenvolvimento da sociedade humana parece acontecer segundo um padrão caracterizado pelo progressivo crescimento de suas estruturas, bem como pela contínua geração de novos sistemas dotados de graus de complexidade cada vez maior. Para este processo, que se tem exacerbado no decurso das últimas décadas, marcadas pelo advento da era industrial, não se vislumbra qualquer limite, exceto o das próprias fronteiras naturais de nosso planeta. Por outro lado, uma análise ainda que superficial do problema — queira ou não com o auxílio dos conceitos mais sacramentados das modernas teorias da comunicação — conduz-nos inexoravelmente a observar que, no âmago mesmo do processo e de forma determinante, vicejam os fenômenos da comunicação humana. Além disso, a mencionada exacerbação está diretamente condicionada a tentativas, geralmente bem sucedidas, de melhorar a qualidade dos fluxos de informação através dos inúmeros e intrincados canais que se vão formando e que vão estimulando o funcionamento dos sistemas.

Este sucesso, expresso por um aumento de velocidade na transmissão das informações e por uma redução do índice de ruído das mesmas, deve-se à ação que o ser humano exerce sobre o meio natural, criando um parque tecnológico propiciador dos suportes

materiais necessários ao seu constante esforço em minimizar e controlar a entropia circundante. Em vista disso, podemos identificar uma classe de meios de comunicação cuja característica fundamental consiste em possibilitar o diálogo rápido entre interlocutores fisicamente afastados (como exemplos de elementos dessa classe: telefonia, telegrafia e radiofonia). Ao ampliarmos um pouco mais o nosso quadro de análise, vamos encontrar outra classe de meios de comunicação, os ditos de massa, que atuam sobre o plasma social de diversas maneiras, sempre seguindo um fluxo orientado unidirecionalmente, isto é, a partir de uma central decisória que espalha, mais ou menos estatisticamente, seu controle sobre a população. É de se notar que, como os demais, estes meios tendem a crescer, em complexidade e eficácia, segundo o modelo-sêmen trazido no bojo das elites sociais "em exercício". E este modelo só se altera quando se alteram as elites.

Se a sociedade encontra-se em processo normal, os meios de comunicação de massa desempenham a função de projetar o modelo escolhido sobre os indivíduos, sinalizando e orientando seus comportamentos, tanto no nível social como no psicológico. Esta influência pode dar-se como pura informação ou, indiretamente, de forma sutil e nem sempre intencional, como entretenimento. Se, contudo, a sociedade se encontra em um momento crítico de sua história, em que elites e modelos são postos em xeque devido a sua inadequação face às mutantes solicitações do caldo social, então a eficiência dos meios de comunicação de massa decai e estes tendem a ter suas funções iniciais degeneradas, transformando-se em eventuais canais portadores de dúvidas e ansiedades, por vezes a nível de esquecimento extremamente perigoso.

Compreende-se, assim, facilmente, o zelo que as elites dedicam a estes meios, no esforço por manter sua condição. Para sintetizar, diremos que se por um lado os meios de comunicação de massa cumprem papel tonificador sobre o metabolismo da sociedade, quando esta se desenvolve segundo um padrão previamente escolhido pelo consenso geral, por outro lado, estes mesmos meios, nas ocasiões em que a sociedade busca uma nova fórmula de equilíbrio, tendem a amplificar a desorientação reinante. Finalmente, desejamos salientar que seus efeitos sobre os segmentos mais conscientes da população podem ser de outra natureza. Em determinadas circunstâncias, estes efeitos podem, até, ser estimulantes para o cumprimento da difícil tarefa de procurar novas opções.

Em suas origens, o cinema teve muito de entretenimento e continua tendo. Cumpriu, portanto, uma missão muito clara em

relação às primeiras sociedades que se desenvolveram industrialmente. Diga-se de passagem, ele é uma conseqüência inevitável desse desenvolvimento tão caracteristicamente marcado pela tecnicidade. O cinema depende, intrínseca e extrinsecamente, de um vasto leque de recursos tecnológicos gerados pela própria civilização da qual pretende ser o espelho mais fiel.

Desde seus primórdios, assumiu a condição de meio de comunicação social por excelência, arrastando multidões e agindo determinantemente sobre seus hábitos, estilos de vida e moldes de pensamento. Em poucos anos, arrancou o título ao teatro e ao circo que, durante todo o tempo que precedeu a revolução industrial, ostentaram-no galhardamente. Mas, como facilmente se observa, o processo que estamos analisando é autopropulsor e extremamente dinâmico, sendo que o seu desenrolar tende a acelerar-se cada vez mais. Assim sendo, parece-nos lícito supor que, muito em breve, o cinema venha a ter que ceder a outro meio de comunicação, o título anteriormente roubado ao teatro e ao circo. É quando surge um que, pelo seu elevadíssimo grau de sofisticação tecnológica, pode cumprir a missão fundamental com muito maior eficiência e rapidez: a televisão. Não diríamos que existe propriamente um confronto, nem que este já se tenha decidido. Mas o resultado se advinha, prevendo-se para o cinema, como compensação, um digno e honroso lugar ao lado das demais artes finas (é a sétima). Mas que não se pense, precipitadamente, que estas artes representam um apêndice supérfluo na dinâmica das transformações sociais pois, a elas, cabe o importante papel de reservatório cultural e memória coletiva. E é justamente desse manancial que se devem alimentar os indivíduos mais intelectualmente ativos, empenhados na busca de soluções para os impasses históricos. Sem um exame atento de toda a experiência humana anteriormente acumulada não aparecerão as opções. Sem o estímulo da discussão não aparecerão os movimentos. Artes e meios de comunicação são instrumentos indispensáveis nesse processo.

Meio arte e meio "meio", o cinema conserva suas peculiaridades como um dos frutos mais curiosos da engenhosidade humana. Misto de artesanato com indústria, ele define bem toda uma importante época de transição, registra com inigualável vigor todos os aspectos da realidade envolvente e fomenta o debate e a discussão. Se utilizado adequadamente, pode servir como instrumento de análise científica, com um grau de rendimento insuspeitado pelo pesquisador menos informado.

Mas, que tipo de indivíduo é o homem que manipula este meio-arte? Como é um cineasta? Diremos, acima de tudo, que ele é um privilegiado, colocado precisamente no centro da gravidade

da cultura humana, pois em seu esforço profissional diário ele se vê obrigado a travar contacto com todos os aspectos da realidade que o circunda. Mesmo em relação à pseudo dicotomia humanismo-tecnologia, o cineasta encontra-se em posição equidistante, que lhe possibilita uma visão perspectiva em ambas as direções. No humanismo ele procura os fundamentos e os objetivos de sua mensagem e, na tecnologia, a perfeição da forma, sintetizada pelo retângulo luminoso da tela. Não diremos que um cineasta nasce feito, nem que seja fácil prepará-lo. Até mesmo a problemática de sua formação apresenta-se ariscamente ambígua e a detecção dessa qualidade que chamaríamos de "sensibilidade cinematográfica" requer grande habilidade e o exercício de uma longa familiaridade com o cinema. Ao postulante deve-se oferecer um volume de informações técnicas e teóricas dificilmente digeríveis durante os minguados quatro ou cinco anos de duração de um curso universitário. Torna-se, então, desejável que o candidato traga uma bagagem cultural e técnica mínima para que se possa cumprir um adequado programa de ensino de cinema. E este programa deverá conter, forçosamente, uma percentagem elevada de treinamento técnico específico na prática da produção cinematográfica. Mas esta prática, muitas vezes, esbarra contra a antiga e tradicional estrutura acadêmica, acostumada a interpretar, como produção intelectual, somente aquela que se apresenta por escrito, no formato quadrado de um livro, uma tese ou uma apostila. A lata de filme, necessariamente redonda e barulhenta, parece causar uma certa estranheza entre acadêmicos e burocratas que reagem, gerando várias espécies de defesas contra as quais se debate o pobre cineasta universitário.

Foram precisos séculos para que um Galilleu, diante dos aristotélicos arrepiados de horror, se decidisse a arregaçar as mangas e a pôr as mãos na massa da experimentação, e para que a humanidade sorridente se deslumbrasse com o resultado. Que não seja necessário tanto tempo para que a universidade brasileira desperte de sua perplexidade e crie condições para que se coloquem as mãos nos meios de comunicação de massa, beneficiando não só a classe cinematográfica, mas toda a comunidade.

M.G.T.

B) TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO CINEASTA

Não é objetivo deste item discutir se cinema é arte ou comunicação, mas sim tentar verificar a modificação que virá a sofrer o

Curso de Cinema, tendo em vista a sua mudança da área de Artes para a área de Comunicações, em face da homologação pelo MEC do Currículo Mínimo de Comunicação Social, onde o curso foi incluído.

No entanto, para efetuar esta análise nos parece necessário comentar rapidamente a idéia do cinema como arte, uma vez que até este momento o Curso de Cinema, pelo menos na ECA-USP, está ligado à área de Artes.

Para isto transcreveremos a colocação de Herbert Read em seu texto "A estética do filme", quando vai discutir se o cinema é arte ou não:

"A fim de determinar se um dado processo é arte ou não, precisamos fazer uma única pergunta: ele implica em seleção? Pois isso implica em (A) um critério de selecionar; (B) sensibilidade de distinguir de acordo com esse critério.

O exercício da sensibilidade em função de um método consiste numa definição elementar de arte."

Sabemos que o filme é realizado usando como princípio básico a seleção. Desde o momento em que a câmara procura o melhor enquadramento do assunto que será filmado, aqui ela está selecionando um espaço. Até a montagem que, numa definição simples, nada mais é do que a seleção e a ordenação dos planos que darão a estrutura final ao filme.

Portanto cinema é arte.

Por outro lado, devemos considerar o cineasta como um "artista criador", uma vez que ele manipula uma linguagem original que tem como conteúdo não somente a imagem como transposição do real para a película mas também a cor, o som, o movimento e a possibilidade de trabalhar o tempo e o espaço real através da montagem do filme.

Uma vez pronto este produto, ele tem como finalidade ser visto por um grande número de espectadores, seja com um caráter de reflexão ou de mero divertimento. Neste momento, o cineasta passa a ter um papel de comunicador social.

Baseados nestes princípios, todos os currículos que até o momento foram aplicados no Curso profissionalizante, tiveram uma preocupação de incluir disciplinas ligadas ao cinema de ficção, como por exemplo: Direção de Atores, Cenografia Cinematográfica, Construção Dramática em Cinema, através das quais se oferece ao aluno dados suficientes para que ele reflita o cinema como arte.

São também ministradas disciplinas técnicas que abrangem toda a realização de um filme, e outras, ainda, de caráter teórico, como História do Cinema, Cinema Brasileiro, Semiologia do Cinema, Linguagem Cinematográfica e Cinema Educativo, usadas com um caráter reflexivo, visando dar ao aluno elementos para a crítica cinematográfica.

Paralelamente, é ministrada a disciplina Legislação e Distribuição Cinematográfica, com a função de orientar a respeito de assuntos legais e empresariais da indústria cinematográfica.

Entre 1972 e 1976, na ECA-USP, foi usado um sistema de opções onde o aluno, ao lado das disciplinas de caráter teórico-estético, passava a escolher uma área prática: fotografia cinematográfica, som ou montagem cinematográfica, que o levava a ser considerado como especialista numa dessas três áreas.

A prática nos mostrou a falta de sentido desse sistema, pois o filme é um todo formado por partes, cada uma dessas partes com sua especialidade, mas que trabalham em cadeia, visando a um produto final único. Vimos a impossibilidade do aluno, como cineasta e portanto necessitado de amplos conhecimentos na área, se dedicar somente a uma especialidade, deixando as outras de lado. Não importa que função ele irá desempenhar na sua vida profissional, mas essa escolha surgirá da tendência do próprio aluno no decorrer dos seus trabalhos. Não se deve obrigá-lo, enquanto está aprendendo, a escolher uma única especialização em detrimento das outras. Assim, atualmente, é fornecido ao aluno um domínio em todas as áreas técnicas.

Neste momento, verificamos como é complexo e amplo o ensino de cinema. Se por um lado é estritamente necessário ter um conhecimento teórico-estético, por outro é preciso ter conhecimentos tecnológicos-científicos para saber usar o equipamento cinematográfico. Em conseqüência, acompanhar a realização do filme no caso do diretor ou ter um domínio desse equipamento, no caso do fotógrafo, do montador, do sonorizador, do animador etc. . .

Pode parecer que estamos diante de uma dicotomia teoria/prática, onde uma excluiria a outra. No entanto, é impossível se pensar numa teoria cinematográfica, sem levar em conta as técnicas utilizadas para a realização dos filmes. Isto pelo fato do cinema ainda ser uma arte em grande parte artesanal, uma vez que o realizador está constantemente em contato direto com o seu produto, trabalhando-o normalmente através de máquinas às vezes altamente sofisticadas. Por outro lado, as novidades que surgem no campo tecnológico-científico, como descoberta de novos materiais sensíveis ou de novas

possibilidades técnicas, influem diretamente no resultado dos filmes e, conseqüentemente, na discussão teórico-estética que eles venham a suscitar.

Portanto, há uma interação entre teoria e prática que, no caso do cinema, é essencial. Esta posição vai nos levar a formar profissionais com conhecimentos suficientemente amplos para poder realizar um filme como um todo, isto é, um filme que além de bem realizado tecnicamente, tenha condições de desempenhar o papel primordial na ação cultural.

Com a implantação do Currículo Mínimo de Comunicação Social e a inclusão do Curso de Cinema nesta área, deparamo-nos com um problema básico: a ênfase que sempre foi dada pelo Curso da ECA ao aluno-criador deve deixar seu lugar para o aluno-técnico-administrativo.

Analisando rapidamente o Currículo, verificamos que o Curso profissionalizante é formado por seis itens dos quais somente dois — “Técnicas da Codificação em Cinema” e “Técnicas de Produção e Difusão em Cinema” — dizem da realização de filmes propriamente dita. Os outros quatro: “Deontologia da Comunicação Cinematográfica”, “Legislação da Comunicação Cinematográfica”, “Técnicas de Administração em Cinema” e “Técnicas de Mercadologia em Cinema” estão ligados a problemas de distribuição e exibição de filmes, a problemas de estrutura de empresas cinematográficas, de análise de mercado cinematográfico. Enfim, assuntos importantes para o cineasta, mas não básicos para o aprendizado do cinema entendido como divulgador de cultura, como participante ativo da realidade brasileira e como meio de comunicação de massas.

Por outro lado, a indústria cinematográfica brasileira é relativamente nova. O cinema brasileiro ainda está, em parte, sendo norteado pelas produções independentes. Não existem grandes empresas cinematográficas nos moldes das americanas, mas uma indústria ainda nascente, sem uma estrutura definitiva. Sem deixarmos de lado a necessidade de formar indivíduos que estruturem essa indústria, cabe-nos perguntar:

É papel de uma escola de cinema de nível universitário, num país sem tradição cultural cinematográfica, basear o ensino na formação de indivíduos administradores dessa indústria emergente?

Verificamos ainda que nos dois primeiros itens que tratam especificamente da realização cinematográfica, há uma preocupação maior com a técnica. Não foram consideradas algumas das principais funções do cineasta: tais como, a reflexão e a apresentação de problemas,

responsabilidades que se constituem num reflexo da realidade atual do cinema, o qual deixou de ser um simples entretenimento, mostrando pacificamente uma situação existente, para agir dentro dela, fazendo com que o espectador passe a refletir sobre si mesmo e sobre a sociedade da qual ele participa.

Não tem sentido pensarmos num cineasta sem conhecimento histórico, sem preocupações a nível de direção cinematográfica e de crítica, todos estes objetos esquecidos no novo currículo.

Como resultado, corremos o risco de nos tornarmos uma Escola de Cinema que suprirá o mercado com elementos de nível técnico-administrativo, cada vez mais distanciando-nos da formação de profissionais que atendam aos requisitos mínimos de uma cultura cinematográfica.

Se por um lado cabe à Universidade a discussão do cinema como fenômeno industrial, por outro, é somente ela que pode criar condições de discutir o cinema como produto cultural. Não podemos esquecer também o papel que esta mesma Escola de Cinema deve desempenhar no sentido de formar os futuros educadores da área. É dela que devem sair os indivíduos que, voltando à Universidade, possam ir criando um grupo de trabalho coeso, para cumprir a tarefa de ensinar.

Então, aqui, levantamos alguns elementos para discussão do que deveria ser o ensino de Cinema no Brasil, sem esquecermos que se trata de uma experiência relativamente nova e, portanto, passível e necessitada de críticas. Ensino este, de tanta importância pelo significado que o cinema tem como instrumento de criação estética e de comunicação, como testemunho histórico e participante ativo de uma sociedade.

M.D.M.

V

ALTERNATIVAS DE CONTEÚDO
PARA AS DICIPLINAS BÁSICAS



TEORIA DA COMUNICAÇÃO

CARLOS EDUARDO LINS DA SILVA

CONCEITUAÇÃO CRÍTICA

A matéria *Teoria da Comunicação* é uma das introduzidas no novo currículo mínimo, provavelmente com o objetivo de substituir a que se chamava *Fundamentos Científicos da Comunicação*. A vaguidade das ementas do currículo e as dificuldades e limitações estruturais dos responsáveis pela disciplina e das escolas farão, certamente, com que, pelo menos durante um bom período, na maior parte dos casos, ocorra simplesmente uma troca de rótulos: o que antes era ensinado sob o envólucro de FCC, agora passará a sê-lo sob a nova chancela de TC.

Contudo, quem mudou o título da disciplina deve tê-lo feito amparado em alguma espécie de pressuposto maior que o simples desejo de inovar embalagens. No mínimo, os autores do currículo partem da idéia de que existe uma Teoria da Comunicação. Mas é exatamente a existência de tal teoria que pretendo questionar inicialmente, dentro da conceituação crítica da disciplina.

Muitos autores dão ao termo *teoria* um significado sinônimo ao de *ciência*. É o caso, por exemplo, de Maser, para quem teoria é um sistema de conceitos (básicos e derivados), enunciados (básicos e derivados) e regras (para definir conceitos e deduzir enunciados) em que se revelam ausência de contradições, completude, indepen-

dência e evidência.¹ Outros, menos rigorosos, definem teoria como um conjunto de enunciados fundamentais sistematizados, incluindo algumas leis de generalização empiricamente testáveis.² Entre as definições de dicionário, há tanto as que se aproximam do primeiro conceito (“conjunto de princípios fundamentais de uma ciência”) quanto do segundo (“conjunto de conhecimentos não ingênuos que apresentam graus diversos de sistematização e credibilidade, e que se propõem a explicar, elucidar, interpretar ou unificar um dado domínio de fenômenos ou de acontecimentos”).³

Tais definições deixam margem a inúmeros reparos. De acordo com elas, por exemplo, o conceito de ciência poderia ser imaginado como infenso à noção de finalidade e a valorizações da natureza ética ou moral. São concepções que permitem ao observador menos atento embrenhar-se nos caminhos da neutralidade da ciência que levam a inevitáveis e bem definidos domínios de ordem ideológica: “A educação científica, tal como hoje a conhecemos, tem precisamente esse objetivo. Simplifica a ciência, simplificando seus elementos: antes de tudo, define-se um campo de pesquisa; esse campo é desligado do resto da História (a Física, por exemplo, é separada da Metafísica e da Teologia) e recebe uma ‘lógica’ própria. Um treinamento completo, nesse tipo de ‘lógica’, leva ao condicionamento dos que trabalham no campo delimitado; isso torna mais uniformes as ações de tais pessoas, ao mesmo tempo em que congela grandes porções do processo histórico. ‘Fatos’ estáveis surgem e se mantêm, a despeito das vicissitudes da História. Parte essencial do treinamento, que faz com que fatos dessa espécie apareçam, consiste na tentativa de inibir intuições que possam implicar confusão de fronteiras. A religião da pessoa, por exemplo, ou sua metafísica ou seu senso de humor (...) devem manter-se inteiramente à parte da atividade científica... E isso penetra a natureza dos ‘fatos’ científicos, que passam a ser vistos como independentes de opinião, de crença ou de formação cultural”.⁴

Parece extremamente óbvio que tal pretensa neutralidade da ciência atenda a interesses ideológicos daqueles que tentam manter um estado de dominação social por parte de uns poucos poderosos.

1. Siegfried Maser, *Fundamentos de Teoria Geral da Comunicação* (São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Limitada, 1975), p. 14.

2. Erwin Bettinghaus, *Theory and Process of Communication*, mimeografado (Michigan State University, Department of Communication, 1975), p. 3.

3. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* (São Paulo: Melhoramentos, 1976), p. 1378.

4. Paul Feyerabend, *Contra o Método* (Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977), p. 21.

De acordo com ela, não haveria diferença entre a atividade do geneticista alemão que fazia experiências com cobaias judias nos campos de concentração nazistas e a do pedagogo brasileiro que pesquisa novas formas de teorias da aprendizagem para fazer com que populações marginalizadas do processo social assumam seu papel histórico nele. É através deste tipo de concepção da ciência que se justificam moralmente, por exemplo, os médicos que utilizam seus conhecimentos para que sejam aperfeiçoados sistemas de tortura nas prisões de todas as ditaduras do mundo.

Que fique claro, portanto, que não se pretende aqui, em nenhum momento, a adoção desse tipo de conceituação da ciência desprovida da noção de finalidade ou de valores éticos ou morais. A verdadeira ciência, aquela que, em minha opinião, deve ser perseguida pelos que trabalham na área da Comunicação, é a que se colocar à disposição dos interesses da luta pela liberação da maioria das pessoas que, por todo o planeta, são sistematicamente impedidas de assumirem seu próprio destino.

Tampouco se aceita neste trabalho a interpretação às definições acima citadas que defende o imobilismo da ciência. Os mesmos interesses que a querem neutra exigem da ciência um conservadorismo arraigado, pretendendo ver nela um sistema fechado e lacrado. Não é esta, sem a menor sombra de dúvida, a intenção de Maser, autor de quem se tomou a definição antes utilizada. Quem assim procede são os que tentam preservar posições conquistadas na comunidade intelectual, os que se satisfazem com a do estado de coisas estabelecido, os que usufruem, de alguma forma, os privilégios do poder, seja ele de que tipo for. É útil, aqui, lembrar a analogia de Konrad Lorenz: "Na edificação do saber, a hipótese é um andaime do qual o mestre de obras sabe de antemão que será demolido no decorrer da construção. Ela é uma proposição admitida temporariamente e só tem sentido estabelecê-la quando existe a possibilidade prática de refutá-la através das informações suplementares procuradas para esse fim. Uma hipótese incapaz de ser refutada não é verificável, e portanto é inutilizável para um trabalho experimental".⁵

Não se aceita, portanto, neste trabalho, qualquer interpretação positivista de apego desmedido a limites ontológicos ou a epistemologias na maneira de se encarar ciência, mesmo porque esta seria uma posição absolutamente anacrônica: desde Einstein e Russell, pelo menos, que está desmoralizada a visão clássica das ciências, que as dividia em setores estanques e que não reconhecia a possibilidade

5. Konrad Lorenz, *Civilização e Pecado* (Rio de Janeiro: Artenova, 1974), p. 108.

de ocorrer “invasão” de uma disciplina no campo de estudos de outra, nem mesmo de haver interpermeabilidade entre elas. A postura que aqui se adota, ao contrário, é a transclássica, que enxerga as ciências através de uma ótica sistêmica (mas de sistemas abertos), encara os fenômenos como processos que não podem ficar aprisionados em camisas de força de modelos esquemáticos imobilistas (ainda que lhes possa, eventualmente, reconhecer a utilidade didática no esforço de compreensão e visualização das coisas). A própria dinâmica dos fatos reais, que são o objeto de estudo suposto da ciência, inutiliza qualquer esforço de interpretação imobilista. Há décadas Einstein já ensinava: “As condições externas que os fatos da experiência colocam diante do cientista não lhe permitem, ao erigir seu mundo conceptual, que ele se prenda em demasia a um dado sistema epistemológico... Um meio complexo, onde há elementos surpreendentes e imprevistos, reclama procedimentos complexos e desafia uma análise apoiada em regras que foram estabelecidas de antemão e sem levar em conta as sempre cambiantes condições da História”.⁶

Contudo, é preciso se trabalhar e, para tanto, há necessidade de se utilizar de ferramentas, por mais imperfeitas e deformantes que possam ser. Ainda que se tenha permanentemente presente a idéia de que todas as metodologias, inclusive as mais óbvias, têm limitações, é imprescindível a utilização de alguma para se poder fazer ciência. Da mesma forma, não há como negar a existência de gradações e diferenciações entre as diversas maneiras de se interpretar a realidade: especulação, análise, descrição e teoria (tendo-a aqui como sinônimo de ciência) não são a mesma coisa. A teoria é uma forma de sistematização do raciocínio na tarefa de conceituar os fatos que é tida como mais sofisticada, requintada ou conclusiva que a descrição, a análise ou a especulação. O que não significa, necessariamente, que ela seja sempre melhor ou mais adequada que as demais.

Por isso, com todas as ressalvas já feitas, é preciso que se reconheça que só se pode falar em teoria quando se se defronta com alguns limites de ordem ontológica e epistemológica que permitam a utilização do andaime da imagem de Lorenz. Até mesmo radicais autores anarquistas, como Feyerabend, admitem essa hierarquização, ainda que para melhor poderem demonstrar seus pontos de vista: “As teorias só se tornam claras e razoáveis depois de terem sido usadas, por longo tempo, várias partes incoerentes que a com-

6. Conforme citação feita por Paul Feyerabend, em *Contra o Método*, op. cit., p. 20.

põem. Essa operação desarrazoada, insensata, sem método é, assim, condição inevitável de clareza e de êxito empírico”.⁷

O que se questiona aqui é se já foram utilizadas por tempo suficiente as várias partes incoerentes que compõem a suposta Teoria da Comunicação para que ela já se tenha tornado clara e razoável. O que se questiona aqui é se já se conseguiu chegar ao limite dos *problemas primordiais* com que deve trabalhar a Teoria da Comunicação. Se já foram identificadas e estabelecidas as variáveis mais relevantes no processo da comunicação para que se possa cumprir o objetivo primordial de uma teoria, que é o de determinar como as variáveis mudam em um dado processo sob dadas circunstâncias. O número de variáveis no processo de comunicação é tremendamente grande e, conforme assinala Cohen, “o avanço de uma disciplina se encontra tanto na identificação e discriminação dessas variáveis quanto na análise de sua interdependência e... na eliminação do número de variáveis com as quais trabalhamos”.⁸

Não se questiona, neste trabalho, a existência da Teoria da Comunicação, em virtude de qualquer obstinado desejo de se chegar à exatidão e comprobabilidade dos enunciados e leis que uma ciência deve possuir, já que também o conceito de verdade dinamiza-se na visão transclássica de ciência. Mesmo em relação às ciências chamadas exatas, não se fala mais em *verdade absoluta*, mas sim em *alta probabilidade*, admitindo-se como natural a superação de conceitos e regras anteriormente aceitas, que são, então, repostas (às vezes, até, superpostas) por outras, mais precisas ou com maiores doses de probabilidade. Isso é ainda mais verdadeiro em relação às disciplinas que a visão clássica da ciência designava como “do espírito” (como a Ética, a Política e a Sociologia, por exemplo), que estabelecem como o seu critério de se chegar à verdade o assentimento ou a convicção, dependendo, portanto, de cada indivíduo e seus valores para assentar seus conceitos, enunciados e regras. É evidente que nunca se poderá exigir dessas áreas do conhecimento a exatidão e a proximidade da verdade objetiva que se obtém nas ciências naturais ou formais, mas pelo menos o rigor de método que diferencia o conhecimento científico do empírico deve constituir requisito indispensável antes que se possa falar em teoria. É este rigor que faz com que as opiniões científicas se caracterizem “pelo fato de existirem razões para as cremos verdadeiras, ao passo que

7. Feyerabend, *Contra o Método*, p. 33.

8. Abner Cohen, *O Homem Bidimensional* (Rio de Janeiro: Zahar, 1978), p. 35.

as não científicas são opiniões sustentadas por outras razões que não a sua provável verdade”, conforme Bertrand Russell.⁹

A questão que se coloca é a seguinte: as tentativas feitas até aqui na área da teoria da comunicação já conseguiram adotar o rigor científico e, através dele, atingir a formulação de conceitos e enunciados de forma a atender às exigências mínimas que caracterizam o corpo de uma ciência? A resposta parece-me ser negativa, em virtude não apenas das dificuldades que a complexidade dos fenômenos por ela estudados carrega, mas também em função de excessivas interferências de ordem ideológica (já que o discurso científico distingue-se do ideológico, embora ambos se exerçam grande influência recíproca constante). Isso não significa, contudo, que não se possa atingir esse estágio. A Ecologia, por exemplo, levou mais de setenta anos até se caracterizar como disciplina independente da Biologia, desde que o primeiro cientista tentou formular uma teorização própria para ela. A Comunicação, cujas primeiras tentativas de se constituir como ciência têm no máximo cinquenta anos e cujas implicações com outras áreas do conhecimento são bem mais intrincadas, por certo necessitará de um tempo igual ou superior do que a Ecologia usou. Há os que duvidam da possibilidade da Comunicação conseguir se tornar uma disciplina científica independente, como a própria UNESCO, para quem ela poderá continuar sempre sendo apenas um *campo de estudos*.¹⁰ Pablo Del Rio (autor menos suspeito que a UNESCO) também fala da Comunicação como “uma nova ciência ou *enfoque científico*”.¹¹ Mas há, no outro lado, os que são extremamente otimistas quanto ao futuro da Comunicação, como Maser, que já admite a existência de uma Teoria da Comunicação: “Essa teoria (da Comunicação), aliás, assume, hoje em dia, o papel da Ciência Universal, porquanto permite a articulação dos fundamentos de cada uma das possíveis ciências”.¹²

Portanto, se a Comunicação é ou não; se pode ou não vir a ser uma ciência autônoma é objeto de discussão e, particularmente, coloco-me entre os que acreditam nessa possibilidade no futuro, especialmente quando o objeto de seu estudo estiver melhor definido. Talvez a preocupação organizadora fundamental da Teoria da Comunicação pudesse ser a natureza e o papel das mensagens na sociedade (o que, naturalmente, implica em muitos estudos a respeito também

9. Bertrand Russell, *A Perspectiva Científica* (São Paulo: Nacional, 1977), p. 19.

10. UNESCO, *Mass Media in Society* (Paris, Unesco, 1972), p. 9.

11. Pablo Del Rio, “Cultura y Comunicación”, in *Cadernos de la Comunicación* (5, 1977), p. 82.

12. Maser, *Fundamentos*, p. 29.

das fontes e dos codificadores, assim como da estrutura social que envolve o processo todo). Mais difícil, entretanto, é se deixar convencer pelos argumentos de que o que já foi feito até agora supera a categoria de descrição, análise, ou, na melhor das hipóteses, especulação. A reflexão sobre o fenômeno da comunicação, que se mistura freqüentemente com a que se faz sobre o problema da cultura, provocou o nascimento não apenas de incipientes corpos teórico-científicos, mas também de escolas artísticas, grupos intelectuais, aproveitadores e embusteiros. No meio de tanta confusão, excessiva verbalização e inflamadas teorias imaturas, fica muito difícil perceber-se claramente onde está o trabalho científico sério e onde o mero charlatanismo; onde a especulação metódica e responsável e onde a obscuridade do pensamento, rotulada de profundidade.

Talvez se deva fazer exceção à Teoria Matemática da Comunicação, que parece ter estado obtendo consideráveis progressos na sua formulação. Mas, como essa área de estudos limita-se a uma abordagem meramente sintática da mensagem (e, assim mesmo, só de repertórios bastante limitados de signos), não se preocupando com os aspectos semânticos e pragmáticos, parece-me que não se deve dar relevância a ela nos cursos de graduação em Comunicação Social. De fato, parece inquestionável, a Teoria Matemática da Comunicação é provavelmente muito mais útil para os que trabalham com computadores do que com jornais, rádio, televisão e outros meios de comunicação. É bem verdade que A. Moles tem tentado aplicar os métodos cibernéticos a uma análise dos *media*, recorrendo, contudo, também à Semiótica e à Psicologia Social. E, embora tenha sido ele o autor mais bem sucedido nessas tentativas, tanto o próprio Moles como seus críticos reconhecem a distância que ainda há de se percorrer até que se possa chegar (se é que se poderá chegar) a resultados mais concretos. Hervé Fischer, professor da Sorbonne, diz a respeito das tentativas de Moles, no *Guia Alfabético das Comunicações de Massas*: “A linguagem analógica — e a utilização maciça do esquema geométrico, das curvas de evolução, da matemática dos conjuntos, das estatísticas e das quantidades, que pretendem fazer dela uma linguagem exata, no caso da cibernética nada alterará — é uma linguagem mítica. E encontramos nos esquemas cibernéticos desenhados por A. Moles alambiques e painéis mágicos!”¹³ Evidentemente menos pessimista, Moles termina sua *Teoria da Informação e Percepção Estética*, reconhecendo a procedência de muitas das restrições à sua obra (ignorância de todos os aspectos da psicologia profunda, insuficiência no próprio quadro que propõe, negli-

13. Hervé Fischer, verbete “Cibernética”, in *Guia Alfabético das Comunicações de Massa* (Lisboa: Edições 70, 1978), Jean Czeneuve org., p. 62.

gência em relação à distinção essencial entre atividade-enquadra — a informação e as reações — e a atividade-enquadrante — a intenção e a finalidade —, o caráter mecanístico que a teoria da informação tira de suas origens técnicas), mas destacando que “quaisquer que sejam as críticas que lhe possam ser dirigidas... resta o fato de que (a Teoria da Comunicação) fornece um campo ilimitado à pesquisa, como as grandes teorias que a precederam”.¹⁴

Uma vez que os cursos de Comunicação no Brasil visam formar profissionais que vão trabalhar com os chamados meios de comunicação de massa, sobre eles, sua mensagem e sua repercussão na vida social é que deveria concentrar-se, em minha opinião, a programação da disciplina Teoria da Comunicação. Como a construção de uma Teoria Geral da Comunicação é tarefa das mais complicadas, como se vem procurando demonstrar aqui, talvez fosse mais conveniente trabalhar-se em prol de uma tentativa de formulação de uma teoria do problema mais específico da “difusão maciça”, como Roger Clause designa (mais propriamente, aliás) o fenômeno que se convencionou chamar “comunicação de massa” (que, apesar de sua imprecisão premeditada, será o termo usado até o fim deste trabalho, pelo simples fato de sua aceitação quase universal). Como essa teoria, tampouco, existe a missão mais relevante que essa matéria poderia desempenhar, seria, de alguma forma, fazer com que professores e estudantes se engajassem na sua construção. Não se trata de uma sugestão para mais uma mudança de rótulo, mas talvez a disciplina aqui sob análise fosse muito mais apropriadamente designada sob o título de “propedêutica de uma teoria da difusão maciça” ou “propedêutica de uma teoria da comunicação de massa”.

Deve-se buscar, como argumenta Gerbner, “uma teoria que nos possa ajudar a estudar, compreender, julgar e controlar a conduta de ocorrências em que os meios de comunicação de massa desempenham papel cada vez mais importante” já que “não existe, por enquanto, uma teoria que tal. A maior parte das tentativas de construir teorias fizeram abordagens paroquiais ou tangenciais de disciplinas estabelecidas ou assumiram o ponto de vista parcial da erudição jornalística”.¹⁵

Uma simples revisão histórica dessas tentativas é suficiente para demonstrar que, embora se esteja caminhando na direção de uma

14. Abraham Moles, *Teoria da Informação e Percepção Estética* (Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969), pp. 274-91.

15. George Gerber, “Os Meios de Comunicação de Massa e a Teoria da Comunicação Humana”, in *Teoria da Comunicação Humana* (São Paulo: Cultrix, 1973), Frank Dance, org., p. 61.

“teoria da comunicação de massa”, ainda estamos muito longe dela. Se, por exemplo, a escola norte-americana da sociologia da comunicação, baseada em análises quantitativas, conseguiu reunir uma bagagem considerável de dados empíricos a respeito do fenômeno da comunicação a grandes audiências via meios mecânicos, é bastante duvidoso se sua abordagem tem sido capaz de: distinguir corretamente a audiência como um sistema social, ao invés de indivíduos atomizados; analisar as fontes como estruturas, em vez de simples emissores impessoais; estudar as mensagens como signos organizados em códigos através dos quais se veiculam modelos do mundo que propiciam controle social, e não somente através de análises de seu conteúdo expresso. Não se nega a importância de se constatar estatisticamente que “em tal sistema social, tais receptores recebem tais mensagens oriundas de tais emissores”. Mas será que isso basta para, como deveria uma teoria, explicar, elucidar, interpretar e unificar os fenômenos da comunicação de massa? Os próprios praticantes dessa escola reconhecem suas limitações, como Melvin De Fleur, por exemplo: “o que falta é uma teoria *geral* dos efeitos da comunicação de massa sobre os indivíduos e a sociedade. Tal teoria deveria fornecer um quadro de referências elucidativo para um largo espectro de efeitos dos *media*, incluindo conhecimento, sentimentos e comportamento da audiência”.¹⁶

De outro lado, os críticos da abordagem sociológica norte-americana, tanto os da Escola de Frankfurt quanto os que Manuel Martín Serrano chama de “escola materialista”¹⁷ (os seguidores de Mc Luhan, que têm como fator principal de influência sobre sua análise a natureza tecnológica do meio) também não conseguiram progressos mais substantivos. Os de Frankfurt têm sofrido desde Eco, pelo menos, uma profunda revisão crítica que aponta suas conclusões como “idealistas”. Dentre os mais importantes desses críticos está Alain Swingewood.¹⁸ E, de fato, embora fascinante, recheada de conceitos pertinentes e importantes, por denunciar a ideologia otimista, falsa e de má fé dos que detêm o controle dos meios de comunicação de massa, a análise de Adorno e Horkheimer não resiste a uma constatação mais acurada da realidade social, que é muito mais complicada do que pretenderam os dois mestres alemães. Já Mc Luhan, sua ênfase exagerada na defesa de pontos de vista

16. Melvin De Fleur e Sandra Ball-Rokeach, *Theories of Mass Communication* (New York: David Mc Cay Co., 1975), p. 256.

17. Manuel Martín Serrano, *La Medicación Social* (Madrid: Akal Editor, 1977), p. 89.

18. Alain Swingewood, *O Mito da Cultura de Massa* (Rio de Janeiro: Interciência, 1978).

extravagantes mal permite que seu trabalho seja levado a sério, apesar da importância escondida (pelo arroubo verborrágico) e não desenvolvida de muitas de suas teses. Sua concepção atomista da organização social (grupos comunitários isolados formando uma aldeia global via satélite) "faz caso omissivo dos múltiplos níveis de integração que é necessário levar em consideração ao se estudar as comunidades" e "se completa com a interpretação cultural da própria comunicação, como a oferta de um sem número de 'peças' ou 'mosaicos' independentes entre si, referidos a um inumerável repertório de temas, apresentados de forma indiferente e aleatória".¹⁹

Os que fazem a crítica de Frankfurt e de Mc Luhan também não vão muito além das constatações de incoerências e limitações de seus analisados. A maior parte deles nem tenta apresentar uma proposta mais substancial, mas os que o fazem (Martín Serrano, Pablo Del Rio e José Casasus, entre outros, por exemplo) quase invariavelmente não se saem bem.

Contudo, novos caminhos se abrem. A aplicação de determinados métodos teóricos, como o estruturalismo e o materialismo dialético, ao fenômeno da chamada comunicação de massa, pode apresentar resultados significativos. Algumas contribuições nesse sentido já têm sido dadas por autores como Althusser, Raymond Williams, Verón e o pouquíssimo divulgado no Brasil Enzensberger. Os trabalhos de Mattelart e Schiller, que se dedicam mais especificamente à questão da comunicação de massa, também são indicativos de que se está caminhando, ainda que não muito depressa, na direção de se construir alguma coisa que se possa chamar, efetivamente, de Teoria da Comunicação, ainda que restrita a apenas um de seus aspectos, que é o da difusão maciça, ou comunicação de massa.

A importância da contribuição desses autores é especialmente relevante pelo fato de eles ajudarem a localizar o fenômeno da comunicação e da cultura de massa no único terreno próprio para uma análise dialética, a História, de onde têm sido sistematicamente retiradas por outros autores. Através de uma análise dialética do fenômeno da indústria cultural no capitalismo monopolista, pode-se chegar a estabelecer suas leis de movimento, determinar sua especificidade nas situações concretas, o que certamente serão passos decisivos para a exata compreensão do real neste setor. É impossível prosseguir-se no estudo da comunicação ignorando-se as contradições, as formas de dominação, transformações, conflitos de interesses e valores que ocorrem contínua e incessantemente no corpo social em que os meios operam. Somente com a inclusão desses elementos

19. Martín Serrano, *La Mediación*, p. 88.

fundamentais é que se poderá realmente estruturar uma teoria da comunicação de massa. E o trabalho de Mattelart e Schiller, entre outros, permite que se encare tal perspectiva com algum otimismo.

Antes de encerrar essa conceituação crítica, não é possível deixar de se ressaltar o que ficou mais ou menos evidente até aqui: a total dependência em que nos encontramos em relação à pesquisa teórica na áreas da comunicação. Outra importante tarefa dessa disciplina intitulada *Teoria da Comunicação* seria a de valorizar os poucos autores nacionais neste campo, ainda que eles apenas reflitam e acompanhem com atraso o que se faz em outros países, e, ao mesmo tempo, tentar criar um corpo teórico próprio, consentâneo com nossa realidade nacional.

Finalmente, nunca é demais asseverar que não existe, neste trabalho, a menor pretensão de se possuir razão neste difícil debate a respeito de teoria da comunicação nem, muito menos, de se conseguir unanimidade de opiniões em torno de qualquer posição aqui defendida, que tampouco pode ser tida como definitiva ou inflexível. "Unanimidade de opinião pode ser adequada para uma igreja, para as vítimas temerosas ou ambiciosas de algum mito (antigo ou moderno) ou para os fracos e conformados seguidores de algum tirano. A variedade de opiniões é necessária para o conhecimento objetivo. E um método que estimule a variedade é o único método compatível com a concepção humanitarista".²⁰ Críticas a estas idéias são, portanto, muito bem-vindas.

CONTEÚDO PROPOSTO

O programa do curso, é claro, está na dependência direta das peculiaridades de cada escola. Se o currículo pleno contar com a disciplina Metodologia Científica; se houver as disciplinas Política e Semiótica; se for obtida uma devida integração entre as disciplinas de fundamentação geral humanística e de fundamentação específica, o programa de TC será necessariamente diferente do que se não houver essas condições. Outro fator importante a se considerar em relação ao programa é o tempo de que disporá a disciplina TC. A maior parte dos cursos até aqui dedicava a FCC a carga horária de quatro aulas por semana durante um semestre. Parece-me que ela deve ser, pelo menos, dobrada para que possa haver um efetivo aproveitamento, com o engajamento dos estudantes em projetos práticos.

20. Feyerabend, *Contra o Método*, p. 57.

Tendo em vista o que já foi argumentado na conceituação crítica da disciplina, acredito que o programa deve se concentrar no estudo dos problemas referentes ao fenômeno da chamada comunicação de massa. Isso não significa que os outros importantes aspectos da Comunicação Humana devam ser ignorados, mas sim que não devem ser priorizados. Uma rápida visão a respeito deles, com uma boa orientação bibliográfica para os estudantes que manifestarem interesse de aprofundar seus conhecimentos na área, deveriam suprir o programa no que se refere a esses problemas.

Sem que isso possa ser considerado como um programa detalhado, aqui vão sugestões sobre como poderia ser desenvolvido o curso de TC, ficando a maior profundidade em cada aspecto, por conta das possibilidades de cada escola e professor. O conteúdo do curso poderia ser dividido em quatro partes, sendo as duas últimas as prioritárias.

1.ª parte: visão abrangente do problema da comunicação e da aplicação do método científico sobre ele, com as contribuições que as ciências estabelecidas têm oferecido nesse sentido (o contexto para a comunicação; importância da comunicação nas sociedades contemporâneas; relações entre comunicação e poder; o método científico; as visões de ciência; aplicação do método científico no estudo da Comunicação; o processo da Comunicação; a importância da construção de modelos; os modelos do processo da Comunicação; as contribuições da Sociologia, da Psicologia, da Antropologia, da História, da Política e da Semiótica no estudo científico dos fenômenos de Comunicação; a Teoria Matemática da Comunicação).

2.ª parte: rápida visão introdutória aos demais tipos de comunicação que não a de massa, sempre que possível com exemplos de estudos científicos a respeito dos fenômenos (comunicação intrapessoal, comunicação interpessoal, comunicação em pequenos grupos, comunicação intercultural, comunicação pública, comunicação organizacional, comunicação de inovações).

3.ª parte: revisão histórica crítica das diversas tentativas de formulação de uma teoria da comunicação de massa (a escola sociológica norte-americana, a escola psicológica behaviorista, a escola de Frankfurt, o macluhanismo, a abordagem estruturalista, a abordagem do materialismo dialético).

4.ª parte: a análise de problemas da comunicação de massa sujeitos a um tratamento científico, com a exposição de tentativa já feitas, dos métodos que foram e podem ser aplicados e com a realização de tentativas próprias dos estudantes (entre os temas que

podem ser abordados: o papel dos grupos primários e dos interesses de classe na produção e na absorção das mensagens dos meios de comunicação de massa; o problema dos *mcm* e as crianças, particularmente as mais novas; quais os significados e regras que norteiam a utilização de signos em novas linguagens como a dos quadrinhos, a do cinema e a da televisão; como operam os mecanismos de filtração que influenciam a percepção, seleção e recordação da informação pelas pessoas, enquanto indivíduos e enquanto comunidades; a ação da cultura de massa sobre a cultura popular; quais as características da mensagem capaz de aumentar as probabilidades de percepção, seleção e recordação da audiência; consonância e dissonância entre mensagens, lembranças e cursos de ação projetada; a comunicação de massa e a modernização social; os sistemas dos *mcm*: como se organizam os processos de *gatekeeping*, seus objetivos, funções e disfunções, processo de tomada de decisões, como se produz a mensagem, como se seleciona a informação veiculada, como se escolhe a temática a ser abordada, como se distribui a mensagem; comunicação de massa, nacionalismo e integração política; o relacionamento entre as instituições *mcm* e o ambiente social; quem são os codificadores e como agem, no processo da comunicação de massa; como os *mcm* podem ser utilizados em educação; como as mensagens originárias de outros países podem influenciar a cultura nacional e a relação poderia se estender quase indefinidamente).

BIBLIOGRAFIA

Esta bibliografia não é, nem pretende ser, completa. Em assunto de tal magnitude, poucas podem ambicionar sê-lo. Alguns critérios foram utilizados, como o de se escolher apenas livros em língua portuguesa, dadas as dificuldades de se obter bibliografia estrangeira no Brasil. Em função disso, algumas das áreas citadas no conteúdo da matéria ficam à descoberta em termos de títulos específicos, mas praticamente todos os assuntos do conteúdo proposto estão abordados nos livros que se seguem. Procurou-se selecionar livros que tenham sido editados em anos recentes e, portanto, devem ser encontrados em qualquer livraria. Não houve qualquer preocupação de seleção ideológica ou de qualidade.

ADORNO, T. W., Horkheimer, Max e Marcuse, Herbert. *Cultura e Sociedade*. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

ADORNO, T. W. et. al. *Humanismo e Comunicação de Massa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

- ALSTON, P. W. *Filosofia da Linguagem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- ALTHUSSER, Louis. *Posições*. Lisboa: Livros Horizonte, 1976 (especialmente o artigo "Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado", pp. 75-128).
- ARANGUREN, J. L. *Comunicação Humana*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- AZEVEDO, Murillo Nunes de. *A Reconstrução Humana: O Outro Lado da Comunicação de Massas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- BACHELARD, Gaston. *Epistemologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BARTHES, Roland. *Mitologias*. São Paulo: Difel, 1975.
- BELTRÃO, Luiz. *Sociedade de Massa: Comunicação e Literatura*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- BELTRÃO, Luiz. *Teoria Geral da Comunicação*. Brasília: Thesaurus, 1977 (esta é praticamente uma nova edição de *Fundamentos Científicos da Comunicação*, do próprio Beltrão, já com o rótulo mudado para o novo currículo).
- BENEYTO, Juan. *Informação e Sociedade: Os Mecanismos Sociais da Atividade Informativa*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- BERLO, David K. *O Processo da Comunicação: Introdução à Teoria e Prática*. Lisboa: Editora Fundo de Cultura, 1970.
- BLALOCK, Jr., H. M. *Introdução à Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- BOSI, Ecléa. *Cultura de Massa e Cultura Popular: Leituras de Operárias*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- BRUYNE, Paul de et. al. *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- BUNGE, Mário. *Teoria e Realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- CARPENTER, Edmund e McLuhan, Marshall. *Revolução na Comunicação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- CARROL, John B. *Psicologia da Linguagem*. Rio de Janeiro: Zahar 1977.
- CAZENEUVE, Jean (org.) *Guia Alfabético das Comunicações de Massa*. Lisboa: Edições 70, 1978.

- COHEN, Abner. *O Homem Bidimensional: A Antropologia do Poder e o Simbolismo em Sociedades Complexas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978
- COHN, Gabriel (org.). *Comunicação e Indústria Cultural*. São Paulo: Nacional, 1975 (inclui alguns artigos multi-citados, como "Os Efeitos da Comunicação de Massa", de Klapper, "A Massa, o Público e a Opinião Pública", de Blumer, "Comunicação de Massa, Gosto Popular e Ação Social Organizada", de Lazarsfeld e Merton, "A Indústria Cultural", de Adorno, entre outros).
- COHN, Gabriel. *Sociologia da Comunicação: Teoria e Ideologia*. São Paulo: Pioneira, 1973.
- CHERRY, Colin. *A Comunicação Humana*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- DANCE, Frank E. X. *Teoria da Comunicação Humana*. São Paulo: Cultrix, 1973 (inclui o artigo de George Gerbner, "Os Meios de Comunicação de Massa e a Teoria da Comunicação Humana").
- D'AMORAL, Márcio Tavares. *Filosofia da Comunicação e da Linguagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- D'AZEVEDO, Marcelo Cassado. *Cibernética e Vida*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- D'AZEVEDO, Marcelo Cassado. *Teoria da Informação*. Petrópolis: Vozes, 1971.
- DA VIÁ, Sarah Chucid. *Televisão e Consciência de Classe*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- DORFMAN, Ariel e Mattelart, Armand. *Para Ler o Pato Donald: Comunicação de Massa e Colonialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- ECO, Humberto. *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- EDWARDS, Elwin. *Introdução à Teoria da Informação*. São Paulo: Cultrix, 1971.
- ELGOZY, Georges. *O Desordenador: O Perigo Informático*. Lisboa: Arcádia, 1976
- EPSTEIN, Isaac (org.). *Cibernética e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1973 (inclui o artigo "Cibernética e Ação", de A. Moles).
- FAGEN, Richard R. *Política e Comunicação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

- GOLDMANN, Lucien. *A Criação Cultural da Sociedade Moderna*. Lisboa: Editorial Presença, 1976.
- GOODE, William J. e Hatt, Paul K. *Métodos em Pesquisa Social*. São Paulo: Nacional, 1975.
- HALLIDAY, Tereza Lúcia. *Comunicação e Organizações no Processo de Desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- HAYAKAWA, S. I. *A Linguagem no Pensamento e na Ação*. São Paulo: Pioneira, 1972.
- HAYAKAWA, S. I. (org.) *Uso e Mau Uso da Linguagem*. São Paulo: Pioneira, 1977.
- HICTER, Marcel et. al. *Da Informação à Informática*. Lisboa: Editorial O Século, 1971.
- HUXLEY, Aldous. *Adônis e o Alfabeto*. São Paulo: Hemus, sem data (especialmente o artigo "Adônis e o Alfabeto").
- IANNI, Octavio. *Imperialismo e Cultura*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1971.
- KATZ, Chaim Samuel, Doria, Francisco Antonio e Lima, Luiz Costa. *Dicionário Básico de Comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- KIENTZ, Albert. *Comunicação de Massa: Análise de Conteúdo*. Rio de Janeiro Eldorado, 1973.
- LEACH, Edmund. *Cultura e Comunicação: Uma Introdução ao Uso da Análise Estruturalista em Antropologia Social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- LERNER, Daniel e Schramm, Wilbur. *Comunicação e Mudança nos Países em Desenvolvimento*. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- LIMA, Luiz Costa Lima (org.). *Teoria da Cultura de Massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978 (inclui importantes artigos, como: "Doutrinas sobre a Comunicação de Massa", de A. Moles, "O Iluminismo como Mistificação de Massa", de Hor-kheimer e Adorno, "A Obra de Arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica", de Benjamin, "A Arte na Sociedade Unidimensional", de Marcuse, "A Mensagem Fotográfica", de Barthes, entre outros).
- MACCIOCCHI, Maria-Antonietta. *A Favor de Gramsci*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977 (especialmente o capítulo "Os Intelectuais", pp. 186-256).

- MCLUHAN, Marshall. *Os meios de Comunicação como Extensões do Homem*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- MCLUHAN, Marshall. *A Galáxia de Gutenberg*. São Paulo: Nacional, 1977.
- MARQUES de Melo, José. *Sociologia da Imprensa Brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- MARQUES de Melo, José. *Comunicação Social: Teoria e Pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- MARQUES de Melo, José. *Subdesenvolvimento, Urbanização e Comunicação*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- MARQUES de Melo, José (org.) *Comunicação, Modernização e Difusão de Inovações no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- MARTINET, Jeanne. *Chaves para a Semiologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1976.
- MARTINS, José de Souza. *Sobre o Modo Capitalista de Pensar*. São Paulo: Hucitec, 1978 (especialmente o capítulo "Tio Patinhas no Centro do Universo").
- MATTELART, Armand. *As Multinacionais da Cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.
- MATTELART, Armand. *A Teia das Multinacionais: Os Aparelhos Ideológicos do Imperialismo* (dois volumes). Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1976.
- MASER, Siegfried. *Fundamentos de Teoria Geral da Comunicação*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1975.
- MEDINA, Cremilda de Araújo. *Notícia — Um Produto à Venda*. São Paulo: Alfa Omega, 1978.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O Homem e a Comunicação*. Rio de Janeiro: Bloch, 1974.
- MILLER, George A. *Linguagem, Psicologia e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1976.
- MIRANDA, Orlando. *Tio Patinhas e os Mitos da Comunicação*. São Paulo: Summus, 1976.
- MICELI, Sérgio. *A Noite da Madrinha*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- MOLES, Abraham et. al. *Civilização Industrial e Cultura de Massas*. Petrópolis: Vozes, 1973 (inclui os artigos "O Controle dos Mass-Media", de Leo Bogard, "A Metacensura", de André

- Glucksman e "Cultura de Elite e Comunicação de Massa", de Gerhard Wiebe, entre outros).
- MOLES, Abraham et. al. *Linguagem da Cultura de Massas*. Petrópolis: Vozes, 1973 (inclui os artigos "Televisão e Democracia Cultural" de George Friedmann, "Uma Tragédia Planetária: O Assassinato do Presidente Kennedy", de Edgar Morin, "A Televisão Vivida", de Friedmann, entre outros).
- MOLES, Abraham. *Teoria da Informação e Percepção Estética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.
- MORIN, Edgar. *Cultura de Massas no Século XX: O Espírito do Tempo*. Rio de Janeiro: Forense, 1969.
- MORIN, Edgar. *Cultura de Massas no Século XX: O Espírito do Tempo-2-Necrose*. Rio de Janeiro: Forense, 1977.
- NUNES, Edson de Oliveira (org.). *A Aventura Sociológica: Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PARRY, John. *Psicologia da Comunicação Humana*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- PASQUALI, Antonio. *Sociologia e Comunicação*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- PEIRCE, Charles S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- PFROMM Neto, Samuel. *Comunicação de Massa*. São Paulo: Pioneira, 1972.
- POPPER, Karl. *A Lógica da Pesquisa Científica*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- PRIETO, Luis J. *Mensagens e Sinais*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- PYE, Lucien W. *Comunicações e Desenvolvimento Político*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- RABAÇA, Carlos Alberto e Barbosa, Gustavo. *Dicionário de Comunicação*. Rio de Janeiro: Codecri, 1978.
- ROSENBERG, Bernard e White, David Manning (orgs.). *Cultura de Massa*. São Paulo: Cultrix, 1973 (inclui os artigos "A Chegada das Massas", de Ortega y Gasset, "Perspectivas Históricas da Cultura Popular", de Lowenthal, "Uma Teoria da Cultura de Massa", de Dwight Macdonald, "Quem lê o que e por que", de Barelson, "A Televisão e os Padrões da Cultura de Massa", de Adorno, "A Imagem, o Som e a Fúria", de McLuhan, entre outros).

- RUSSELL, Bertrand. *A Perspectiva Científica*. São Paulo: Nacional, 1977.
- RUSSELL, Bertrand. *Significado e Verdade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SARTRE, Jean-Paul. *Situações I*. Lisboa: Europa-América, 1968 (especialmente o artigo "Afastamento e Regresso", pp. 168-218).
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1971.
- SCAVONE, Lucila et. al. *A Dimensão Política da Comunicação de Massa: Um Estudo Exploratório do Caso Brasileiro*. Rio de Janeiro: FGV, 1975.
- SCHAFF, Adam. *Introdução à Semântica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- SCHILLER, Herbert I. *O Império Norte-Americano das Comunicações*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- SCHRADER, Achim. *Introdução à Pesquisa Social Empírica*. Porto Alegre: Globo, 1974.
- SCHRAMM, Wilbur. *Comunicação de Massa e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Bloch, 1970.
- SELLTIZ, Claire et. al. *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. São Paulo: E.P.U., 1974.
- SERVAN-SCHREIBER, Jean-Louis. *O Poder da Informação*. Lisboa: Europa-América, 1972.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- SODRÉ, Muniz. *O Monopólio da Fala*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- SWINGWOOD, Alan. *O Mito da Cultura de Massa*. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.
- TELES, Expedito et. al. *Fundamentos Científicos da Comunicação*. Petrópolis: Vozes, 1973 (inclui os artigos "Fundamentos Sociológicos da Comunicação", de Bezerra de Menezes e "Fundamentos Filosóficos da Comunicação", de Adísia Sá, entre outros).
- VERON, Eliseo. *Ideologia, Estrutura e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- WRIGHT, Charles. *Comunicação de Massa*. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

WIENER, Norbert. *Cibernética e Sociedade*. São Paulo: Cultrix, 1973.

WATZLAWICK, Paul et. al. *Pragmática da Comunicação Humana*. São Paulo: Cultrix, 1973.

XIFRA-HERAS, Jorge. *A Informação: Análise de uma Liberdade Frustrada*. São Paulo: Lux, 1975.

SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO NO BRASIL

JOSÉ MARQUES DE MELO

1. CONCEITUAÇÃO CRÍTICA

O conceito de “Sistemas de Comunicação” não se apresenta uniforme na bibliografia especializada. Revisando, por exemplo, alguns estudos que tratam do assunto, vamos encontrar orientações diversas e em alguns casos até conflitantes.

Sola Pool define sistema de comunicação como um processo contínuo, caracterizado por estágios que podem ser conexões ou não conexões entre objetos. E aponta seis dimensões que demarcam a fisionomia do sistema: a) o número de objetos na população; b) a capacidade da mensagem de fazer conexões entre os objetos; c) o volume do fluxo da mensagem entre os elementos conectados; d) a estrutura das redes de conexão; e) o tipo de mensagem posta em circulação; f) o mecanismo da aceleração das comunicações. Não obstante refira-se a diversos sistemas de comunicação, na verdade o autor restringe-se à análise do “sistema de comunicação de massa” (o de maior importância atual), deixando de especificar quais os sistemas de menor importância. (Sola Pool, Ithiel. “Communication Systems”, in: Sola Pool and Scharmm. *Handbook of Communication*, Chicago: Rand McNally, 1973, pp. 3-26).

Fischer e Merrill ora se referem a sistemas de comunicação utilizando um critério geográfico: o conjunto dos meios de comunicações disponíveis num país (sistemas nacionais), ora utilizam um critério político: o controle exercido pela sociedade (leia-se Estado) sobre os meios de comunicação (sistemas fechados, sistemas abertos). No primeiro caso, o sentido empregado é o mesmo que encontramos em Vicent Farace — “Identifying Regional Systems in National Development Research”, *Journalism Quarterly*, vol. 43, n.º 4, 1966, pp. 753-760. (Fischer, Heinz-Dietrich e John C. Merrill. “Sistemas e conceitos de comunicação”, In: *Comunicação Internacional*, São Paulo: Cultrix, 1975, pp. 21-22).

Charles Wright utiliza um critério funcional, de algum modo bem próximo de Fischer e Merrill, quando emprega sistema com uma dimensão política. Restringindo-se à comunicação de massa, ele identifica quatro sistemas distintos, em plano mundial: o sistema comunista-soviético, o sistema liberal, o sistema de responsabilidade social e o sistema autoritário. (Wright, Charles. “Sistemas alternativos de comunicação de massa: estudo de casos selecionados”, in: *Comunicação de Massa*, Rio: Bloch, 1968, pp. 27-53).

Lee Thayer fala de sistemas de comunicação como sistemas de interação entre as partes de uma organização complexa. É através dos sistemas de comunicação que “os organismos e as organizações são in-formados”. Adotando um esquema muito mais heurístico e funcional, ele aponta três sistemas básicos dentro de qualquer organização: o sistema operacional, o sistema regulador e o sistema de manutenção e desenvolvimento. (Thayer, Lee. “Comunicação e teoria da organização”, in: Frank Dance, ed. *Teoria da Comunicação Humana*, São Paulo: Cultrix, 1973, pp. 94-148).

Moles usa “sistema de comunicação” como sinônimo de “circuito de comunicação da cultura”. Ele admite que “esses sistemas têm sempre um certo número de aspectos comuns e constituem variantes de um esquema geral” advertindo, porém, para o fato de que a diversificação dos sistemas é uma decorrência do canal utilizado. Eis a explicação dada “. . . a natureza e a forma dos circuitos de comunicação da cultura (. . .) mudam em cada caso, com a própria natureza do canal cultural, isto é, com a natureza física das mensagens que são transmitidas”. Sua classificação dos circuitos (ou sistemas) culturais abrange: 1) o canal das artes da imagem, principalmente da pintura; 2) o canal do impresso ou do sistema simbólico que rege a Literatura, e, em menor grau, a Poesia; 3) o canal das ciências e conhecimentos pelos atalhos do periódico científico e do livro, correlativamente ao da educação adulta; 4) o canal da linguagem

considerada como um tipo de mensagem cultural em si; 5) o canal das artes de representação tais como a mímica, o teatro e o cinema, que desempenham um papel considerável no mundo atual; 6) o canal musical em seus três modos essenciais: a música direta, o rádio e a gravação. (Moles, Abraham. "Os circuitos da difusão cultural", in: *Sociodinâmica da Cultura*, São Paulo: Perspectiva, 1974, pp. 181-258).

Dentre os autores brasileiros, somente encontramos referência em Beltrão. Ele conceitua sistema de comunicação como "conjunto específico de procedimentos, modalidades e meios de intercâmbio de informações, experiências, idéias e sentimentos essenciais à convivência e aperfeiçoamento das pessoas e instituições que compõem determinada parcela da sociedade, caracterizada pelo seu grau de civilização". Dentro dessa perspectiva, identifica dois grandes sistemas de comunicação na sociedade contemporânea — o sistema de comunicação social (peculiar aos grupos sociais integrados: as elites e segmentos beneficiários dos frutos do desenvolvimento) e o sistema de folkcomunicação (peculiar aos grupos sociais marginalizados e às minorias alienadas do desenvolvimento da sociedade). Contudo, o próprio autor admite a inclusão desses dois sistemas num sistema mais amplo — o sistema de comunicação cultural (peculiar aos seres terrenos) quando o contrapõe a um possível novo sistema — a exobiocomunicação — peculiar a uma audiência "constituída dos seres de outros planetas, cujas características — salvo a inteligência — ainda não podemos presumir". (Beltrão, Luiz. *Teoria Geral da Comunicação*, Brasília: Thesaurus, 1978, pp. 121-137).

Infelizmente, o ementário contido na Resolução CFE 3/78, que institui a disciplina no elenco curricular dos cursos de comunicação, pouco acrescenta a esse respeito. Ao contrário, traz maior indefinição, pela forma concisa, quase telegráfica, com que é apresentada.

Por isso, somos forçados a exercícios de indagação e imaginação para desvendar o que está por trás daqueles breves enunciados.

Uma coisa parece evidente. Percebe-se que o critério utilizado para classificar os sistemas foi o de subdividir, preliminarmente, a comunicação em duas grandes áreas: a comunicação como fenômeno psicossocial (responsável pela interação simbólica entre os indivíduos) e a comunicação como fenômeno físico (responsável pela mobilidade dos indivíduos no espaço geográfico e pela transferência ou circulação dos seus artefatos simbólicos). À primeira grande área estaria vinculado o *Sistema de Comunicação Cultural* (centrado, sobretudo, no universo simbólico que compõe um determinado sistema social). Integrariam a segunda grande área o *Sistema de Co-*

municaco Espacial e o *Sistema de Comunicaco Utilitária* (centrados, principalmente, no instrumental que torna possível a configuracão daquele universo simbólico e o fluxo dos seus componentes entre os indivíduos pertencentes ao sistema social).

Essa divisão encontra-se próxima, de alguma maneira, daquela distnco que Leslie White estabelece entre os tipos de ambientes nos sistemas culturais. Explicando que "os sistemas culturais, como outros tipos de sistemas materiais, existem num ambiente" e que "a interaco entre um sistema e seu ambiente afeta o sistema em grau maior ou menor", o autor identifica dois tipos de ambiente: 1) a simbolizaco (capacidade de fala articulada dos primatas); e 2) o ambiente terrestre e cósmico. Transpondo essa classificaco para os sistemas de comunicaco, pode-se dizer que a simbolizaco corresponde ao sistema de comunicaco cultural, enquanto o ambiente terrestre e cósmico encontraria identidade nos sistemas de comunicaco espacial e utilitária. (White, Leslie. A. *O Conceito de Sistemas Culturais*, Rio: Zahar, 1978, pp. 27-46).

Em todo caso,  preciso convir que a divisão proposta, talvez motivada por razões metodológicas, caracteriza-se por uma certa artificialidade, uma vez que existe uma tal imbricao entre esses sistemas na sua operao rotineira, sendo impossível separá-los. Como separar, por exemplo, a comunicaco da notícia (enquadrada no sistema de comunicaco cultural) das suas fontes extralocais (acessíveis pelo sistema de comunicaco utilitária: telex, telefone) ou do seu fluxo de circulaco (que se processa, no caso da imprensa, através do sistema de comunicaco espacial: transportes)?

 uma situao semelhante àquela apresentada por Lévi-Strauss, quando considera o problema do estudo dos "três modos de comunicaco" em toda sociedade. Na sua maneira de ver, a comunicaco se opera em três níveis: comunicaco de mulheres, comunicaco de bens e serviços, comunicaco de mensagens, correspondendo, respectivamente, a três sistemas sociais definidos, o sistema de parentesco, o sistema econômico e o sistema lingstico. Não obstante as analogias existentes entre os três sistemas, o que possibilita o seu estudo através do mesmo método, na verdade eles diferem "pelo nível estratégico em que cada um escolhe se situar no seio de um universo comum". Exatamente pela explicao dada quanto  diferença entre os três sistemas, enquanto objetos de estudo,  que percebemos a sua interdependência ou interrelacionamento, enquanto sistemas sociais ativos. Para tornar mais explícita essa idéia, vamos transcrever a argumentaco de Lévi-Strauss: "A analogia que acaba de ser afirmada entre sociologia do parentesco, ciência econômica e

lingüística deixa subsistir uma diferença entre os três modos de comunicação correspondentes: eles não estão na mesma escala. Encarados sob o aspecto das percentagens de comunicação para uma sociedade dada, os intercassamentos e a troca de mensagens diferem entre si, quanto à ordem de grandeza, mais ou menos como os movimentos das grandes moléculas de dois líquidos viscosos, atravassando por osmose a parede dificilmente permeável que os separa, e os elétrons emitidos por tubos catódicos. Quando se passa do casamento à linguagem, vai-se de uma comunicação de ritmo lento a outra, de ritmo muito rápido. Diferença facilmente explicável: no casamento, objeto e sujeito de comunicação são quase da mesma natureza (mulheres e homens, respectivamente), enquanto na linguagem aquele que fala não se confunde nunca com suas palavras. Estamos, pois, em presença de uma dupla oposição: *pessoa e símbolo, valor e signo*. Compreende-se melhor, assim, a posição intermediária das trocas econômicas com relação às duas outras formas: os bens e os serviços não são pessoas (como as mulheres), mas, diferentemente dos fonemas, são ainda valores. E no entanto, ainda que não sejam integralmente nem símbolos nem signos, tem-se necessidade de símbolos e signos para trocá-los desde que o sistema econômico atinja um certo grau de complexidade". (Lévi-Strauss, Claude. "Estética social, ou estruturas de comunicação", in: *A Noção de Estrutura em Etnologia*, coleção *Os Pensadores*, vol. I, São Paulo: Abril, pp. 31-42).

De qualquer maneira, a intenção existente parece ser a de não restringir o estudo do sistema nacional de comunicação à sua dimensão superestrutural (os conteúdos comunicados), acrescentando também a sua dimensão infraestrutural (os instrumentos comunicantes).

Essa interpretação revela que a idéia de "sistema" está bem próxima da idéia de "estrutura". Se conceitualmente tomarmos "sistema" naquele sentido proposto por Guitton — "conjunto de elementos materiais ou imateriais interdependentes e no qual se é conduzido de um elemento a outro por uma seqüência necessária" — analiticamente não poderemos fugir da idéia de "estrutura", tal como sintetizada por Birou, seja necessidade de "compreender a própria forma de organização", seja pela importância de "designar a realidade objetiva como sendo composta de partes solidárias e interdependentes" (Birou, A. *Dicionário de Ciências Sociais*, 2.^a ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1976, pp. 374 e 147-149).

Um outro aspecto parece bastante claro na ementa. A orientação metodológica sugerida é a de combinar dois níveis de análise: o diacrônico e o sincrônico. Ao lado do estudo da formação e desenvolvimento dos sistemas brasileiros de comunicação (nível diacrô-

nico) deve estar a análise dos próprios sistemas, evidentemente na sua configuração contemporânea (nível sincrônico).

É preciso, todavia, chamar a atenção para os perigos que uma orientação dessa natureza pode, à primeira vista, ensejar. *Primeiro*, o desequilíbrio e o descompasso entre os dois níveis de análise. Uma ênfase marcadamente diacrônica pode conduzir a um distanciamento da realidade presente, impedindo o futuro comunicador de se posicionar criticamente diante dos sistemas a partir da sua gênese histórica. Uma ênfase marcadamente sincrônica pode levar a uma compreensão perfeita do funcionamento de um determinado sistema, sem que se perceba a sua atual configuração como decorrência de um processo de desenvolvimento e transformação. *Segundo*, a desvinculação dos sistemas de comunicação dos sistemas sociais e econômicos. Não se pode perder de perspectiva que os sistemas de comunicação não existem isoladamente, mas são partes componentes de uma estrutura mais complexa, que é a sociedade brasileira, caracterizada por um sistema social permeado pelo conflito de classes, e por um sistema econômico periférico, que opera em condições de dependência dos centros vetores do capitalismo monopolista.

Entendemos, portanto, que a disciplina "Sistemas de Comunicação no Brasil" deve proporcionar uma compreensão das estruturas comunicacionais existentes no país, permitindo, de um lado, uma visão ampla da articulação dos componentes internos da sua mecânica operacional, e, de outro lado, uma interpretação das suas relações com os demais organismos e instituições sociais, que quase sempre lhes determinam a própria fisionomia. Tudo isso, tendo como marco de referência o modo de produção capitalista, a que se vincula o nosso sistema de comunicação, para entendê-lo no seu processo evolutivo.

2. OBJETIVO DA DISCIPLINA

O objetivo principal da disciplina deve ser o de localizar o estudante dentro da engrenagem em que vai atuar diretamente (como profissional) ou com a(s) qual(is) vai estar em contacto, seja para detectar e reaproveitar elementos simbólicos (folkcomunicação), seja para processar mensagens (telecomunicações) ou para promover a sua circulação (transportes). Essa localização globalizante é imprescindível para evitar aquela situação típica dos profissionais especializados, que conhecem muito bem o seu ofício, sabem praticá-lo, mas não compreendem em que estrutura está inserido e quais as suas implicações sócio-econômicas.

Prioridade deve ser atribuída ao sistema de comunicação cultural, sobretudo no que se refere ao sistema de comunicação de massa, por se tratar do campo específico de atuação daqueles profissionais formados pelas escolas de comunicação (jornalistas, publicitários, relações públicas, editores, radialistas, cineastas). Todavia, é importante não perder de perspectiva a significação dos demais sistemas, pelo papel que desempenham no funcionamento do próprio sistema de comunicação cultural. Por exemplo, interessa ao futuro jornalista conhecer a estrutura dos transportes, no país, não somente para permitir decisões referentes à sua mobilidade para a cobertura dos fatos noticiosos, mas também para facilitar o entendimento das restrições espaciais que caracterizam o raio de audiência dos veículos impressos, pela existência de obstáculos naturais ou inexistência de recursos artificiais capazes de superar as limitações temporais que o espaço geográfico impõe. Esse mesmo dimensionamento interessa ao publicitário, cuja atividade depende fundamentalmente do complexo mercadológico, que se alicerça no fluxo dos produtos comerciais dentro dos espaços econômicos dotados de condições para o consumo.

Nessa mesma linha de raciocínio, interessa sobretudo ao profissional de relações públicas o dimensionamento do sistema de comunicação utilitária, pela significação apresentada para a manutenção eficiente do fluxo de informações numa grande organização (aqui, as telecomunicações surgem como indispensáveis) ou para a alimentação do circuito externo de informações, no sentido de manter estável a boa imagem de uma instituição (referimo-nos, sobretudo, à circulação de mensagem através de "mala direta", que utilizam os serviços dos correios).

Cabe, porém, destacar que atenção especial merece ser atribuída ao sistema de folkcomunicação, entendido como universo simbólico peculiar às populações subalternas, por se tratar de área do conhecimento a que estão alheios os indivíduos de classe média (como geralmente o são os estudantes universitários, em nosso país). Essa aproximação dos futuros profissionais do jornalismo ou da publicidade em relação aos modos através dos quais se comunicam os brasileiros que compõem os estratos economicamente inferiores da nossa população servirá, quando nada, como mecanismo de identificação com os nossos valores autenticamente populares.

Poderão resultar, daí, dois tipos de ocorrências: a) a readequação do próprio universo simbólico utilizado pela comunicação de massa, tornando mais abrangente a democratização cultural que de alguma maneira seus veículos realizam; b) a imersão dos futuros

comunicadores, através da análise dos veículos informais de comunicação, na problemática enfrentada dia-a-dia pelas camadas subalternas da nossa população, tornando-os mais solidários com os anseios e aspirações das massas oprimidas. É certo que o efeito inverso pode também ocorrer: o conhecimento do universo simbólico dos oprimidos para utilizá-lo como instrumento de reforço da opressão. Mas, esse é um risco cuja neutralização dependerá em grande parte da postura adotada pelos docentes que orientarem estudos nessa área, ou da consciência crítica formada pelos próprios estudantes.

Finalmente, no que se refere à função acadêmica da disciplina, entendemos que o seu papel não deve ser o de descrever simplesmente a realidade dos sistemas de comunicação em operação no país, mas buscar compreender as motivações intrínsecas do seu funcionamento, bem como entender a função que desempenham dentro da própria sociedade. Em outras palavras, procurar o dimensionamento integral desses sistemas, através das relações de produção, através dos mecanismos internos e externos de controle, através das reações produzidas junto aos seus usuários, através, enfim, dos marcos ideológicos que configuram as mensagens processadas.

3. CONTEÚDO

O conteúdo a seguir proposto constitui uma tentativa de pôr em prática as idéias contidas nos itens anteriores. Ele segue, em grande parte, a estrutura do curso ministrado, durante o ano letivo de 1978, com a colaboração dos professores Miguel Rocha e Elcio Riva, aos alunos da Faculdade de Comunicação Social do Instituto Metodista de Ensino Superior, em São Bernardo do Campo. Na parte referente à Folkcomunicação, aproveitamos algumas sugestões formuladas pelos professores Luiz Beltrão (Brasília) e Roberto Benjamin (Recife), aos quais submetemos previamente o programa original.

A estrutura programática que sugerimos é a seguinte:

I — Sistemas Brasileiros de Comunicação: formação e desenvolvimento — 1) variáveis geográficas; 2) variáveis econômicas; 3) variáveis políticas; 4) variáveis sócio-culturais.

II — Sistemas de Comunicação Física: análise contemporânea — 1) Comunicação Espacial: a) Espaço, economia e comunicação; b) Vias naturais e artificiais de comunicação; c) Os meios de transportes; d) Avaliação e perspectivas da política nacional de transportes. 2) Comunicação Utilitária: a) Correios; b) Telecomunicações.

III — Sistemas de Comunicações Cultural: análise contemporânea.

1) Comunicação de Massa: 1.1. *Comunicação nas áreas urbanas*: a) Comunicação impressa (jornal, revista, livro, cartaz); b) Comunicação oral (rádio e disco); c) Comunicação audiovisual (cinema, televisão e teatro); 1.2. *Comunicação nas áreas rurais*: a) Penetração dos veículos de comunicação urbana nas áreas rurais; b) Dimensão rural da imprensa urbana; c) As redes de comunicação interpessoal e a decodificação da comunicação de massa; d) Isolamento, modernização e oportunidades sociais no campo como variáveis para o uso dos mass media; e) Difusão de inovações: a hipótese do fluxo de comunicação em duas etapas.

2) Folkcomunicação: 2.1. *Escrita*: a) Folhetos de cordel, almanaques, poesia popular, romanceiro, contos de fada, literatura clandestina, literatura erótico-pronográfica; b) Legendas de caminhão e de paredes (grafitos); c) volantes de cartomante, de espetáculos, propaganda comercial, religiosa e política; d) Correspondência — cartas de devotos, correntes, cartas anônimas, abaixo-assinados, “pasquins”, correio sentimental. 2.2. *Oral*: a) Prosa (contos, lendas, mitos, provérbios, adivinhas, ditos, frases feitas, anedotas, gíria, orações, credices, sabsença, palavrões); b) Verso (cantorias, trovas, mote-glosa, paródias); c) Canções (de trabalho, de protesto, de rezar, de ninar, caipira/sertaneja, sambas, marchinhas); d) Música (choro, dobrado, ritmos regionais); e) Novidadeiros, fofoqueiros, oradores, etc. 2.3. *Icônica*: a) Esculturas (bonecos de barro, carrancas, santos, orixás); b) Pinturas, gravuras, desenhos, fotografias, rótulos, flâmulas, bandeirinhas, adesivos; c) Ex-votos, cruzeiros, santuários, amuletos, e outros objetos de culto; d) Objetos utilitários (vasos, móveis, brinquedos); e) Culinária (formas dadas aos alimentos); f) Indumentária e ornamentos caseiros (fantasias, trajes de festas, trajes de trabalho). 2.4. *Cinética*: a) Festas (do Divino, do Solstício de Inverno, do Solstício de Verão); b) Danças (quadrilhas, lundu, coco, baianá, cururu, cateretê, jogo, teieira, frevo, capoeira etc.); c) Danças dramáticas (cheganças, reisados, pastoris, danças-cortejo, cavalhadas); d) Jogos (amarelinha, pião, bolinha, passa-passa, jogos de salão, jogo do bicho, futebol); e) Espetáculos (circos, desfiles carnavalescos, vaquejadas, rodeios, gincanas); f) Atos públicos (comícios, passeatas, procissões, paradas, missões, romarias); g) Ritos (batismo, noivado, casamento, aniversários, funerais, trotes de calouros, mutirão, carpição, candomblé, malhação do judas, serra velho); h) gestos.

3) Crítica da Folkcomunicação e Relações com a Comunicação de Massa: a) Funções sociais da Folkcomunicação; b) Tradição

e mudança na Folkcomunicação; c) Apropriação da Folkcomunicação pela indústria cultural; d) Apropriação da Folkcomunicação pela vanguarda política; e) Sobrevivência da Folkcomunicação na sociedade industrial.

IV — Sistemas Brasileiros de Comunicação: perspectivas —
1) Articulação entre os diversos sistemas nacionais; 2) Articulação dos sistemas nacionais com os sistemas mundiais ou continentais; 3) Tendências dos sistemas de comunicação no Brasil.

É indispensável, agora, justificar as diretrizes básicas utilizadas para a elaboração do programa e para o seu desenvolvimento didático.

Antes de mais nada, cumpre destacar que procuramos seguir, por razões de natureza legal, a ementa da Resolução 3/78, envolvendo todos os itens prescritos, sem contudo obedecer à ordenação ali figurada.

A primeira unidade, dedicada ao estudo da formação e desenvolvimento dos sistemas brasileiros de comunicação, foi construída de modo a evitar os costumeiros “prolegômenos históricos” (no sentido de introduções cronologicamente descritivas), tomando os sistemas de comunicação no país como um aspecto da nossa sociedade e tentando discernir aquelas variáveis que determinam o seu processo evolutivo. Assim sendo, o ponto de partida será a configuração atual dos sistemas, procurando-se compreender os fatores que interferiram na sua gênese e desenvolvimento. De certo modo há a intenção de mostrar que muitas daquelas variáveis que atuaram no passado continuam a interferir na configuração presente dos sistemas, na medida em que a estrutura sócio-econômica do país permanece fundamentalmente vinculada às amarras impostas pela situação colonial e neo-colonial.

As duas unidades intermediárias estão organizadas de modo a propiciar um perfil analítico dos respectivos sistemas.

Preferimos antecipar a análise dos sistemas de comunicação espacial e utilitária, não somente pela articulação que há entre ambos (o sistema de comunicação utilitária atua, na verdade, como mediador dos obstáculos enfrentados pela comunicação espacial, ou então coloca-se em sua dependência direta, como é o caso dos correios), mas também pelo que representa como alicerce para os sistemas de comunicação cultural (por exemplo, a dinamização dos sistemas de comunicação utilitária é fator imprescindível para a ampliação do sistema de comunicação de massa; inversamente, os bloqueios da comunicação espacial constituem elementos frutíferos para o robus-

tecimento da folkcomunicação, uma vez que aguçam o isolamento entre as populações).

Para o desenvolvimento daquela unidade que rotulamos sob o título de Sistemas de Comunicação Física (englobando a comunicação espacial e a utilitária) torna-se imperiosa uma análise prévia das relações entre economia, espaço e comunicação, como requisito para a compreensão do próprio funcionamento dos sistemas. A estruturação interna dos conteúdos padece, é óbvio, das limitações que essa área ainda apresenta para o estudo da comunicação no país, exigindo naturalmente futuros acréscimos ou reformulações.

A terceira unidade, que encerra o maior volume de informações sistematizadas, foi organizada segundo critérios próprios para cada sistema. A dificuldade maior para essa tarefa consistiu na identificação dos parâmetros delimitadores de cada sistema. Por isso mesmo, decidimos, por razões estritamente didáticas, tomar alguns conceitos referenciais, sem evidentemente desconhecer que a questão dos limites entre os sistemas permanecia aberta em alguns aspectos.

Assim sendo, partimos do conceito de comunicação de massa tal como formulado por Maletzke, ou seja, um processo de comunicação indireta, unilateral e pública, que pressupõe a utilização de instrumentos mecânicos ou eletrônicos capazes de realizar a difusão da mensagem (Maletzke, Gerhard. *Sicologia de la comunicación colectiva*, Quito: CIESPAL, 1965). Nesse sentido, o sistema de comunicação de massa foi delimitado pelo uso da moderna tecnologia de disseminação cultural e cujo desenvolvimento pressupõe algumas condições históricas básicas (urbanização, industrialização, etc.).

Por sua vez, o sistema de folkcomunicação foi delimitado, segundo o define Beltrão, como o conjunto dos mecanismos comunicacionais peculiares aos sistemas sociais tradicionais (leia-se: não configurados ainda como sociedade de massa) ou àqueles segmentos dos sistemas sociais modernos (urbanizados, industrializados) que permanecem à margem dos seus benefícios ou se opõem deliberadamente aos seus valores. (Beltrão, Luiz. *Folkcomunicação — um estudo dos agentes e dos meios populares de informação de fatos e expressão de idéias*, Brasília: UNB, 1967, tese de doutoramento). Esse sistema está centrado nos agentes e meios de comunicação informal, o que lhe confere um caráter essencialmente grupal ou interpessoal.

É evidente que encontraremos dificuldades substanciais para fazer valer essa generalização em alguns processos típicos de comunicação. Destaquemos exemplos. O teatro está localizado no sistema de comunicação de massa, não obstante constitua um pro-

cesso de comunicação grupal. A literatura de cordel está localizada no sistema de folkcomunicação, apesar da utilização da tipografia e da imprensa para a sua confecção. Os cartazes estão identificados com o sistema de comunicação de massa, embora tenham muitas vezes uma reduzida audiência, nem sempre pública. Da mesma maneira, os comícios e passeatas foram arrolados no sistema de folkcomunicação, se bem que constituam movimentos de massa, com enorme ressonância pública. E assim por diante. São problemas que se antepõem como desafios e exigirão critérios mais precisos e classificações mais rigorosas.

Para a divisão do sistema de comunicação de massa, achamos conveniente seguir a mesma orientação de Moles, embora realizando agrupamentos mais amplos. (Moles, Abraham. *Sociodinâmica da Cultura*, São Paulo: Perspectiva, 1974, p. 182). Na verdade, a análise deverá tomar como ponto de apoio a natureza do canal, pelo papel determinante que assume em relação à natureza física das mensagens difundidas.

Para a divisão do sistema de folkcomunicação, preferimos seguir o esquema proposto por Eco, cujo foco de atenção é a natureza do próprio código. Ao propor um esquema para a investigação semiológica da mensagem de televisão, o autor italiano estabelece a seguinte divisão entre os códigos: código lingüístico, código icônico e código sonoro. Seguindo a própria diretriz dessa classificação, preferimos readequá-la para compreender uma atividade comunicacional mais ampla, como é a folkcomunicação, acrescentando o código cinético (movimento), e subdividindo o código lingüístico em *escrito* e *oral*, para permitir uma conjunção entre esse último e o código musical. (Eco, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*, São Paulo: Perspectiva, 1976, pp. 374-375).

No que se refere ao sistema de comunicação de massa, a estrutura constituída no programa pressupõe a análise de cada unidade do sistema (tendo como elemento definidor o canal) enquanto fenómeno urbano, mas não foge à consideração do seu prolongamento na área rural, por se tratar de questão relevante para o momento que vivemos hoje em nossa sociedade, com a penetração voraz do capitalismo no campo. Já no caso da folkcomunicação, cujo universo simbólico é de origem predominantemente rural, essa análise dicotômica não é aconselhável didaticamente, pela grande projeção que assumem os veículos e agentes de comunicação informal nas áreas urbanas do nosso país, como decorrência do intenso fluxo migratório campo-cidade ocorrido nas últimas décadas.

A última unidade, que pretende vislumbrar perspectivas para os sistemas brasileiros de comunicação, destina-se a restabelecer a visão globalizante, rarefeita nas duas unidades intermediárias, destacando a própria articulação entre os sistemas nacionais, mas deixando evidente as relações que possuem com os sistemas mundiais ou regionais de comunicação. Trata-se de uma reflexão necessária para pôr em relevo a estreita ligação entre os sistemas de comunicação e a estrutura de uma sociedade dependente, como é o caso da brasileira.

Em sendo um programa tão extenso, que envolve todo o complexo nacional de comunicação, seu desenvolvimento integral dependerá da carga horária que lhe for atribuída no conjunto da estrutura curricular. Entendemos que a sua ministração exige um mínimo de dois semestres, com uma carga horária nunca inferior a 120 horas-aulas, pelo volume de conhecimentos que abarca. Do contrário, o responsável pela sua condução será obrigado a fazer cortes de conteúdo, elegendo os aspectos prioritários para a compreensão e a crítica da realidade local/regional.

4. BIBLIOGRAFIA

Em se tratando de disciplina recente, é compreensível que não haja ainda, no país, uma bibliografia específica. Por isso, torna-se indispensável recorrer a disciplinas conexas na tentativa de encontrar fontes que, de uma maneira ou outra, enfoquem os aspectos contemplados no programa proposto.

Por outro lado, apresenta-se inviável a elaboração de uma bibliografia seletiva, não somente porque é reduzida a bibliografia brasileira de comunicação, mas porque a amplitude dos tópicos incluídos no programa necessariamente pressupõe fontes diferenciadas.

Incluiremos, aqui, portanto, o conjunto das obras indicadas para leitura dos estudantes, bem como aquelas outras que utilizamos na preparação de roteiros de aulas expositivas ou na organização de seminários.

Estamos conscientes de que essa bibliografia contém muitas lacunas, justamente pela dificuldade de localizar títulos de disciplinas as mais diversas que pudessem contribuir para o estudo dos sistemas de comunicação no Brasil. Além disso, sabemos de antemão que, por se tratar de bibliografia exaustiva, tornará penosa a tarefa de seleção por parte dos docentes que a vierem utilizar. Em todo caso, preferimos oferecer uma lista mais ampla de obras possíveis de serem úteis, inclusive como fontes de pesquisas para os alunos, do que reduzi-la a uma relação pequena, porém mais incompleta.

Para facilitar o uso, distribuimos as referências bibliográficas segundo os itens de que se compõe o programa, procurando seguir, na medida do possível, a ordenação dos tópicos incluídos em cada subitem.

I — *Sistemas Brasileiros de Comunicação: formação e desenvolvimento*

HOLLANDA, Sergio Buarque de. *Raízes do Brasil*, Rio: José Olympio, 1969.

HOLLANDA, Sergio Buarque de. *Caminhos e Fronteiras*, Rio: José Olympio, 1957.

DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. *Ocupação Humana e Definição Territorial do Brasil*, Rio: Conselho Federal de Cultura, 1971.

MAGALHÃES, Basílio de. *Expansão Geográfica do Brasil Colonial*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*, São Paulo: Brasiliense, 1957.

LOPES, Juarez R. Brandão. *Desenvolvimento e Mudança Social*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

FAORO, Raymundo. *Os Donos do Poder* (Formação do Patronato Político Brasileiro), 2 vols., Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Introdução à Revolução Brasileira*, São Paulo: Liv. Ed. Ciências Humanas, 1978.

FERNANDES, Florestan. *Mudanças Sociais no Brasil*, São Paulo: Difel, 1978.

RODRIGUES, JOSÉ HONÓRIO. *Aspirações Nacionais*, São Paulo: Fulgor, 1963.

RIBEIRO, Darcy. *Teoria do Brasil*, Rio: Paz e Terra, 1972.

MARQUES de Melo, José. *Sociologia da Imprensa Brasileira*, Petrópolis: Vozes, 1973.

II — *Sistemas de Comunicação Espacial e Utilitária*

a) *Comunicação Espacial*

BOUDEVILLE, Jacques R. *Os espaços econômicos*, São Paulo: Difel, 1973.

DOLLFUS, Olivier. *O espaço geográfico*, São Paulo: Difel, 1975.

- SANTOS, Milton. "Geografia, Espaço e Sociedade", in: *Por uma Geografia Nova*, São Paulo: Hucitec, 1978.
- ANDRADE, Manuel Correia de. *Espaço, Polarização e Desenvolvimento*, São Paulo: Grijalbo, 1977.
- DEMANGEOT, Jean. *O Continente Brasileiro*, São Paulo: Difel, 1974.
- TRAVASSOS, Mário. *Introdução à Geografia das Comunicações Brasileiras*, Rio: José Olympio, 1942.
- SILVA, Moacir M. F. *Geografia dos Transportes no Brasil*, Rio, IBGE, 1949.
- GOULART, José Alípio. *Meios e Instrumentos de Transporte no Interior do Brasil*, Rio: MEC, 1959.
- COIMBRA, Creso. *Visão Histórica e Análise Conceitual dos Transportes no Brasil*, Brasília: Ministério dos Transportes, 1974.
- PEIXOTO, João Baptista e Walter Peixoto. *Produção, Transporte e Energia no Brasil*, Rio: Biblioteca do Exército-Editora, 1957.
- CARVALHO, Osvaldo Ferraro de. *Ensaio sobre a Problemática dos Transportes*, Rio: Biblioteca do Exército-Editora, 1957.
- RIBEIRO, Paulo de Assis. *Estrutura, Economia e Política dos Transportes*, Rio: MEC-INL, 1956.
- MATOS, Odilon Nogueira de. *Café e Ferrovias*, São Paulo: Alfa Omega, 1974.
- RODRIGUES, José Honório. "Evolução Sumária da Aviação Comercial Brasileira", in *História e Historiografia*, Petrópolis: Vozes, 1970.
- ALMEIDA, José. *A implantação da indústria automobilística no Brasil*, Rio: FGV, 1972.
- LINS, Rachel Caldas. *Cidades-Gasolina*, Recife: Arquivo Público Estadual, 1960.
- VILAÇA, Marcos Vinícios. *Em Torno da Sociologia do Caminhão*, Rio: Tempo Brasileiro, 1969.
- PELIZER, Hilário. *Uma Introdução à Técnica do Turismo — Transportes*, São Paulo: Pioneira, 1978.
- BARAT, Josef. *A Evolução dos Transportes no Brasil*, Rio: IBGE-IPEA, 1978.

b) *Comunicação Utilitária*

- RIZZINI, Carlos. "Meios Coloniais de Comunicação — O Correio", in: *O Livro, o Jornal e a Tipografia no Brasil*, Rio: Kosmos, 1946.

COSTELLA, Antonio. *"Comunicação — do Grito ao Satélite*, São Paulo: Editora Mantiqueira, 1978.

ALMEIDA, Mauro. "Telecomunicações e Correios", in: *A Comunicação de Massa no Brasil*, Belo Horizonte: Júpiter, 1971.

SIQUEIRA, Ethevaldo. "100 anos de Telecomunicações no Brasil", *O Estado de São Paulo*, Suplemento do Centenário, n.º 18, 3/5/75.

Pequena Cronologia das Telecomunicações no Brasil, Brasília: Embratel, 1978.

A Embratel — evolução e perspectivas, Brasília: Embratel, 1978.

MATTOS, Haroldo C. e outros. *Comunicações ou Silêncio*, Rio: Editora Rio, 1977.

III — Sistema de Comunicação de Massa

a) Obras Gerais

MARQUES de Melo, José. *Comunicação, Opinião, Desenvolvimento*, 4.ª ed., Petrópolis: Vozes, 1979.

AMORIM, José Salomão David. "Panorama da Cultura de Massa no Brasil", in: Charles Wright. *Comunicação de Massa*, Rio, 1968.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese de História da Cultura Brasileira*, Rio: Civilização Brasileira, 1970.

b) Comunicação Impressa

DINES, Alberto. *O papel do jornal*, Rio: Artenova, 1974.

MARQUES de Melo, José. *Estudos de Jornalismo Comparado*, São Paulo, Pioneira, 1972.

FERREIRA, Maria Nazareth. *A imprensa operária no Brasil*, Petrópolis: Vozes, 1978.

SODRÉ, Muniz. "A Revista", in: *A Comunicação do Grotesco*, Petrópolis: Vozes, 1972.

HABERT, Angeluccia. *Fotonovelas e Indústria Cultural*, Petrópolis: Vozes, 1974.

ANSELMO, Zilda. *Histórias em quadrinhos*, Petrópolis: Vozes, 1975.

PERES, A. Bernardo. "Sexo e Erotismo em Revistas Brasileiras", *Paz e Terra*, n.º 5, Rio, Out./67.

- ANDRADE, Olimpio de Souza. *O Livro Brasileiro*, 2.^a ed., Rio: Paralelo, 1978.
- LOPES, Moacir C. *A Situação do Escritor e do Livro no Brasil*, Rio: Cátedra, 1978.
- SCOREL, Ana Luisa. *Brochura Brasileira: Objeto sem Projeto*, Rio: José Olympio, 1974.
- SODRÉ, Muniz. *Teoria da Literatura de Massa*, Rio: Tempo Brasileiro, 1978.
- LINS, Osman. *Problemas Inculturais Brasileiros*, São Paulo: Summus Editorial, 1977.

c) *Comunicação Oral*

- MURCE, Renato. *Bastidores do Rádio*, Rio: Imago, 1976.
- LOPES, Saint-Clair. *Comunicação, radiodifusão hoje*, Rio: Temário, 1970.
- PEREIRA, João Baptista Borges. "O rádio na sociedade e na cultura brasileira" e "A estrutura do contexto radiofônico", in: *Cor, mobilidade e profissão*, São Paulo: Pioneira, 1967.
- Rádio Educativo no Brasil*, Rio: IPEA, 1976.
- HERD, Erika Franziska. *O amigo da madrugada* (Uma análise da comunicação radiofônica no Grande Rio), Petrópolis: Vozes, 1978.
- JAMBEIRO, Othon. *Canção de Massa*, São Paulo, Pioneira, 1975.
- STANGANELLI, Roberto. *O poder do artista*, São Paulo: Culturama, 1972.

d) *Comunicação Audiovisual*

- SODRÉ, Muniz. "A Televisão", in: *A Comunicação do Grotesco*, Petrópolis: Vozes, 1972.
- SODRÉ, Muniz. *O monopólio da fala*, Petrópolis: Vozes, 1977.
- PRADO, João Rodolfo do. *TV — Quem vê Quem*, Rio, Eldorado, 1973.
- KATZ, Elihu e Dov Shinar. *The Role of Broadcasting in National Development*, Jerusalém: The Hebrew University, 1975.
- BRETZ, R. e D. Shinar. *Brazil — Educational Television*, Paris: UNESCO, 1972.

- REIS, Taunay Drummond Coelho. *Teleducação — Brasil — 1958/1970*, Rio: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1972.
- MILANESI, Luis. *O paraíso via Embratel*, Rio: Paz e Terra, 1978.
- VIANY, Alex. *Introdução ao Cinema Brasileiro*, Rio: MEC-INL, 1959.
- SALLES Gomes, Paulo Emilio. *Panorama do Cinema Brasileiro — 1986/1966*, São Paulo: ECA-USP, 1973.
- SALLES Gomes, Paulo Emilio. *Humberto Mauro, Cataquases, Cinearte*, São Paulo: Perspectiva, 1974.
- ALMEIDA, J. Canuto Mendes de. *Cinema contra cinema* (bases gerais para um esboço de organização do Cinema Educativo no Brasil), São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1931.
- ROCHA, Glauber. *Revisão Crítica do Cinema Brasileiro*, Rio: Civilização Brasileira, 1963.
- BERNADET, Jean-Claude. *Brasil em tempo de cinema*, 2.^a ed., Rio: Paz e Terra, 1976.
- GALVÃO, Maria Rita Eliezer. *Crônica do Cinema Paulistano*, São Paulo: Ática, 1975.
- PEREIRA, Geraldo Santos. *Plano Geral do Cinema Brasileiro*, Rio: Borsoi, 1973.
- ALENCAR, Miriam. *O Cinema em Festivais e os Caminhos do Curta-Metragem no Brasil*, Rio: Artenova/Embrafilme, 1978.
- MAGALDI, Sábato. *Iniciação ao Teatro*, São Paulo: Burity, 1965.
- MAGALDI, Sábato. *Panorama do Teatro Brasileiro*, Rio: MEC-FUNARTE, 1978.
- DORIA, Gustavo A. *Moderno Teatro Brasileiro*, Rio: MEC-FUNARTE, 1975.
- Teatro e Realidade Brasileira*, caderno Especial da Revista *Civilização Brasileira*, n.º 2, Rio: Julho/1968.

e) *Comunicação de massa nas áreas rurais*

- MARQUES de Melo, José (org.). *Comunicação, Modernização e Difusão de Inovações no Brasil*, Petrópolis, Vozes, 1978.
- MARQUES de Melo, José. *Subdesenvolvimento, Urbanização e Comunicação*, 2.^a ed., Petrópolis, Vozes, 1977.

WHITING e Guimarães. *Comunicação das Novas Idéias*, Rio: Edições Financeiras, 1969.

WILKENING, E. A. e outros. *Desenvolvimento Rural no Brasil*, São Paulo: ECA-USP, 1972.

SAITO, Hiroshi (org.). *A Comunicação e alguns Problemas Rurais*, São Paulo, ECA-USP, 1973.

IV — Sistema de Folkcomunicação

a) Obras Gerais

MARQUES de Melo, José e outros. *Folkcomunicação*. São Paulo: ECA-USP, 1971.

BELTRÃO, Luiz. *Comunicação e Folclore*, São Paulo: Melhoramentos, 1971.

CASCUDO, Luis da Câmara. *Tradição, ciência do povo*, São Paulo: Perspectiva, 1971.

ARAÚJO, Alceu Maynard. *Cultura Popular Brasileira*, São Paulo: Melhoramentos, 1974.

CARVALHO Neto, Paulo de. *Folklore y Psicoanálisis*, Buenos Aires, Editorial Psiqué, 1956.

BASTIDE, Roger. *Sociologia do Folclore Brasileiro*, São Paulo: Anambi, 1959.

RAMOS, Arthur. *Estudos de Folk-Lore*, 2.^a ed., Rio: Casa do Estudante do Brasil, 1958.

RABAÇAL, Alfredo João. *I Simpósio de Pesquisa de Folclore*, São Paulo: Secretaria de Cultura, 1976.

MAUSS, Marcel. *Manual de Etnografia*, Lisboa: Pórtico, 1972.

ALMEIDA, Renato. *Manual de Coleta Folclórica*, Rio: Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, 1965.

PELLEGRINI Filho, Américo. *Calendário e Documentário do Folclore Paulista*, São Paulo: Instituto Marcial de São Paulo, 1975.

b) Escrita

PROENÇA, M. Cavalcanti e outros. *Literatura de Cordel*, São Paulo: ECA-USP, 1971.

SOUZA, Liedo M. de. *Classificação Popular da Literatura de Cordel*, Petrópolis, Vozes, 1976.

- CURRAN, Mark J. *A Literatura de Cordel*, Recife: Imprensa Universitária, 1973.
- ARAÚJO, Alceu Maynard. "Literatura Escrita", in: *Folclore Nacional*, vol. III, São Paulo, Edições Melhoramentos, 1967.
- DIEGUES, Jr., Manuel. *Ideologia dos poetas populares*, Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisa Sociais, 1977.
- PROENÇA, Ivan Cavalcanti. *A Ideologia do Cordel*, Rio: Imago, 1976.
- CANTEL, Raymond. *Temas da Atualidade na Literatura de Cordel*, São Paulo: ECA-USP, 1972.
- MOURA, Clovis. *O Preconceito de Cor na Literatura de Cordel*, São Paulo: Editora Resenha Universitária, 1976.
- KOSHYAMA, Alice Mitika. *Análise de Conteúdo da Literatura de Cordel: Presença dos Valores Religiosos*, São Paulo: ECA-USP, 1972.
- LESSA, Origenes. *Getúlio Vargas na Literatura de Cordel*, Rio: Documentário, 1973.
- ROMERO, Silvio. *Estudos sobre a Poesia Popular do Brasil*, Petrópolis: Vozes, 1977.
- MAGALHÃES, Celso da Cunha. *A Poesia Popular Brasileira*, São Luis: Departamento de Cultura do Estado, 1966.
- LOPES, Antonio. *Presença do Romanceiro*, Rio: Civilização Brasileira, 1967.
- BETTELHEIM, Bruno. *Psicanálise dos contos de fada*, Rio: Paz e Terra, 1978.
- RODRIGUES, Edgar. *Nacionalismo & Cultura Social*, Rio: Laemmert, 1972.
- NADER, Wladyr. "Adelaide Carraro: Literatura popular ou lixo", *Escrita*, n.º 18, 1977.
- ALMEIDA, Mauro de. *Filosofia dos Pára-Choques*, Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1963.
- DALL'AGNOL, Raimundo. *Grafitos, catarse do coletivo*, Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 1978, mimeografado.
- MUSSOLINI, Gioconda. *Os Pasquins do Litoral Norte de São Paulo*: ECA-USP, 1971.
- MONTEIRO, Douglas Teixeira. "A cura por correspondência", *Religião e Sociedade*, n.º 1, São Paulo: Hucitec, 1977, pp. 61-80.

c) *Oral*

- ARAÚJO, Alceu Maynard. "Mitos e lendas", in *Folclore Nacional*, vol. I, Lisboa: Portucalense Editora, 1955.
- CASCUDO, Luis da Câmara. *Geografia dos mitos Brasileiros*, Rio: José Olympio, 1976.
- AMARAL, Amadeu. *Tradições Populares*, São Paulo: HUCITEC, 1976.
- PEIXOTO, Afrânio. *Miçangas*, Rio, Cátedra, 1977.
- CASCUDO, Luis da Câmara. *Literatura oral no Brasil*, 2.^a ed., Rio: José Olympio, 1978.
- MELO, Veríssimo de. *O Conto Folclórico no Brasil*, Rio: MEC-FUNARTE, Cadernos de Folclore, 11, 1976.
- MELO, José Maria de. *Enigmas Populares*, Rio: MEC-FUNARTE, Caderno de Folclore, n.º 13, 1976.
- FERNANDES, Florestan. "Cantigas de Ninar", "Advinhas", "Cantigas de roda", "Cantigas de Pique-nique", etc., in: *Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo*, São Paulo: Anhambi, 1961.
- MOTA, Leonardo. *Violeiros do Norte*, Fortaleza: Imprensa Universitária, 1962.
- TEJO, Orlando. *Zé Limeira, poeta do absurdo*, 1.^a ed., João Pessoa: Editora A União, 1978.
- SILVA, Francisco Pereira da. *O Desafio Calangueado*, São Paulo: Secretaria de Cultura, 1976.
- CASCUDO, Luis da Câmara. "Aboio", in: *Tradições Populares na Pecuária Nordestina*, Rio: Ministério da Agricultura, 1959.
- MARIZ, Vasco. *A canção Brasileira*, Rio: Civilização Brasileira, 1977.
- MARTINS, J. B. *Antropologia da Música Brasileira*, São Paulo: Obelisco, 1978.
- SOLER, Luis. *As raízes árabes na tradição poético-musical do sertão nordestino*, Recife: Editora Universitária, 1978.
- TINHORÃO, José Ramos. *Pequena História da Música Popular* (Da modinha à canção de protesto), Petrópolis: Vozes, 1974.
- TINHORÃO, José Ramos. *Música Popular de Índios, Negros e mestiços*, Petrópolis: Vozes, 1972.
- TINHORÃO, José Ramos. *Música Popular, um tema em debate*, Rio: Saga, 1966.

- TINHORÃO, José Ramos. *Os sons que vêm da rua*, São Paulo: Edições Tinhorão, 1976.
- ANDRADE, Mário de. *Pequena História da Música*, São Paulo: Martins, 1977.
- RANGEL, Lucio. *Sambistas & Chorões*, São Paulo: Francisco Alves, 1962.
- CALDAS, Waldenyr. *Música Sertaneja e Indústria Cultural*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
- MARTINS, José de Souza. "Música sertaneja: A Dissimulação na Linguagem dos humilhados", in: *Capitalismo e Tradicionalismo*, São Paulo: Pioneira, 1975.
- GOULART, José Alipio. *O Mascate no Brasil*, Rio: Conquista, 1967.
- VILAÇA, Marcos Vinícios. *Em torno da Sociologia do Caminhão*, Rio: Tempo Brasileiro, 1969.
- GAIARSA, José Angelo. *Tratado Geral sobre a Fofoca*, São Paulo: Summus Editorial, 1978.
- FREUD, Sigmund. *El Chiste y su Relacion con el Inconsciente*, Buenos Aires: Santiago Rueda Editor, 1952.
- RECTOR, Monica. *A Linguagem da Juventude*, Petrópolis: Vozes, 1975.
- ARAÚJO, Alceu Maynard. "Música", in: *Folclore Nacional*, vol. II, São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.
- ARAÚJO, Alceu Maynard. "Linguagem" e "Sabença", in: *Folclore Nacional*, vol. III, São Paulo, Edições Melhoramentos, 1967.
- SOUTO MAIOR, Mário. "O pãozeiro, agente de comunicação", in: *Em torno de uma possível etnografia do pão*, Recife: Edição Particular, 1971.

d) *Icônica*

- MACHADO, Clotilde de Carvalho. *O barro na arte popular brasileira*, Rio: Lídio Ferreira Artes Gráficas e Editora, 1977.
- MARTINS, Saul. *Arte e artesanato folclóricos*, Rio: MEC-FUNARTE, Cadernos de Folclore, n.º 10, 1976.
- SCHEUER, Herta Loel. *Estudo da Cerâmica Popular do Estado de São Paulo*, São Paulo: Secretaria de Cultura, 1976.
- VIDIGAL, Alba Carneiro. *Folclore em Campinas: Artesanato*, São Paulo: Secretaria da Cultura, 1978.

- BORBA Filho, Hermilo e Abelardo Rodrigues. *Cerâmica Popular do Nordeste*, Rio: MEC — Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, 1969.
- RABELLO, Sylvio. *Os artesãos do Padre Cícero*, Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1967.
- MIGUEZ, Renato. "Ceramistas Populares em Pernambuco", *Revista Brasileira de Folclore*, n.º 28, Rio: MEC-CBDF, 1970, pp. 228-258.
- MOTA, Mauro. *Votos e Ex-Votos*, Recife: Imprensa Universitária, 1968
- RIBEIRO, René e Roger Bastide. *Negros no Brasil: Religião, Medicina e Magia*, São Paulo: ECA-USP, 1971.
- ARAÚJO, Waldenir Caldeira de J. C. "Comida de Santo", in: *Comunicações à XI Reunião Brasileira de Antropologia*, Recife: Univ. Federal Rural de Pernambuco, 1978.
- MOTA, Mauro. *História em Rótulos de Cigarros*, Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1971.
- ARAÚJO, Alceu Maynard. "Artes Populares e Técnicas Tradicionais". in: *Folclore Nacional*, vol. III, São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- LIMA, Estácio de. *O mundo estranho dos cangaceiros*, Salvador: Editora Itapoã, 1965.
- SOUTO Maior, Mário. *Em torno de uma possível etnografia do pão*, Recife: Edição Particular, 1971.
- CASCUDO, Luis da Câmara. "Folclore da Alimentação", *Revista Brasileira de Folclore*, n.º 7, Rio: CDFB, 1963.
- CASCUDO, Luis da Câmara (org.). *Antologia da Alimentação no Brasil*, Rio: Livros Técnicos e Científicos, 1977.
- CASCUDO, Luis da Câmara. "Ornamentação" e "Jóias", in: *Civilização e Cultura*, vol. 1, Rio: José Olympio, 1973.
- CABRAL, Osvaldo. "A respeito dos corações e dos pães-por-deus", *Boletim da Comissão Catarinense de Folclore*, n.º 2, Florianópolis, 1949.
- BELTRÃO, Luiz e Luis da Câmara Cascudo. "O ex-voto como veículo jornalístico", *Comunicações & Problemas*, n.º 1, Recife: ICINFORM, 1965.
- PONTUAL, Roberto. "Notas sobre a Xilogravura Popular", *Revista de Cultura Vozes*, n.º 8, Petrópolis: Vozes, out/70.

- TOMA, Taeco e outros. "A moda em debate", *Revista de Cultura Vozes*, ano 66, n.º 3, Petrópolis: Vozes, abril/72.
- CASCUDO, Luis da Câmara. "O traje do vaqueiro", in: *Tradições Populares na Pecuária Nordestina*, Rio: Ministério da Agricultura, 1959.
- AZZI, Riolando. "Cruzes e Cruzeiros", "Oratórios", "Ermidas e Capelinhas" e "Santuários", in: *O Catolicismo Popular no Brasil*, Petrópolis: Vozes, 1978.
- GHIVELDER, Sueli e Frederico Mendes. "Viagem à Terra dos Mestres de Barro", *Revista Geográfica Universal*, n.º 45, Rio: Bloch, 1978.
- e) *Cinética*
- CARVALHO, Murilo e outros. *Artistas e Festas Populares*, São Paulo: Brasiliense, 1977.
- ARAÚJO, Alceu Maynard, "Festas e Bailados", in: *Folclore Nacional*, vol. I, São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- ARAÚJO, Alceu Maynard. "Danças", in: *Folclore Nacional*, vol. II, São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- BORBA Filho, Hermilo. *Espetáculos Populares do Nordeste*, São Paulo: Burity, 1966.
- BORBA Filho, Hermilo. *Apresentação do Bumba-Meu-Boi*, Recife: Paulo, Comp. Ed. Nacional, 1966.
- BORBA Filho, Hermilo. *Apresentação do Bumba-Meu-Boi*, Recife, Imprensa Universitária, 1966.
- QUEIROZ, Maria Isaura. *Sociologia e Folclore (A Dança de S. Gonçalo num povoado bahiano)*, Salvador: Progresso, 1958.
- QUEIROZ, Maria Isaura. *O Campesinato Brasileiro*, Petrópolis: Vozes, 1973.
- RABAÇAL, Alfredo João. *As Congadas no Brasil*, São Paulo: Secretaria de Cultura, 1976.
- BRANDÃO, Theo. *Folguedos Natalinos de Alagoas*, Maceió: Departamento Estadual de Cultura, 1961.
- BENJAMIM, Roberto. *Festa do Rosário de Pombal*, João Pessoa: Ed. Universitária, 1975.
- PIMENTEL, Altamar de Alencar. *O coco praieiro*, João Pessoa: Editora Universitária, 1978.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A folia de reis de Mossâmedes*, Rio: MEC-FUNARTE, Cadernos de Folclore, n.º 20, 1977.
- FERNANDES, José Loureiro. *Congadas paranaenses*, Rio: MEC-FUNARTE, Cadernos de Folclore, n.º 19, 1977.
- BENJAMIN, Roberto. *Congos da Paraíba*. Rio: MEC-FUNARTE, Cadernos de Folclore, n.º 18, 1977.
- LODY, Raul Giovanni. *Samba de Caboclo*, Rio: MEC-FUNARTE, Cadernos de Folclore, n.º 17, 1977.
- CASTRO, Zaide Maciel e Aracy do Prado Couto. *Folias de Reis*, Rio: MEC-FUNARTE, Cadernos de Folclore, n.º 16, 1977.
- LODY, Raul Giovanni. *Pano da costa*, Rio: MEC-FUNARTE, Cadernos de Folclore, n.º 15, 1977.
- DANTAS, Beatriz G. *Chegança*, Rio: MEC-FUNARTE, Cadernos de Folclore, n.º 14, 1976.
- NEVES, Guilherme Santos. *Ticumbi*, Rio: MEC-FUNARTE, Cadernos de Folclore, n.º 12, 1976.
- BASTIDE, Roger. *O candomblé da Bahia*, 3.^a ed., São Paulo: Ed. Nacional, 1978.
- DANTAS, Beatriz G. *Dança de São Gonçalo*, Rio: MEC-FUNARTE, Cadernos de Folclore, n.º 9, 1976.
- LODY, Raul Giovanni. *Afoxé*, Rio: MEC-FUNARTE, Cadernos de Folclore, n.º 7, 1976.
- CARNEIRO, Édison. *Capoeira*, Rio: MEC-FUNARTE, Cadernos de Folclore, n.º 1, 1977.
- DANTAS, Beatriz G. *Taieira*, Rio: MEC-FUNARTE, Cadernos de Folclore, n.º 4, 1976.
- DANTAS, Beatriz G. *A Taieira de Sergipe*, Petrópolis: Vozes, 1972.
- ENEIDA. *História do Carnaval Carioca*, Rio: Civ. Brasileira, 1958.
- DUARTE, Ruy. *História Social do Frevo*, Rio: Leitura, s/d.
- OLIVEIRA, Waldemar de. *Frevo, Capoeira e Passo*, Recife: Comp. Ed. de Pernambuco, 1971.
- LIMEIRA, Eudenise de Albuquerque. *A Comunicação Gestual — Análise Semiótica das danças folclóricas nordestinas*, Rio: Ed. Rio, 1977.
- NASCIMENTO, Haydée. *Aspectos folclóricos do carnaval de Santana de Parnaíba*, São Paulo: Secretaria de Cultura, 1977.

- FERNANDES, Florestan. "Jogos Infantis", in: *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo*, São Paulo: Anhambi, 1961.
- NETO, Soffiati. *O jogo das bolinhas*, Rio: MEC-FUNARTE, Cadernos de Folclore, n.º 21, 1977.
- PACHECO, Renato José Costa. *Antologia do Jogo de Bicho*, Rio: Org. Simões Ed., 1957.
- FERNANDES, Mário do Carmo L. de Oliveira. *Futebol — fenômeno lingüístico*, Rio: Documentário, 1974.
- VINNAI, Gerard. *El fútbol como ideologia*, México: Siglo XXI, 1974.
- DAMASCENO, Athos. *Palco, Salão e Picadeiro*, Porto Alegre: Globo, 1956.
- SEYSSEL, Waldemar. *Arrelia e o Circo*, São Paulo: Melhoramentos, 1977.
- CEDRAN, Lourdes, (org.). *O circo*, São Paulo: Paço das Artes, 1978.
- MOURA, Carlos Eugênio Marcondes. *Notas para a História das Artes do Espetáculo na Província de São Paulo*, São Paulo: Conselho Estadual de Artes e Ciências Humanas, 1978.
- REAL, Katarina. *O folclore no carnaval do Recife*, Rio: MEC-CDFB, 1967.
- JÓRIO, Amaury e Hiram Araújo. *Escolas de Samba em Desfile*, São Paulo: Edição Particular, 1969.
- GOLDWASSER, Maria Julia. *O Palácio do Samba*, Rio: Zahar, 1975.
- LEOPOLDI, José Savio. *Escola de samba, ritual e sociedade*, Petrópolis: Vozes, 1978.
- MATTA, Roberto da. "O Carnaval como um rito de passagem", in: *Ensaio de Antropologia Estrutural*, Petrópolis: Vozes, 1973.
- VAN GENNEP, Arnold. *Os ritos de passagem*, Petrópolis: Vozes, 1978.
- CASCUDO, Luis da Câmara. *A Vaquejada Nordestina*, Recife: IJNPS, 1969.
- AZZI, Riolando. "Romarias" e "Procissões", in: *O Catolicismo Popular no Brasil*, Petrópolis: Vozes, 1978.
- FERNANDES, Gonçalves. *Região, Crença & Atitude*, Recife: IJNPS, 1963.
- JARDIM, Mara Públio de S. V. *Aspectos folclóricos da Semana Santa em Macatuba*, São Paulo: Conselho Estadual de Artes e Ciências Humanas, 1977.

- ALVES, Velho, Yvonne Maggie. *Guerra de Orixá*, Rio: Zahar, 1975.
- CARNEIRO, Edison. *Candomblés da Bahia*, Rio: Civ. Brasileira, 1977.
- MATTA, Roberto. "Carnavais, paradas e procissões", *Religião e Sociedade*, n.º 1, São Paulo, 1977.
- LUZ, Marco Aurélio e Georges Lapassade. *O segredo da macumba*, Rio: Paz e Terra, 1972.
- CNBB — Leste 1. *Cultos Afro-Brasileiros*, São Paulo: Paulinas, 1974.
- SOUTO MAIOR, Mário. *A morte na boca do povo*, Rio: São José, 1974.
- WILLEMS, Emílio. *Uma vila brasileira*, São Paulo: Difel, 1961.
- CANDIDO, Antônio. *Os parceiros do Rio Bonito*, São Paulo: Duas Cidades, 1971.
- BARRIGUELLI, José Claudio. "O teatro popular rural: o circo teatro". *Debate e crítica*, n.º 3, São Paulo: Hucitec, 1974.
- CALDEIRA, Clovis. *Mutirão*, São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1956.
- CASCUDO, Luis da Câmara. *História dos nossos gestos*, São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- STOFFELS, Marie. Chislaine. *Os mendigos na Cidade de São Paulo*, Rio: Paz e Terra, 1977.
- NUNES, Guida. *Catumbi, rebelião de um povo traído*, Petrópolis: Vozes, 1978.
- WEFFORT, Francisco. *O populismo na política brasileira*, Rio: Paz e Terra, 1978.
- MOISÉS, José Alvaro. *Greve de massa e crise política*, São Paulo: Polis, 1978.
- FAUSTO, Boris. *Trabalho Urbano e Conflito Social*, São Paulo: Difel, 1976.
- BEIGUELMAN, Paula. *Os companheiros de São Paulo*, São Paulo: Símbolo, 1977.
- PERLMAN, Janice. *O mito da marginalidade (favelas e política no Rio de Janeiro)* Rio: Paz e Terra, 1977.
- ORTIZ, Renato. *A morte branca do feiticeiro negro*, Petrópolis: Vozes, 1978.
- ALVES, Rubem. *Protestantismo e repressão*, São Paulo: Ática, 1978.

QUEIROZ, Maria Isaura P. "Tambaú, cidade dos milagres", in: *Cultura, sociedade rural, sociedade urbana no Brasil*, Rio: LTC, 1978.

f) *Crítica da Folkcomunicação*

MARQUES de Melo, José (org.). *Comunicação/Incomunicação no Brasil*, São Paulo: Loyola, 1976.

PAOLI, Maria Célia Pinheiro Machado. *Desenvolvimento e Marginalidade*, São Paulo: Pioneira, 1974.

BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular*, 4.^a ed., Petrópolis: Vozes, 1978.

BOSI, Ecléa. "Problemas ligados à cultura das classes pobres", *Encontros com a Civilização Brasileira*, n.º 3, Set./1978.

FERNANDES, Florestan. *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo*, São Paulo: Anambi, 1961 (reedição anunciada pela Ed. Vozes).

FERNANDES, Florestan. *O folclore em questão*, São Paulo: Hucitec, 1978.

CARNEIRO, Edison. *Dinâmica do Folclore*, Rio: Civilização Brasileira, 1965.

LEITE, Sebastião Uchoa. "Cultura popular: esboço de uma resenha crítica", *Revista Civilização Brasileira*, n.º 4, Rio, set./1965.

MAURÍCIO, Ivan e outros. *Arte popular e dominação*, Recife: Ed. Alternativa, 1978.

ESTEVAM, Carlos. *A questão da cultura popular*, Rio: Tempo Brasileiro, 1963.

GULLAR, Ferreira. *Cultura posta em questão*, Rio: Civ. Bras., 1965.

FACÓ, Rui. *Cangaceiros e Fanáticos*, Rio: Civilização Brasileira, 1963.

SHIERLEY, Robert. *O fim de uma tradição*, São Paulo: Perspectiva, 1977.

PESSOA DE MORAES. *Tradição e transformação do Brasil*, Rio: Leitura, 1969.

V — *Sistemas Brasileiros de Comunicação: perspectivas*

SCHRAMM, Wilbur e outros. *Comunicação na era espacial*, Rio: FGV, 1969.

- MATTA, Fernando Reyes, ed. *La información en el nuevo orden internacional*, México: ILET, 1977.
- MATTELART, Armand. *Agresión desde el espacio* (Cultura y napalm en la era de los satélites), Buenos Aires: Siglo XXI, 1973.
- MATTELART, Armand. *As multinacionais da cultura*, Rio: Civilização Brasileira, 1975.
- MATTELART, Armand. *Multinacionais e sistemas de comunicação*, São Paulo: Liv. Ed. Ciências Humanas, 1978.
- IANNI, Octavio. *Imperialismo e cultura*, Petrópolis: Vozes, 1976.
- KAPLÚN, Mario e outros. *Radio y TV en America Latina*, Quito: CIESPAL, s/d.
- SCHILLER, Herbert. *O império norte-americano das comunicações*, Petrópolis: Vozes, 1976.
- AMARAL Vieira, R. A. *Comunicação de massa: o impasse brasileiro*, Rio: Forense Universitária, 1978.
- SOUZA Barros. *Arte, folclore e subdesenvolvimento*, Rio: Civilização Brasileira, 1977.
- HELLMAN, Hal. *Os transportes do mundo no futuro*, São Paulo: Cultrix, 1977.
- AZEVEDO, Murillo de. *Transportes sem rumo*, Rio: Civilização Brasileira, 1964.
- CHACON, Alfredo, ed. *Cultura y dependencia*, Caracas: Monte Avila, 1975.
- FURTADO, Celso. *Criatividade e dependência na civilização industrial*, Rio: Paz e Terra, 1978.

COMUNICAÇÃO COMPARADA

WILSON BUENO

INTRODUÇÃO

A disciplina de *Comunicação Comparada* integra o conjunto das matérias de fundamentação específica previsto pelo novo currículo dos cursos de Comunicação Social e, portanto, deve, num primeiro nível, ser analisada sob este prisma. A fragmentação do currículo mínimo em segmentos ou áreas, embora possa atender a objetivos eminentemente didáticos, implica (ou tem implicado), quase sempre, numa divisão que não é simplesmente formal. Ela responde, invariavelmente, por uma série de outras divisões tais como a qualificação do corpo docente que se supõe habilitado para trabalhar em cada uma das áreas e mesmo pela amplitude da articulação das disciplinas entre si. Em termos práticos, costuma-se distribuir áreas consideradas específicas por departamentos específicos, o que acarreta, frequentemente, uma particularização da análise do processo da comunicação que, a meu ver, deva ter características globalizantes.

O fato se reveste de fundamental importância porque acredito que a articulação das disciplinas deve ser tentada segundo critérios diferentes dos que, provavelmente, orientaram a divisão dos conteúdos pela Comissão que elaborou o currículo. Assim, a disciplina de *Comunicação Comparada* não deve, necessariamente, ter restrita a sua gama de associações possíveis ao conjunto das disciplinas de fundamentação específica. Isso evitaria que o desenvolvimento dos

conteúdos que ela pode englobar e a discussão que eles possam gerar se distanciem da perspectiva de análise da realidade profissional, por exemplo, que, segundo a disposição curricular oficialmente apresentada, está incluída no conjunto das matérias de natureza profissional. Cada disciplina, a meu ver, deve ter uma vinculação com a própria filosofia do curso de Comunicação Social e, de maneira nenhuma, pode ser planejada como um aspecto dissociado do debate geral do curso. Segundo o meu ponto de vista, nada impede que se encaminhem trabalhos e discussões junto à disciplina de *Comunicação Comparada* que prestigiem aspectos, por exemplo, da legislação da Comunicação Social. Nada impede, ainda, que o enfoque na análise de sistemas de comunicação a serem comparados prestigie o instrumental de áreas como a Antropologia, e que, portanto, articule a disciplina de *Comunicação Comparada* com as de Antropologia Cultural e a de Cultura Brasileira.

O que interessa discutir é qual a contribuição desta disciplina ao desenvolvimento do curso como um todo e aqui, acredito, possa haver encaminhamentos distintos. Particularmente, julgo que a disciplina de *Comunicação Comparada* não pressupõe uma ampliação dos cursos tradicionais de Jornalismo Comparado porque estes já se mostraram insuficientes e precários para responder às expectativas e necessidades de discussão sobre a imprensa no mundo subdesenvolvido. Fica eliminada, portanto, a hipótese de se reportar ao curso tradicional de Jornalismo Comparado para buscar elementos que componham a nova disciplina. *Comunicação Comparada* deve, prioritariamente, assumir uma natureza teórica e prestigiar o estudo, a análise e o debate de problemas mais amplos que os da simples confrontação da distribuição quantitativa de temas pelos diversos jornais. Face às particularidades dos sistemas de comunicação no Brasil que, na verdade, não passam de reflexos de sistemas maiores organizados internacionalmente, deve-se tentar uma discussão que dê prioridade à análise de relações conceituais básicas como a de comunicação e sociedade, comunicação e poder, comunicação e cultura e comunicação e participação.

A comparação subjacente a esta discussão localiza-se, portanto, num nível evidentemente diverso do que, muitas vezes, pautou o encaminhamento dos cursos de Jornalismo Comparado. Quando se toma as relações enunciadas acima, deve-se ter em mira não apenas buscar as diferenças (essa era a realidade implícita na aplicação de métodos como o de Jacques Kayser e o de Violette Morin) mas também aspectos que unam realidades aparentemente diferentes. A meu ver, já não se trata aqui de comparar simplesmente um jornal do sul do país com outro do Nordeste para descobrir diferenças no

tratamento quantitativo da mensagem, mas de se colocar em debate a situação da própria imprensa num país subdesenvolvido. Esta discussão, por ser mais abrangente, traz à baila o problema da dependência informacional do mundo subdesenvolvido em relação aos chamados países hegemônicos e permite o esboço de analogias entre os diferentes sistemas de imprensa na sociedade capitalista. O objeto de estudo deixa de ser simplesmente o jornal como produto, como meio impresso, para ser a própria conceituação do sistema de imprensa como um dos elementos do aparato ideológico de que dispõem certos grupos da sociedade para preservar seus interesses e privilégios. A análise passa de eminentemente temática e particularizante a estrutural ou conceitual e incorpora fatores sócio-culturais, econômicos e políticos, possibilitando o dimensionamento do problema em seus aspectos mais gerais. Neste contexto, textos como os de Eliseo Veron, Mattelart, Pasquali, Octávio Ianni se mostrarão mais úteis do que alguns manuais de técnicas de pesquisa do CIESPAL.

CONCEITUAÇÃO CRÍTICA

A disciplina de *Comunicação Comparada*, assim como toda e qualquer disciplina do curso de Comunicação Social, deve, num certo nível, assumir uma postura crítica, o que implica na própria visão de um ensino universitário crítico. Esta postura, é evidente, deve refletir o compromisso do professor e do estudioso com a realidade do seu país e partir da consideração da problemática da comunicação social, segundo os seus aspectos mais gerais. São premissas básicas: 1) as manifestações concretas da comunicação social na sociedade capitalista (jornal, livro, revista, rádio, televisão, sistema de ensino) se constituem na própria ideologia desta mesma sociedade ou, como explica Octávio Ianni, "... a cultura do capitalismo aparece na fábrica, no governo, no exército, na igreja, no banco, na escola, no cinema, no teatro, no jornal, na televisão e outros núcleos de produção material e espiritual. Ocorre que a cultura capitalista é, em ampla medida, a ideologia do conjunto do sistema. Enquanto ideologia, ela reúne, organiza e desenvolve os ideais, valores, princípios e doutrinas que indicam as condições, os limites e as direções do pensamento e do comportamento das pessoas, grupos e classes sociais".¹ Em outros termos, a produção intelectual é apenas uma das modalidades possíveis da produção de mercadorias no sistema capitalista; 2) a comunicação social no mundo subdesenvolvido articula-se com o sistema de produção central sediado nos países hegemônicos e dele depende. A importação e a difusão de conteúdos

1. *Imperialismo e Cultura*. Petrópolis, Vozes, 1976, pp. 25-26.

alienígenas pelos meios de comunicação, a internacionalização das mensagens, a valorização de aspectos como a eficácia, a competitividade, a neutralidade afetiva, o espírito prático são apenas desdobramentos desta articulação e desta dependência; 3) os países do mundo subdesenvolvido repetem, em sua organização interna, o esquema geral que caracteriza o sistema mundial de comunicação como um todo e apresentam e aprofundam diferenças entre Estados e regiões, entre classes, estratos sociais e subculturais (citadina e caipira, por exemplo); 4) os detentores dos meios de comunicação social no mundo subdesenvolvido vinculam-se, estreitamente, no plano econômico, político e ideológico aos trustes internacionais do saber ou compõem a elite do poder ou estão a seu serviço; 5) não é possível pensar-se na utilização dos meios de comunicação social como agentes de desenvolvimento sem atentar para os enunciados referidos acima. Os meios de comunicação social estão programados para preservar o status quo e somente uma mudança estrutural na sociedade permitirá a sua integração num processo de efetivo desenvolvimento.

A disciplina deve, obrigatoriamente, conceituar criticamente as relações entre comunicação e sociedade, comunicação e participação, comunicação e poder e comunicações e cultura nacional, inspirada na noção de ideologia. A própria idéia de desenvolvimento deve merecer uma abordagem crítica na medida em que flui da consideração destas relações teóricas.

FUNÇÃO DENTRO DO CURRÍCULO

A disciplina de *Comunicação Comparada* fica reservada a função de sistematizar as conceituações gerais nas quais se funda a própria teoria da comunicação aplicada à discussão da sociedade latino-americana e brasileira, em particular. É através dela que se propõe a análise da vinculação entre *mass media* e sociedade e entre *mass media* e desenvolvimento, garantindo-se, portanto, a articulação entre o plano teórico e o da observação da realidade empírica.

A disciplina deve ter uma proposta de discussão aberta sobre aspectos vitais da comunicação social na sociedade contemporânea mas centrar sua atenção no equacionamento dos problemas com que se defronta o mundo subdesenvolvido.

A comparação entre sistemas de comunicação não deve reforçar as diferenças entre países hegemônicos e países dependentes como se elas representassem níveis de desenvolvimento mas atentar para o fato de que as diferenças se justificam pela própria configuração

do sistema internacional de comunicações. Isto significa que não se deve aplicar o modelo dualista de interpretação à análise comparativa dos sistemas de comunicação social, para evitar que se legitimem, inclusive, as próprias diferenças.

A disciplina terá, portanto, uma função formativa e contribuirá para compor o referencial teórico-crítico ao qual a investigação de aspectos específicos associados aos conteúdos de outras disciplinas deve sempre se reportar.

CONTEÚDO PROPOSTO

1. Conceitos básicos em Comunicação Comparada
 - 1.1. Comunicação e ideologia
 - 1.2. Comunicação e poder
 - 1.3. Comunicação e sociedade
 - 1.4. Comunicação e cultura nacional
2. Comunicação e desenvolvimento
 - 2.1. O problema das comunicações no mundo subdesenvolvido
 - 2.1.1. A dependência informacional da imprensa latino-americana
 - 2.1.2. O império norte-americano das comunicações
 - 2.1.3. As multinacionais e o universo das comunicações
 - 2.1.4. Comunicação e participação popular
 - 2.2. Comunicação e o processo de mudança
 - 2.2.1. A função político-social do comunicador
 - 2.2.2. O comunicador como agente de mudança
 - 2.2.3. A comunicação como prática libertária
 - 2.3. Comunicação social e controle
 - 2.3.1. A comunicação e os sistemas de poder
 - 2.3.2. A comunicação e a difusão de padrões culturais
 - 2.3.3. A comunicação e o processo de massificação
 - 2.3.4. Comunicação como ideologia da classe dominante
 - 2.3.5. Os mecanismos de controle do fluxo de informações

BIBLIOGRAFIA

- RAGDIKIAN, Ben H. *Máquinas de informar*. Rio, Civilização Brasileira, 1973.
- COMUNICACIÓN Y Cultura. Buenos Aires, Editorial Galerna.
- GERBNER, George. *Mass media policies in changing cultures*. New York, USA, John Wiley & Sons, 1977.
- IANNI, Octávio. *Imperialismo e cultura*. Petrópolis, Vozes, 1976.
- MACHADO, J. A. Pinheiro. *Opinião x Censura*. Porto Alegre, L&PM Editores, 1978.
- MATTELART, Armand. *La comunicación en el proceso de liberación*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 1973.
- MATTELART, Armand & Dorfman, Ariel. *Para leer al Pato Donald*. 3.^a ed., Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 1972.
- MATTELART, Armand. *As multinacionais da cultura*. Rio, Civilização Brasileira, 1973.
- MATTELART, Armand e outros. *Ideologia y medios de comunicación*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1973.
- MORTENSEN, C. David & Sereno, Kenneth K. *Advances in communication research*. New York, USA, Harper & Row Publishers, 1973 (capítulo sobre classe social e comunicação, pp. 361-417).
- PASQUALI, Antonio. *Sociologia e Comunicação*. Petrópolis, Vozes, 1973.
- SCHILLER, Herbert. *O império norte-americano das comunicações*. Petrópolis, Vozes, 1976.
- SCHRAMM, Wilbur. *Comunicação de massa e desenvolvimento*. Rio, Bloch, 1970.
- SCHRAMM, Wilbur e outros. *Handbook of communication*. Chicago, USA, Rand McNally College Publishing Company, 1973.
- SCHRAMM, Wilbur & Lerner, Daniel. *Comunicação e mudança nos países em desenvolvimento*. São Paulo, Melhoramentos, 1973.
- SERVAN-SCHREIBER, Jean Louis. *O poder da informação*. Publicações Europa-América, 1974.
- TAUFIC, Camilo. *Periodismo y lucha de classes*. Madrid, Akal Editor, 1976.

- TEBBEL, John William. *Os meios de comunicação nos Estados Unidos*. São Paulo, Cultrix, 1978.
- UNESCO. *Mass media in the developing countries: a UNESCO report to the United Nations*. Paris, UNESCO, 1961.
- VERON, Eliseo. *Ideologia, estrutura e comunicação*. São Paulo, Cultrix, 1970.
- VERON, Eliseo. *Lenguage y comunicación social*. Buenos Aires, Nueva Vision, 1971.

ESTÉTICA E COMUNICAÇÃO DE MASSA

ANAMARIA FADUL

1. CONCEITUAÇÃO CRÍTICA DA DISCIPLINA

1.1. A Filosofia e o Ensino da Comunicação

Antes de qualquer consideração sobre as possíveis abordagens da disciplina “Estética e comunicação de massa”, seria necessário colocar uma questão que, aparentemente não incluída em nosso trabalho, revela-se essencial, na medida em que é o fundamento de tudo o que se poderia dizer sobre o significado crítico dessa disciplina. Qual a função, atualmente, da filosofia na sociedade e na educação?

Sem entrar nos detalhes de uma análise histórica, poderíamos dizer que, a filosofia hoje, se comparada com seu passado, perdeu completamente sua função. No passado, ela representava, no mínimo, prestígio, erudição. Ela fazia parte da educação tradicional. Atualmente, seu papel na educação vai se tornando cada vez mais abstrato, na medida em que ele se reduz a uma simples sobrevivência da filosofia como disciplina acadêmica na Universidade. A crise do ensino da filosofia revela-se, claramente, a partir do momento em que a esse ensino não corresponde nenhuma realidade exterior, isto é, não existe a possibilidade de uma prática específica. Ela se trans-

forma em puro diletantismo, em uma atividade essencialmente reflexiva.

Essa crise da filosofia é quase geral, e poderíamos mesmo dizer que ela está ligada por um lado ao desenvolvimento do capitalismo, considerado em seu estágio atual como capitalismo monopolista de estado. Pois, como vai dizer Christine Buci-Glucksmann ("Gramsci y el estado", 1978), "a burguesia monopolista não tem já necessidade de um aparato filosófico que se converteu em excessivamente contraditório (ruptura para a "esquerda" dos estudantes e docentes), e inadequado para a fase atual de dominação/direção de classe. Resultado: os ataques políticos contra a filosofia, cada vez mais ameaçada (da mesma forma que a história, etc.) pelas diferentes "reformas" em curso, a desqualificação, o desemprego potencial dos estudantes (e inclusive dos docentes). Tudo isso, no momento em que a filosofia, renovando-se, poderia ser o elemento útil para a assimilação crítica e teórica das diversas práticas teóricas e científicas". Por outro lado, como uma conseqüência desse desenvolvimento, essa crise poderia ser relacionada com a crescente especialização do conhecimento. A Universidade atualmente tem como função, segundo L. Goldmann (*A criação cultural da sociedade moderna*, 1972), a formação de especialistas analfabetos. Nessas condições, quando se percebe o predomínio do estilo técnico de vida, resta muito pouco espaço para um tipo de conhecimento, que se revela inútil como técnica de domínio de vida.

Ora, a ênfase na especialização tem se revelado uma constante no ensino atual e se traduz numa ideologia da profissionalização. O ensino superior no Brasil, desde seu início, como vai mostrar F. Fernandes (*Universidade brasileira: Reforma ou Revolução*, 1975), está intimamente ligado à necessidade de fornecer os quadros que a sociedade necessita em seu desenvolvimento. Nesse sentido, o projeto de modernização do ensino secundário, objetivado através da Lei 5.692/71, que fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1.º e 2.º graus, ao colocar como um dos objetivos gerais do ensino a "qualificação para o trabalho", implica na supressão de disciplinas como Filosofia, História, Sociologia e outras, substituídas por disciplinas mais adequadas a essa orientação cada vez mais especializada e profissionalizante, como é o caso da disciplina Estudos Sociais. Essa reforma tem como reflexo na Universidade a transformação dos cursos de filosofia em cursos para diletantes, uma vez que desvinculados de qualquer prática docente. A filosofia foi dessa forma reduzida a uma simples disciplina acadêmica.

Diante dessa situação, cabe, portanto, uma outra pergunta: por que a filosofia num curso para indivíduos que não irão seguir cursos de filosofia?

Mesmo dentro de uma visão tradicional, é possível estabelecer um projeto de refundação da filosofia. Ela adquire seu verdadeiro significado, exatamente quando se percebe, através do desenvolvimento das diferentes ciências, não ter restado quase nada à filosofia. Pois, como diz Merleau-Ponty ("Partout et nulle part", 1960), se ela não ocupa mais o centro de toda reflexão científica, por outro lado, podemos dizer que ela está em todo lugar em que há lugar. Ela aparece na literatura, no teatro, nos jornais, na vida de cada um. A vida nunca se fez tão filosófica como agora, nunca se questionou tanto o significado da existência do homem. Por outro lado, o sistema, que no passado era um elemento importante, revela-se um aspecto secundário e até mesmo dispensável da filosofia. Ela não é mais prisioneira do sistema.

A possibilidade de se pensar uma nova prática filosófica nas Escolas de Comunicação, está intimamente ligada ao papel atribuído à filosofia na prática política. A filosofia, passa a ser entendida como uma luta cultural e não simplesmente como o resultado de uma atividade pensante que possibilite a descoberta de verdades originais. Como vai dizer Gramsci ("Concepção dialética da história", 1978), "criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas "originais"; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, "socializá-las" por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato "filosófico" bem mais importante e "original" do que a descoberta, por parte de um "gênio filosófico", de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais". O trabalho filosófico, nessas condições, não pode mais ser entendido apenas como "elaboração 'individual' de conceitos sistematicamente coerentes, mas além disso, e sobretudo, como luta cultural para transformar a 'mentalidade' popular e divulgar as inovações filosóficas que se revelem 'historicamente verdadeiras', na medida em que se tornem concretamente, isto é, histórica e socialmente universais" (Gramsci, ob. cit).

Essa concepção da filosofia deve levar necessariamente à uma reformulação de seu ensino, já que para Gramsci (ob. cit.), ela tem um importante papel na construção de uma nova cultura. O ensino da filosofia tem que ser "dedicado não a informar historicamente o

discente sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas para formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural” (ob. cit.). Para se alcançar esse objetivo, “é necessário partir do que o discente já conhece, da sua experiência filosófica (após tê-lo demonstrado que ele tem uma tal experiência, que ele é um ‘filósofo’ sem o saber). E, já que se pressupõe uma certa média intelectual e cultural nos discentes, que provavelmente não tiveram ainda senão informações soltas e fragmentárias, carecendo de toda preparação metodológica e crítica, não é possível deixar de partir do ‘senso comum’, em primeiro lugar, da religião, secundariamente, e — só em uma terceira etapa — dos sistemas filosóficos elaborados pelos grupos intelectuais tradicionais” (ob. cit.).

A necessidade do ensino da filosofia no curso de comunicação apresenta-se claramente, quando se percebe que, frente ao rápido desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação, ela pode representar um importante instrumento de análise da cultura contemporânea. Um dos sintomas dessa situação pode ser detectado, quando se percebe a importância que os trabalhos realizados por Adorno e Horkheimer sobre a “indústria cultural” vão adquirir nos estudos da comunicação. A análise do poder, da dominação, da ideologia, é feita através de uma das mais importantes determinações da cultura no século XX, que é sua veiculação através dos meios eletrônicos. Por outro lado, há a constatação de que a cultura veiculada pelos meios de comunicação de massa, vai adquirindo um privilégio, em detrimento de outras formas tradicionais, como é o caso da escola. Em sua análise dos aparelhos ideológicos do estado, Althusser (“Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado”, 1977) vai considerar a escola como o principal instrumento ideológico de dominação. Entretanto, no caso dos países subdesenvolvidos, onde a grande maioria da população não tem acesso à escola, onde a educação formal não tem o mesmo significado que nos países desenvolvidos, talvez os meios de comunicação representem um dos mais importantes Aparelhos Ideológicos do Estado.

A filosofia, considerada nessa perspectiva, deve e poderia ajudar os alunos a tomarem consciência das questões fundamentais referentes à problemática da cultura e da comunicação na atualidade, ao mesmo tempo que fornecer alternativas aos problemas colocados, esclarecendo noções ambíguas, e buscando na história da filosofia aqueles conceitos que permitem o elucidamento das questões colocadas pelos alunos. Ela deve permitir ao estudante de comunicação ver mais claro em sua própria situação de intelectual brasileiro, mais especificamente como um profissional envolvido com a comunicação

no Brasil no século XX. Portanto, poderíamos dizer que existem infinitas possibilidades de pesquisa num curso de filosofia, centrado sobre as questões que os alunos, como estudantes de comunicação, podem efetivamente colocar.

1.2. Filosofia e Estética

A Estética na atualidade, devido à complexidade dos problemas surgidos no domínio da cultura e da arte, vai adquirindo no campo da filosofia um certo privilégio, em detrimento de outras disciplinas, como a Lógica, a Ontologia, a História da Filosofia, etc. Esse privilégio, para alguns filósofos, está ligado à concepção da sociedade de massa, como uma sociedade totalitária, que incorpora todas as formas de protesto e de recusa. Somente a arte poderia ser considerada como uma forma de negação do real. Essa concepção está implícita na visão da "teoria crítica da cultura", tal como ela foi concebida pelos filósofos da Escola de Frankfurt. Marcuse, por exemplo, embora aceite que essa concepção possa ser considerada romântica, não vê nenhuma outra forma de recusa na sociedade unidimensional (ou sociedade sem oposição).

Entretanto, isso não significa que essa disciplina deva ser considerada como uma instância separada dos outros domínios do conhecimento, como a política, a economia, a história. Em nenhum momento, poderíamos aceitar uma análise dita neutra da arte e da cultura, pois nesse caso ela vai oferecer instrumentos práticos de dominação a determinados grupos políticos. Quando se tenta fazer uma filosofia pura, o que na realidade se faz é ideologia. A atividade filosófica não pode ser entendida simplesmente como atividade pensante. Nesse sentido, a estética, da mesma forma que a filosofia, não pode ser separada da política. Ela é política.

1.3. Estética e Comunicação de Massa

A partir do que já foi dito, a disciplina "Estética e comunicação de massa" não poderia ser analisada simplesmente de um ponto de vista da história e da teoria da arte. Ela só poderia cumprir com sua função, de fornecer aos alunos de comunicação uma visão crítica das concepções vigentes da cultura e da arte de massa, se enfocada através da história da cultura. Porque, quando se fala na relação *estética e comunicação de massa*, estamos pensando, não numa análise de qualquer manifestação artística, mas especialmente daquelas ligadas às novas formas de arte veiculadas pelos novos meios eletrônicos. Ela tem que estar intimamente ligada ao esforço de compre-

ensão da sensibilidade das massas. Em nenhum momento, ela poderia ser considerada como uma teoria que se proponha a analisar a arte e a cultura do lado da classe dominante. Ela deve ser vista a partir da única experiência artística válida no momento, aquela dos dominados, aquela das classes subalternas, uma vez que a experiência artística da classe dominante sempre foi o centro de toda reflexão filosófica.

É impossível, portanto, desenvolver essa disciplina a partir de um conceito de especialização, pois hoje o que se exige de uma teoria é que ela possa representar a superação dos limites estanques do saber. A compartimentalização e fragmentação do estudo da filosofia levaria necessariamente a atribuir a essa disciplina um caráter abstrato e idealista, e conseqüentemente, apolítico. A proposta de uma dialetização do saber representa uma tentativa de vencer as divisões tradicionais, a ideologia do saber fechado, da especialização, essa espécie de divisão social do trabalho intelectual, que permanece ainda no campo da filosofia e no campo do conhecimento em geral.

Dentro dessa perspectiva, uma abordagem crítica da estética e comunicação de massa deve implicar na superação da temática da estética tradicional, que até aqui havia se preocupado com uma única forma de arte, a arte de elite, ou como diz M. Thévoz ("L'art brut", 1975), a arte cultural. Não se poderia propor uma nova abordagem da arte, que não levasse em consideração os fenômenos introduzidos pelas inovações tecnológicas no campo da comunicação e também na própria estrutura social. A participação cada vez maior das massas na vida econômica, política e social, deveria corresponder necessariamente novas formas de arte.

O surgimento de novas formas de reprodução mecânica do real, como a fotografia, o cinema, a televisão, ao mesmo tempo que significa o surgimento de novas formas de arte, implica em uma mudança das formas de percepção da obra de arte por parte das massas. Essas novas artes exigem uma reformulação do conceito tradicional de arte. Nesse sentido, poderíamos dizer que o cinema foi a arte que realmente marcou o século XX, pois como vai dizer Hauser ("Historia social de la literatura y el arte", 1968), a arte nesse século tem que ser vista sob o signo do cinema. A revolução estética por ele anunciada, e que de certa forma continua com a introdução da televisão, ainda não deu todos os seus frutos, no sentido de que não se percebeu ainda o aspecto verdadeiramente demolidor que essa arte vai trazer para o domínio da história e da teoria da arte tradicional.

Se por um lado, a constatação das profundas mudanças culturais ocorridas em nosso século não pode nos levar a uma posição saudosista da cultura do passado, idealizando-a, uma vez que as manifestações consideradas artísticas no passado sempre foram o privilégio de uma elite, por outro lado, temos que questionar um aspecto fundamental da cultura de massa contemporânea. Não tem muito sentido falar de democratização cultural introduzida pela cultura de massa, enquanto persistirem as desigualdades econômicas e sociais. A defesa intransigente que encontramos em muitos teóricos da cultura e da arte de massa, frente à cultura e à arte de elite, se desvinculada de uma análise ideológica, pode ser o reflexo de uma posição neo-conservadora. Como diz Marcuse ("Ideologia da sociedade industrial", 1968), à uma teoria da dominação democrática, deveria corresponder uma estética democrática (por dominação democrática, Marcuse entende a forma de dominação suave, agradável e que não é sentida como tal). Falar, portanto, de democratização da cultura e da arte é prematuro, uma vez que ela possibilitaria estabelecer a igualdade de oportunidades culturais, preservando a dominação.

Embora negando a validade dessa estética pseudodemocrática, ou neo-conservadora, não podemos deixar de pensar que é a partir dessas mudanças fundamentais nas formas de produção e consumo da arte que somos levados a postular a necessidade de uma reformulação da estética tradicional. Essa necessidade fica bastante clara, quando percebemos que, "a revolução das condições de produção na superestrutura inutilizou a estética tradicional, desfigurou totalmente suas categorias fundamentais e destruiu suas 'normas'. As teorias do conhecimento, nas quais se baseava, resultam antiquadas, pois nos meios eletrônicos aparece uma relação sujeito-objeto radicalmente mudada, que se subtrai aos velhos conceitos críticos. Faz tempo que resultava anacrônico o conceito de obra de arte acabada. A já larga discussão sobre a morte da arte é um círculo vicioso enquanto não submetta a exame os conceitos estéticos em que se baseia e enquanto opere com uns critérios que já não correspondem ao estado das forças produtivas" (Enzensberger, "Elementos para uma teoria de los medios de comunicación, 1974). A proposta, portanto, de uma estética geral dos meios é a consequência dessa crítica da estética tradicional. Porque essa situação pode ser verificada nas diferentes disciplinas tradicionais da arte, "cujos desenvolvimentos seguem sendo incompreensíveis, se se pretende deduzi-las a partir de sua própria pré-história. A utilidade ou inutilidade dessas disciplinas só podem ser julgadas, se se as considera como casos especiais de uma estética geral dos meios". Porque, de certa forma, foi o

que aconteceu com a física clássica, que “em sua qualidade de caso especial marginal, sobreviveu ao marco de uma teoria muito mais ampla, a física moderna” (ob. cit.).

A possibilidade de uma estética geral dos meios não significa, contudo, postular diferentes estéticas, relacionadas com as diferentes classes sociais, mas tão somente encarar sob um ponto de vista mais amplo, o da história da cultura, as diferentes manifestações culturais e artísticas de uma época. Aceitar a existência de diferentes estéticas significa supor que existe um gosto específico para cada classe social, e no caso das massas, das classes subalternas, supor que elas em nenhum momento poderiam fruir de maneira autêntica uma obra de arte. Como explicar então o sucesso popular de certas obras de arte, como os filmes de C. Chaplin? Não há, portanto, incompatibilidade entre qualidade artística e êxito popular, e nem a necessidade de se postular uma estética para as classes subalternas.

Para cumprir com os objetivos propostos na análise da disciplina por nós desenvolvida, somos levados a considerar que, dada a absoluta ausência de formação filosófica do aluno de comunicação, devido ao seu desaparecimento do curso colegial, essa disciplina não poderia ser ministrada de forma satisfatória em um semestre. A não ser que consideremos a filosofia também como um objeto de consumo e não como uma disciplina que poderia trazer ao aluno uma visão verdadeiramente compreensiva da cultura e da arte no mundo contemporâneo.

CONTEÚDO PROPOSTO

Frente à complexidade do campo de estudo e pesquisa da cultura e da arte na atualidade, torna-se muito difícil, senão impossível, propor um programa para a disciplina por nós analisada, como se pudéssemos esgotar e encerrar esse assunto através de uma simples receita de curso. Ao invés desse programa representar a palavra final sobre o tema, gostaríamos que ele fosse considerado muito mais como uma tentativa de fornecer elementos para uma discussão mais ampla.

1. A crítica da estética tradicional
 - 1.1. A estética como teoria da arte de elite.
 - 1.2. Categorias da estética tradicional: obra-prima, obra única, gênio, inspiração.
 - 1.3. A estética e a arte de outros estratos culturais.
 - 1.4. A estética e a arte marginal: a arte dos loucos, das crianças, dos primitivos, dos presidiários.

2. A estética democrática ou a estética neo-conservadora: a estética da arte de massa
3. A estética geral dos meios de comunicação de massa: a visão socialista dos meios
4. A arte nas sociedades modernas
 - 4.1. O impacto dos "meios" na arte.
 - 4.2. A redefinição do conceito tradicional da arte.
 - 4.3. O surgimento de novas técnicas de reprodução.
 - 4.4. A reprodução e as novas formas de arte: fotografia, cinema, televisão.
5. Das diferentes formas de arte e suas relações de produção e consumo
 - 5.1. Arte do povo: a visão romântica.
 - 5.2. Arte popular ou de massa: a indústria cultural.
 - 5.3. Arte erudita ou arte cultural: a vanguarda artística.
6. Arte e ideologia
 - 6.1. A arte e as novas formas de dominação.
 - 6.2. A arte como forma de integração.
 - 6.3. A arte como a Grande Recusa.
7. Por uma nova estética e uma nova arte.

3. BIBLIOGRAFIA

A bibliografia apresentada não pretende esgotar o assunto proposto, mas tão somente apresentar as principais obras relacionadas com a análise da cultura e da arte na atualidade. Embora a maior parte das obras indicadas seja de origem estrangeira, esse fato não é conseqüência de nenhum privilégio desses autores em detrimento dos autores nacionais, mas é o reflexo da dependência teórica em que ainda nos encontramos nesse campo frente aos países desenvolvidos. Na medida do possível, tentamos encontrar autores nacionais que se aproximassem da temática por nós abordada.

ADORNO, T. W. "Por que aún filosofia". In: *Intervenciones*, Venezuela, Monte Avila, 1969.

ADORNO, T. W. e Horkheimer, M. *Dialética del iluminismo*, B. Aires, Sur, 1971 (há tradução brasileira do capítulo "A indústria cultural. O iluminismo como mistificação das massas". In: L. C. Lima, *Teoria da cultura de massa*, R.J., Paz e Terra, 1978).

- ALTHUSSER, L. "Ideologia e aparelhos ideológicos de estado". In: *Posições*, Lisboa, Livros Horizonte, 1977.
- BARBARO, U. *Elementos de estética cinematográfica*, R.J., Civilização Brasileira, 1961.
- BENJAMIN, W. "A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica". In: L. C. Lima, (org) *Teoria da cultura de massa*, R.J., Saga, s/d.
- BENJAMIN, W. "El autor como produtor". In: *Iluminaciones 3*, Madrid, Taurus, 1975.
- BENJAMIN, W. "Pequeña historia de la fotografía". In: *Discursos Interrompidos 1*, Madrid, Taurus, 1973.
- BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*, Petrópolis, Vozes, 1972.
- BRECHT, B. "Théorie de la radio". In: *Sur le cinéma*, Paris L'Arche, 1970.
- CORBISIER, R. *Filosofia e crítica radical*, São Paulo, Liv. Duas Cidades, 1976.
- ECO, Umberto. *Socialismo y consolación*, Barcelona, Tusquets, Editor, 1974.
- ECO, Humberto. *Apocalípticos e integrados*, São Paulo, Perspectiva, s/d.
- ENZENSBERGER, H. M. "La manipulación industrial de las consciencias". In: *Detalles*, Barcelona, Ed. Anagrama, 1969.
- ENZENSBERGER, H. M. *Elementos para una teoría de los medios de comunicación*, Barcelona, Anagrama, 1974.
- FAUSTO Neto, A. *Cordel e a ideologia da punição*, Petrópolis, Vozes, 1979.
- FISCHER, E. *A necessidade da arte*, R.J., Zahar, 1967.
- GIEZ, Ludwid. *Fenomenologia del Kitsch*, Barcelona, Tusquets, 1973.
- GOLDMANN, L. *A criação cultural na sociedade moderna*, S. Paulo, Difel, 1972.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*, R. J., Civilização Brasileira, 1978.
- GRAMSCI, A. *Literatura e vida nacional*, R. J., Civilização Brasileira, 1968.

- GREPH — *Qui a peur de la philosophie?*, Paris, Flammarion, 1977.
- GULLAR, Ferreira — *Vanguarda e Subdesenvolvimento*, R.J., Civilização Brasileira, 1969.
- GULLAR, Ferreira — *Cultura posta em questão*, R.J., Civilização Brasileira, 1965.
- HADJINICOLAOU, N. *Historia del arte y lucha de classes*, México, Siglo XXI, 1974.
- HAUSER, A. *Introducción a la historia del arte*, Madrid, Guadarrama, 1969.
- HAUSER, A. *Historia social de la literatura y el arte*. Madrid, Guadarrama, 1968.
- HORKHEIMER, M. *La función de las ideologias*, Madrid, Taurus, 1966.
- JIMENEZ, Max. *Para ler Adorno*, R. J., Livraria Francisco Alves, 1977 (Tradução do original francês: "T. W. Adorno: art, idéologie et théorie de l'art").
- MARCUSE, H. "Ideologia da sociedade industrial", R.J., Zahar, 1968.
- MARCUSE, H. "A arte na sociedade unidimensional", In: L. C. Lima (org.), *Teoria da cultura de massa*, R.J., Saga, s/d.
- MAURÍCIO, I., Cirano, M. e outros. "A arte popular e dominação", Recife, Alternativa, 1978.
- MELQUIOR, J. G. *Arte e sociedade em Marcuse, Adorno, Benjamin*, R.J., Tempo Brasileiro, 1969.
- MERLEAU-PONTY, M. "Partout et nulle part". In: *L'éloge de la philosophie et autres essais*, Paris, Gallimard, 1960.
- SUASSUNA, A. "Arte popular no Brasil". In: *Folkcomunicação*, ECA/USP, 1971.
- SWINGWOOD, A. *O mito da cultura de massa*, R.J., Interciência, 1978.
- THÉVOZ, M. "L'art brut", Genève, Skira, 1975.
- TROTSKY, Leon. *Literatura e Revolução*, Rio, Zahar, 1969.
- VASQUES, A. S. *Estética y marxismo*, México, Ed. Era, 1975.
- VASQUEZ, A. S. *As idéias estéticas de Marx*, R.J., Paz e Terra, 1978.
- XAVIER, Ismail. *Sétima arte: um culto moderno*, São Paulo, Perspectiva, 1978.

CULTURA BRASILEIRA

MARIA NAZARETH FERREIRA

I — CONCEITUAÇÃO CRÍTICA

Antes de uma conceituação crítica da disciplina, é necessário tentar situar — ainda que não criticamente — o seu objeto de estudo.

Partindo-se da definição de que cultura é o conjunto de formas da vida espiritual da sociedade, que nascem e se desenvolvem à base do modo de produção de bens materiais historicamente determinado, torna-se indispensável examinar de que maneira a sociedade brasileira vem ocupando o seu espaço cultural.

Assim, para situar a problemática da cultura brasileira, é pois imprescindível retornar às suas origens coloniais. É nesse passado colonial que se encontram os traços fundamentais que caracterizam a cultura brasileira: a transplantação cultural, a alienação e ao longo do tempo, a implantação de um violento processo de dependência cultural.

Derivada das duas primeiras características, desenvolveu-se uma cultura totalmente voltada para fora, onde os elementos humildes, os únicos capazes de criar uma cultura verdadeiramente nacional, sequer sustentavam a condição de cidadãos. Com o processo de urbanização, resultado da fase aurífera, desenvolveu-se uma classe média numerosa, antes mesmo do aparecimento da burguesia. É esta classe que ao longo da fase colonial e monárquica sustentou

uma cultura de transição, visto que estava mais apta a veicular a cultura burguesa exportada para cá. As conseqüências da presença da pequena burguesia foram bem nefastas, pois numa época de afirmação nacional, o que aconteceu foi o fortalecimento da cultura transplantada. Assim como o elemento português transplantou a cultura metropolitana, esta pequena burguesia era agora depositária da cultura européia.

Com o aparecimento da burguesia e do proletariado no processo de industrialização correspondendo ao desenvolvimento das relações capitalistas no Brasil, abre-se uma época de crises e contestação. A partir de 1930, as mudanças qualitativas e quantitativas operadas na sociedade brasileira traduziam uma nova realidade que exigia a renovação cultural.

As influências européias dominantes até a 2.^a Guerra Mundial cederam lugar às norte-americanas; este processo, já visível no cinema e no rádio, se cristalizava agora na televisão. Multiplicado pela potência dos meios de comunicação de massa e pelas técnicas avançadíssimas, o processo de espoliação e de dominação cultural selava o destino da cultura brasileira.

Durante o longo processo de sedimentação do povo brasileiro aquela cultura de caráter nacional já aparente por volta da época colonial, continuava a desenvolver-se. No entanto, devido às suas próprias raízes — ligada que estava à escravidão e às classes mais baixas da população, esteve sempre subordinada e sufocada pela cultura “oficial”. Mesmo nestas condições, esta cultura resistiu e continuou evoluindo ao mesmo tempo em que conseguia penetrar as outras camadas da população. E é pela vitalização e fortalecimento destas forças do povo brasileiro que é preciso lutar.

A partir desse quadro espera-se que a contribuição de uma disciplina como “Cultura Brasileira” deva ser no sentido de fornecer instrumentos capazes de levar o profissional da comunicação a uma valorização e defesa da verdadeira cultura brasileira — não apenas a cultura de elite, a cultura elaborada pelos aparelhos do sistema, a cultura oficial —, mas a expressão do povo brasileiro que é a somatória de todas as manifestações culturais, naquilo que ela tem de específico, de nacional, de particular, mas contribuindo para a cultura universal que é patrimônio da humanidade.

É sabido que sem liberdade de pensamento e de expressão não há condições de desenvolvimento cultural autêntico. No entanto, mesmo sem esta situação ideal, é necessário reconhecer a situação de descaracterização nacional, a que está submetida a cultura brasileira.

A defesa da cultura nacional, de seus valores, de suas características, deve ser a tarefa mais importante do comunicador social. Principalmente porque ele é o manipulador dos meios de comunicação de massa, os mais danosos instrumentos de desnacionalização cultural que atuam no Brasil.

II – FUNÇÃO DENTRO DO CURRÍCULO

Dentro de um currículo que não conta com disciplinas prioritárias como, por exemplo, História, Filosofia, Ciência Política e Economia Política, cabe à disciplina “Cultura Brasileira” criar condições para sanar esta deficiência. Como é possível entender a evolução brasileira sem a necessária base histórica (que sabemos não ser ensinada nos cursos secundários), sem conhecimentos, mesmo que rudimentares de filosofia, ciência política e de economia política?

Dentro desse quadro, espera-se que a disciplina “Cultura Brasileira” possa contribuir para desenvolver no aluno a preocupação com a realidade brasileira, permitindo a compreensão dos processos históricos que culminaram com a situação de dependência atual, assim como a maneira de atuar criticamente sobre esta situação.

Permitindo a compreensão dos processos históricos no Brasil, “Cultura Brasileira” servirá como suporte para a discussão dos problemas sociais e econômicos contemporâneos, bem como fornecerá subsídios para localizar as deficiências do sistema de comunicação no país. Por outro lado, a compreensão do fenômeno cultural brasileiro permitirá discutir importantes aspectos de uma possível arte popular, assim como para denunciar os efeitos distribuidores dos MCM na cultura brasileira.

III – CONTEÚDO PROPOSTO

Para atingir os objetivos propostos, sugere-se o seguinte conteúdo:

- a) *O Estado no capitalismo tardio*: Estudo dos contornos específicos do Estado nos quadros do capitalismo tardio, como resultado do passado colonial; da situação de dependência da economia periférica, que se subdesenvolveu enquanto os centros hegemônicos se desenvolveram; da situação subalterna política e economicamente do Estado dependente.
- b) *Formação das classes sociais no capitalismo tardio*: Estudo da formação das classes sociais numa economia dependente; as

relações entre aristocracia rural, financeira e capital externo; as composições da classe dominante; formação e situação da burguesia compradora; vinculação entre burguesia compradora e classes populares; formação do proletariado; papel das classes médias; composição e alianças entre as classes sociais.

- c) *A cultura comprometida*: A transplantação cultural e a alienação; o sistema institucional de cultura; os intelectuais e a ideologia da cultura brasileira; a cultura desnacionalizada; deterioração dos usos e costumes nacionais; a invasão dos valores alienígenos; a descoberta da cultura nacional; o nacionalismo e a cultura de resistência.
- d) *Os instrumentos da cultura*: O crescimento do público; o produto cultural como mercadoria; o caráter anacional da cultura de massa; o cinema americano e a descaracterização da cultura brasileira; o rádio: seu papel na cultura brasileira; a televisão e a desnacionalização da cultura; a universidade como cúpula do aparelho de transmissão de cultura; a universidade apolítica; a crise do saber institucionalizado; a música brasileira e as festas populares; o teatro popular para a burguesia consumir; o papel político do teatro; a alienação das artes plásticas: o impasse da arquitetura; a imprensa e seus limites: agências internacionais de notícias, censura e agências (internacionais) de publicidade; os livros e o dumping editorial; as revistas em quadros e seu efeito nas mentes infantis.

IV — BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ADORNO, T. et alii — *Teoria da cultura de massa*. Introdução, comentários e seleção de Luís Costa Lima. RJ., Saga, 1969.
- ALTHUSSER, L. — *La filosofía como arma de la revolución*; traducción de Oscar del Barco y Enrique Román. Córdoba, Cuadernos de Pasado y Presente, 1972.
- ARENDT, Hannah — *Entre o passado e o futuro*; tradução de Mauro W. Barbosa. SP, Perspectiva, 1972.
- BAILBY, E. — *Brasil, país chave do terceiro mundo*. Tradução de Ruhts Houaiss. RJ, Tempo Brasileiro, 1967.
- BANDEIRA, Luis Alberto Moniz — *O caminho da revolução brasileira*. RJ, Melso, 1962.
- *O governo João Goulart: as lutas sociais no Brasil (1961-1964)*, RJ, Civilização Brasileira, 1977.

- BANDEIRA, Lam & Melo G. — *O ano vermelho: a revolução russa e seus reflexos no Brasil*. RJ, Civilização Brasileira, 1967.
- BARAN, Paul A. — *A economia política do desenvolvimento econômico*. RJ, Zahar, s.d.
- BARAN, P. & Sweezy, P. — *Capitalismo monopolista*. SP, Zahar, 1966.
- BASTIDE, R. — *Brasil, terra de contrastes*; tradução de Maria Isaura de Queiroz. SP, Difel, 1959.
- BENITEZ-ZENTENO, Raul (coord.). *Las classes sociales en América Latina*. México, Siglo XXI, 1973.
- BOSI, Eclea — *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. Petrópolis, Vozes, 1972.
- CAMACHO, Daniel — *La dominación cultural en el subdesarrollo*. San José de Costa Rica, Ed. Costa Rica, 1972.
- CARDOSO, F.H. *Autoritarismo e democratização*. RJ, Paz e Terra, 1975.
- *Notas sobre Estado e dependência*. SP, CEBRAP, 1973.
- *Política e desenvolvimento em sociedades dependentes: ideologias do empresariado argentino e brasileiro*. RJ, Zahar, 1971.
- *Cultura e participação na cidade de São Paulo*. SP, CEBRAP, 1973.
- CARRATO, J. F. — *Igreja, iluminismo e escolas coloniais mineiras*. SP, USP, 1967.
- CASSIRER, E. — *Las ciencias de la cultura*. México, Fondo de Cultura Económica, s.d.
- CASSON, S. — *A descoberta do homem*. RJ, Laemert, 1968.
- CHACON, Alfredo et alii — *Cultura y dependencia (ocho ensayos latino-americanos)*. Caracas, Monte Ávila, 1975.
- CHOMSKY, N. — *O poder americano e os novos mandarins*. Lisboa, Portugalia, s.d.
- COHN, Gabriel — *Comunicação e indústria cultural*. SP, Nacional/EDUSP, 1971.
- CORBISIER, R. — *Formação e problema da cultura brasileira*. RJ, ISEB, 1960.
- DEAN, W. — *A industrialização de São Paulo*. SP, Difel, 1971.
- DOBB, M. — *A evolução do capitalismo*. RJ, Zahar, 1971.

- FANON, Frantz — *Los condenados de la tierra*. México, Fondo de Cultura Econômica, 1963.
- FAUSTO, Boris — *Trabalho urbano e conflito social*. SP, Difel, 1976.
- FERNANDES, Florestan — *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. RJ, Zahar, 1973.
- FERREIRA, M. N. — *Por uma cultura latino-americana*. SP, USP, 1977, mimeografado.
- FRANK, A. Gunder — *Lupen-burguesia, lupen-desenvolvimento*. Porto, Portucalense, 1971.
- FURTADO, C. — *A economia brasileira: contribuição à análise de seu desenvolvimento*. RJ, A Noite, s.d.
- *A hegemonia dos EUA e o subdesenvolvimento da América Latina*. RJ, Civilização Brasileira, 1973.
- GALEANO, Eduardo — *Las venas abiertas de America Latina*. México, Siglo XXI, 1973.
- GILSON, E. — *Cultura e sociedade de massa*. Braga, Morais, 1970.
- GOLDMAN, L. — *A criação cultural na sociedade moderna: por uma sociologia da totalidade*. SP, Difel, 1972.
- HERNANDEZ-ARREGUI, J. J. — *Que é o ser nacional?* RJ, Paz e Terra, 1971.
- HOGGART, R. — *As utilizações da cultura: (aspectos da vida da classe operária, com especiais referências a publicações e divertimentos)*. Lisboa, Presença, 1973.
- HOLANDA, S. B. (dir.) — *História geral da civilização brasileira*. SP, Difel, 1971.
- *Raízes do Brasil*. 5.^a ed. RJ, José Olympio, 1969.
- Ianni, Octávio — *Estado e capitalismo: estrutura social e industrialização no Brasil*. RJ, Civilização Brasileira, 1965.
- *Estado e planejamento econômico no Brasil*. RJ, Civilização Brasileira, 1971.
- *Imperialismo e cultura*. Petrópolis, Vozes, 1976.
- *Raças e classes no Brasil*. RJ, Civilização Brasileira, 1972.
- LENINE — *Cultura e revolução cultural*. RJ, Civilização Brasileira, s.d.
- LIMA, Lauro O. — *O impasse na educação: diagnóstico, crítica, perspectiva*. 3.^a ed. Petrópolis, Vozes, 1969.

- MARCUSE, H. — *Ensayos sobre política y cultura*. 3.^a ed. Barcelona, Ariel, 1972.
- MATTELART, A. — *La comunicacion masiva en el proceso de liberacion*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.
- *As multinacionais da cultura*. RJ, Civilização Brasileira, 1976.
- MELO, J. M. — *Subdesenvolvimento, urbanização, comunicação*. Petrópolis, Vozes, 1976.
- MOTA, C. G. — *Ideologia da cultura brasileira: 1933/74*. SP, Ática, 1977.
- NOVAIS, F. A. — *Estrutura e dinâmica do antigo sistema colonial: secs. XVI/XVIII*. SP, CEBRAP, 1974.
- PEREIRA, O. D. — *Multinacionais no Brasil: aspectos sociais e políticos*. RJ, Civilização Brasileira, 1974.
- POULANTZAS, N. — *As classes sociais no capitalismo de hoje*. RJ, Zahar, 1975.
- *Poder político e classes sociais no Estado capitalista*. Porto, Portucalense, 1971.
- PRADO Jr., C. — *Formação do Brasil contemporâneo*. 6.^a ed. SP, Brasiliense, 1961.
- *A revolução brasileira*. SP, Brasiliense, 1966.
- RIBEIRO, Darcy — *As Américas e a civilização*. 2.^a ed. RJ, Civilização Brasileira, 1972.
- SCHILLER, H. I. — *O império norte-americano das comunicações*. Petrópolis, Vozes, 1976.
- SINGER, P. I. — *Desenvolvimento econômico e evolução urbana*. SP, Nacional, EDUSP, 1974.
- SODRÉ, N. W. — *História da burguesia brasileira*. 2.^a ed. RJ, Civilização Brasileira, 1967.
- *A ideologia do colonialismo*. RJ, Civilização Brasileira, 1969.
- *As razões da independência*. RJ, Civilização Brasileira, 1965.
- *Síntese de história da cultura brasileira*. RJ, Civilização Brasileira, 1972.

PROBLEMAS SÓCIO-CULTURAIS E ECONÔMICOS CONTEMPORÂNEOS

J. S. FARO

A primeira constatação a ser feita, quando se fala do ensino de problemas Sócio-Culturais e Econômicos Contemporâneos, é o baixíssimo nível de informação histórica dos alunos de graduação das faculdades de Comunicação Social.

Situação tradicionalmente constatada por professores e até por autoridades do Ministério da Educação e Cultura, o desprezo a que foram relegadas as Ciências Humanas em nosso sistema educacional apresenta já agora seus efeitos mais nítidos: o estudante está, na maioria dos casos, incapacitado, por absoluta falta de uma formação escolar adequada, a compreender o mundo em que vive. Ele não possui uma cultura literária, tampouco possui uma cultura filosófica e muito menos possui uma cultura histórica que o situe no processo social. Estranha situação, ainda mais em cursos de Comunicação Social onde o elemento central da formação acadêmica, longe de ser o mito em que se transformou a técnica, é a formação sociológicas ampla que envolve aquelas áreas culturais mencionadas acima.

A disciplina de Problemas Sócio-Culturais e Econômicos Contemporâneos, em boa hora incluída entre as matérias obrigatórias do currículo mínimo baixado pelo CFE, poderá assim se transformar,

na dependência do programa e da bibliografia adotada (e obviamente do esforço pedagógico) numa espécie de elemento compensador para essa situação que procurei rapidamente descrever.

É preciso, no entanto, fazer uma avaliação franca da maneira como essa disciplina, em sua denominação anterior (Problemas Sociais e Econômicos Contemporâneos), vem sendo tratada.

Não temos a esse respeito elementos precisos, senão informações de certa forma genéricas, mas que em nossa opinião mostram a pouca seriedade com que vem sendo ministrada. Na maioria dos casos, os professores encarregados da disciplina não têm habilitação específica que permita a elaboração de um programa correspondente às necessidades de informação do aluno. Profissionais de várias áreas têm feito do ensino da matéria uma espécie de soma de assuntos aleatoriamente escolhidos entre aqueles que mais palpitam na imprensa, ou um resumo arbitrário de noções genéricas de economia que o aluno mal entende.

Em outros casos, inexistindo qualquer critério pedagógico, os temas "sociais e econômicos contemporâneos" são escolhidos pelos próprios alunos que apresentam seminários cansativos, com textos lidos em voz alta, sem qualquer orientação do professor. Aí então o que predomina é a completa confusão, ficando a disciplina perdida entre muitas outras para as quais o aluno também não dá maior importância. Tudo se passa, enfim, como se fosse preciso preencher, de qualquer maneira, uma carga-horária ou um orçamento.

Ressalve-se que a menção feita a "profissionais de várias áreas" não tem qualquer sentido discriminatório. Serve apenas para lembrar que, mesmo bem intencionados (quando isso ocorre), os professores da área de Fundamentação Geral Humanística, na qual se inclui a disciplina de Problemas Sócio-Culturais e Econômicos Contemporâneos, têm no magistério uma atividade secundária, marginal às vezes, para a qual não dedicam uma preocupação mais profunda e diante da qual se sentem muito pouco à vontade: as aulas não são preparadas, a bibliografia não tem qualquer lógica, o curso é quase todo feito à base de seminários (prática que não é exclusiva nem dessa disciplina e nem dessa área), a avaliação não tem qualquer critério, as notas, ao final, refletem tudo isso.

Para o aluno esse descaso pela sua formação não passa despercebido, e é quando uma tentativa mais aprimorada tenta ser colocada em prática que vem à tona o lamento pela oportunidade que se perde em não dotar o estudante de um conjunto de conhecimentos que são fundamentais para sua atividade profissional.

Nossa curta experiência no ensino de “Problemas Sociais e Econômicos Contemporâneos” na Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero (de 1975 a 1979) indica que é possível superar tais obstáculos.

UM PROGRAMA MÍNIMO

Um programa mínimo para a disciplina de “Problemas Sócio-Culturais e Econômicos Contemporâneos” que satisfaça as necessidades reais de formação dos alunos dos cursos de Comunicação Social deve levar em conta a possibilidade de efetuar um corte na História Contemporânea que aproxime a análise dos principais fatos do mundo de hoje.

Embora a noção de “fato principal” possa parecer subjetiva, pretende-se que o curso abra caminho para uma gama muito variada de interpretações e enfoques, de maneira a permitir que cada professor, obviamente dentro da autonomia que deve vigorar em seu trabalho, privilegie este ou aquele assunto com maior ênfase.

Seja como for, pensamos que o corte deverá ser feito no momento em que se encerra a II Guerra Mundial, instante em que a ordenação econômica, social e política dos países ocidentais passa, em nossa opinião, por uma reformulação profunda, capaz de explicar em linhas gerais o momento presente. Com efeito, sabe-se que a partir de 1945 o poder internacional fica dividido entre dois blocos políticos bastante diferenciados, fenômeno que os estudiosos identificam como *bipolarização*. Será diante da necessidade de manter a qualquer preço a unidade desses blocos que as superpotências irão dispendir todos os esforços. Especialmente no caso do Ocidente, o comportamento dos Estados Unidos, tanto em nível político como em nível econômico, irá provocar transformações para as quais somente agora tem-se dado a devida importância.

Tais transformações poderiam, esquematicamente, ser divididas em dois grupos:

a) as que intensificam o crescimento econômico e fortalecem o sistema político na área dos países industrializados de economia de mercado (América do Norte, Europa, Japão).

b) as que intensificam o processo de exploração das matérias-primas e de modernização das estruturas econômicas, sociais e políticas dos países subdesenvolvidos (América Latina, África e Ásia).

Esse sistema, responsável por um crescimento sem precedentes do setor industrial, teve como garantia de seu funcionamento, no entanto, elementos bastante contraditórios que afloram no plano internacional na medida em que a década de 60 chega ao fim:

a) o processo de descolonização pelo qual passaram os países afroasiáticos no pós-guerra, entendido como:

1. um processo que atende às necessidades de expansão econômica dos países industrializados, na medida em que é capaz de modernizar estruturas;

2. um processo que provoca a emergência, nas antigas colônias, de forças sociais que identificam na industrialização e na receita da exportação de matérias-primas as garantias para romper o atraso econômico;

3. um processo que provoca a emergência do nacionalismo como elemento ideológico que assegura descolonização e mobiliza a sociedade em torno dos projetos de desenvolvimento econômico;

4. um processo que, na dependência da profundidade que assumiu, faz emergir no plano internacional uma unidade política dos países subdesenvolvidos em contraposição à política de hegemonia das superpotências — o movimento “não-alinhado”.

b) a dependência desigual, entre os países industrializados, das fontes de fornecimento de matérias-primas; elemento este que amplia a instabilidade política entre esses países, agravada com o surgimento dos cartéis de matérias-primas, reflexo dos processos indicados no item anterior.

O momento em que todas essas contradições vêm à tona é o momento em que assiste à passagem do fenômeno da *bipolarização* para o da *multipolarização*, representado pela impossibilidade de uma prática efetiva da hegemonia norte-americana, com o surgimento no plano dos países ocidentais de nações que reivindicam uma participação ativa nas decisões internacionais (industrializados ou subdesenvolvidos).

O rompimento com o fenômeno da *bipolarização* (do qual a crise do petróleo é o exemplo mais visível) traz consigo, no entanto, fatos que devem ser analisados:

a) as reivindicações *políticas* internacionais dos países do terceiro mundo: não-alinhamento, desarmamento, não-intervenção, independência, desativação dos pactos militares;

b) as reivindicações *econômicas* internacionais dos países do terceiro mundo: maiores preços para as matérias-primas, formação de fundos para a garantia desses preços; melhores condições no comércio internacional; maiores fundos destinados à ajuda ao desenvolvimento; renegociação das dívidas externas; a busca de uma nova ordem econômica internacional que reformule inclusive os projetos de desenvolvimento econômico interno dos países subdesenvolvidos.

c) as reivindicações *ambientalistas*: a preservação do meio físico natural, sujeito à ameaça de extinção das fontes de energia, pela concentração industrial, pela poluição.

É certo que a análise dos problemas levantados nesse quadro não poderá ser feita sem um estudo sobre o quadro cultural mais amplo que envolveu o período anterior a 1945. Nesse sentido, e como uma explicação histórica da questão da dependência em que vivem os países subdesenvolvidos, é preciso que se procure nas origens da Revolução Industrial o processo que diferencia países onde ocorreram transformações técnicas no nível da produção e alterações nos padrões de consumo dos países onde apenas este último fenômeno se verificou. Trata-se, em outras palavras, de analisar, paralelamente ao fenômeno da industrialização, o instante em que um estilo de civilização se transforma em valor universal como sinônimo de riqueza. O colonialismo cultural do pós-guerra, o fenômeno do crescimento desmesurado dos meios de comunicação de massa em sociedades ainda pré-industriais, a formação de uma cultura de consumo que desperdiça recursos em países que carecem deles para promover o bem-estar, são elementos que devem acompanhar a análise da situação proposta.

A América Latina, nesse conjunto, configura-se como um modelo privilegiado de análise, embora seu processo de descolonização não tenha sido o mesmo dos países afro-asiáticos e embora sua sociedade tenha se estruturado de forma diferente. Neste caso ganha relevância o problema do subdesenvolvimento, o significado estratégico da região, a importância dela como área receptora de capitais norte-americanos e, num outro prisma, as tentativas feitas para romper esse quadro: as propostas da CEPAL, o significado da ALALC, os modelos do Pacto Andino e do Pacto Amazônico, a participação dos países latino-americanos na luta por uma nova ordem econômica internacional.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA COMENTADA

ARON, Raymond. *República Imperial: os Estados Unidos no mundo do pós-guerra*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

Trata-se de obra com um caráter nitidamente pessoal, onde o autor dispensa uma visão objetiva dos fenômenos ocorridos na política internacional no pós-guerra. Ao contrário, como Aron insiste em seu conhecido trabalho jornalístico, o papel da política externa norte-americana adquire aqui o sentido de uma "cruzada" contra o "expansionismo" soviético. De qualquer forma são interessantes as suas digressões sobre a situação dos Estados Unidos na economia internacional do pós-guerra e sobre a necessidade de isolacionismo na política externa de Washington depois do que chama de "atolamento" no Vietnã.

BARRACLOUGH, G. *Introdução à história contemporânea*. Rio de Janeiro, Zahar, 1966.

A obra do conhecido professor de Cambridge é um clássico sobre as conseqüências políticas da industrialização. Nela Baraclough procura identificar, nos anos 60, a estruturação de uma "política internacional" que exclui os individualismos geográficos no mundo capitalista e amplia sua análise em busca das causas da "Revolta contra o Ocidente" manifestada nos países afro-asiáticos. O último capítulo do livro, "Arte e Literatura no Mundo Contemporâneo" é um excelente ensaio sobre as conseqüências da industrialização nas manifestações culturais.

BARROS de Castro, Antônio. *A crise atual à luz da evolução capitalista do pós-guerra*. Notas para Discussão. Estudos Cebrap n.º 11, jan.-fev.-mar.-75. São Paulo: Editora Brasileira de Ciências Ltda.

Barros de Castro é professor de Economia da UNICAMP e seu artigo demonstra a profundidade que o nosso pensamento universitário já adquiriu quando se debruça sobre os problemas internacionais contemporâneos. Especialmente brilhante, neste artigo, é a análise feita sobre o fenômeno da inflação como um problema crônico das políticas de pleno-emprego adotadas pelos países industrializados no pós-guerra. Trata-se de uma das mais criteriosas explicações sobre a recessões periódicas pelas quais passaram as economias capitalistas depois de 1945.

COTTA, Alain. *Dicionário de Economia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, s/d.

A série de Dicionários lançada pela Dom Quixote de Lisboa já é conhecida em nossos círculos acadêmicos pela profundidade de seus verbetes. Trata-se de obra de consulta permanente para a explicação de termos tidos como sabidos nos livros de História Econômica. Referência fundamental como leitura de suporte para o manuseio desta bibliografia.

CROUZET, Maurice. *História geral das civilizações*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968. Volumes 15, 16 e 17.

Desta obra clássica organizada pelo professor Crouzet selecionamos os três últimos volumes por serem os que tratam mais de perto do programa mínimo proposto em nosso trabalho. Aqui temos um "manual" de História que, embora não dispense a análise, prende-se em essência à descrição factual do mundo Contemporâneo. A leitura será obrigatória na medida das dificuldades de informação que os estudantes do ciclo básico tradicionalmente apresentam.

DEBOUZY, Marianne. *O capitalismo selvagem nos Estados Unidos*. Lisboa, Editorial Estúdios Coar, Sarl, 1972.

Obra pouco conhecida, o livro citado chega-nos depois dos ventos liberais que sopraram em Portugal, embora ali tenha sido traduzido em 1972. Sua consulta é importante na medida em que a autora descreve, às vezes descambando para o biográfico, o sentido "amoral" do fenômeno da industrialização. Vale como referências para um estudo aprofundado dos traços culturais do capitalismo, especialmente no entendimento do processo verificado nos Estados Unidos.

DOBB, Maurice. *A evolução do capitalismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

Obra clássica para os estudiosos da História Contemporânea, embora pessimamente traduzida pela Zahar. O professor Dobb aqui traça a história do Capitalismo desde o Feudalismo até a Segunda Guerra, com a inclusão de um pós-escrito sobre o período que se estende entre o fim do conflito (a obra é de 1946) e o início da década de 60. Na explicação dos fatos que marcam a ascensão da burguesia e as novas funções econômicas do Estado a consulta ao livro de Dobb é obrigatória.

DUROSELLE, J. B. *A Europa de 1815 aos nossos dias*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1976.

Trata-se de livro extraído da conhecida coleção "Clio". O volume indicado aqui pretende traçar a história política do continente europeu desde o início do século passado, paralelamente às transformações técnicas e econômicas ocorridas ali. Ao contrário da obra de Crouzet, estamos diante de uma busca do "compreensível" na história européia, isto é, das várias relações que interagem na formação da Europa, entre elas a organização política, a Revolução Industrial, a política externa. Especialmente importante é a *análise* da expansão colonial euro-

péia ao fim do século XIX e do sistema de alianças em crise com o advento da I Guerra Mundial.

ELLIOTT, Florence. *Dicionário de Política*. Lisboa: Dom Quixote, s.d. Vale aqui a mesma referência feita ao livro de Cotta, com o adendo de que estamos diante de um dicionário extremamente original porque remete, através de seus verbetes, à explicação do funcionamento das principais instituições econômicas, militares, políticas do mundo contemporâneo. É importante, tanto quanto as obras "factuais", ao aluno desprovido de informação histórica.

FARO, J. S. *Nova ordem econômica internacional: ilusões e realidades*. Revista Ciência Cultura, vol. 29, n.º 2, fev. 1977.

Neste artigo, procuramos traçar uma análise do que entendemos ser a principal contradição da política internacional vivida após os anos 60: a distância existente entre o nível de entendimento político entre os Estados e a emergência das reivindicações do terceiro mundo, especialmente as que se referem a uma reordenação da economia mundial.

FURTADO, Celso. *Criatividade e Dependência na Civilização Industrial*. Rio: Paz e Terra, 1978.

FURTADO, Celso. *O capitalismo Pós-Nacional*. Cadernos de Opinião n.º 1, Rio: Inúbia, 1975.

FURTADO, Celso. *O Mito do Desenvolvimento Econômico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

A obra de Celso Furtado é de consulta obrigatória, em todos os sentidos, para o programa proposto. Diga-se que foram suas conclusões que motivaram a formulação de nossa idéia central: identificar a origem da crise contemporânea. Nos três livros citados acima o autor procura analisar três momentos bastante definidos: em "Criatividade...", a emergência de uma civilização industrial planetária que, para além dos regimes políticos, coloca problemas semelhantes para os vários países chamados "desenvolvidos" e que reforça os laços de dependência dos países periféricos; em "Capitalismo Pós-Nacional" o autor analisa o papel das empresas transnacionais na concentração de riquezas e a fragilidade do Estado diante do aparato dessas entidades; em "O Mito..." Furtado vai às raízes do fenômeno da dependência (também visto em "Criatividade...") e demonstra a falácia da "modernização" econômica como elemento que oculta as razões estruturais do atraso dos países periféricos.

GALBRAITH, John Kenneth. *A Sociedade Afluente*. Rio: Expressão e Cultura, 1974.

GALBRAITH, John Kenneth. *O Novo Estado Industrial*. São Paulo: Pioneira, 1977.

GALBRAITH, John Kenneth. *Economia, Paz e Humor*. Rio: Artnova, 1972.

Os três livros de John Kenneth Galbraith constituem talvez a maior obra de divulgação do pensamento econômico que se opõe ao "monetarismo". Em outros termos, o ex-assessor de Kennedy procura demonstrar que a interferência do Estado nas relações econômicas, por via da emissão e da expansão orçamentária, é a única saída para se evitar as crises periódicas do mundo capitalista, no âmbito da preservação das bases desse sistema. Discussão que atinge em profundidade a forma como se organizou o Estado nos países industriais depois de 1945 e, especialmente, a criação quase rooseveltiana do "Well-fare State". Na análise do que chamamos de Estado Social-Democrata Europeu a obra de Galbraith é fundamental.

GEORGE, Pierre. *Geografia Econômica*. Rio: Fundo de Cultura, 1958.

GEORGE, Pierre. *Panorama do Mundo Atual*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

A preocupação do professor Pierre George é conhecida dos estudiosos do mundo contemporâneo: o socialismo, a descolonização, a explosão demográfica. Nas duas obras citadas, apesar das distâncias que as separam do momento presente, o autor procura uma explicação para os três fenômenos, sem incorrer no texto simplesmente descritivo. Nesse sentido, vale tanto para suprir lacunas de informação como para elemento básico de discussão a respeito dos três fatos.

HOBBSBAWN, Eric J. *Da revolução industrial inglesa ao imperialismo*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1977.

Na Grã-Bretanha o livro de Hobsbawn serve aos candidatos ao vestibular, aqui é referência bibliográfica de nível superior. No entanto, apesar do atraso intelectual com que entramos em contato com a produção historiográfica européia, trata-se de obra essencial à compreensão do que significou a Revolução Industrial não apenas do ponto de vista das transformações econômicas e sociais que provocou mas também do ponto de vista da mudança que permitiu nos padrões de consumo. Hobsbawn

ainda nos dá um quadro da nova posição internacional da Inglaterra depois da Revolução Industrial e das transformações sofridas nessa posição em consequência do I e do II Conflitos Mundiais.

KAY, Geoffrey. *Desenvolvimento e Subdesenvolvimento. Uma análise marxista.* Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1977. Kay é professor de Economia na "City University" de Londres, conforme indica-nos a contracapa do livro. Trata-se de obra que procura nas leis principais da análise econômica marxista uma resposta para o problema do subdesenvolvimento. Livro essencialmente teórico que se contrapõe especialmente à análise de Galbraith sobre a sociedade afluyente, além de buscar nas próprias condições de funcionamento do sistema capitalista uma explicação para o encolhimento da política externa norte-americana "pós-Vietnã".

LAFER, Celso. *Comércio e Relações Internacionais.* São Paulo: Perspectiva, 1977.

O livro de Celso Lafer é talvez a melhor síntese de que dispomos para uma análise do comércio internacional no pós-guerra. Embora a obra esteja voltada para um enfoque jurídico das relações internacionais, é importante destacar que Lafer não é um técnico nesses problemas. É antes um cientista político em busca de explicações para a ineficácia das centenas de acordos feitos entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Especialmente interessante é sua visão sobre o papel das empresas multinacionais na economia mundial, momento em que sua obra, no que tem de essencial, coincide com os pontos de vista defendidos por Furtado em "Capitalismo Pós-Nacional". Entre os três capítulos que formam o livro, destaque deve ser dado para o que trata das tentativas de integração econômica feitas na América Latina.

LEUCHTENBURG, Willian E. (org.). *O século inacabado: a América desde 1900.* Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 2 volumes.

O professor W. Leuchtenburg, responsável pela organização deste livro e autor de seus dois melhores capítulos, procura ordenar uma história dos Estados Unidos fundamentada num tripé bastante conhecido: as transformações internas, a política externa, e as mudanças culturais. O enfoque dos que participam da obra é variado, mas é possível perceber que todos estão preocupados em não dissociar nenhum dos três fatores e que, mesmo tendo como ponto de partida a realidade norte-americana, estendem-se à explicação dos momentos internacionais

vivididos em cada período analisado. Especialmente interessante é a análise da crise de 29 e do governo Roosevelt. O ponto culminante do livro são os ensaios do próprio organizador sobre os traços políticos e culturais norte-americanos vividos depois da década de 50. Obra de leitura fundamental.

MAURO, Frédéric. *História econômica mundial: 1790-1970*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

Esta é talvez a síntese mais ambiciosa de História Econômica que temos em tradução para a língua portuguesa. Trata-se de um período de quase dois séculos tratado em volume pequeno, onde o professor Mauro vai à descrição da História Econômica Européia (como centro da análise) e da História Econômica de outros continentes. Apesar disso, no entanto, o autor vai de uma importante introdução teórica sobre os ciclos Juglar e Kondratieff até os problemas vividos pelo subdesenvolvimento. Especialmente interessante é a análise sobre a Comunidade Econômica Européia.

MEADOWS, Donella H. *Limites do crescimento*. São Paulo, Perspectiva, 1973.

A respeito desta obra, que na verdade é um relatório apresentado ao Clube de Roma em 1972, disse Celso Furtado que sua importância "deriva exatamente do fato de que nele foi abandonada a hipótese de um sistema aberto no que concerne à fronteira dos recursos naturais. Não se encontra aí qualquer preocupação com respeito à crescente *dependência* dos países altamente industrializados vis-à-vis dos recursos naturais dos demais países, e muito menos com as conseqüências para estes últimos do uso predatório pelos primeiros de tais recursos. A novidade está em que o sistema pôde ser fechado em escala planetária, numa primeira aproximação, no que concerne aos recursos não renováveis. Uma vez fechado o sistema, os autores do estudo se formularam a seguinte questão: que acontecerá se o *desenvolvimento econômico*, para o qual estão sendo mobilizados todos os povos da terra, chega efetivamente a concretizar-se, isto é, se as atuais formas de vida dos povos ricos chegam efetivamente a universalizar-se? (...) se tal acontecesse, a pressão sobre os recursos não renováveis e a poluição do meio ambiente seriam de tal ordem (...) que o sistema econômico mundial entraria necessariamente em colapso". Obra de leitura indispensável, acompanhada dos outros dois relatórios apresentados ao Clube de Roma (ver Mesarovic e Tinbergen).

MESAROVIC, Mihajlo & Pestel, Eduard. *Momento de decisão: o segundo informe ao Clube de Roma*. Rio de Janeiro: Agir, 1975.

Este é o relatório ao Clube de Roma que menos repercussão teve num conjunto de três que a entidade dirigida por Aurélio Peccei encomendou a cientistas das mais variadas formações profissionais. Aqui são aprofundadas as análises feitas no trabalho de MEADOWS sobre os limites que se impõem "naturalmente" à continuidade do crescimento da industrialização. Consideradas, primeiro como "profecias" e depois como "advertências", tais análises formam hoje a primeira tentativa de analisar sob um prisma *global* todas as variáveis do sistema econômico mundial.

NEF, John U. *Alicerces culturais da civilização industrial*. Rio de Janeiro: Presença, 1964.

A busca da racionalidade absoluta é, segundo John U. Nef, o traço cultural mais importante do capitalismo, desde o momento em que ele se articula, no Renascimento, até o instante em que a industrialização passa a ser o paradigma da economia internacional. Paradoxalmente, como afirmam Baran e Sweezy em "Capitalismo Monopolista", é justamente essa busca da racionalidade absoluta que transforma o sistema industrial no mais irracional como também Meadows o demonstra em "Limites do Crescimento". Na comprovação dessa contradição, que gera a perfeição técnica e, ao mesmo tempo, a pobreza, é fundamental a obra de Nef.

NIVEAU, Maurice. *História dos fatos econômicos contemporâneos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1969.

Obra de leitura obrigatória na formulação do programa proposto. O livro de Niveau é o melhor trabalho em língua portuguesa sobre a História Econômica Contemporânea e, em nossa opinião, deixa longe a obra citada de Mauro. O ponto alto da obra é o capítulo que trata do papel que os Estados Unidos tiveram na reconstrução européia e a maneira como as estruturas da Europa souberam responder às necessidades políticas de Washington no sentido da formação de um espaço econômico unificado para a expansão de seu capital.

O'CONNOR, James. *USA: a crise do estado capitalista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Uma análise profunda da crise econômica contemporânea vista sob o prisma do que ocorre no carro-chefe do sistema capita-

lista. Embora profunda, no que tem de negativo o livro de O'Connor pelo excesso técnico em vários de seus capítulos, parecendo mesmo que seu autor às vezes descamba para uma discussão academicista. Simples aparência, no entanto, porque o trabalho procura refutar, ponto por ponto, tanto o pensamento monetarista como o pensamento keynesiano. Na análise do quadro mundial trata-se de obra indispensável.

PEREIRA, Luiz (org.). *Perspectivas do capitalismo moderno*. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.

PEREIRA, Luiz (org.). *Subdesenvolvimento e desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

Em nossos círculos acadêmicos, as coletâneas organizadas pelo professor Luiz Pereira são fartamente conhecidas. Neste caso, trata-se de textos fundamentais para a análise da industrialização nos países desenvolvidos e da industrialização nos países dependentes. No primeiro volume destacam-se os capítulos de Hamza Alavi e de Theotônio dos Santos, enfocando a questão da dependência na Ásia e na América Latina. No segundo, a leitura é indispensável para a explicação do fenômeno global do subdesenvolvimento.

RATTNER, Henrique (org.). *A Crise da Ordem Mundial*. São Paulo: Símbolo, 1978.

O livro organizado pelo professor Henrique Rattner, da Fundação Getúlio Vargas, reproduz as conferências e os debates que se seguiram a elas no I Fórum de Política Internacional realizado em São Paulo em 1974. Tanto como agora, a crítica à ordem econômica construída no pós-guerra para atender aos interesses hegemônicos dos Estados Unidos e as reivindicações dos países periféricos no sentido de que essa ordem fosse reformulada, ganhavam as preocupações dos especialistas, acusados que estavam todos pelo que ficou conhecido como a "Crise do Petróleo". A coletânea de Rattner procura abranger todos os aspectos dessa crise, extrapolando a discussão do "petróleo" para questões políticas mais profundas, especialmente as que dizem respeito às origens da crise atual. De especial interesse são as conferências de Celso Lafer, sobre a situação da América Latina nesse quadro, e Fernando Henrique Cardoso sobre a crise do Pacto Atlântico depois da guerra do Kippur em 1978.

SELDON, Arthur & Pennance, F.G. *Dicionário de Economia*. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1975.

Tanto quanto o dicionário de Cotta trata-se de obra de consulta permanente para o manuseio da bibliografia aqui organizada.

SILVA LIMA, Hélio. *Os Organismos Financeiros Internacionais*. Rio de Janeiro: Editora Spencer, 1972.

Obra eminentemente descritiva, distante de qualquer análise mais profunda do que chama de "Organismos Financeiros Internacionais". No entanto, como forma de entender o funcionamento desses "organismos", especialmente aqueles que se originaram dos acordos de Bretton Woods, em 1944, trata-se de leitura interessante. O autor, pretensiosamente, ainda faz uma análise da situação do Brasil junto a esses "organismos", já agora completamente desatualizada. Vale como leitura para informação básica.

SIRC, L. *Comércio Internacional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

A obra é, na verdade, uma história do comércio internacional e de seus mecanismos de preços que consolidam a primazia dos produtos manufaturados sobre os produtos primários. Em outras palavras, uma história da concentração da riqueza entre as nações por via do comércio mundial. O autor descreve todos esses mecanismos minuciosamente e completa seu trabalho com um brilhante ensaio sobre "Problemas correntes da política comercial" onde procura identificar as injustiças ocultas sob a capa da "liberalização" proposta pelo Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT) de 1947. Tanto quanto o livro de Lafer, Sirc procura demonstrar os vários tipos de integração econômica existentes e as dificuldades que os países do terceiro mundo encontram em suas relações comerciais com a área desenvolvida.

TINBERGEN, Jan (org.). *Para uma Nova Ordem Internacional*. 3.º informe do Clube de Roma. Rio: Agir, 1978.

TINBERGEN, Jan. *Por uma Terra Habitável*. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

O autor destes dois trabalhos é a maior demonstração do nível de consciência que a Social-Democracia européia atingiu em relação aos problemas econômicos internacionais: sem rejeitar as bases do sistema econômico capitalista, busca uma saída que reordene a ordem mundial, eliminando dela suas duas prováveis "impurezas" (a pobreza e a deterioração ambiental).

No primeiro trabalho Tinbergen atua como organizador do projeto RIO, encomendado pelo Clube de Roma (ver Mea-

dows). Neste caso é possível perceber a evolução sofrida pelo pensamento dominante nessa entidade: do alarmismo dos "Limites do Crescimento" ao reformismo da "Nova Ordem". Agora não há mais previsões catastróficas que recomendam a estagnação. Há, isto sim, o reconhecimento de que a ordem econômica internacional é a ordem do mundo industrializado, razão pela qual é preciso dar vez ao desafio". O trabalho de Tinbergen historia essa situação e propõe uma alternativa para a mudança. Sua leitura é fundamental. O segundo livro, talvez por não se tratar de um trabalho encomendado, voa mais alto sobre os problemas internacionais, especialmente sobre o fracasso de quase duas décadas de desenvolvimento promovidas pela ONU.

UL HAQ, Mahbub. *A Cortina da Pobreza*. Opções para o terceiro mundo. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1978.

Tanto quanto o segundo volume indicado de Jan Tinbergen aqui também estamos diante de uma visão pessoal sobre os problemas enfrentados pelos países subdesenvolvidos. UL Haq foi funcionário do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento e durante sua atuação junto a essa entidade, fruto da própria ordem internacional do pós-guerra, pôde assistir de perto às dificuldades que o Terceiro Mundo enfrenta para sair de seu atraso secular.

Especial interesse tem suas considerações sobre os vícios do pensamento tecnocrático quando enfrenta os problemas da pobreza. Além disso, UL Haq é extremamente perspicaz quando analisa o poder de barganha que os países subdesenvolvidos, por força da importância de suas matérias-primas para a economia industrializada, adquiriram ao longo dos anos do pós-guerra. Sua proposta para uma "Nova Ordem" tem muito a ver com a realidade vivida hoje pela economia internacional.

BIBLIOGRAFIA SUPLEMENTAR COMENTADA

BALANDIER, Georges. *Teoria de la descolonización: las dinamicas sociales*. Buenos Aires: Tiempo Contemporâneo, 1973.

Uma das questões centrais propostas no programa de PSCEC é a da descolonização como elemento responsável pela emergência dos povos do terceiro mundo no quadro político internacional. Na dependência, como dissemos, da profundidade interna que esse processo assumiu, os países que se descolonizaram no segundo pós-guerra assumiram maior ou menor grau

de autonomia em face aos grandes centros hegemônicos de poder. Quando maior foi a participação de amplas camadas das sociedades desses países na luta contra as antigas metrópoles (ou o sistema que elas representavam), maior tem sido a voz dessas nações na conquista de uma ordem internacional mais justa. O exemplo maior desse fenômeno é o chamado "movimento não-alinhado", canalizador hoje das reivindicações políticas e econômicas mais significativas do Terceiro Mundo. Nesse sentido, o livro de Balandier, um clássico sobre o tema, é de consulta indispensável, justamente por tentar uma "Teoria da descolonização" do ponto de vista de sua dinâmica social, como o próprio título indica. Balandier faz mais, no entanto: classifica antes uma sociologia da dependência e uma sociologia da colonização como elemento introdutório de sua obra. Só então é que analisa a questão social nas colônias e a especificidade dessas sociedades na organização do regime político surgido com a libertação. Sob todos os aspectos, trata-se de obra da máxima importância para o entendimento do tema proposto.

BAPTISTA FILHO, Olavo. *População e Desenvolvimento*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora/USP, 1965.

Uma das questões mais discutidas a respeito do problema do subdesenvolvimento é a da relação entre o crescimento populacional e a inexistência de um excedente econômico que permita investimentos infraestruturais nas áreas periféricas. Nesta biblioteca o tema já foi visto nas duas obras citadas de Pierre George e voltará ainda a ser mencionado na obra de Hubner Gallo e na de Paul Singer. Ocupa-nos agora a obra do professor Olavo Baptista Filho, indicada tradicionalmente como estudo pioneiro do problema demográfico. Diríamos que se trata não só de obra pioneira no problema especialmente demográfico, mas na relação que procura traçar entre crescimento populacional e as dificuldades econômico-sociais dos povos do Terceiro Mundo. Estamos diante de obra sociológica de maior importância, portanto. São de grande interesse pelo menos três dos capítulos da obra: o que relaciona o crescimento populacional com o crescimento econômico; o que trata da distribuição da população pelas áreas urbanas e rurais; e o que coloca a questão populacional no quadro do mundo contemporâneo.

BRUNSCHWIG, Henri. *A partilha da África negra*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

Fenômeno fundamental no quadro das relações internacionais na passagem do século foi o do colonialismo cuja prática levou à disputa, por parte das potências industriais de então, de extensos territórios afro-asiáticos. Na demonstração de como esse processo se desenrolou, a obra de Brunschwig é de leitura indispensável. O autor não se limita a descrever esse fenômeno do ponto de vista factual, mas analisa mesmo o nascimento do neocolonialismo com a ação francesa na África. No entendimento da expansão do capitalismo industrial e dos problemas internacionais que ele gerou a discussão sobre a partilha da África é básica.

CHALIAND, Gerard. *Mitos revolucionários do terceiro mundo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

Obra dedicada à análise das lutas que envolveram o processo de libertação dos países afro-asiáticos. O autor, antes de estudar a especificidade de cada movimento de libertação naqueles países, dimensiona o subdesenvolvimento e história a emergência da filosofia política do terceiro-mundismo. A obra contém uma análise muito interessante das revoluções nacionais socialistas em que o autor estuda as experiências africanas e latino-americanas, tomando como exemplos o Egito, a Argélia, a Guiné, o Mali e Gana, para o primeiro caso, e o Peru e o Chile, para o segundo.

CHESNEAUX, Jean. *A Ásia Oriental nos séculos XIX e XX*. São Paulo: Pioneira, 1976.

Trata-se de obra também pertencente à coleção "Clio" e dedicada ao estudo da intrincada questão asiática. Na análise da descolonização daquele continente, o professor Chesneaux apresenta a situação da Ásia na formação dos impérios coloniais e o papel que ela passou a desempenhar na política internacional desde o início do século XIX. Especialmente importante, como uma espécie de complemento da obra de Chaliand, é sua descrição da tipologia dos movimentos nacionais de libertação. Também no estudo do movimento terceiro-mundista, o capítulo que trata da conferência de Bandung (1955) é fundamental.

DONGHI, Halperin. *História da América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

Uma das melhores sínteses sobre a História latino-americana existentes em nosso idioma, e vem ao encontro das indicações feitas no programa proposto no sentido de situar a América Latina como um modelo de análise. Donghi disserta em

profundidade sobre as características da colonização latino-americana e vem até o momento presente depois de analisar a crise do regime neocolonial. No estudo sobre o comportamento do continente no conjunto dos países subdesenvolvidos, trata-se de obra fundamental, especialmente quando analisa, por volta dos anos 60, "os sinais de esgotamento das soluções inauguradas sob os sucessivos estímulos da crise da guerra".

FURTADO, Celso. *A economia Latino-Americana*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.

FURTADO, Celso. *A hegemonia dos Estados Unidos e o subdesenvolvimento da América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

Duas obras que complementam e aprofundam os estudos de Donghi, sem que essa seja a intenção do autor. Aqui pode-se perceber a análise "em situação" das teorias que Furtado desenvolve nas três obras indicadas na bibliografia básica. Na "Economia..." a formação histórica da América Latina culmina com as características do processo de industrialização do continente que, segundo o autor, reforçam os laços de dependência no âmbito da modernização de estruturas. De interesse especial para o programa proposto é o estudo das relações intraregionais, principalmente o caráter original das soluções encontradas pelos países que formam o Pacto Andino. Já em "A Hegemonia...", Furtado, depois de discorrer sobre o caráter colonizador do capitalismo industrial, coloca a América Latina frente à política externa norte-americana e seus reflexos na organização econômica e política dos países da região.

HUBNER GALLO, Jorge Ivan. *O Mito da Explosão Demográfica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

Tanto quanto as obras de Baptista Filho, Pierre George e Paul Singer, o livro de Huber Gallo é fundamental para o entendimento da questão populacional no quadro do subdesenvolvimento, com a diferença de que o autor aqui representa uma corrente de pensamento de importância fundamental na América Latina: a da Igreja Católica. Hubner Gallo refuta nesta obra todas as teorias sobre o controle do crescimento populacional e denuncia os interesses econômicos ocultos por trás de uma aparente "panacéia" para os males da pobreza. Vale, especialmente, a leitura sobre a crítica a Malthus e ao Neomalthusianismo.

IANNI, Constantino. *Descolonização em marcha: economia e relações internacionais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

O objetivo de Ianni é identificar as manifestações do processo de descolonização na América Latina. Para isso, o autor, apesar da extensão do título, realiza obra de pouca profundidade, basicamente a reunião de trabalhos publicados na imprensa durante cerca de 10 anos. Mesmo assim é possível, depois da leitura das duas últimas obras (comentadas aqui) de Furtado, aproveitar o capítulo sobre as "Relações Interamericanas" e o apêndice sobre a crise da Associação Latino-Americana de Livre Comércio, este último, na verdade, uma pequena história do acordo que na década de 60 instituiu os princípios do GATT (ver Sirc) entre os países latino-americanos.

KOHN, Hans & Sokolsky, Wallace. *El nacionalismo africano em el siglo XX*. Buenos Aires, Paidós, 1968.

O estudo do processo de descolonização requer a análise da dinâmica política interna que se envolveram nele a partir da Segunda Guerra, de interesse específico para o programa proposto (como afirmamos em Balandier, em Chaliand e em Chesneau). A obra em apreço, embora não pretenda uma análise em profundidade daquela dinâmica, é importante pelos modelos que escolhe e estuda. Além disso, relaciona o nacionalismo africano com o próprio pensamento europeu e norte-americano anterior à Segunda Guerra. A segunda parte do livro seleciona textos originais de líderes africanos e de estudiosos que valem como elementos básicos para seminários e discussões em classe. Especialmente na verificação da diversidade que o processo de descolonização assumiu na África, trata-se de obra da máxima importância.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Ensaio clássico sobre o colonialismo, indispensável em qualquer discussão sobre o tema. O autor, num estilo vibrante e profundo, desce às vezes a um quadro psicológico da situação colonial, vista sob um duplo prisma: o do metropolitano e o do colonizado. O prefácio de Roland Corbisier, escrito em 1967, dá à obra uma dimensão ainda maior.

PANIKKAR, K.M. *A dominação ocidental na Ásia*. Rio de Janeiro: Saga, 1969.

Tanto quanto o livro de Chesneaux, o livro de Panikkar é fundamental para o entendimento do problema asiático, embora aqui o autor desenvolva sua análise a partir do século XV. A respeito dele diz Otto Maria Carpeaux no Prefácio: "Panikkar nos lembra que o imperialismo colonialista na Ásia não é fenômeno de hoje nem de ontem. Sua história é longa, embora sob diversos disfarces".

PERROUX, François. *La Coexistencia Pacífica*. México: Fundo de Cultura, 1960.

Perroux é um dos teóricos da viabilidade econômica e política da Comunidade Econômica Européia. Neste estudo, apesar do título, é que ele desenvolve sua tese dos "pólos de desenvolvimento" cuja localização nem sempre coincidiam com as fronteiras geográficas dos países europeus. Na formulação da estratégia norte-americana do pós-guerra, no sentido de manter uma Europa coesa sob o regime capitalista, o pensamento de Perroux ganhou importância especial na medida em que viabilizava, no plano teórico, as necessidades hegemônicas de Washington. Tanto para o estudo da reconstrução da Europa no pós-guerra como para o entendimento do êxito que a CEE representou na unificação do poder político-militar do ocidente, trata-se de obra fundamental.

PINTO, Anibal. *Distribuição de Renda na América Latina e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

O professor da Universidade do Chile e técnico da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) afirma que seu trabalho pretende "revisar" aspectos do que ele considera a questão central enfrentada pela América Latina hoje: a extrema desigualdade na divisão dos frutos do crescimento econômico. Em outras palavras, no marco das relações de dependência, trata-se de explicar como é possível que o continente latino-americano apresente, no setor urbano de sua economia, taxas tão elevadas de desempenho e, ao mesmo tempo, permaneça como uma das áreas onde a pobreza assume formas cada vez mais alarmantes.

RIBEIRO, Darcy. *O Dilema da América Latina*. Estrutura de poder e forças insurgentes. Petrópolis: Vozes, 1978.

Pessoalmente, consideramos esta obra como a mais importante escrita por Darcy Ribeiro sobre a América Latina. Trata-se, como o próprio autor afirma no "Prólogo", de "elucidar o caráter do subdesenvolvimento em que estamos submersos, a

natureza de nossa dependência com respeito à América do Norte e, ainda, analisar as lutas que se travam no continente entre as estruturas de poder que querem manter a ordenação social tal qual é e as forças virtualmente insurgentes que querem transformá-la". O livro é recomendado, portanto, no âmbito do programa proposto, na análise do quadro social e político contemporâneo do continente.

SANTIAGO, Theo (org.). *Descolonização*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

A respeito desta obra, pudemos afirmar num comentário publicado pela imprensa paulista que se trata de uma coletânea que atualiza o pensamento brasileiro com as discussões internacionais a respeito do problema da descolonização, não só pela autoria do material selecionado (Chesneaux, Claudin, Charles Martin e outros) como pelos ângulos de estudo, especialmente a questão do terceiro-mundismo. Ressalte-se a inclusão de dois textos que tratam do problema das minorias étnicas e nacionais que lutam por sua sobrevivência nas sociedades dependentes: os muçulmanos na Índia, os hindus na África do Sul, os palestinos, etc. Nesse sentido, a visão do problema colonial se amplia porque, como diz o organizador do livro, "a discriminação racial e nacional é também uma forma de colonialismo, é o colonialismo interno", tão importante de ser compreendido quanto as relações internacionais entre os Estados.

SINGER, Paul. *Dinâmica populacional e desenvolvimento*. São Paulo: Edições Cebrap, 1970.

A obra citada é a tese de livre-docência do professor Paul Singer. Nela o autor não apenas refuta, numa análise bastante lúcida, toda a argumentação em favor do controle do crescimento populacional como também vai mais longe: caso tal controle fosse estendido aos países subdesenvolvidos eles estariam eliminando o mercado consumidor potencial que o aumento da população representa. Em outros termos, o controle do crescimento demográfico perpetua o atraso. A originalidade do pensamento de Singer, no entanto, é demonstrada desde a diferenciação entre "crescimento" econômico e "desenvolvimento" até a história da Revolução Industrial como comprovação dos impasses em que vivem hoje os povos do Terceiro Mundo.

STEIN, Stanley J. & Bárbara. *A herança colonial da América Latina*. Ensaios de dependência econômica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

Os autores deste estudo identificam como a característica mais notável da América Latina a "sua dependência econômica, seu subdesenvolvimento ou atraso face às nações do Atlântico norte". E em seu trabalho buscam a explicação histórica para esse fato, distribuindo a análise em três grandes períodos nos quais essas características se formaram e se consolidaram: os séculos XVI, XVIII e XIX. O livro, contudo, não fica preso aos aspectos econômicos do subdesenvolvimento mas procura identificar as manifestações culturais dessa situação. Na complementação das obras de Donghi e Furtado, trata-se de leitura indispensável.

WIONCZEK, Miguel S. *A integração Latino-Americana e a política econômica dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

Uma análise minuciosa de todas as tentativas de integração econômica feitas na América Latina, à exceção do Pacto Andino, o livro de Wionczek é importante no estudo do que esses momentos carregavam de interesses expansionistas norte-americanos, embora não deixassem de atender às aspirações mais legítimas dos países da região. No quadro das perspectivas atuais dos países subdesenvolvidos, especialmente do caso latino-americano, trata-se também de leitura indispensável que deverá ser associada à obra de Furtado ("A Economia..." e "A Hegemonia...").

ANEXOS

LISTA DOS PARTICIPANTES DO I CICLO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO

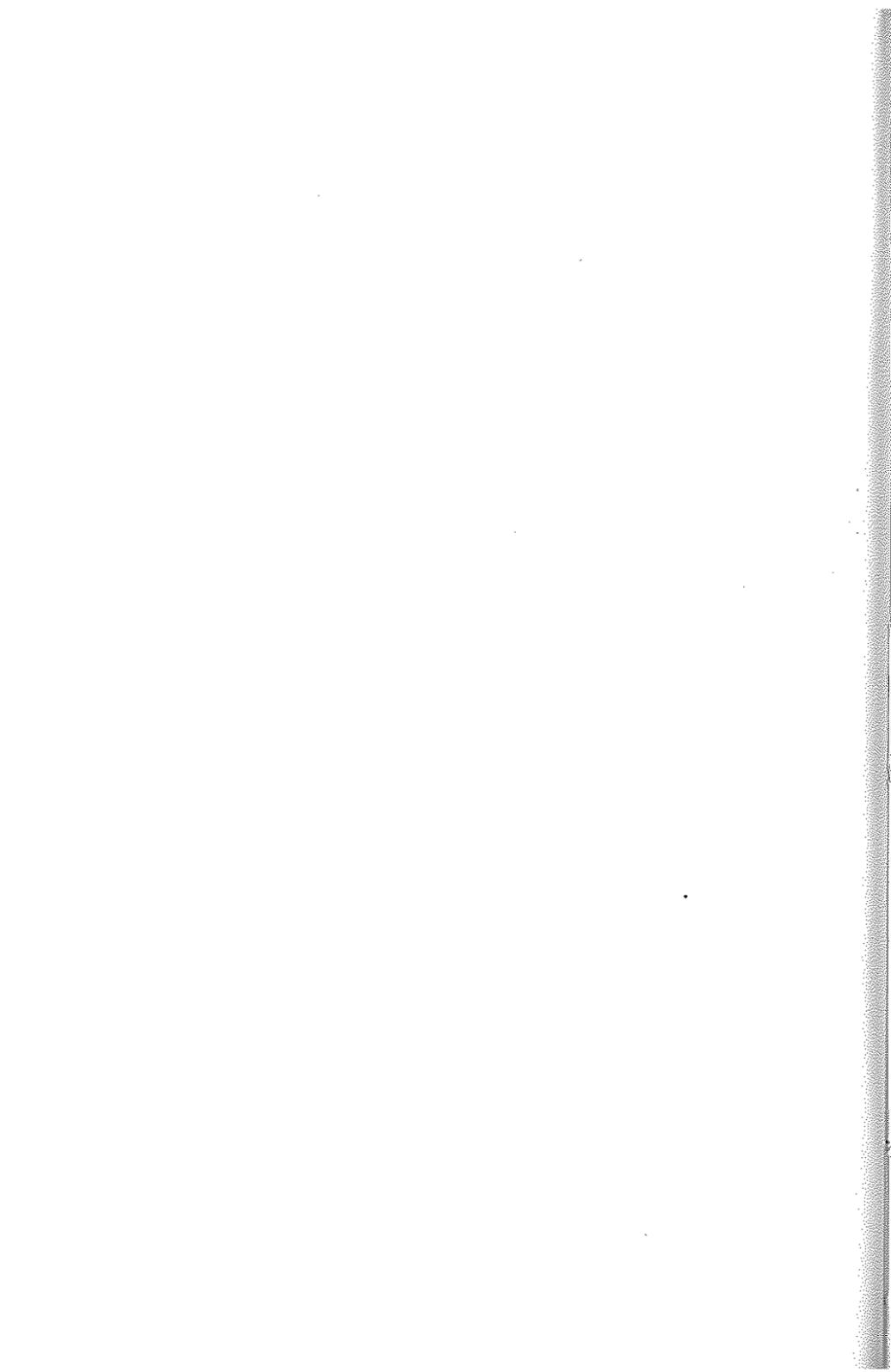
Local: Santos-SP

Pertodo: 1 a 4 de novembro de 1978

1. Abdulio Diego Juan Santi (Engenheiro da Petrobrás)
2. Alice Mitika Koshiyama (Professora da ECA-USP)
3. Anamaria Fadul (Professora da ECA-USP)
4. Angela Cassiano (Professora da FCS Cásper Líbero)
5. Antonio Belarmino Mendonça Franco (Mestrando em Comunicação — Metodista-SBC)
6. Antonio Cerveira de Moura (Mestrando em Comunicação — Metodista-SBC)
7. José Idaló Neto (Professor do Depto. de Comunicação — PUC-RJ)
8. Armando Gonzales Azzari (Mestrando em Comunicação — Metodista-SBC)
9. Carlos Eduardo Lins da Silva (Professor da ECA-USP, Metodista-SBC e FCS de Santos)
10. Eduardo Lopes da Silva (Professor da Escola de Sociologia e Política-SP)
11. Elcio Riva (Professor da FCS Metodista-SBC)
12. Elisabeth Casoy (Bacharel em Comunicação-FAAP)
13. Erasmo de Freitas Nuzzi (Professor da FCS Cásper Líbero)

14. F. Gaudêncio Torquato do Rego (Professor da ECA-USP, FCS Cásper Líbero e Metodista-SBC).
15. Francisco Rocha Morel (Professor da ECA-USP e da FIAM)
16. Gisela Svetlana Ortriwano (Professora da ECA-USP e da FCS Metodista-SBC)
17. Guita Grin Debert (Professora da PUC-SP)
18. Iza Fava de Oliveira (Professora da FCS de Santos)
19. Jaci C. Maraschin (Professor da FCS Metodista-SBC)
20. Jeanne Marie (Professora da ECA-USP)
21. Joaquim Xavier de Barros Neto (Advogado do Banco do Brasil)
22. José de Sá Porto (Professor da FCS de Santos)
23. José Marques de Melo (Professor do Centro de Pós-Graduação da FCS Metodista-SBC)
24. José Salvador Faro (Professor da FCS Cásper Líbero e da Metodista-SBC)
25. José Valente Martins (Professor da FCS Cásper Líbero)
26. Luiz de Gonzaga Balbi (Professor da FCS de Campos-RJ)
27. Luiz Dias Guimarães (Professor da FCS de Santos-SP)
28. Marcia Buzzi (Professora da Universidade Federal do Pará)
29. Maria das Graças Laurindo da Silva (Professora da FCS de Santos)
30. Maria Luiza Bretas (Mestranda em Jornalismo — Cásper Líbero-SP)
31. Maria Nazareth Ferreira (Professora da ECA-USP)
32. Mario Ferraz Sampaio (Professor da FCS de Campos-SP)
33. Marisete Pires Antunes Morel (Professora da FCS Anhembi e Metodista-SBC)
34. Miguel de Abreu Rocha (Professor da FCS Metodista-SBC)
35. Milton Godoy Campos (Professor da Faculdade de Letras da Metodista-SBC)

36. Neide Keiko Nakamura (Professora da FCS Alcântara Machado — FIAM)
37. Nice Bueno Soncin (Mestranda em Comunicação — Metodista-SBC)
38. Orlando Miranda (Professor da FCS Objetivo-SP)
39. Raul Fonseca Silva (Professor da FIAM-SP)
40. Roberto Atila Amaral Vieira (Presidente da ABEPEC)
41. Sergio Roberto Dillenburg (Professor da UNISINOS-RS)
42. Sílvia Anjos de Carvalho (Professora da FCS de Barra Mansa-RJ)
43. Wilson da Costa Bueno (Professor da ECA-USP).



INFORMAÇÃO SOBRE OS COLABORADORES DO VOLUME

ALICE MITIKA KOSHIYAMA — Bacharel em Jornalismo (USP), Bacharel em História (USP), Mestra em Comunicações (USP), Professora do Departamento de Jornalismo e Editoração da ECA-USP.

ANA MAE BARBOSA — Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais (UFPE), Mestra em Educação (Southern Connecticut University), PhD em Educação (Boston University). Professora do Departamento de Artes Plásticas da ECA-USP.

ANAMARIA FADUL — Bacharel e Licenciada em Filosofia (FFLCH-USP), Mestra em Filosofia (FFLCH-USP), Doutoranda em Filosofia (FFLCH-USP, com tese na área de estética das artes populares). Professora do Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP.

CARLOS EDUARDO LINS DA SILVA — Bacharel em Jornalismo (Cásper Líbero-SP), Mestre em Comunicações (Michigan State University). Professor dos Departamentos de Jornalismo da ECA-USP, Metodista-SBC e Católica de Santos. Atualmente, é Professor-Visitante da UFRN-Natal.

FRANCISCO MOREL — Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais (PUC-SP), Mestrando em Comunicações (ECA-USP). Professor dos Departamentos de Publicidade e Propaganda da ECA-USP e da FIAM-SP.

GAUDÊNCIO TORQUARTO — Bacharel em Jornalismo (UNICAP-Recife), Doutor em Comunicação (USP). Professor dos Departamentos de Jornalismo da ECA-USP e Cásper Líbero, bem como do Centro de Pós-Graduação da Metodista-SBC.

JACI MARASCHIN — Bacharel em Filosofia (URGS), Mestre em Teologia (The General Theological Seminary — New York), Doutor em Ciências da Religião (Universidade de Strasbourg).

Professor da Faculdade de Comunicação Social e do Centro de Pós-Graduação da Metodista-SBC.

JEANNE MARIE — Bacharel em Jornalismo (USP), Mestre em Comunicações (USP). Psicanalista do Centro de Estudos Freudianos. Professora do Departamento de Jornalismo e Editoração (ECA-USP).

JOSÉ MARQUES DE MELO — Bacharel em Jornalismo (UNICAP-Recife), Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais (UFPE), Doutor em Comunicações (ECA-USP), Pós-Doutorado em Comunicação (University of Wisconsin). Professor da Faculdade de Comunicação Social e Coordenador de Pós-Graduação da Metodista-SBC.

J. S. FARO — Bacharel em História (USP), Mestrando em Jornalismo (Cásper Líbero-SP). Professor das Faculdades de Comunicação Social Cásper Líbero e Metodista-SBC.

J. TEIXEIRA COELHO NETO — Bacharel em Direito (USP), Mestre em Comunicações (USP), Doutorando em Letras (USP). Professor do Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP.

MARCELO TASSARA — Bacharel em Física (USP), Mestre em Artes, área de Cinema (USP). Professor do Departamento de Cinema da ECA-USP.

MARIO DORA MOURÃO — Bacharel em Cinema (USP), Mestranda em Artes (USP). Professora do Departamento de Cinema da ECA-USP.

MARIA NAZARETH FERREIRA — Bacharel em História (USP), Bacharel em Biblioteconomia e Documentação (USP), Mestra em Comunicações (USP), Doutoranda em Ciência Política (USP). Professora do Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP.

MARISETE PIRES ANTUNES MOREL — Bacharel em Pedagogia (FMU), Bacharel em Relações Públicas (FIAM), Mestranda em Comunicações (USP). Professora da Faculdade de Comunicação Social da UMC-SP.

WILSON BUENO — Bacharel em Jornalismo (USP), Mestre em Comunicações (USP). Professor do Departamento de Jornalismo e Editoração da ECA-USP.

Composto na Linotipadora
IRMÃOS MILESI LTDA.
(C.G.C. 61.439.378/0001-80)
Rua Visconde de Parnaíba, 2466 — São Paulo

Impresso nas oficinas de
MILESI EDITORA LTDA.
Rua 21 de Abril, 1154 — Fone: 292-6480
(C.G.C. 51.235.208/0001-20)
BRÁS — C.E.P. 03047
São Paulo — S.P.

COLEÇÃO EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA

- AVELAR, Gersolina Antonia de — *Renovação Educacional Católica: Lubienska e sua influência no Brasil*, 1978.
- BUFFA, Ester — *Ideologias em Conflito: Escola Pública, Escola Privada*, 1979.
- CARVALHO, Maria de Lourdes R. da Silva — *A Função do Orientador Educacional*, 1979.
- CURY, Carlos R. Jamil — *Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e Liberais*, 1978.
- FREITAG, Bárbara — *Escola, Estado e Sociedade*, 3.^a Edição Revista, 1979.
- GARCIA, Fernando Coutinho — *Partidos Políticos e Teoria da Organização*, 1979.
- GINSBERG, Aniela — *Um Estudo Inter e Intra-Cultural: Atitudes e Personalidade de Universitários*, 1978.
- GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo et FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa — *Inovação Educacional: Um projeto controlado por avaliação e pesquisa*, co-edição Fundação Carlos Chagas, 1979.
- GOLDBERG, Maria Amélia A. et SOUZA, Clarilza Prado — *A Prática da Avaliação*, 1979.
- JANNUZZI, Gilberta S. de Martino — *Confronto Pedagógico: Paulo Freire e Mobral*, 1979.
- MASINI, Elcie F. Salzano — *Ação da Psicologia na Escola*, 1978.
- MORAIS, J. F. Regis de (organizador) — *Construção Social da Enfermidade*, 1978.
- NOGUEIRA, João Carlos — *O Inconsciente e a Linguagem na Compreensão do Homem*, 1978.
- NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró — *As Belas Mentiras: A ideologia subjacente aos textos didáticos*, 1979.
- PALHARES SÁ, Nicanor — *Política Educacional e Populismo no Brasil*, 1979.
- PRETTO, Siloé Pereira N. — *Educação Humanista: Característica de professores e seus efeitos sobre alunos*, 1978.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos — *História da Educação Brasileira: A organização escolar*, 2.^a Edição Revista, 1979.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos — *Introdução à História da Educação Brasileira*, 1978.
- ROSSI, Wagner Gonçalves — *Capitalismo e Educação: Contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista*, 1978.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da — *Os (Des)Caminhos da Escola: Traumatismos educacionais*, 1979.
- SILVA, Jefferson Ildefonso da — *Cidade Educativa: Um modelo de renovação da educação*, 1979.
- SPINELLI, Mauro — *Foniatría: Introdução aos distúrbios da comunicação — Audição e Linguagem*, 1979.
- WARDE, Miriam Jorge — *Educação e Estrutura Social: A profissionalização em questão*, 2.^a Edição Revista, 1979.

CORTEZ & MORAES

Rua Ministro Godoy, 1002 — Tels.: (011) 62-8987 e 864-1298
05015 — São Paulo — SP

OUTRAS DE NOSSAS EDIÇÕES:

- CAMPOS, Augusto de – *Poesia, Antipoesia e Antropofagia*, 1978.
- PIGNATARI, Décio – *Comunicação Poética*, 2ª ed. rev., 1978.
- PIGNATARI, Décio – *Semiótica & Literatura – Oriente e Ocidente – Icônico e Verbal*, 2ª ed. rev. e ampl., 1979.
- SEGOLIN, Fernando – *Personagem e Anti-Personagem*, 1978.
- MORAIS, Regis de – *Queda de Areia*, 1976.
- MORAIS & VENTURELLI – *Vontade de Viver*, ilustr., 1977.
- MORAIS, J. F. Regis de – *Ciência e Tecnologia: Introdução Metodológica à Crítica*, 2ª ed. rev., 1978.
- SEVERINO, Antônio Joaquim – *Metodologia do Trabalho Científico: Diretrizes para o trabalho didático-científico na universidade*, 4ª ed. rev., 1979.
- MARTINS, Joel e CELANI, M. A. Alba – *Subsídio para Redação de Tese de Mestrado e de Doutorado*, 2ª ed. rev. e ampl., 1979.